

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد
في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

سهى أحمد عيد بدر

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1437هـ / 2016م

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد
في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

إعداد:

سهى أحمد عيد بدر

بكالوريوس تاريخ _ جامعة القدس / أبوديس - فلسطين.

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس/
كلية العلوم التربوية/ عمادة الدراسات العليا - جامعة القدس.

القدس - فلسطين

1437هـ / 2016م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات
الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

إعداد: سهى أحمد عيد بدر
الرقم الجامعي: 21212677

إشراف: أ.د. أحمد فهميم جبر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 4 / 6 / 2016 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم
أدناه:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ. د أحمد فهميم جبر
التوقيع: أحمد فهميم جبر
2. ممتحناً داخلياً: د. زياد قباجه
التوقيع: زياد قباجه
3. ممتحناً داخلياً : د. عفيف زيدان
التوقيع: عفيف زيدان

القدس - فلسطين

1437هـ / 2016م

إهداء

أهدي هذا العمل الذي أسأل الله العظيم أن يتقبله مني خالصاً لوجهة الكريم وإلى سيد البشرية ومعلمها وهاديها نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم - صاحب الخلق العظيم والهدي الشريف خير من علم وخير من تعامل مع الناس

إلى من مد لي يد العون والتشجيع زوجي الغالي.

إلى قرّة عيني وفلذة كبدي أولادي الأعزاء " علي وقصي وعبدالله " .

إلى أعز الناس على قلبي من كانا سبباً في وجودي وفرا الي كل ما أحتاجه.... إلى أمي وأبي بارك الله في عمرهما.

إلى من شاركوني حزن أمي وأستمد منهم عزّتي وعزيمتي.....إخوتي أحبتي.

أخصُ بالذكر توأمي روجي..... أختي أسماء وعلا.

وأخيرا أشكر حماتي التي ساعدتني كثيراً في أثناء دراستي.....

إقرار :

أقر أنا مقدمة هذه الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها ، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع : _____

الاسم : سهى أحمد عيد بدر

التاريخ : 4 / 6 / 2016م

شكر وعرّفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة إلى إتمام هذه الرسالة.

أتوجه بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور المشرف أحمد فهميم جبر حفظه الله ورعاه على ما قدمه لي من عون وإرشادات وملاحظات لها قيمتها في إتمام هذه الرسالة.

كما وأتوجه بالشكر والعرّفان، إلى جميع أساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية متمثلة بعميدها الدكتور محسن عدس حفظه الله ورعاه، والدكتورة أيناى ناصر لتفضلها بقبول قراءة هذه الرسالة ومناقشتي وإبداء الملاحظات القيمة عليها فجزاها الله خير جزاء، كما أشكر الدكتور عمر الريموي على مساعدتي بمناقشتي في أمور تتعلق بالرسالة جزاه الله خيراً وبارك الله في علمه وعمله، والشكر موصول للأستاذين الكريمين عضوي لجنة المناقشة، واللذين تكرماً وقبل مناقشة هذه الرسالة؛ لإثرائها بعلمهما الغزير، فجزاهما الله خير الجزاء .

كما أشكر الدكتور وأتقدم بالشكر للدكتور بسام بنات على تقديم النصائح في أمور مختلفة حيث كان خير ناصح أمين.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى المدقق اللغوي :د. محمد بنات

واتقدم بالشكر الجزيل إلى من هي مصدر المعرفة والعلم مكتبة جامعة القدس.

وأخيراً أشكر كل من ساهم، أو نصح، أو أرشد من أجل إنجاز العمل المتواضع.

الباحثة

سهى أحمد بدر

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد : يعرف التفكير الناقد بأنه : حكم منظم ذاتياً، يهدف إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، ويهتم الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم التي تستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه (أبو جادو ونوفل،2007).

عرفه (أبو جادو ومحمد،2007) بأنه عملية يستخدم فيها المهارات المعرفية أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمالية النتيجة المراد تحقيقها، وهو يستخدم لوصف التفكير الهادف والمعقول، وهوتفكير ذاتي يستخدم في حل المشكلات التي تواجه الفرد ويساعد على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات .

التعريف الإجرائي : وتضمن التعريف الإجرائي لمفهوم التفكير الناقد، بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة القدس، من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مهارات التفكير الناقد : هي مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير الناقد وفقاً للمجالات الآتية وهي: التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي ، وتقويم الحجج أو الأدلة التاريخية وتقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي (إبراهيم،2001).

الاستنتاج : وهي تلك القدرة العقلية التي تستخدم فيها ما نملكه من معارف ومهارات بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما ، تبعا لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة .(عبيد وعفانة،2003)

التفسير : وهي القدر على تفسير الموقف ككل لإعطاء تبريرات ، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل . (عبيد وعفانة،2003)

التحليل : من مهارات التفكير الناقد وهو تجزئة المعلومة إلى أجزائها الصغيرة، وإيجاد فرضيات، أو مسلمات، أو إيجاد فروق بين الحقائق والآراء، أو استكشاف علاقات سببية (الصراف، 2002)

التقييم : من مهارات التفكير الناقد وهو إصدار الحكم على المعرفة بهدف الاختيار الأمثل (جروان، 1999)

أعضاء هيئة التدريس : يطلق مسمى عضو هيئة تدريس في كثير من الجامعات، على كل من يكون عمله الأساس التدريس، أو البحث الأكاديمي، سواء أكان عمله في الجامعة جزئياً أو كلياً، وهناك تفصيلات مختلفة في بعض الجامعات بين الأساتذة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

والمساعدين لهم) محاضرين، ومعيدين، وفنيين، مدرسي اللغات... الخ) من حيث التسمية (مازي وأبو عمة، 2004). كما يعرف على أنه هو كل من يحمل درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، ويمارس التعليم في واحدة من مؤسسات التعليم (العالى نور، 1998).

أعضاء هيئة التدريس اجرائياً : كل من يحمل درجة الدكتوراه، برتبة: أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد، في الكليات النظرية، أو العملية ويمارس مهنة التدريس في الجامعات الفلسطينية .

التعريف الإجرائية لدائرة التاريخ : يعتبر التاريخ من العلوم الأساسية الهامة والمؤثرة في حياة الشعوب والأمم لأنه يؤثر بشكل كبير على الأفكار والمعتقدات والقيم عند الأفراد، وقد وجد التاريخ منذ عرف الإنسان الكتابة، حيث أهتم الإنسان بتدوين الأحداث التاريخية السياسية والعسكرية. ونظراً لذلك تم تأسيس دائرة التاريخ وهي إحدى الدوائر الأساسية في كلية الآداب في، والتي تقوم بطرح

مسابقات إجبارية وأخرى اختيارية في التاريخ، ويحصل الطالب بعد تخرجه على شهادة البكالوريوس في التاريخ المنفرد، حيث يدرس مساقات في التاريخ فقط أو التاريخ الرئيسي حيث يدرس مساقات في التاريخ وأخرى من إحدى دوائر كلية الآداب، أو التاريخ الفرعي حيث يتخصص الطالب في إحدى دوائر كلية الآداب ويدرس مواد فرعية في التاريخ.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة.

وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الباحثة منهجاً وصفيّاً، حيث طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (217) طالباً وطالبة من الجامعات الفلسطينية، بالفصل الدراسي لعام 2015-2016 .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة شملت (40) فقرة واحتوت الفقرات على مهارات للتفكير الناقد وهي (التفسير ، والافتراضات، والاستنتاج ، والاستدلال ، والتقويم) ، وتم التحقيق من صدقها بعرضها على لجنة من المحكمين، كما تم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وكانت درجة الممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وبعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان السكن، بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية بين الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة.

وتوصي الباحثة بضرورة توظيف مهارات التفكير الناقد من قبل مدرسي التاريخ في الجامعات؛ لأهميتها بالتدريس، لأنها تسهل للطالب فهم المواد بطريقة واضحة، وتساعد على تحليل وتفسير ونقد الاحداث التاريخية بأسلوب علمي، ويصبح الطالب أكثر فاعلية في مجتمعه، ويستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي في دراسة للتاريخ بشكل خاص، وفي التدريس بشكل عام، وإجراء مزيد من الأبحاث على متغيرات أخرى.

The Extent of the Manipulation of Critical Thinking Skills by the Teaching Staff at the Departments of History in the Palestinian Universities as Perceived by Students.

Prepared By: Suha Ahmad Eid Bader

Supervisor: Prof. Ahmad Faheem Jaber

Abstract

This study aimed to uncover the extent of the practice of teaching in the departments of history faculty members, the skills of critical thinking in the Palestinian universities from the perspective of students.

In order to achieve the goal of the study the researcher used the descriptive approach, where the study was applied on a stratified random sample size was 217 students from the Palestinian universities, classroom for the year 2015-2016.

To answer the study questions and hypotheses, the researcher built a study tool of questionnaire included 40 items, and contained paragraphs on the skills of critical thinking, namely, (interpretation, assumptions, and the conclusion and reasoning, and calendar), was the investigation of sincerity viewing on a panel of judges, as account stability study tool plants, using Cronbach's alpha equation (Cronbach alpha), and the degree of practice faculty members in the departments of history to the skills of critical thinking from the perspective of the students came moderately.

The study results showed statistically significant differences due to gender. The differences, after discussion, were in favor of female students. The results of the study showed no significant differences due to the students' place of living, but showed significant differences due to their year of study, and they were in favor of first year students. The results also showed no significant differences due to the students' university. In the light the findings of the study, history teachers should employ critical thinking skills in universities, and researchers should conduct more similar research on other variables.

الإطار العام للدراسة

1.1 مقدمة

يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً؛ وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية، على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills)، إذ أنّ الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة.

ويحتل التاريخ مكانة هامة بين فروع الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا وتعد مهارتي التحليل والتركيب من المهارات الضرورية لتفسير التاريخ وتوضيحه كما أنها من أساسيات مهارات التفكير الناقد الذي بواسطته يتم تقويم الأدلة التاريخية، وإصدار الأحكام عن صحة الحقائق، والربط بني حقيقة وأخرى (خريشه، 2001)، ولكن واقع تدريس مادة التاريخ يشبه الأساليب النمطية التي تقلل من تحقيق الأهداف المنشودة، ومن نفعه التربوي (سعادة، 1985).

وتسعى مناهج الدراسات الاجتماعية بعامة، ومبحث التاريخ على وجه الخصوص، لتنمية مهارات التفكير الناقد، وهي من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها في تدريس مبحث التاريخ، من خلال فحص المصادر وتحليلها وتركيبها وتقويمها، ويقدم المعلمون للطلبة الفرصة لاكتسابها، وتطبيقها في مجالات واسعة في الحياة (Farmer, 1983).

وعلى الرغم من الوعي المعاصر للأهمية المستقبلية لمهارات التفكير الناقد، إلا أن غالبية الدراسات التربوية في مجال تدريس التاريخ، توصلت إلى نتيجة مفادها أن الواقع التعليمي في المدارس و الجامعات يحول دون تنمية هذه المهارات وممارستها (إبراهيم، 2001).

كما أن الواقع التدريسي لمعلمي التاريخ مقتصر فقط على استدعاء الحقائق وتذكرها على الرغم من إيمانهم بأن مبحث التاريخ يعمل على تنمية القدرة النقدية. (Mckee, 1988). إذ لا يزال التدريس أسير الطرائق التقليدية، التي تؤكد على الجوانب النظرية والشكلية وعلى الحفظ والتلقين، بدلاً من

الاهتمام بتنمية التفكير وضعف المتعلمين في امتلاك مهارة التفكير الناقد، ويعزى هذا إلى قصور الأساليب التقليدية عن تلبية حاجات النمو الفكري ومتطلباته (الجنابي، ١٩٩٢) . إذ أن استخدام أساليب تدريسية مناسبة يعد واحدة من المقومات الرئيسة في تنمية تفكير المتعلمين، حيث يعزى الضعف في معارف المتعلمين وقدرتهم العقلية، إلى أن بعض المدرسين يقفون عاجزين عن إيجاد طرائق وأساليب مناسبة في التدريس (السامرائي، ١٩٩٤).

وبالاعتماد على الأدبيات أعلاه، يمكن الإشارة إلى أن تدريس مساقات التاريخ في الجامعات والمدارس يعتمد على التلقين والحفظ والاستماع من قبل الطلبة، وذلك لاتباع المدرسين للطرق التقليدية في التدريس والتي لا تنمي المهارت العقلية عند الطلبة، وهذا ما أكدت عليها نتائج دراسة (الريضي، 2004) .

ويعد تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية الطالب، إذ أن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد المواطن ليصبح أكثر فاعلية في مجتمعه، وأكثر قدرة على تلبية متطلبات مراحل العمر المختلفة؛ لذلك حينما يدرّب الطالب على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة، لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، فإننا نساهم في تشكيل شخصية متكيفة سوية، تشعر بالثقة والأمن (قطامي، 2003).

وتكمن أهمية التفكير الناقد في إكساب المتعلمين تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، والتقليل من الادعاءات الخاطئة، وقيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم، كما أنه ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة، وحيول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير (مرعي ونوفل، 2007) .

ويعود ذلك على أهمية المهارات التي يتضمنها التفكير مثل : مهارة التمييز بين الحقائق، وتحديد صدق المصادر، وتحديد دقة الخبر ومدى صدقه، والكشف عن تحيز، وتمييز المعلومات ذات العلاقة من المعلومات التي ليست لها علاقة، كذا التنبؤ والاستنباط وتعليل الظواهر، ومناقشة المعلومات وتفسيرها وتقويم فاعلية المناقشة والمعلومات والخروج بتعميمات، مما يساهم في بناء شخصية تتصف بالموضوعية والمشاركة الفاعلة، والقدرة على حل المشكلات، وهذا المقصود الأساس من التربية، حيث ان التفكير ضرورة حياتية لا غنى عنها (ريان، 2004، وجروان، 1999).

أما التفكير الناقد، فقد أصبحت الحاجة الى تحقيقه غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية، وهدفاً رئيساً تسعى المناهج لتعليم مهاراته للطلبة . ويعرف التفكير الناقد بأنه تقرير حقيقة المعرفة ودقتها

وقيمتها والحكم على الاخبار المستندة إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل ومقارنة الحوادث والاخبار ثم الاستنتاج (Beyer,1985).

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره ، وبقدرته على التفكير النافع له ولمجتمعه والبشرية جمعاء، فالفرد يكون إنسانا بفضل قدرته على التفكير، وليس بفضل المعلومات التي يخزنها في ذهنه ، فالفرق في المعلومات وتحويلها، واستنباط المعاني فيها، والانتفاع بها لمصلحة الانسان، وبخاصة التفكير المبدع والمبتكر، كما أن الاستجابة لمتطلبات بناء مجتمع المعرفة وما يستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبنائها (السرور،2010).

وتكاد تتفق كل الدراسات في ميدان تدريس العلوم الاجتماعية على أن مهارة التفكير الناقد تأتي في طليعة المهارات التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة ، و يجب على مدرس مادة التاريخ، أن يوظف مهارات التفكير الناقد في التدريس من خلال خلق جو من التفاعل، والنشاط داخل المحاضرة، ووضع المتعلمين في مواقف تعليمية، تعتمد على التفكير، وحلّ المشكلة، واتخاذ القرار، وطرح وجهات نظر مختلفة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها وحثهم على طرح الأسئلة، واستخدام المصادر لاكتشاف الحقائق بأنفسهم، لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل بالاعتماد على الفهم التاريخي للاحداث.

2.1 مشكلة الدراسة:

لقد أسهم التطور العلمي والتكنولوجي إلى تغيير شامل وواسع في مجالات المجتمع، مما فرض على دول العالم مسايرة هذا التطور، والاستجابة لجميع متطلباته ومتطلبات أفرادها، وإعداد المعلم القادر على مواكبة هذه التطورات المتلاحقة والمتسارعة في جميع الميادين.

وبالنظر لدور التفكير وتدريبه في الجامعات، حيث أصبح هدف تنمية التفكير وتحديداً التفكير الناقد هدفاً أساسياً في العملية التعليمية التعليمية، وقد أشارت المربية هارنдек Harnadek بأن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا اتاحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية (جروان، 2002)، وقد تبدو الحاجة ملحة لتنمية التفكير الناقد في المواد الدراسية جميعها إلا أنها قد تكون أكثرها إلحاحاً في مادة التاريخ، كونه يفتقر إلى إطار معرفي محدد، كما أن أحداثه يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة (سليمان، 2012).

وفي ضوء ذلك تولد لدى الباحثة قناعة بضرورة القيام بالدراسة الحالية، كونه يتحدث عن أسلوب من أساليب التفكير وهو أسلوب التفكير الناقد، وكان الغرض من هذه الدراسة تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة.

3.1 أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟
2. هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن؟
4. هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

5. هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحويل أسئلة الدراسة إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير الجامعة (القدس ، الخليل، النجاح، بيرزيت) .

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى مكان السكن (مخيم، قرية، مدينة).

5.1 أهمية الدراسة

يستمد البحث أهميته من الأمور الآتية:

تقديم قائمة بمهارات التفكير الناقد يمكن أن يستفيد منها مدرسو مادة التاريخ، والمسؤولون عن برامج إعدادهم، وتقديم أداة تسهم في تقييم أداء مدرسي مادة التاريخ فيما يتعلق باستخدامهم لمهارات التفكير الناقد في أثناء تدريسهم، وقد يسهم هذا البحث في تحسين وتطوير تدريس مادة التاريخ في المرحلة الجامعية وتطويرها، و يمكن أن تسهم نتائج البحث في معالجة المشكلات التي تواجه المتعلمين في

دراسة مادة التاريخ، وتحسين مستوى تعلمهم لهذه المادة ونوعيته، وتغيير نظرتهم السلبية لها، و قد يفتح المجال لإجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول أنماطاً أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي أو حلّ المشكلات.

1. الكشف عن مدى ممارسة اعضاء الهيئة التدريسية في اقسام التاريخ لمهارات التفكير الناقد وذلك من وجهة نظر الطلبة .
2. الكشف عن وجود فروق في وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، ومكان السكن، والسنة الدراسية، والجامعة).

7.1 حدود الدراسة

1. حدود مكانية : اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات الفلسطينية (القدس، الخليل، بيرزيت، النجاح).
2. حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة بكالوريوس التاريخ من السنوات الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).
3. حدود زمانية : اقتصرت هذه الدراسة لعام 2015-2016.
4. محدد موضوعية : تقتصر هذه الدراسة على التفكير الناقد ومهاراته.
5. محدد مفاهيمية: تحدد الدراسة المفاهيم والمصطلحات فيها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تضمن هذا الفصل الأدب النظري للدراسة، الذي قامت الباحثة باستخلاصه من الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة، فقد تناول التفكير الناقد ومهاراته.

وتضمن الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، والتعليق على هذه الدراسات بما تتضمنه من تشابه، واختلاف فيما بينها وبين الدراسة الحالية من متغيرات عديدة.

1.2 الإطار النظري

يهدف تدريس مادة التاريخ بشكلٍ أساسي إلى تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، لحفزهم على المشاركة بفاعلية في جميع المواقف والقضايا والأحداث الجارية، وتمكينهم من إتخاذ قرارات اتجاهها، فالتاريخ يأخذ المتعلم بعيداً عن واقعه وعن المحيط الذي يعيش فيه، بهدف مواجهة الحضارات والثقافات الأخرى بعقلية نقدية منفتحة بعيداً عن التحيز، وذلك ليس من خلال المحاكاة فقط، وإنما من خلال فحص هذه القيم والأفكار وتقييمها نقدياً (Parker,2001).

ولا يمكن تخطي هذا الواقع، وتحقيق أهداف تدريس مادة التاريخ، إلا إذا ما التزم مدرسو هذه المادة بممارسات صافية تتناسب مع طبيعة مادة التاريخ وأهداف تدريسها، لذا لا بد لهم من تضمين مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الصفية في أثناء تدريسهم، وبما يؤدي إلى تنميتها لدى المتعلمين. تناولت الباحثة في هذا الجانب الحديث عن مفهوم التفكير الناقد ومهارته، وصولاً إلى مادة التاريخ وأهداف تدريسها، دور مدرس التاريخ في تنمية تلك المهارات.

مفهوم التفكير:

تطرق العلماء بجميع مدارسهم إلى موضوع التفكير بكل تعقيداته، مما أدى إلى تعدد تعريفاته، واتجاهاته، فيفترض جون ديوي (John Dwey) أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها وتحليلها مفاهيمياً، فهي يمكن لمسها عن طريق نتائجها، وما يظهره الإنسان في المواقف المختلفة، وقد واجه علماء النفس صعوبة في فهم أنماط وأساليب تفكير الأفراد، مما تطلب دراسة طويلة أخذت جهداً ووقتاً طويلاً من الباحثين في المهارات البحثية المختلفة، ويشير إلى التفكير بأنه ما يحدث عندما يحل شخص مشكلة ما (قطامي، 2003).

مفهوم التفكير الناقد:

في اللغة: ورد تعبير " نقد شعر" في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن . ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب. (ابن منظور: 157).

ولتعدد تعاريف التفكير الناقد تذكر الباحثة بعضاً منها على سبيل المثال لا الحصر :

- 1- يعرفه " Ennis,1987 " بأنه : " العمليات والمهارات المتضمنة في الفلسفة التي نتبناها أو نتبناها وفي ضوء ذلك نقرر ما نفعله " . (رضوان ،7، 2000).
- 2- ويعرفه " الشامي، 1994 " بأنه: التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولاً إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المنية على الجانب الانفعالي (سليمان، 2001، 60)
- 3- يعرفه ستيفن " steven.1998" بأنه: تفكير تأملي ومسؤول ومعقول يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم العالمية . (العتوم ، 2004).
- 4- يعرف قطامي (2001) التفكير بأنه : " عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة " . (العتوم ، 198، 2004).
- 5- ويشير الحارثي أيضاً إلى تعريف (Modre&Parker,1994) للتفكير الناقد: " عبارة عن التصميم الدقيق على قبول أو رفض أو تعليق حكم ما "(الحارثي، 2002، 148).
- 6- ويشير جروان " (جروان، 59، 1999)" إلى أن هناك من يرى بأن التفكير الناقد يقابل المجرّد عند بياجيه (MEYER,1991) ويتألف من ثلاث مكونات هي :
- 7- صياغة التقسيمات بحذر .

8- النظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل .

9- تعليق الحكم على الشيء لحين توافر معلومات وأدلة كافية .

10- ويحدد ماير (Myer) الوارد في (العودات،2009)، أن تعريفات التفكير تشترك في العناصر التالية:

1. أن التفكير يحدث داخلياً في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليه بطريقة غير مباشرة.
 2. أن التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
 3. أن التفكير يؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة، أو هو موجه نحو الحل؛ لذلك نستدل على أن التفكير مفهوم فرضي من آثاره الكلام، والحركات، والايحاءات وغيرها، فالتفكير عملية عقلية ينظم الفرد بها خبراته ومعلوماته وانفعالاته لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما، أو عدة موضوعات.
- ويعرف التفكير بأنه : " عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والاقبل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ، ولا سيما الاتجاهات والميول " . (سعادة،2003:40).

ويذكر الكيومي (2002) أن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساس لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية، لأية مادة دراسية ، فهو وثيق الصلة بالمواد الدراسية كافة، وما يصحبها من طرائق تدريس ونشاطات ووسائل تعليمية وعمليات تقييمية. ولا شك أن وضع التفكير ضمن قوائم الأهداف التربوية هو في أغلب الأحيان أمر شكلي، ومن ثم فإن موقف المعلم منه موقفاً يتسم بالشكلية أيضاً، الأمر الذي ينعكس على ممارساته في المواقف التعليمية، التي تأخذ غالباً شكلاً يباعده بينه وبين التفكير .

وينقل ابراهيم عن هيلدا تابا (Hilda Taba) بأن التفكير تفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات تجاه هدف معين، وأن القدرة على التفكير لا تمنح من المعلم إلى المتعلم، حيث يرتبط تفكير المتعلم بالمعرفة الموجودة لديه وباهتمامه وميوله، وكل الموضوعات تثير التفكير، وكل الأطفال لديهم القدرة على التفكير رغم تباين مستوياتهم في تلك القدرة، وأن التفكير يتخذ أشكالاً عديدة يمكن تطويرها (إبراهيم،2001).

ويعرف (الحلاق،2007) التفكير الناقد بأنه : هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء ، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام .

وعرّف (العتوم وآخرون، 2007) التفكير الناقد بأنه : " تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق و التحليل ، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كعرفة الافتراضات ، والتفسير ، وتقييم المناقشات ، والاستنباط ، والاستنتاج" .

عرّف (فتح الله، 2008) التفكير الناقد بأنه : القدرة على التحليل والتمييز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات في الموضوع قيد البحث والدراسة ، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة .

على الرغم من تعدد تعريفات التفكير الناقد في الأدب التربوي ترى (رند العظمة ، 2010 : 37)، أن هذه التعريفات يمكن أن تنظمها صيغتان :

"الأولى: توصف بالشخصية الذاتية وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف أنيس (Ennis) حيث هو تفكير تأملي ومعقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً ومدافعاً عنه .

الثانية : تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد ، إذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقييم إنه الحكم على صحة رأي واعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية " .

وقد جاءت المؤتمرات التربوية لتؤكد أهمية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، أذ ورد في التقرير النهائي لمؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب(2004م) ضرورة التركيز على هدف اكتساب المتعلم انماط التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الناقد، والعمل على تحقيق هذا الهدف بأساليب ووسائل مختلفة، سواء من خلال تنظيم محتوى المنهاج أو اعتماد طرائق واستراتيجيات حديثة، أو إعادة النظر بدور المعلم ومهامه.

كما اكدت دراسات عدة، ضرورة وإمكانية تنمية التفكير إلى الناقد لدى المتعلمين منها (الثبتي،2006)، (خوالدة، 2001)، وقد أثبتت نتائجها أن تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة، إلى نشاط عقلي يفضي الى اتقان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض، ويؤدي إلى توسيع آفاق المتعلمين المعرفية، والانطلاق الى مجالات علمية أوسع مما يسهم في تعلم نوعي ذي معنى.

وتبدو الحاجة ملحة الى تنمية التفكير الناقد في المواد الدراسية جميعها إلا أنها قد تكون أكثر الحاحاً في مادة التاريخ، لأنه يفتقر إلى إطار معرفي محدد كما أن أحداثه لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة.

وبما أن التفكير الناقد لا يقتصر على نقد ظواهر الأشياء وإنما يتعداها الى التفكير في العلل والمسببات وطرح التساؤلات حول القضايا التي تسبب الازمات ما يجعل للخبرات التي يحصل عليها الافراد معنى وقيمة وأثر، وأن هذا ما يتفق مع دراسة التاريخ التي تقوم على النقد والتحليل والتفسير وإرجاع الاحداث الى اسبابها الحقيقية وتمحيص جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع وإصدار الاحكام.

يتضح مما سبق أهمية توظيف التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ وضرورة عده مطلباً أساسياً يسهم في تحويل هذه المادة من مادة حفظية حقائقها متناثرة لا رابط بينها إلى مادة يستطيع المتعلم توظيف حقائقها في اثبات آرائه وتوجهاته، فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل احداث الماضي وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ على حياة الامم والمجتمعات المختلفة وكيف ولماذا حدث هذا التطور؟ من خلال اظهار الترابط بين هذه الاحداث وتوضيح العلاقات السببية بينها وهذا يستدعي البحث عن المادة التاريخية وجمعها وتحليلها وتربيتها ونقدها.

من هنا يمكن القول أن دراسة التاريخ تمثل مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى الطلبة بما يساعدهم في مواجهة المشكلات المتزايدة في عالمهم المعاصر.

(Grave M & averyyp,1997)

لذا فقد حدد العديد من الباحثين أهداف تدريس مادة التاريخ في أكساب المتعلمين المهارات التفكير الناقد يرى (سليمان، 2001) ان الهدف الحقيقي لتدريس التاريخ يتمثل في تنمية مهارات التفكير العليا التي تدرب الطلبة على استخلاص الحقائق واتباع أساليب الاستقصاء والبحث من خلال عمليات التحليل والمقارنة والتقييم .

ويذكر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (Ness,1993) أن من أهداف الدراسات الاجتماعية، ومن بينها التاريخ تنمية مهارات جمع وتنظيم وربط المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى استنتاجات، وإيجاد بدائل لحل المشكلات واتخاذ القرارات

كما يشير شابن ومسك (Chapin&messick1992) إلى ان مهارات التفكير الناقد تعد من أهم المهارات التي يجب ان تسعى الدراسات الاجتماعية إلى اكسابها للمتعلمين

بينما يؤكد (Marty,1983) أن التفكير الناقد يمكن من تقويم الأدلة التاريخية وأصدار الأحكام والربط بين الحقائق في أزمنة مختلفة، مما يسهل على المتعلم عملية ربط الماضي بالحاضر والمستقبل .

ومن هنا يجب أن لا نكتفي، بأن نساعد بعض الأفراد على اكتساب مهارات التفكير العليا ،كالتفكير الابداعي والناقد، وإنما علينا أن نساعد جميع الطلبة على ذلك، وينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي تنمى فيه المواهب وتطور، وأن علاقة المواهب بالتعليم أكثر من أهمية ارتباطها بالنضج والوسط المحيط (حبيب،2003)، بل إن مؤسسات التربية عليها أن تسعى بالدرجة الاولى إلى تعليم الطلبة كيف يفكرون، وتدريبهم على اساليب التفكير السديدة، حتى يستطيعوا أن يتعايشوا في هذا العالم، ويشقوا طريقهم بنجاح (حسين وفخرو، 2002)

ويرى بعض التربويين مثل الجمل (2005) وهندي (2005) أن غالبية المناهج المدرسية تفتقر إلى القدرة الكافية لعملية تزويد الطلبة بالأساس المعرفي لمهارات التفكير العليا، وأن التعليم المدرسي التقليدي، يؤثر بشكل سلبي على انماط التفكير، ولذا لا يجوز ان تترك عملية تنمية مهارات التفكير للصدفة، بل لا بد من تهيئة المناخ المناسب لعملية التفكير ،وتتميتها وأطلاق طاقات التفكير بخاصة الأبداعي، والناقد لتكوين طلبة قادرين على الدخول بفعالية في كل مناحي الحياة، وتشكيل حاضرهم ومستقبلهم.

في ضوء ما سبق من تعريفات تبين لدى الباحثة أن هناك عدت اتجاهات مختلفة في تحديد مفهوم التفكير الناقد :

الاتجاه الأول : يعرف التفكير الناقد بأنه منهج في التفكير يعتمد على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها والتمييز بينها للوصول للاستنتاج السليم في ضوء تقييم الأدلة والبراهين ذات الصلة بالمشكلة، ثم إصدار الأحكام في ضوء التقييم .

الاتجاه الثاني : يعرف بأنه مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي إدعاء أو خبر ، إذ يصبح قادراً على التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة .

الاتجاه الثالث: يرى التفكير الناقد على أنه عبارة عن عمليات تعتمد على تقييم الأدلة والبراهين ، والأسباب باستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، إذ يصبح الفرد قادراً على اتخاذ القرارات السليمة، وإصدار الأحكام مما يسهم في زيادة ثقته بنفسه، وتقديره الإيجابي لذاته ،لأن التفكير الناقد إيجابية بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية .

التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية :

ذكر فتح الله (2008:104) "يعتقد كثير من الباحثين أنّ التفكير الناقد وليد التربية الحديثة، إلا أنّ الباحث في التربية الإسلامية يجد أن القرآن الكريم والسنة النبوية قد عنيا بالتفكير الناقد في أمور الإنسان كلها سواء كانت الدينية أو الدنيوية".

فقد وجه القرآن الكريم الناس إلى التفكير الناقد ، قال تعالى : "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ" (الحجرات:6)

ويفسر السعدي (2001،800) بقوله " أن هذه الآية تعد من الآداب التي ينبغي التأدب بها واستعمالها ، وهي أنهم إذا أخبرهم فاسق نبأ - أي: خبر أن ينتهتوا في خبره ولا يأخذوه مجرداً دون تمحيص " . وقد جاء في الحديث النبوي أن يوطن الإنسان لنفسه ، فعن حذيفة بن اليمان رضي الله عنه : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " لا تكونوا إمعة ، تقولون إن أحسن الناس أحسنا ، وإن ظلموا ظلمنا ، ولكن وطنوا أنفسكم ، إن أحسن الناس أن تحسنوا ، وإن أساءوا فلا تظلموا " . رواه الترميذي

وإذا بحثنا في السنة النبوية نجد أن الرسول كثيراً ما كان يقول أقوال وأفعال صحابته رضي الله عنهم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه (أن النبي دخل المسجد ، ودخل رجل فرد عليه السلام ، و قال له : أرجع فصل فإنك لم تصل، فسلم ، ثم جاء وسلم على النبي فرد عليه السلام و قال له : أرجع فصل فإنك لم تصل، حتى فعل ذلك ثلاث مرات ، وفي كل مرة يقول له النبي مثل قوله إلى أن جاءه فقال:حتى فعل ذلك ثلاث مرات ، وفي كل مرة يقول له النبي : إذا قمت إلى الصلاة والذي بعثك بالحق ما أحسن غير هذا ، فأرني وعلمي ، فقال كبير ، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن، ثم أركع حتى تطمئن راکعاً ، ثم ارفع حتى تعتدل قائماً، ثم أسجد حتى تطمئن ساجداً ، ثم ارفع حتى تطمئن جالساً ، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها .(رواه البخاري) .

أهمية تعليم التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من

خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنّها :

1. تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
2. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
3. تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر كاف .
4. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
5. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم .
6. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
7. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها .
8. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته .
9. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

باختصار يمكن القول بأن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير . (المغصيب، 2006)

وإن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة و التساؤل و هذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة و كيفية التفكير تفكيراً ناقداً و ذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم، وفي مجال المعرفة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حياً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية ، إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة المنطق ، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات . (الثبتي،2006)

وقد أشار (سعادة، 2009) إلى أهمية التفكير الناقد فيما يلي :

- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس، وإنتاج منجزات علمية قيمة ومسئولة .
- يحسن من تعلم الطلبة للمواد الدراسية مثل: التربية الوطنية، والكتابة والقراءة، والرياضيات، والعلوم والتاريخ، والجغرافيا، والموسيقى، والتربية الرياضية، والفنون الادائية كالرقص الايقاعي.

يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الابداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والاصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة والتنظيم، والمرونة، والتواصل والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين .

وتبين لدى الباحثة إن التفكير الناقد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، فمن أهدافها تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين كي تكسبهم شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات ويعزز من قدرة المتعلم ، ويتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع لكي يكون فعال في المجتمع .

أهمية التفكير الناقد في التعليم الجامعي عند (غالب، 5005) :

أصبح التعليم الجامعي في الوقت الحاضر يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط في الأوساط الأكاديمية والتربوية، بل وحتى في الأوساط الاقتصادية والسياسية، وأخذت الأنظار تتجه إلى الجامعات أكثر من أي وقت مضى، وذلك لما لها من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات، باعتبارها تمثل بيوت الخبرة ومصادر المعرفة التي تعتبر الأداة الفعالة للتعامل و التكيف مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم ، ولم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة لذا أصبحت الجامعات إثر ذلك مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، بل يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج. وهذا يشير بوضوح إلى أهمية الجامعة في إعداد الأجيال القادرة على التفكير والقادرة على البحث في الجديد وليس على مستوى التقليد فقط، وإنما على مستوى الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحدثة في نفس الوقت. وفي حالة عدم الاهتمام بالتفكير الناقد في التعليم الجامعي فسوف يبقى التعليم قائماً على الحفظ والتلقين فقط .

وتبين لدى الباحثة أن الجامعات يجب أن تهتم بمهارات التفكير الناقد وإدخاله في المناهج، وذلك لدوره في خلق جيل واع قادر على التطور والتقدم، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم حلول ناجحة لها .

العناصر الأساسية المؤثرة في تعلم وتعليم التفكير الناقد:

عند الحديث عن تعليم التفكير الناقد، لا بد من توافر عناصر تكون بمثابة القاعدة الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق أقصى فائدة، من ذلك النوع في التعليم، فقد اورد عدد ممن تناولوا التفكير الناقد بالبحث والدراسة عددا من تلك العناصر أبرزها:

1- برامج تعليم التفكير الناقد: إذ يوفر برامج معدة خصيصا لتعليم التفكير الناقد لمهاراته المختلفة على شكل دروس مشروحة، وموضحة بأمثلة، ومرفقة بتمارين (على شكل أوراق عمل) لتكسب ممارسها المهارة التي يتدرب عليها وتوفر كذلك دليل استخدام البرنامج الذي يرشد المعلم لكيفية شرح المهارات والامثلة، ويوضح دور كل من المعلم والطلبة، وتحدد فيه تعليمات ومتطلبات القيام بالمهارة، ولقياس أثر تلك البرامج على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين وانعكاسها على مجرى حياتهم، ولابد من توافر اختبارات ومقاييس تتمتع بدلالات جيدة من الصدق والثبات.

2- المعلم: الذي يتعامل مع الطلبة مباشرة إذ يتمتع بقدر عال من التاهيل العلمي والعملية ويكون قادراً على توفير بيئة صافية آمنة ومحفزة، تجعل الطلبة لا يندفعون في عرض آرائهم والتعبير عنها دون قلق او خوف، وتمكنهم من التحليل والتأمل، وهو ملتزم بالإيجاز، ومتحمس لإدارة الحوارات والنقاشات الصافية المفتوحة يتقبل آراء الآخرين ويعزز احترام الطلبة لمن يختلف معهم في الرأي.

3- الطالب: الذي يتصف بالدافعية تجاه عملية التفكير بروح نقدية، متمثلة إيجابية لقراءة ما وراء السطور، والتطلع للمعرفة العلمية بواسطة ذلك النمط من التفكير.

4- بيئة الصف: تتمثل في الاجواء المشجعة لانماط التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم والتي تركز على قاعدة التعلم التعاوني، والتفاعل الصفي، واحترام التنوع المعرفي، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتنمية عادات التساؤل، ويمكن النظر للبيئة الصافية بمقدار توفر مصادر المعلومات، وأدوات الإعلام الحديثة، كالتشبكة العالمية للمعلومات، والمجلات والصحف اليومية وغيرها.

5- بيئة المدرسة: تعكس التنوع الثقافي والاجتماعي، الموجود في المجتمع الخارجي، وتشكل الإطار العام الذي يضم مكونات العملية والتربوية جميعها. وكلما كانت هذه المكونات متناعمة ومنسجمة، كانت المدرسة قادرة على التعامل مع المجتمع في مناخ يتسم بالأمان للجميع فالبناء المدرسي، وتصميمه من العوامل المهمة والفاعلة في انطلاق التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

6- إدارة المدرسة: وهي المتفهمة لضرورة تعليم التفكير الناقد، والمثابرة بتوفير التسهيلات والموارد، والادوات الميسرة لتفعيل تعليم التفكير الناقد، وهي دائمة السعي نحو تبديد مظاهر الخوف والقلق في علاقتها مع الطلبة .

7- مجتمع متحضر: يشيده أبنائه ويسهمون برقية في جو من الديمقراطية والحرية، واحترام الرأي، والتعددية السياسية، والمشاركة في تحمل المسؤولية، ومحاربة التبعية والانقياد الأعمى للسلطة.

8- الأسرة : الآباء والأمهات الذين يشاركون أبناءهم في نقاشات مطولة - بعيدة عن الإجابات القصيرة التي تشعر الأبناء بعدم الرغبة في الحوار ، وتساعد على تمثّل أساليب الحوار، والمناقشة، وتقبل الآخرين واعتبار وجهات النظر المختلفة، والآباء الذين يتقبلون لابنائهم أن يمارسوا ما يتعلمونه داخل الصف من مهارات تنمي التفكير الناقد لديهم، وتشعرهم باحترامهم، تساعد أيضاً على تقبل الآخرين في المجتمع .

يتضح من ذلك أن العناصر التي يركز عليها التفكير الناقد عناصر مهمة، لأن تلك العناصر عبارة عن قاعدة الأساسية كل منها يعتمد على الأخرى، ولا يمكن الاستغناء عن أي عنصر من العناصر لأنها تؤثر في تعليم وتعلم لأنها اذا لم تتوفر تلك العناصر لا يمكن تحقيق هذا الاسلوب من أساليب التفكير وهو التفكير الناقد . (سعادة،2009).

مهارات التفكير الناقد :

- تتوافر تصنيفات عدة مهارات التفكير الناقد، ونعرض أهمها فيما يلي :
- تصنيف (Watson & Glasser) الذان قُسمتا التفكير الناقد إلى المهارات الآتية:
 - 1- تعرّف الافتراضات : وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة، أو عدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي .
 - 2- التفسير: تعني القدرة على تحديد المشكلة، وتعرف التفسيرات المنطقية .
 - 3- الاستنباط اي قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها .
 - 4- الاستنتاج: أي قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة.
 - 5- تقويم الحجج: أي قدرة الفرد على تقويم الفكرة ، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (قطاعي، 2007).

تصنيف فاسيون (Facions,1998) الذي أوضح أن التفكير الناقد يتكون من المهارات الآتية :

- 1- التفسير : يعني الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف والتجارب والقواعد والمعايير والإجراءات ، ويشمل التصنيف واستخراج المعنى وتوضيحه .
 - 2- التحليل: يشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات، ويشمل فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها .
 - 3- التقويم : يشير إلى مصداقية العبارات ويضم تقويم الادعاءات وتقويم الحجج .
 - 4- الاستدلال : هو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، ويشمل فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات .
 - 5- الشرح : أي إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم والقياس والحجج المقنعة، ومن مهاراته الفرعية: إعلان النتائج وتبريرها، وعرض الحجج .
 - 6- تنظيم الذات تعني قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية وتنظيم الافكار والنتائج، ويشمل اختبار الذات وتنظيمها . (العتوم، 2007) .
 - حدد (جروان، 1999) عشر مهارات رئيسة للتفكير الناقد تتضمن كل منها بعداً تحليلياً، وبعداً تقييمياً، وهذه المهارات هي :
 - 1- التمييز: بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقيق من صحتها، وبين الادعاءات أو المزاعم القيمية أو الذاتية .
 - 2- التمييز بين المعلومات والادعاءات أو الأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به .
 - 3- تحديد مصداقية مصدر المعلومات .
 - 4- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية .
 - 5- التعرف إلى الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة .
 - 6- تعرف الافتراضات غير الظاهرة في النص .
 - 7- تحري التحيز أو التحامل .
 - 8- تعرّف المغالطات المنطقية .
 - 9- تعرّف أوجه التناقض، أو عدم الانساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع .
 - 10- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء .
- تبين لدى الباحثة أن هناك بعدين أساسيين في مهارات التفكير الناقد وهو بعد معرفي ويقصد بذلك تحليل القضايا المختلفة ويتمثل هذا البعد في مهارة الافتراضات ، والتفسير ، والأستنباط .
- أما البعد الثاني هو بعد وجداني والذي يتمثل بإصدار الأحكام وإثارة التساؤلات ويتمثل في هذا البعد في مهارة الاستنتاج ، والمناقشات .

معايير التفكير الناقد :

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي :

1. الوضوح : وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه .
2. الصحة : وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة .الفصل الثاني الإطار النظري - التفكير الناقد .
3. الدقة : الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان. (العاني ، 2001) .

وهناك أيضاً معايير أخرى والتي منها :

1. الربط : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش .
2. العمق : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة ، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية .
3. الاتساع : ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع .
4. المنطق : ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً ، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة . (العنوم ، 2004)

وترى الباحثة أن هناك عدد من المعايير يجب الأخذ بها وينبغي ملاحظتها، والالتزام بها في تقويم عملية التفكير بشكل عام ، والتفكير الناقد بشكل خاص، ولا يقتصر على فهمها بشكل مجرد بل يجب استدخالها في تفكير الفرد، وأسلوب حياته لممارسته فعلياً، فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط بل مع بعضها البعض لتكوين وحدة متكاملة مع بعضها البعض .

مكونات التفكير الناقد:

- إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة ، إذا افترضنا إحداها ، لا تتم العملية بالمرّة ، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات فالمكونات هي :
- القاعدة المعرفية : وهي ما يعرفه الفرد و يعتقد فيه ، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض .
 - الأحداث الخارجية : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض .
 - النظرية الشخصية : وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية) . ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوءه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
 - الشعور بالتناقض أو التباعد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد .
 - التفكير الناقد حل التناقض : وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد ، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة ، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد .(مجيد،2008).

مما سبق يتبين أن ترابط عملية التفكير الناقد تكون وفق إجراءات معينة، أي أن من يتمتع بمهارات التفكير الناقد جب أن تتوفر فيه المعرفية وهي الأساس، ثم يجب أن يتعرض لمجموعة من المثيرات والتساؤلات، والصبغة الشخصية التي تقود إلى حدوث التناقض أو عدمه وأخيراً الوصول إلى حل التناقض، أي القيام بعملية التفكير الناقد .

سمات الفرد المفكر تفكيراً ناقداً:

1. منفتح على الأفكار الجديدة .
2. لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه .
3. يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما ؟
4. يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لا بد أن تكون صحيحة) .
5. يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
6. يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية للأمور .
7. يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له .

8. يحاول فصل التفكير العاطفي عن المنطقي .
9. يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك .
10. يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
11. يبحث عن الأسباب والبدائل .
12. يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
13. يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير إليها .
14. يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع
15. يعرف المشكلة بوضوح . (العتوم ، 2004).

تبين لدى الباحثة أن الفرد الذي نحكم عليه أنه يفكر تفكيراً ناقداً، هو الذي يتعامل مع المقدمات والمعطيات تعاملاً دقيقاً، يتسم بالحياد والعقلانية، ولا يقفز إلى النتائج مباشرة، ويستدل على البرهان المنطقي للنتيجة التي توصل إليها من خلال استخدام الأسلوبين الإستقرائي والإستنتاجي ويقوم بتعديل افتراضاته على أساس المعطيات العلمية .

مراحل التفكير الناقد :

مراحل التفكير الناقد كما حددها بروكفيلد على النحو التالي :

1. تحديد وتحدي المسلمات :
وهذه المراحل تمثل جوهر عملية التفكير الناقد ، إذ إن تحديد المسلمات يحدد بدوره الأفكار والمعتقدات والقيم والأفعال التي نمارسها على أنها مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد . فعند تحديدها وتحديدها ، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل .
2. تحديد أهمية السياق (الموضوع – المضمون) :
فالوعي بمدى أهمية المسلمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها، وقد تكون غير ظاهرة في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث حوله وبالتالي على سلوكه إزاء ما يحدث ، فإن ذلك يؤدي إلى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال. فالذي يفكر تفكيراً ناقداً هو على وعي بأن الممارسات والأبنية المعرفية والأفعال ليست محررة تماماً من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والذي يعيش فيه الفرد .
3. تخيل واكتشاف البدائل :

فالقدر على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد . كما أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره إلى

تبيين مدى ملائمة أفكار أخرى أو أفعال أخرى مغايرة تماماً لما هو متعارف عليه في سياقات أخرى . ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها الفرد وبين السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي إلى إدراك مدى ملائمة أفكار بديلة أو أفعال مغايرة أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل يعين بدوره على الإدراك الجيد للبدائل ، وإمكانية وضعها في الموضع الصحيح .

4. تخيل واكتشاف البدائل يؤدي إلى الشك (الشك النقدي):

هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بالشك لا يأخذون الأمور كما هي ، إذ إن وجود أبنية تواجهت واستمرت فترات طويلة لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأوقات ، أو على الأقل للحظة الراهنة ، كما لا يعني ذلك أن يأخذ الفرد دون مراجعة لحقيقة خبراته بها . فضلاً عن أن مصدر الفكرة سواء كان والداً أو رئيساً ، أو قائداً أو مديراً ليس مبرراً للأخذ بها كما هي ، فالذين يفكرون تفكيراً ناقداً ، يصبحون أقل تقبلاً لمن يدعون أنهم يملكون الإجابة عن كل مشاكل الحياة وتساؤلاتها . ومن ثم ، فإن تمتع مصدر الفكرة بالسلطة مثلاً ، لا يمنع إمكانية مراجعة هذه الفكرة وتصور البدائل . وخلاصة العرض لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً ، ثم لخصائص المرحلة التي تشتمل عليها عملية التفكير الناقد قد عمدوا إلى التوصيف ، إلى الملامح العامة للتفكير والفكر الناقد . ورغم أنها تمثل أهمية في التعرف على معالم هذا النوع من التفكير أو ذلك النمط من الأفراد إلا أنه لا يعين كثيراً في التناول العلمي العملي لها سواء كان للفهم ، أو لمحاولة التنمية ، ومن ثم ، فإن الذين عمدوا إلى التعرف على التفكير الناقد وتعريفه باعتباره عملية Process تشمل على خطوات متعددة ، قدرات متنوعة ، على نحو أكثر تفصيلاً ، قد يكون ذلك أكثر ملائمة لإمكانية التناول العلمي والعملية لهذا التفكير الناقد . (السيد، 1995)

ويمكن تعليم التفكير الناقد من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة ، ويمكن اختصار هذه المراحل كما أشار العتوم وآخرون (2007) :

1. مرحلة الملاحظات Observation : وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات

المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم

2. الحقائق Facts : وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة

عالية من المصداقية والموضوعية .

3. الاستدلال Inferences : وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في

المرحلة السابقة .

4. الافتراضات Assumptions : وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو

المسلمات حول موضوع التعلم

5. الآراء Opinions : وتتطلب من المتعلم أن يطور آراءه وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم .

6. الحجج Arguments : وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي

7. التحليل الناقد Critical Anal-ysis : وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

تعتبر المراحل جزء أساسي في أحدث التفكير الناقد في التدريس ، وعلى المعلم أن يعرف ما مهارات التفكير الناقد من أجل استخدامها، لأنها تساعد المتعلم أن يفكر تفكيراً ناقداً حول أي قضية ما يطرحها المعلم بشكل متسلسل .

الاستراتيجيات المتبعة في تعليم التفكير الناقد كما يرى الثبتي :

1. إستراتيجية المهارات الصغيرة : ويقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدر العامة للطفل شعوره بنفسه مثل تعريف معاني الكلمات بدقة ومعرفة المهارات العددية البسيطة .

2. الإستراتيجية العاطفية : وتهدف هذه العادة فإنها بحاجة إلى تنمية اتجاه أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي وحتى يتمكن الأطفال من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار مثل المعلم ، "القدوة الحسنة " ويحتاج الأطفال إلى رؤية من يفكرون باستقلالية إذا أردنا أن ننمي لديهم التفكير المستقل ولا يكفي أن يتعرف الطالب على أفكاره الخاصة بل يجب أن يتفهم وجهات نظر الآخرين . ومن أمثلة ذلك معرفة كيف يمكن لشخص شاهد مشاجرة واحدة في الساحة أن يصفها بطريقة مختلفة .

3. إستراتيجية القدرات الكبيرة : يقصد بالقدرات الكبيرة العمليات المتضمنة في التفكير ، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا نركز على جزئيات التفكير وإهمال النظرة الكلية الشاملة .فالتلميذ الذي يمارس قوانين رياضية من أجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لا تسهم كثيراً في تنمية التفكير الناقد ، ومن الأسئلة التي يفضل طرحها بعد التمرين باستخدام القوانين هي : هل هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة ؟ هل هذه هي أفضل الطرق لحل المشكلة ؟ ألا تستطيع التفكير بطريقة أخرى ؟ أي الطرق أفضل ؟ ولماذا؟ (الثبتي، 2006).

طبيعة مادة التاريخ وأهداف تدريسها :

يعدُّ التاريخ أحد فروع العلوم الاجتماعية التي تضمُّ علم الجغرافيا والتاريخ والفلسفة والسياسة والاقتصاد والاجتماع.

ونعني مادة التاريخ بدراسة الماضي في مختلف مراحلها باعتبارها جذوراً للحاضر، متتبعاً قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وآماله وتطلعاته، بما يشير إلى أصول الواقع ومكوناته وتحدياته، ويحدد اتجاهات المستقبل في ذلك دراسة تنبؤية ترصد الواقع، وتتنظر في جذوره استشرافاً للمستقبل. (اللقاني وأبو سنيينة، 1990).

وقد ظل ينظر إل لفترة طويلة على أنه مجرد بحث في الماضي، أو تدوين أحداثه إلى أن أثبتت التطورات المتلاحقة أن عملية الكشف عن الماضي لا تتم بصورة تلقائية، وإنما عن طريق التقصي والبحث والتحليل.

وبذلك لم يعد ينظر إلى التاريخ على أنه مجرد نقل الماضي وتدوينه، بل أصبح ينظر إليه على أنه علم يربط الماضي بالحاضر بقصد توضيحه، والبحث المنهجي العلمي عن الحقائق، وتفسير أصول المشكلات والأحداث التاريخية باستخدام التفكير التحليلي الناقد وربط المستقبل بالحاضر عن طريق دراسة اتجاهات التطور والتقدم. (مراد وسليمان وآخرون، 2009)

وأن لمادة التاريخ دوراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، استناداً إلى توافق التاريخ كعلم مع طبيعة التفكير الناقد، وانطلاقاً مما يتطلبه البحث في التاريخ من امتلاك مهارات التفسير والتحليل وإرجاع الأحداث إلى أسبابها الحقيقية، وتمحيص الجوانب المتعلقة بالموضوع جميعها لتقويمها، وإصدار أحكام، واتخاذ قرارات بخصوصها، وهي جميعها تمثل مهارات رئيسة في التفكير الناقد، وبهذا ويعدُّ التاريخ واحداً من المواد الدراسية، وأحد أهم فروع الدراسات الاجتماعية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد وتنشئته فهو يساعده في البحث عن جذوره في تاريخ البشرية ليفهم حاضره، ويساعده في النقد والاستدلال والمحاكمة والمقارنة واستخلاص العبر، ويسهم التاريخ في إدراك الفرد للطبيعة الإنسانية، وتطوير النظرة العالمية والتعلم من أخطاء الماضي، وفهم أسباب المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المعاصرة، وهكذا يصبح التاريخ أداة لجعل عالم اليوم ذا معنى، ووسيلة لاتخاذ قرارات تحدد عالم الغد. (خريشة، 1998)

وتعد دراسة تعريفات التفكير الناقد من الحضارة الإغريقية إلى الوقت الحاضر توصل كل من " ويلقز ومكونيل" إلى أن التفكير الناقد يركز على ثلاثة عناصر أساسية: مجموعة المعارف والمعلومات حول الظاهرة أو القضية مثار البحث، والرغبة الداخلية في حلها والتصدي لها. وسلسلة العمليات العقلية المختلفة التي تؤدي في النهاية إلى حل هذه القضية (Wilgis & MeComell, 2008).

ويتضح مفهوم التفكير الناقد بشكل أكبر باستعراض المهارات المكونة له، يرى (واطسون - جليسر) أن التفكير الناقد يتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقييم الأدلة، والاستنباط، وأخيراً مهارة الاستنتاج (العتوم، 2004)، وأضاف " بارير" إلى هذه المهارة جملة من المهارات الأخرى كمهارات التمييز بين الحقائق ووجهات النظر . ومدى ارتباط هذه الحقائق بالموضوع من جهة، ومدى صدقها وصحتها من جهة أخرى، وتحديد مدى مصداقية مصادر المعلومات قبل القيام بالعمليات العقلية، وذلك للحيلولة دون الوصول إلى استنتاجات خاطئة على مقدمات غير صحيحة، وتحري التحيز لفكرة أو حقيقة دون أخرى، مع وعي تام لكل خطوة من تلك الخطوات (جروان، 2002).

ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية : ويعني قدرة المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة، دون التباس أو غموض حشو، وترتيب الأفكار الواحدة تلو الأخرى. بترابط ودقة، والمواءمة بين الافتراضات والاستنتاجات مثلاً، وأخيراً العمق والاتساع؛ ويعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها، وارتباطها مع الظواهر الأخرى، والبحث فيما وراءها الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

وقد نسوه كثير من التربويين المتخصصين على أهمية التفكير الناقد وتتميته لدى المتعلمين في مبحث التاريخ، لغنى التاريخ بالمصادر والأحداث تاريخية، التي تتطلب التحري والتقصي للوقوف على حقيقتها، ولما تتضمنه مهارات التفكير الناقد من القدرة على التمييز بين الحقائق التاريخية ووجهات النظر، وربط الحدث التاريخي بسببه الحقيقي وتفسير ذلك، وتحري التحيز والموضوعية في النصوص التاريخية، وتقييم الأدلة والشواهد التاريخية التي تمتلئ بها كتب التاريخ. (Parker,2001)

وهذا يؤهل المتعلم للتقصي والبحث بعقلية متفتحة، ومرنة، فيصبح متقبلاً للآراء الأخرى، موضوعياً متجرداً عن ذاتية في البحوث ومواظباً حتى استخلاص النتائج، وغير متسرع في إصدار الأحكام ومنظماً لعملياته العقلية، ومركزاً على القضايا الرئيسية أولاً، ثم القضايا الأخرى، فيواجه الحضارات والثقافات الأخرى ويتفاعل معها متفتحة، وينتقي قيمها بعين ناقد، بعيداً عن التحيز والتعصب. (Goodin,2005)

يتبن من هنا أن لمادة التاريخ دوراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، استناداً إلى توافق التاريخ كعلم مع طبيعة التفكير الناقد، وانطلاقاً مما يتطلبه البحث في التاريخ من امتلاك مهارات التفسير والتحليل وإرجاع الأحداث إلى أسبابها الحقيقية، واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام،

والدراسات الاجتماعية لها دور كبير في تشكيل شخصية الفرد وتنشئته فهو يساعده في البحث عن جذوره في تاريخ البشرية ليفهم حاضره، وهذا ما يساعدها في النقد والاستدلال والمحاكمة والمقارنة واستخلاص العبر.

عناصر التفكير :

أشار (Scriven,2004) إلى عناصر التفكير بأنها: مجموعة من المعلومات والمعتقدات ومعالجة المهارات ، وذلك من خلال فهم المعلومات، واستخدام مهارات التفكير في توجيه السلوك، وبالتالي فهذا يتعارض مع :

- أن مجرد اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لا يعني بالضرورة وجود طريقة معينة إلى معالجة هذه المعلومات .
- حيازة مجموعة من المهارات يعني استمرار استخدامها .
- استخدام هذه المهارات كعملية دون قبول نتائجها .

أنواع التفكير :

يذكر جروان أنه " قد استخدم الباحثون أوصافا عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير وفك رموزه " . (جروان، 1999:34) .

ويشير كلُّ من (عبد الحميد والسويدي وأنور، 2005)، و(قطامي، 2001) ، إلى أن هناك عدة أنواع للتفكير ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1- التفكير العياني أو الحسي : وهو التفكير الذي يهتم بالجزئيات والتفاصيل ويفتقد القدرة على الاستقراء أو الاستدلال أو الوصول للكليات أو التعميمات.

2- التفكير التجريدي: وهو النشاط المعرفي الذي نقوم من خلاله بحل المشكلات اعتماداً على التجريد أو التخليص للخواص أو المبادئ المشتركة التي تضم عدداً من العناصر أو الجزئيات في إطار واحد كبير .

3- التفكير الحدسي: هو سرعة الانتقال من المعلوم إلى المجهول ويشبه الحدس عمليات الاستبصار أو الإدراك المفاجيء في استراتيجيات حل المشكلات: بأنه نوع من التفكير يمكننا من الوصول للحل على نحو مباشر ومفاجيء .

4- التفكير الخيالي: وهو نوع من التفكير يقوم على اساس الصور العقلية التي تستند من عمليات الإدراك المباشر أو خلال الذاكرة.

5- التفكير الإبداعي: بأنه عملية إدراك للتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل ، إلى نتائج محددة بشأنها، إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها.

طبيعة تعليم التفكير الناقد:

" أشار جونز (Jones) إن جون ديوي (JohnDewey,1938,p90) ينظر إلى طبيعة التفكير الناقد بأنها تعبر عن فكر نشط، ومتواصل، ومتأن نابع من الأسس التي تدعمها المعرفة والاستنتاج الذي يميل إليه، كما ذكر جونز (Jons) نقلاً عن دومكي (Dumke,1980) أن حركة التفكير الناقد بدأت في التعليم عام 1980م في جامعة كاليفورنيا، وتكمن أهمية تعليم التفكير الناقد في أنه يهدف إلى تحقيق فهم العلاقة بين اللغة والمنطق مما يؤدي إلى القدرة على التحليل والنقد والبحث في الأفكار والاستنتاج، والتوصل إلى استنتاجات أو الأحكام الواقعية المستندة إلى استنتاجات مستخلصة من بيانات معرفية واضحة " .(Jones,1996).

كما يشير " فاسكو (Fasko) إلى وجهة نظر ليبمان (Lipman,1995) مشروع للتفكير الناقد بأنه متعدد الأوجه، ويجب النظر إليه من زوايا متعددة، وهذا وحده دليل كافٍ على تعليم عالٍ أو تعلم مهارات التفكير الناقد " (Fasko,2003,p96)، كما أن " أساس نجاح تعلم مهارات التفكير الناقد هو القدرة على مواصلة تعليم التعامل، مع اتساع الفجوة بين البيانات والمعرفة ، والالتزام والجهد على المهام الأكاديمية، وهذا هو العامل الرئيس في نجاح الأفكار، وحسن التفكير ، واتخاذ القرارات السليمة، وحل المشاكل، وتطوير التفكير، والابتكار فيه يتوقف عادة على مزيج الخبرة العميقة والمعرفة الإستراتيجية".(Adams,1996,p39).

أبعاد التفكير الناقد:

" إن تعلم أبعاد التفكير الناقد يساعد على إدراك استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، حيث يشير أدامز (Adams) إلى أنه " من المهم إحرار وتعليم الطلاب علم خصائص التفكير الناقد وتوفير الخبرات لتطبيقها، فحل المشكلة الحقيقية هو إحدى الطرق لإدراكها، وتنطوي الأسئلة المركزية لحل المشكلة على تشكيل مجموعة استراتيجيات للطلول ، وتقييم الخيارات البديلة، ووضع خطة لتنفيذ الحل الامثل

ومناقشة وتقاسم اتخاذ القرارات بصورة معقدة متشابكة في هذه العملية والمعلمون أصحاب الكفاءة الجيدة هم من يدعمون تنوع أساليب التعلم الفردية، والتعاون بين الطلاب، وهذا يساعد الطلاب على عملية التفكير والفهم، وخطوة الخروج إلى حدود التجربة. ويعني هذا أن المجالات مفتوحة بين المعلمين والطلاب للاقتراحات وأساليب التفكير والربط". (Adams,1996,p43)

الخطوات التمهيديّة لإثارة التفكير الناقد :

وتشير (قطامي، 2001) إلى الخطوات التمهيديّة لإثارة التفكير الناقد، بأنها كالتالي:

1. قراءة النص واستيعابه وتمثيله .
2. تحديد الأفكار الأساسية .
3. تحديد المفاهيم المفتاحية .
4. صياغة محتوى النص ومضمونه في جملة خبرية .
5. إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن (أنا أفكر...)
6. تنظيم المعلومات بطريقة متسلسلة ومنطقية .
7. تقويم المعلومات المنظمة والمتسلسلة المنطقية .

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد :

"يأتي التفكير التاريخي الناقد في قمة هرم بلوم حين وضع أهدافه وهو أرقى أنواع التفكير " (قطامي، 2001م، ص 127)، ومن هذا المنطق على المعلم في مرحلة من مراحل التفكير الناقد" أن يتأكد من مهارة الطلبة في ممارسة كل خطوة ومناقشتهم فيها وإعطاء المزيد من الأمثلة حتى تتوفر الآلية في ممارسة المهارة ". (قطامي، 2001م، 133)

أدوار المعلم في تعليم التفكير الناقد :

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة ، يجب أن ندرك دوره كقدوة ، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة ، ومن هذه الأدوار ما يأتي :

- المعلم مخطط لعملية التعليم : ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية و الخطط الفصلية أهداف الأداء ، و عينات الأسئلة و المواد التعليمية و النشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها .
- المعلم مشكل للمناخ الصف : إن المناخ الصفى المبني على ديناميات المجموعة و المشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك ، يقدر فيه التعبير عن الرأي ، الاستكشاف الحر ، التعاون ، الدعم ، الثقة بالنفس ، والتشجيع .
- المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد، والنشاطات، وتعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة ، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية .
- المعلم محافظ على التواصل : إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة أهتمام الطلبة بقضايا ممتعة و حقيقية ، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على أنتباههم ، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد و نشاطات و أسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة .
- المعلم مصدر للمعرفة : يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة ، إذ يقوم بإعداد المعلومات و توفير الأجهزة و المواد اللازمة للطلبة لاستخدامها ، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم و تكوينها.
- المعلم يقوم بدور السابر : و ذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة ، تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم و فرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها .
- المعلم يقوم بدور القدوة : يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم ، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقراءته ، منهمك بحيوية ، مبدع ، متعاطف ، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة . (مجيد ، 2008) .

يتضح من ذلك أن المعلم له دور كبير ومهم في تنمية التفكير الناقد وحث الطلبة على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تفكيرية تؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل، والتفسير، والتحليل ، واتخاذ القرار .

معوقات تنمية التفكير الناقد :

1. الانقياد للآراء التواترية ويقصد بالآراء التواترية تلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس ، والتي يتقبلها الفرد ، ويتداولها دون الرجوع إلى مصادر الحقيقة ، أو التأكد من صحتها ، ويكتفي الفرد من الأدلة التي تعطي له .
2. التعصب بمعنى ميل الفرد إلى التقيد والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات ، وقائع ، ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقا .
3. القفز إلى النتائج ، قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ، ثم يتركها دون تسلسل منطقي ، وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة ، وحتى يتجنب المعلم هذا ، يجب عليه أن يوجه الطلبة إلى مناقشة كل موضوع ، مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة ، والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة .
4. وجهات النظر المتطرفة ، والانقياد للمعاني العاطفية ، والمؤثرات الانفعالية ، ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية ، وعاطفية بالفرد .
5. اعتماد المعلم على طرق تدريس تعتمد على التلقين دون مشاركة من الطلبة في عملية التعلم. (أبو دنيا وآخرون، 2003) .

ويحدد (سعادة، 2003) بعض العوامل التي تعوق من تعليم مهارات التفكير يوجزه بالآتي :

1. لا يزال الطابع السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة لا سيما في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا منها والعليا - متأثرة بالافتراض الواسع الانتشار، والذي مفاده أن عملية مواكبة كما هائلاً من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامية والتدريبات المعرفية الصفية والبيئة التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عند التلميذ من تحليل ونقد وتقديم وغيرها .
2. لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة دورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم تركز على عملية نقل وتوصل المعلومات بدل التركيز على توليدها، أو استعمالها وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للتلاميذ الذين يطرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية وغايتها .

3. تواجه الهيئات التعليمية والإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه، وذلك نظراً لكثرة التعريفات وتباين الاتجاهات النظرية في معالجة مفهوم التفكير كما أن اعتماد تعريف معين من بين هذه التعريفات ربما ينطوي على قصور في إيفاء موضوع التفكير حقه من جهة، ويفتقر إلى الشمولية والإجماع من جهة أخرى وهكذا يبقى مفهوم التفكير مغلقاً بالضبابية وعدم الوضوح وبالتالي لا يتوقع أن ينجح المعلمون حتى لو أردوا في تحقيق شيء ملموس باتجاه تطوير أساليب فعالة في تعليم مهارات التفكير .

4. تقويم برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم، وكذلك المقررات الجامعية في كليات التربية، على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى ممارسات عملية على مستوى الصف وفي أحسن الأحوال يمكن وصف محاضرات المدربين والأساتذة بأنها تقع تحت عنوان ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصف والمدرسة .

5. يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية وكأنها نهاية المطاف بالنسبة للمنهاج وأهداف التربية .

ندرك من ذلك أن المعوقات كثيرة التي تحد من تنمية مهارات التفكير الناقد ، ومن أهم تلك المعوقات النظرة التقليدية في التدريس والتي تؤكد على أن التدريس القديمة يزيد من معرفة الطالب بشكل أكبر، وإن الطريقة الحديثة لا تشجع على التفكير إلا لدى فئة قليلة من الطلبة ، في ظل وجود عدد من الطلبة يشعرو بالحرج والخوف من النقاش ويفضلون تقديم ما لديهم من معلومات ومعارف على ورقة الإجابة.

ورأي هنا أن النظرة التقليدية تشكل عائقاً كبير في تطوير التفكير لدى الطلبة ، والتي تعمل على إحباط كل فكرة مبتكرة للسير في التقدم بالتدريس .

خصائص التفكير :

ذكرت السرور (2005)، أن النشاطات الملائمة لتعليم مهارات التفكير تختلف عن غيرها من النشاطات الصفية من عدة أوجه أهمها:

1- نشاطات التفكير مفتوحة وحررة تهدف لحث الطلبة على البحث عن عدة إجابات قد تكون ملائمة ومقبولة.

- 2- تتطلب استخدام الوظائف العقلية (واحدة أو أكثر) وخاصة العليا منها.
- 3- تحث الطلبة على توليد الأفكار، وليس على استرجاع المعلومات والتذكر .
- 4- تهيئ نشاطات التفكير للطلبة فرصًا للكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية، كما توفر فرصًا للمعلم لمراعاة الفروق الفردية.
- 5- تفتح نشاطات التفكير آفاقًا واسعة للبحث والاستكشاف والربط بين خبرات التعليم السابقة واللاحقة.

وعلى المعلم أن يراعي عند إعداده لأي برنامج لتعليم التفكير أن يراعي القواعد التالية:

- ملائمة النشاط لمستوى قدرات واستعدادات وخبرات الطلبة المعرفية.
- مدى مساهمة النشاط في فهم وإدراك أعمق لموضوع الدرس.
- أن تصاغ أهداف النشاط بصورة نتائج تعليمية ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها (أهداف سلوكية).

أساليب تعليم التفكير :

اختلفت وجهة نظر المعلمين في تعليم التفكير فمنهم من يرى أن تعليم المنهج أو المادة العلمية تؤدي إلى تعليم التفكير فلا حاجة لتعليم التفكير فهي تحصيل حاصل لعملية التعليم، بينما يرى البعض أهمية تعليم التفكير والاهتمام بها من قبل المعلمين وتدريب الطلاب عليها سواء من خلال المنهج المدرسي، أو من خلال برامج تدريبية لتعليم التفكير بشكل مباشر، ووجهة النظر الأخيرة هي الأصوب (في رأي الباحثة)، وفي هذا الصدد ذكر (جروان، 1999، 19) " أن هناك اتفاق يكاد يكون عامًا بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمران في غاية الأهمية، وذكروا أيضًا أن مهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمدارس والتعليم " .

وتشير كثير من الأدبيات إلى أن هناك عدة أساليب في تعليم مهارات التفكير، حيث يرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه . (جروان، 1999)

ومن خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد :

- تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية .

- يكون فيها التعليم متمركزاً حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط .
 - تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين .
 - تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين
 - تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه .
- كما يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد ، حيث إن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي : الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطائهم وقتاً كافياً للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة. (المغيصيب، 2006)

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات :

1. استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحل نزاعات ما.
2. تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهة نظر مختلفة .
3. تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ، ومناقشة ما يكتبون .
4. تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو الغضب.
5. تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.
6. تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك .
7. دعوة المهتمين بالقضايا العامة ومناقشتهم. (عصفور، 1999) .

مهارات التفكير التاريخي :

ويقصد بها في هذا البحث القدرة على التعامل مع المادة التاريخية بشكل يثير التفكير، ويهدف إلى للكشف عن المعلومات والحقائق ذات العلاقة التاريخية، وتتضمن القدرة على ترتيب وتنظيم المعلومات التاريخية وتفسير وتحليل الاحداث التاريخية وتنظيم معلوماتها.

إصدار أحكام على الأحداث التاريخية ، تقويم المصدر أو الدليل التاريخي.

فعالية: تعني القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة، بغض النظر عن تعدد هذه الأهداف أو ثباتها.
(عابدين، 1992)

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها قدرة البرنامج المقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على تحقيق الأهداف المنشودة، والنتائج المرجوة، لأقصى حد ممكن .

التفكير التاريخي:

التاريخ كعلم أو كعادة دراسية يعتمد في دراسته على المصادر الأصلية التي تتطلب من الطلاب عند دراستها أن يكونوا متمكنين من مهارات التفكير التاريخي التي تساعدهم على جمع المعلومات أو الأحداث عن الماضي، وتحقيقتها، وتفسيرها، وتبين العلاقة بين الأحداث وبيان أسباب حدوثها، وهو في ذلك يحمل قيمة تربوية مهمة تتيح الفرصة للنشاط العقلي وملكات الإبداع، أمام التلاميذ لإشباع حب استطلاعهم، وتدريبهم على مهارات التفكير التاريخي .

مفهوم التفكير التاريخي :

يعرف التفكير التاريخي، بأنه قدرة الفرد على معالجة الموضوعات التاريخية، وإصدار أحكام على قيمة المعلومات والتمييز بين المصادر المختلفة، واكتشاف التعليقات الخاطئة، وتفسير الحقائق التاريخية وإصدار الحكم على الأحداث التاريخية (Levsitik, 1992)

مهارات التفكير التاريخي :

لا يمكن تنمية التفكير التاريخي لدى التلاميذ دون تنمية مهاراته لديهم وقد حددها (Nichol ,1994) فيما يلي :

- القدرة على تناول المادة التاريخية .
- القدرة على فهم المواقف التاريخية .
- القدرة على اكتشاف الدليل التاريخي .
- القدرة على الاستنتاج من الدليل التاريخي .
- القدرة على فهم الدليل التاريخي .

2.2 الدراسات السابقة:

تتناول الدراسة الحالية ما أمكن التوصل إليه من الدراسات ذات الصلة العربية والأجنبية، مرتبة حسب تسلسلها الزمني، مع ملاحظة عدم توافر أي دراسة- في حدود علم الباحثة - حول تقصي درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في أقسام التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة .

1.2.2 الدراسات العربية:

قام العساف(2013) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، وعلاقته بمتغيرات: المؤهل العلمي والخبرة، وتم اختبار عينة عشوائية مكونة من (133) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: اتجاهات المعلمين نحو تنمية فقرات التفكير الإبداعي، اتجاهات المعلمين نحو الكشف عن المهارات الإبداعية وتحديداتها، اتجاهات المعلمين نحو تشجيع وتبني الإبداع، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغيري الخبرة(سنوات الخبرة).

كما هدفت دراسة سليمان (2012) إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد(ككلّ وفي كلّ مهارة على حدة) من وجهة نظرهم، ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، فضلاً عن تحديد العلاقة بين نتائج الاستبانة ونتائج بطاقة الملاحظة في المهارات ككلّ وفي كلّ مهارة على حدة، وتكونت عينة البحث من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، ويشكلون ما نسبته (%63.82) من حجم المجتمع الأصلي. أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، إضافة إلى استبانة شملت خمسة مجالات أساسية تتضمن ممارسات مدرس مادة التاريخ المتعلقة بالمهارات الرئيسة الخمسة للتفكير الناقد، وهي(التفسير، والاستنتاج، والاستقراء، والتحليل، والتقييم)، وبطاقة ملاحظة تضمنت عبارات الاستبانة ذاتها. بينت نتائج الدراسة الآتي - :أتوجه نظر مدرسي

مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككلّ متوسطة، وكبيرة بالنسبة لكلّ من مهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارتي الاستقراء والتحليل، وقليلة في مهارة التقويم. أن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء، وقليلة بالنسبة لكلّ من مهارتي التحليل والتقويم. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ للمهارات ككلّ، ولكلّ من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف وبين درجة ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظرهم. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لكلّ من مهارتي التحليل والتقويم من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف وبين درجة ممارستهم لهاتين المهارتين من وجهة نظرهم.

قام كل من الخيلاني والكيلاني والعوامرة (2011)، بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية، ومعلماتها في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التفكير العليا الناقد، والإبداعي، من وجهة نظر الطلبة، حيث قام الباحثون باختيار مديرية تربية لواء الرصيفة بالطريقة العشوائية، وبلغت عينة الدراسة 345 طالبا و 417 طالبة، وهي تمثل 10% من مجتمع الدراسي الكلي للعام الدراسي 2010 - 2009م، الباحثون أداة الدراسة التي على 17 مظهراً سلوكياً من مظاهر التفكير الإبداعي والناقد، وظهر 18 مظهراً للتفكري الإبداعي، وتأكّدوا من صدق الأداة وثباتها، وأعدمت التدرج الخماسي أساساً لقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغري مستوى الجنس في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطالبات، ووجود فرق دال إحصائياً بني متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الإسلامية، بحيث تأخذ مهارات التفكير العليا الأهمية المناسبة، وتضمني هذه لمهارات يف منهاج التربية الإسلامية.

قام كل درويش ومهادي (2011) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية، وإلى معرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى منهاج الفيزياء،

ومدى اكتساب الطلبة لها واشتملت عينة الدراسة على (435) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بغزة . وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم في هذه الدراسة عدة أدوات وهي: قائمة مهارات التفكير الناقد، و أداة تحليل ا لمحتوى، و اختبار جاهز لقياس مهارات التفكير الناقد : تضمن قياسا لخمس مهارات هي مهارة الاستنتاج، ومهارة معرفة الافتراضات ، ومهارة تقويم المناقشات، ومهارة التفسير، ومهارة الاستدلال . وقد أتم الباحثان إجراءات الصدق و الثبات للأدوات بما فيها اختبار التفكير الناقدالنتائج : فيما يتعلق بتحليل المحتوى لكتب الفيزياء :المهارات التي تعزز مهارات التفكير الناقد تتوفر بشكل جيد في الكتب الفيزياء المستهدفة، كذلك تتوزع بشكل مقبول، فقد حصلت مهارة الاستنتاج على نسبة 32,7 % من المجموع العام لمهارات التفكير الناقد الخمسة، في حين حصلت مهارة معرفة الافتراضات على 20.8%، أما مهارة تقويم المناقشات فقد حصلت على 11.5% كما حصلت مهارة التفسير على 19.7 % و الاستدلال على 15.3%. أما فيما يتعلق باختبار مهارات التفكير الناقد، فقد دلت النتائج: على أن أداء أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد غير مرضية ، حيث كانت النسبة العامة لأداء 53.4 % للصف الحادي عشر و 56.6% للثاني عشر ، وتبين أن مستوى مهارة معرفة الافتراضات كانت الأعلى 61.6% تلاها مهارة التفسير بنسبة 59.8%، بالنسبة للصف الحادي عشر، والعكس بالنسبة لطلاب الثاني عشر، حيث كانت مهارة التفسير 66.4%، ومعرفة الافتراضات 64 %، وكانت النسبة متقاربة بين المجموعتين في مهارة الاستدلال حيث كانت 59% عند طلاب الحادي عشر و 59.6% عند طلاب الثاني عشر، أما مهارة الاستنتاج فكانت المهارة الأقل توافرا عند طلاب الصفين، حيث بلغت 27.7% عند طلاب الصف الحادي عشر، و 32% عند طلاب الصف الثاني عشر، كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للنوع الاجتماعي وكانت لصالح الطالبات .

كما هدفت دراسة العليبي (2010) إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة - المرونة - الأصالة) والناقد(الاستنتاج - معرفة الافتراضات - الاستنباط - التفسير - تقويم الحجج) لدى عينة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (فيزياء - كيمياء - أحياء) بكلية التربية بمدينة حجة بلغ عدد أفرادها(111) طالب وطالبة، من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي لتورانس الصيغة اللفظية الصورة (أ) والذي ترجمه إلى العربية فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان، واختبار مهارات التفكير الناقد لواطسون/جلاسز والذي ترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد ويحيى

هندام وكيفته على البيئة اليمنية سارة الحمادي(2002) ،وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي والناقد توافرت لدى أفراد العينة بدرجة ضعيفة، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين .

كما قامت هيلات وآخرون(2009) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (165) طالبا وطالبة، موزعين على (4) شعب جرى اختيارها عشوائياً من مدارس تربية إربد الأولى، تكونت المجموعة التجريبية من (81) طالباً وطالبة درسوا باستخدام الوثائق التاريخية، والمجموعة الضابطة من (84) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختيار التفكير الناقد الكلي وأبعاده مهاراته الخمس يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعات التجريبية وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة .

دراسة الزيادات و العوامة (2009) هدفت إلى مدى امتلاك مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد ، تكونت عينة من (53) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث اختبار (إبراهيم،200) بعد التحقيق من خصائصه السيكومترية والمكون من (87) فقرة ذات المحتوى التاريخي، موزعة على خمسة مجالات هي :التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة نظر ، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج أو الأدلة التاريخية ، وتقرير الافتراضات المنطقية. وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ (80%) على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات .

وقام عبد الرازق (2008) بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام رسوم الكاريكاتير السياسي في تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طالب شعبة التاريخ بكلية التربية بجامعة حلوان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وقام الباحث بإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد، وطبق البرنامج على عينة بلغت (30) طالبا/طالبة الفرقة

الرابعة بشعبة التاريخ بكلية التربية في جامعة حلوان، اقتصر بناء البرنامج في ضوء رسوم الكاريكاتير السياسي المعاصر على بعض مهارات التفكير الناقد (التفسير، التحليل، الاستنتاج، تقويم الحجج . (وبعض القضايا المعاصرة) القضية الفلسطينية نموذجاً ودلت النتائج علي وجود فروق دالة في متوسطات درجات "عينة البحث" في مقياس الوعي بالقضايا المعاصرة القبلي / البعدى لصالح الاختبار البعدى. توجد فروق دالة في متوسطات درجات "عينة البحث" في اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي / البعدى لصالح الاختبار البعدى . يوجد ارتباط دال إحصائياً، بين درجات "عينة البحث" في تطبيق مقياس الوعي بالقضايا المعاصرة بعدياً، وبين درجاتهم في تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد بعدياً.

و دراسة الجعافرة والخرابشة (2007)، التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة المتفوقين من مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، حيث بلغت العينة (94) ، طالب وطالبة من طلاب الصفين العاشر والحادي عشر بواقع (50) ذكور، (44) إناث وقد استخدم الباحثان مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد (الاستنتاج - الاستدلال - الاستقرار - التحليل - التقويم)، وقد أشارت النتائج إلى تدني واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حدة على المقياس المطبق، كما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات يعزى لمتغير الجنس ومتغير مستوى الصف الدراسي، بينما وجد اثر دال إحصائياً لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء لصالح إناث الصف العاشر في مهارة الاستنتاج ولصالح ذكور الصف العاشر في مهارة الاستقراء وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج لتنمية التفكير الناقد للطلاب المتفوقين وإعادة النظر في طرائق التدريس المستخدمة في مدارس المتفوقين .

أما دراسة مرعي ونوفل (2007)، التي سعت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا) حيث تكونت العينة من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طالب وطالبة يمثلون المستويات الدراسية الأربعة (148) طالب، (362) طالبة، واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) حيث قام الباحثان بتقنيه على البيئة الأردنية حيث أظهرت النتائج أن درجة امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً (80%)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس، ولصالح طلاب السنة الأولى والثانية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كما أظهرت الدراسة علاقة إيجابية بين معدل الشهادة الثانوية العامة ومهارة الاستدلال، وبين المعدل التراكمي ومهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم، وقد أوصى الباحثان بتدريب طلبة المرحلة الثانوية على امتلاك مهارات التفكير الناقد لرفع

معدلاتهم في الشهادة الثانوية العامة وإجراء المزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بشكل عام.

كما قام الخضراء (2005)، بدراسة بهدف هذا البحث إلى فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني المتوسط، في تنمية مهارتي الناقد والابتكاري، والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ. وتكونت عينة البحث من 70 تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط في المتوسط السابعة عشرة الحكومية بجدة، وتم اختيار ثلاثة فصول من مجموع السبعة الموجودة في المدرسة بطريقة عشوائية، حيث مثل الصف الثاني متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي تدرت على مهارات التفكير الابتكاري ضمن وحدة الدولة الأموية والصف الثاني متوسط/شعبة 3 المجموعة التجريبية الثانية التي تدرت على مهارات التفكير الابتكاري ضمن وحدة الدولة الأموية، والصف الثاني متوسط/شعبة 5 المجموعة الضابطة التي درست وحدة الدولة الأموية بالطريقة التقليدية، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتم تطبيق كل من اختبار نورانس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) واختبار التفكير للخطيب واختبار التحصيل لوحدة الدولة الأموية قبلياً عليهن، ثم طبقت الاختبارات الثلاثة بعدياً للتحقيق من الفرضيات الموضوعية للبحث. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لم تظهر فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح (قدرات التفكير الابتكاري) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية قدرات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى وظهرت فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح (مهارات التفكير الناقد) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، في تنمية التفكير الابتكاري، وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية .

وتناول الدوسري (2005)، استقصاء أثر كل من طريقي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر. تم اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية لتكونا مجموعتي الدراسة، بلغ عدد أفرادها (60) طالباً موزعين على مجموعتين، الأولى (30) طالباً درست بالطريقة الاستقصائية، والمجموعة الثانية (30) طالباً درست بطريقة العصف الذهني، وقد تم استخدام اختبار للتفكير الناقد معتمداً على استراتيجية باير (1985, Beyer)، كما تم تطوير أنشطة للاختبار متعلقة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول الثانوية، وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج، أهمها: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من طريقة الاستقصاء، وطريقة العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد .

وهدفت دراسة الحمدي (2004)، إلى معرفة واقع ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير الناقد والإبداعي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتألّفت عينة الدراسة من (100) معلم توزعوا إلى (60) معلماً و(40) مديراً، وتم استخدام استبانة كأداة لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت من (69) مهارة موزعة على التفكير الناقد والإبداعي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة المعلمين لمهارات الإبداعي والمستوى المقبول تربوياً (85%) ووجود فروق دالة إحصائية بين واقع ممارسة مهارات التفكير الناقد والمستوى المقبول تربوياً (85%) لصالح تقدير المعلمين، ودلت النتائج عدم وجود فروق في ممارسة المعلمين لتلك المهارات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي في حين وجدت فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح فئة الخبرة خمس سنوات فأقل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة .

وأجرى بني عطا (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء هذه المعايير، ولهذا الغرض قام بني عطا بإعداد قائمة المعايير العالمية، للكتب الواجب مراعاتها في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، والتأكد من صدقها. أظهرت النتائج في ضوء تحليل المحتوى تدنياً في مدى مراعاة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر، للصف الثاني الثانوي الأدبي للمعايير العالمية للكتب المدرسية، مقارنة مع كتاب تاريخ الأردن المعاصر للصف الأول الثانوي الأدبي، إلا أن الدراسة أشارت إلى تضمين المحتوى بجميع مكوناته المعرفية (البنية المعرفية) إذ احتلت فيها الحقائق مركزاً متقدماً في حين كانت التعميمات أقلها توافراً، كما أظهرت النتائج من وجهة نظر المعلمين أن المحتوى يحفز المتعلمين على التفكير العلمي، وأن المحتوى ينمي التفكير العلمي من خلال طرح الأسئلة .

وقامت الرضي (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستها لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، ووطرت الرضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير

الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: مهارة التحليل، فمهارة الاستقراء، فمهارة الاستنتاج، فمهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9%) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

قام المطارنة (2003) بدراسة بعنوان: مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين والتي هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة والرابعة في قسم التاريخ في جامعة مؤتة المسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2003 وكان عددهم (119 طالباً وطالبة وقد استخدم المنهج التجريبي)، ومن النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة متوسط على اختبار التفكير الناقد بشكل عام، أما في مجالات الاختبار فقد كان المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري لكل مجالات الاختبار باستثناء تكوين الاستنتاجات فقد تبين أن المتوسط الحسابي لها أقل من المتوسط النظري.

وقامت العبدلات (2003) بدراسة هدفت استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات ، في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحدهما تجريبية تكونت من (50) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالباً وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية، تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

دراسة الجنادي (2003) التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث. تهدف الدراسة إلى تحديد ما هو متوفر من قدرات التفكير الناقد ومهاراته لدى عينة من طلبة الجامعات السورية(دمشق - البعث) وتحديد علاقة هذه القدرة بعدد من المتغيرات(التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، التحصيل الدراسي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة) لمعرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين التفكير الناقد وهذه المتغيرات . عينة الدراسة: تكونت من طلبة جامعة دمشق وجامعة البعث في السنة الدراسية الثانية والرابعة،

اختيروا بالطريقة العشوائية التطبيقية، وقد بلغ عدد أفرادها ألفين ومائة وستة وسبعون ٢١٧٦ طالباً وطالبة، وتوزعت الكليات المختارة حسب التخصص إلى مجموعتين: ١- كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وهي: كليات طب الأسنان، الطب البشري، هندسة مدنية، هندسة زراعية، علوم طبيعية، رياضيات . 2- كليات الآداب والعلوم الإنسانية: وهي كليات التربية، الاقتصاد، آثار، صحافة، أدب عربي، أدب انجليزي، جغرافية .أداة الدراسة: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد Critical Appraisal Thinking ، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهو من إعداد طحان ونشواتي ١٩٧٦ ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي .النتائج: إن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة يتراوح ما بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، وأغلب أفراد العينة في المستوى المنخفض والمنخفض جداً، يوجد فروق داله إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد بين طلبة الجامعتين ولصالح طلبة جامعة دمشق، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الفرعية، يوجد فروق داله إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي في الدرجة الكلية والفرعية للتفكير الناقد لصالح التخصص العلمي، وجد فروق داله إحصائياً بين الطلبة السنة الدراسية الثانية وطلبة السنة الدراسية الرابعة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي كل مهارة من مهاراته ما عدا تقويم المناقشات والاستنتاج لصالح طلبة السنة الرابعة، لا يوجد فروق داله إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي كل مهارة من مهاراته تعزى للجنس بين طلاب عينة الدراسة الكلية وطالبا، وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للتفكير الناقد والتحصيل الدراسي عند العينة الكلية وعينات الدراسة الأساسية الأربعة، لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والدرجة الكلية للتفكير الناقد عند عينات الدراسة الأساسية الأربعة، وجود اختلاف في قوة التأثير التنبؤية للمتغيرات المستقلة السابقة في تباين القدرة على التفكير الناقد .

أما دراسة خوالدة (2001) فقد هدفت للتعرف على أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش، تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة، منهم(117) للمجموعة التجريبية درست المنهاج بتوظيف الأحداث الجارية مدعماً لمهارات التفكير الناقد، و(107) للمجموعة الضابطة درست المنهاج العادي، وقد طبق على عينة الدراسة اختبار التفكير الناقد الذي تم تقنيته على البيئة الأردنية على غرار مقياس (واطسون- جلسر) للتفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد، لصالح توظيف الأحداث الجارية على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد .

وفي دراسة أخرى أجراها ردمان (2001) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية - صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في

تخصصي رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (222) طالب وطالبة، من قسم الرياضيات والعلوم الاجتماعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 475 طالباً وطالبة، وقد تم استخدام مقياس Harrison & Brasmon لأساليب التفكير. ولقد كشفت نتائج الدراسة أن 6،12% من أفراد العينة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، و7،16% فضلوا أسلوب التفكير العلمي، بينما فضل 5،13% التفكير الدافعي و7،25% فضلوا التفكير التحليلي و7،25% فضلوا التفكير المثالي، ولا يوجد أي أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. وأظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي والمسطح، وهذا يعني أن أغلب أفراد العينة يستعينون بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة، في جميع المواقف التي يمرون بها سواء بمناسبة أو بغير مناسبة.

وفي دراسة قام بها على خريشة (2001) هدفت للتعرف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل غرفة الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة استبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة والتي تكونت من (33) معلماً ومعلمة، في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت هاتان الأدوات من (55) مظهراً سلوكياً، تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ، أو نتيجة لملاحظتهم داخل غرفة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤله.

أما دراسة إبراهيم (2001) فقد تناولت موضوع التفكير الناقد في مبحث التاريخ، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى إسهام معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير، وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل غرفة الدراسة. دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل غرفة الدراسة، فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)،

ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزي لجنس المعلم أو خبراته أو مؤهله، ولم تظهر علاقة دالة إحصائية بين آراء المعلمين في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير، وبين مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات، نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

دراسة سرحان (2000) بعنوان مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد العلاقة ما بين مستوى مهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. عينة الدراسة: تكونت من مائة وتسعة وتسعين 199 طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من خمس جامعات فلسطينية وهي: (النجاح، بيرزيت، القدس، بيت لحم، الخليل (وطبقت على طلبة السنة الأولى إلى السنة الرابعة، من الكليات التالية: (الآداب، العلوم، الهندسة، التجارة، الصيدلة، والحقوق، والشريعة) في الفصل الأول لعام الدراسي 1999-2000. أداة الدراسة: استبانة البيانات الشخصية، ومقياس القدرة على حل المشكلات لهبner وبترسين Petersen & Heppner، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (The California Critical Thinking Skills Test النتائج: إن مستوى التفكير الناقد يتراوح ما بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، وإن نسبة متدنية من النسبة الكلية لأفراد العينة تقع ضمن المستوى المرتفع 4،17 % وهي نسبة متدنية من أفراد العينة. لا توجد فروق دالة إحصائية بين حل المشكلات و(الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأب والأم، ومكان السكن، ومنطقة السكن)، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد و(الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأب والأم، ومكان سكن، ومنطقة السكن، وحل المشكلات)، وجود فروق دالة إحصائية بين متغير الجامعة ومهارات التفكير الناقد، كما يوجد فروق داله إحصائية بين متغير الجامعة وحل المشكلات .

دراسة عبد الله (2000) التي هدف من خلالها إلى قياس مدى اكتساب الطلبة المعلمين في شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية بجامعة صنعاء مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، تقويم الحجج، الاستنباط، معرفة الافتراضات، التفسير) وتكونت العينة من 122 طالب وطالبة من طلبة المستوى الرابع منهم (83) ذكور والباقي إناث وقد اعد الباحث اختباراً لمهارات التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون/جلاسر وقام بالتأكد من صدقه وثباته وتحليل فقراته وبعد تطبيقه توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارة معرفة الافتراضات لصالح الذكور أما بقية المهارات والاختبار ككل فلم يوجد تأثير دال إحصائية لمتغير الجنس، كما توصل الباحث إلى

أن مستوى الأداء لعينة البحث في الاختبار ككل وفي مجالاته الفرعية كان متدنياً حيث لم يتجاوز المتوسط 53% من درجات الاختبار وقد أوصى الباحث بإعداد مقاييس متنوعة لقياس مهارات التفكير الإبداعي والناقد والاهتمام بطرائق التدريس الحديثة والابتعاد عن التقليدية .

دراسة العطاري (1999) لمعرفة مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد، ومركز الضبط الداخلي والخارجي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد علاقة المتغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، الترتيب في الأسرة، مكان السكن، منطقة السكن، الجامعة) بكل من مستوى مهارات التفكير الناقد، ومركز الضبط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد العلاقة بين مستوى مهارات التفكير الناقد، ومركز الضبط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد المتغيرات التنبؤية بمستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. عينة الدراسة: تكونت من مائة وأثنين وثمانين ١٨٢ طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من طلبة الجامعات الفلسطينية (الخليل، القدس، النجاح، بيرزيت، النجاح) في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩، وكان أفراد العينة من طلبة السنة الثانية الثالثة، الرابعة، من مختلف الكليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال كاتجاه أدبي، والعلوم والهندسة، والطب، كاتجاه علمي. أدوات الدراسة: استمارة البيانات الشخصية ومقياس

ROTTER لمركز الضبط، واختبار (The California Critical Thinking Skills Test). (الناقد التفكير مهارات لقياس كاليفورنيا . النتائج: وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث توزعوا على ثلاثة مستويات منخفض، متوسط، مرتفع، ونسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع ٣,١٣% وهي نسبة متدنية من العينة الكلية وهذا المستوى غير مقبول تربوياً للأداء على اختبار التفكير الناقد، انقسام أفراد العينة فيما يتعلق بمركز الضبط لديهم إلى فئتين فئة الضبط الداخلي وشكلت ٦٥,٤١% من العينة الكلية، وفئة الضبط الخارجي وشكلت ٤,٥٨% وليس هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى مهارات التفكير الناقد الكلية، ولكن توجد فروق دالة إحصائياً في المهارتين الفرعيتين التحليل والاستقراء لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائياً في التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متغير الجامعة والمهارة الكلية للتفكير الناقد، وكذلك المهارتين الفرعيتين التحليل والاستنتاج، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الناقد في (الدرجة الكلية و الدرجات الفرعية) وبين كل المتغيرات : المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأم، الترتيب في الأسرة، مكان السكن، منطقت السكن، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى تعليم الأب في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية باستثناء مهارة التحليل لصالح مستوى التعليم الجامعي فما فوق، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مركز

الضبط لصالح الإناث حيث كانت أكثر خارجية، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الضبط و) التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، تعليم الأب وتعليم الأم، مكان السكن، منطقة السكن، متغير الجامعة) عدم وجود علاقة داله إحصائياً بين مهارة التفكير الناقد الكلية ومركز الضبط، وجود فروق دالة إحصائياً بين الترتيب في الأسرة ومركز الضبط لصالح الترتيب الأوسط، المتغيرات التنبؤية بمستوى مهارات التفكير الناقد من متغيرات الدراسة هي الجنس والتخصص الأكاديمي .

2.2.2 الدراسات الأجنبية :

دراسة (Posner,2008)، التي هدفت إلى استقصاء أثر خصائص المعلم وسلوكه في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (36) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الحكومية الأمريكية للمرحلة الثانوية، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة عبئت من خلال تصوير حصة صفية لكل منهم، وقسم المعلمون إلى فئتين عليا ودنيا حسب علامات طلبتهم للفصل الأول، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة الذين درسهم معلمو ومعلمات الفئة العليا اختلفت عن أداء نظرائهم الذين درسهم معلمو ومعلمات الفئة الدنيا، حيث أظهر معلمو الفئة العليا تميزاً واضحاً في استخدام المواد والمناقشة، والتمهيد الجيد للدرس، وإثارة دافعية الطلبة، والتعليم من خلال المجموعات وتفعيل الأنشطة الصفية، أما معلمو الفئة الدنيا ومعلماتها فقد اتصفوا بالتعليم المباشر، واستخدام الحاسوب لتقديم كمية أكبر من المعلومات، وتركز جُلَّ اهتمامهم بالمنهج الدراسي المعتمد .

وأجرى (Smith,2008)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى مظاهر التفكير الناقد التي يركز عليها معلمو التربية الاجتماعية ومعلماتها في المدارس الإنجليزية للمرحلة الأساسية، ودرجة شيوع تلك المظاهر في سلوك المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً و(125) معلمة من مدارس المملكة المتحدة، اختيروا بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي التناسبي، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن نموذج تصنيفي تقاس من خلاله درجة ممارسة مظاهر السلوك الناقد، وأظهرت النتائج أن نسبة الأنماط السلوكية ذات الصلة بالتفكير الناقد بلغت (21%)، وأن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يتجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد بلغت (8%)، مما يدل على تدني ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد.

هدفت دراسة (Pratt,2007)، إلى معرفة مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، في (12) دائرة من دوائر التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت العينة (64) معلماً، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة شملت (41) معياراً، بحيث رصدت (5) حصص دراسية لكل معلم، وأظهرت النتائج أن (18%) من معلمي الدراسات الاجتماعية يسهون في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد بشكل مقبول، وأن (6%) من المعلمين تتراوح نسبة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير ما بين (70- 85%)، وباقي المعلمين كانت نسبة مساهمتهم ليست ذات تأثير إيجابي.

وفي دراسة (Salvin,2007)، التي هدفت إلى معرفة وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية من تطبيق مهارات التفكير الإبداعي، حيث اختبر (30) معلماً بالطريقة العشوائية ولوحظ مدى تمكنهم من تدريس مهارات التفكير الإبداعي، واستخدمت الدراسة سجل الملاحظة أداة سُجل من خلالها سلوك المعلمين داخل غرف الدراسة ملاحظة غير مباشر، عن طريق تسجيل أداء المعلمين بجهاز فيديو، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي من قبل المتعلمين.

وهدفت دراسة (scriven,2005)، إلى الكشف عن مدى تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، على تطوير الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير العليا، وشملت عينة البحث (50) مشرفاً ومدرساً، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة تحوي (57) مظهراً لقياس الأنماط السلوكية المحفزة للتفكير العليا، وحصلت ربط خبرات الطلبة بالحياة على أعلى درجة ممارسة، في مقابل حصول حصول مساعدة الطلبة في التنبؤ بمجريات الأحداث على أقل درجة ممارسة من قبل المعلمين حسب وجهة نظر مشرفيهم .

أما دراسة رولاند (Ruland, 2000) فقد هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن - جليسر (Watson-Gleser) كقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئاً قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وأجرى تمبل (Temple, 2000) دراسة لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع مدة (15-12) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة، ووجود متعة كبيرة نحو التعلم، والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير الناقد عالي، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة مهارات التفكير بشكل عام ومنها ما تناول التفكير الإبداعي مثل دراسة العساف (2013)، ودراسة (Pratt,2007)، ومنها ما تناول مهارات التفكير الناقد مثل دراسة هيلات وآخرون (2009)، ودراسة الرضي (2004)، ودراسة المطارنة (2003)، ودراسة الجنادي (2003)، ودراسة العبدلات (2003)، ودراسة دراسة (Posner,2008)، ودراسة (Smith,2008)، منها ما ربط التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي مثل دراسة الحمدي (2004)، ودراسة خريشة (2001)، ومن الدراسات ما ربط مهارات التفكير الابتكار والتفكير الناقد بالتحصيل الدراسي مثل: دراسة الخضراء (2005)، ومن الدراسات ما ربط العصف الذهني بالتفكير الناقد مثل: دراسة الدوسري (2005). وتكون الدراسة الحالية اتفقت مع معظم الدراسات أن مدى ممارسة مهارات التفكير الناقد متوسطة ومن تلك الدراسات دراسة الرضي (2004)، ودراسة المطارنة (2003)، ودراسة الجنادي (2003)، ودراسة العبدلات (2003)، ودراسة دراسة (Posner,2008)، ودراسة (Smith,2008)، ودراسة الحمدي (2004)، ودراسة خريشة (2001)، ودراسة الجنادي (2003)، ودراسة سرحان (2000)، ودراسة درويش ومهادي (2011)، ودراسة الزيادات والعوامرة (2009) كانت دون المستوى المقبول بالإضافة أن بعض الدراسات وافقت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ومن تلك الدراسات التي اتفقت دراسة (Pratt,2007)، سرحان (2000)، دراسة (سليمان، 2012)، ودراسة الزيادات و العوامرة (2009)، ولقد اختلفت مع دراسة (Smith,2008)، ودراسة خريشة (2001)، الخيلاني، الكيلاني، العوامرة (2011)، واختلفت دراسة الجنادي (2003)، ودراسة العطاري (1999) بوجود فروق بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس . واتفقت كل من دراسة سرحان (2000)، ودراسة العطاري (1999) مع متغير مكان السكن والمستوى الدراسي، ولكن دراسة سرحان (2000) اختلفت من حيث متغير الجامعة بوجود فروق واتفقت دراسة العطاري (1999) بعدم

وجود فروق تعزى لمتغير الجامعة، وكانت دراسة العليبي(2010) ودراسة مرعي ونوفل (2007) ودراسة الجعافرة والخراشة (2007) ودراسة عبدالله(2000) بأن هناك تدني وضعف باستخدام التفكير الناقد.

تركزت بعض الدراسات السابقة على درجة ممارسة التفكير من وجهة نظر المدرسين أنفسهم ، دون الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الطلبة، وبخاصة طلبة المرحلة الجامعية الذين يمتلكون القدرة على التقويم وإصدار الأحكام كما أشارت معظم الدراسات السابقة إلى تدني مستوى درجة ممارسة المعلمين، أو المعلمات - سواء في المدارس العربية أو الأجنبية أو على الصعيد المرحلة الجامعية - في تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد والإبداعي بخاصة ، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمجتمعها وعينتها التي طبقت عليها.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3 . 1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض الدراسة .

3 . 2 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة تخصص التاريخ في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية البالغ عددهم (500) طالباً وطالبة للعام 2016/2015.

3 . 3 عينة الدراسة

تم إختيار عينة الدراسة بحيث تكون ممثلة لمجتمعها بالإعتماد على الأسس الإحصائية لإختيار العينات بنسبة خطأ مقدارها 5% من مجتمعها، بالاستناد إلى موقع حساب العينات www.surveysystem.com ، بالطريقة الطبقيّة العشوائية، طبقية من حيث متغير الجامعة، وذلك كما هو واضح في ملحق رقم (1.9) . وتكونت العينة من (217) طالباً وطالبة، والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	94	43.3
	أنثى	123	56.7
مكان السكن	مدينة	78	35.9
	قرية	114	52.5
	مخيم	25	11.5
السنة الدراسية	أولى	21	9.7
	ثانية	71	32.7
	ثالثة	55	25.3
	رابعة فأعلى	70	32.3
الجامعة	القدس	21	9.7
	الخليل	79	36.4
	النجاح	65	30.0
	بير زيت	52	24.0

4.3 أسلوب وأداة جمع البيانات

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة لجمع البيانات، فبالرجوع إلى الأدبيات السابقة، ولفحص مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، طورت الباحثة استبانة تكونت من قسمين رئيسيين، اشتمل القسم الأول معلومات عامة عن المبحوثين من حيث: الجنس، ومكان السكن، والسنة الدراسية، والجامعة، في حين ضم القسم الثاني مقياس مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد الذي تكون من (40) فقرة، واشتملت الفقرات على خمس مهارات وهي مهارة التفسير ومهارة الاستنتاج ومهارة الافتراض ومهارة الاستدلال ومهارة التقييم ، وعلماً بأن طريقة الإجابة عن أداة الدراسة، تركزت في الاختيار من سلم خماسي، على نمط ليكرت (Likert Scale)، وذلك كما يأتي: بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، وقليلة جداً.

5.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ومن ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق بحساب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (2.3).

جدول (2.3): التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الأداة لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع
1	0.71	11	0.63	21	0.62	31	0.60
2	0.70	12	0.60	22	0.65	32	0.65
3	0.70	13	0.64	23	0.60	33	0.60
4	0.63	14	0.60	24	0.60	34	0.60
5	0.61	15	0.60	25	0.64	35	0.65
6	0.62	16	0.60	26	0.61	36	0.61
7	0.63	17	0.60	27	0.60	37	0.64
8	0.66	18	0.60	28	0.61	38	0.60
9	0.60	19	0.63	29	0.63	39	0.65
10	0.60	20	0.65	30	0.61	40	0.61

3 . 6 ثبات الأداة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة (0.940)،

وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفى بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

معامل الثبات	المجالات
0.78	الاستنتاج
0.78	الافتراضات
0.75	التفسير
0.80	الاستدلال
0.79	التقويم
0.940	الدرجة الكلية

3 . 7 إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية :

- الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا، قسم التربية لإجراء الدراسة .
- الحصول على قائمة بإعداد طلبة مجتمع الدراسة لعام 2016/2015، في دوائر التاريخ في الجامعات الفلسطينية لحصول على مجتمع الدراسة .
- إعداد أدوات الدراسة بالصورة الأولية .
- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين .
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية .
- استخدام المنهج الوصفي في جمع المعلومات .
- تحديد أفراد عينة الدراسة .
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة .
- جمع الاستبانات من أفراد العينة وتفرغها .
- القيام بعملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS .

8.3 المعالجة الإحصائية

وتمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ ، عن طريق الاختبارات الإحصائية الآتية: اختبار ت t.test، واختبار تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، ومعامل التحليل العاملي Factor analysis، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.67
عالية	3.68 فأعلى

4. 2 نتائج أسئلة الدراسة :

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، التي تعبر عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ، لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة. جدول (1.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	التقويم	3.35	0.67	متوسطة
2	الاستدلال	3.28	0.61	متوسطة
3	الاستنتاج	3.27	0.62	متوسطة
4	الافتراضات	3.23	0.65	متوسطة
5	التفسير	3.19	0.66	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	0.55	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.27) وانحراف معياري (0.55) وهذا يدل على أن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة متوسطة. وقد حصل مجال التقويم على أعلى متوسط حسابي، ويليه مجال الاستدلال، فالاستنتاج، فمجال الافتراضات، ومن ثم مجال التفسير.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشجع المدرس الطلبة على تقييم الآراء بطرق موضوعية بعيدة عن التحيز	3.55	1.01	متوسطة
2	يطلب المدرس من الطلبة احترام الرأي والرأي الآخر	3.52	1.16	متوسطة
3	يشجع المدرس الطلبة على متابعة تفكيرهم وإن لا يقبلوا ببساطة	3.48	1.04	متوسطة

			كل ما يطالعه	
متوسطة	1.03	3.39	يوضح المدرس أن معارضة أي فكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها	4
متوسطة	1.07	3.26	يعطي المدرس وقتاً كافياً للتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة	5
متوسطة	1.01	3.24	يسمح المدرس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من أجل أن يقدم الطلاب آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة	6
متوسطة	1.11	3.24	يسمح المدرس للطلبة بتقويم استجابات زملائهم	7
متوسطة	1.00	3.17	يساعد المدرس الطلبة على تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة أو الموضوع	8
متوسطة	0.67	3.35	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.35)، وانحراف معياري (0.67) وهذا يدل على أن مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة.

وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يشجع المدرس الطلبة على تقييم الآراء بطريق موضوعية بعيدة عن التحيز " على أعلى متوسط حسابي (3.55)، يليها فقرة " يطلب المدرس من الطلبة احترام الرأي والرأي الآخر " بمتوسط حسابي (3.52). وحصلت الفقرة " يساعد المدرس الطلبة على تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة أو الموضوع " على أقل متوسط حسابي (3.17)، يليها الفقرة " يسمح المدرس للطلبة بتقويم استجابات زملائهم " والفقرة " يسمح المدرس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من أجل أن يقدم الطلاب آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة " بمتوسط حسابي (3.24).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاستدلال. جدول (3.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاستدلال .

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يميز المدرس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط أو لا ترتبط به	3.42	1.00	متوسطة
2	ينمي المدرس لدى الطلبة القدرة على التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة للمعلومات	3.41	1.06	متوسطة

متوسطة	0.96	3.33	يعزز المدرس عملية التمييز بين خصائص ظواهر معينة وخصائص ظاهرة أخرى قريبة أو مشابهة	3
متوسطة	0.97	3.30	ينمي المدرس قدرة الطلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	4
متوسطة	1.07	3.25	يبدأ المدرس المحاضرة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال	5
متوسطة	0.91	3.24	يفسح المدرس المجال للطلبة لإدراك التشابه والترابط بين المعلومات والحقائق	6
متوسطة	1.00	3.23	يبرز المدرس التمايز بين خصائص الحجج القوية والضعيفة	7
متوسطة	1.04	3.18	يشجع المدرس الطلبة على طرح أسئلة علمية متفحصة تتطلب دعماً لأفكارهم	8
متوسطة	1.02	3.14	يُحفز المدرس الطلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة	9
متوسطة	0.61	3.28	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستدلال أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.28) ، وانحراف معياري (61.0) وهذا يدل على أن مجال الاستدلال جاءت بدرجة متوسطة.

وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يميز المدرس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط أو لا ترتبط به " على أعلى متوسط حسابي (3.42)، يليها فقرة " ينمي المدرس لدى الطلبة القدرة على التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة للمعلومات " بمتوسط حسابي (3.41) ، وحصلت الفقرة " يُحفز المدرس الطلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة " على أقل متوسط حسابي (3.14)، يليها الفقرة " يشجع المدرس الطلبة على طرح أسئلة علمية متفحصة تتطلب دعماً لأفكارهم " بمتوسط حسابي (3.18).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاستنتاج.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاستنتاج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ينتقل المدرس بالطلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء	3.35	0.97	متوسطة

			ومن العام للخاص	
متوسطة	1.02	3.33	يعزز المدرس لدى الطلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية	2
متوسطة	1.08	3.33	ينمي المدرس قدرة الطلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والجامعي	3
متوسطة	1.01	3.31	يقدم المدرس مواقف تعزز مهارة استنتاج الطلبة بأنفسهم في الأمور ذات العلاقة	4
متوسطة	1.01	3.30	يحفز المدرس الطلبة على جمع المعلومات التي تتعلق بمشكلة معينة	5
متوسطة	1.05	3.27	يشجع المدرس الطلبة على طرح أسئلة تتعلق بحقائق القضايا المطروحة	6
متوسطة	1.02	3.22	يمكن المدرس الطلبة من المقارنة والتباين بين خصائص فكرتين أو موضوعين أو موقفين	7
متوسطة	1.04	3.18	يساعد المدرس الطلبة على ربط الخبرات السابقة بالمعلومات وصولاً للاستنتاجات	8
متوسطة	1.04	3.18	يساعد المدرس الطلبة على التكيف في ضوء ما يستجد من نتائج	9
متوسطة	0.62	3.27	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستنتاج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.27) وانحراف معياري (0.62) وهذا يدل على أن مجال الاستنتاج جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ينتقل المدرس بالطلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص " على أعلى متوسط حسابي (3.35)، يليها فقرة " يعزز المدرس لدى الطلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية " والفقرة " ينمي المدرس قدرة الطلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والجامعي " بمتوسط حسابي (3.33). وحصلت الفقرة " يساعد المدرس الطلبة على التكيف في ضوء ما يستجد من نتائج " والفقرة " يساعد المدرس الطلبة على ربط الخبرات السابقة بالمعلومات وصولاً للاستنتاجات " على أقل متوسط حسابي (3.18)، يليها الفقرة " يمكن المدرس الطلبة من المقارنة والتباين بين خصائص فكرتين أو موضوعين أو موقفين " بمتوسط حسابي (3.22).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الافتراضات.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الافتراضات

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	1.03	3.32	يحث المدرس الطلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات	1
متوسطة	1.03	3.29	ينمي المدرس قدرة الطلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها وي طرح أمثلة تطبيقية عليها	2
متوسطة	0.98	3.28	يقدم المدرس مواقف تساعد الطلبة على التنبؤ بالنتائج	3
متوسطة	1.00	3.23	يدرّب المدرس الطلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي	4
متوسطة	0.98	3.22	يعزز المدرس الطلبة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الفرضيات/الحلول/الأفكار	5
متوسطة	0.99	3.17	يعطى المدرس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها	6
متوسطة	0.95	3.15	يوظف المدرس الحواس في الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة	7
متوسطة	0.65	3.23	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الافتراضات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.23) ، وانحراف معياري (0.65) وهذا يدل على أن مجال الافتراضات جاءت بدرجة متوسطة.

وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يحث المدرس الطلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات " على أعلى متوسط حسابي (3.32)، يليها فقرة " ينمي المدرس قدرة الطلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها وي طرح أمثلة تطبيقية عليها " بمتوسط حسابي (3.29). وحصلت الفقرة " يوظف المدرس الحواس في

الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة " على أقل متوسط حسابي (3.15)، يليها الفقرة " يعطى المدرس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها " بمتوسط حسابي (3.17).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التفسير.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التفسير

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	1.01	3.35	يمكن المدرس الطلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية	1
متوسطة	1.03	3.25	يسهل المدرس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها في التفسير	2
متوسطة	1.04	3.20	يمكن المدرس الطلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها	3
متوسطة	1.01	3.20	يفسر المدرس المواقف العلمية والآراء المختلفة والأحداث التي تصاحبها بشكل منطقي	4
متوسطة	1.11	3.13	يطرح المدرس أسئلة مثيرة للخيال والقدرة على إيجاد تفسيرات لهذا الخيال	5
متوسطة	1.08	3.12	يقدم المدرس مشاكل علمية- كأمثلة -ويدعم الحل ببعض الحقائق لتسهيل الوصول لتعميمات أو حكم	6
متوسطة	1.02	3.08	يعزز المدرس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير	7
متوسطة	0.66	3.19	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التفسير أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.19) وانحراف معياري (0.66) وهذا يدل على أن مجال التفسير جاء بدرجة متوسطة.

وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يمكن المدرس الطلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية " على أعلى متوسط حسابي (3.35)، ويليها فقرة " يسهل المدرس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها

في التفسير " بمتوسط حسابي (3.25). وحصلت الفقرة " يعزز المدرس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير " على أقل متوسط حسابي (3.08)، يليها الفقرة " يقدم المدرس مشاكل علمية- كأمثلة -ويدعم الحل ببعض الحقائق لتسهيل الوصول لتعميمات أو حكم " بمتوسط حسابي (3.12).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، وفقاً لمتغيرات : الجنس ومكان السكن، والسنة الدراسية، والجامعة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة حسب متغير الجنس.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الاستنتاج	ذكر	94	3.18	0.62	1.878	0.062
	أنثى	123	3.34	0.61		

0.631	0.481	0.68	3.21	94	ذكر	الافتراضات
		0.63	3.25	123	أنثى	
0.031	2.171	0.66	3.08	94	ذكر	التفسير
		0.65	3.27	123	أنثى	
0.694	0.394	0.64	3.26	94	ذكر	الاستدلال
		0.60	3.29	123	أنثى	
0.378	0.884	0.66	3.30	94	ذكر	التقويم
		0.67	3.39	123	أنثى	
0.180	1.344	0.55	3.21	94	ذكر	الدرجة الكلية
		0.54	3.31	123	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.344)، ومستوى الدلالة (0.180)، أي أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن "

ولفحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية، من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، يعزى لمتغير مكان السكن .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال
0.62	3.27	78	مدينة	الاستنتاج
0.60	3.30	114	قرية	
0.68	3.16	25	مخيم	

0.64	3.25	78	مدينة	الافتراضات
0.65	3.22	114	قرية	
0.67	3.22	25	مخيم	
0.63	3.17	78	مدينة	التفسير
0.66	3.21	114	قرية	
0.76	3.16	25	مخيم	
0.62	3.30	78	مدينة	الاستدلال
0.59	3.29	114	قرية	
0.69	3.13	25	مخيم	
0.70	3.26	78	مدينة	التقويم
0.61	3.42	114	قرية	
0.78	3.33	25	مخيم	
0.55	3.25	78	مدينة	الدرجة الكلية
0.52	3.29	114	قرية	
0.64	3.20	25	مخيم	

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستنتاج	بين المجموعات	2	0.385	0.193	0.497	0.609
	داخل المجموعات	214	82.924	0.387		
	المجموع	216	83.309			
الافتراضات	بين المجموعات	2	0.063	0.031	0.073	0.929
	داخل المجموعات	214	92.006	0.430		
	المجموع	216	92.069			
التفسير	بين المجموعات	2	0.098	0.049	0.111	0.895
	داخل المجموعات	214	95.182	0.445		
	المجموع	216	95.281			

0.455	0.791	0.304	0.609	2	بين المجموعات	الاستدلال
		0.385	82.406	214	داخل المجموعات	
			83.015	216	المجموع	
0.272	1.310	0.590	1.181	2	بين المجموعات	التقويم
		0.451	96.413	214	داخل المجموعات	
			97.593	216	المجموع	
0.734	0.310	0.095	0.190	2	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.306	65.574	214	داخل المجموعات	
			65.764	216	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.310) ومستوى الدلالة (0.734) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية "

ولفحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية	المجال
0.70	3.48	21	أولى	الاستنتاج
0.58	3.28	71	ثانية	
0.70	3.13	55	ثالثة	

0.54	3.30	70	رابعة فأعلى	الافتراضات
0.79	3.53	21	أولى	
0.64	3.32	71	ثانية	
0.69	3.09	55	ثالثة	
0.54	3.16	70	رابعة فأعلى	التفسير
0.71	3.38	21	أولى	
0.65	3.20	71	ثانية	
0.69	3.07	55	ثالثة	
0.62	3.21	70	رابعة فأعلى	الاستدلال
0.58	3.44	21	أولى	
0.61	3.28	71	ثانية	
0.70	3.22	55	ثالثة	
0.56	3.26	70	رابعة فأعلى	التقويم
0.73	3.50	21	أولى	
0.64	3.42	71	ثانية	
0.73	3.21	55	ثالثة	
0.62	3.35	70	رابعة فأعلى	الدرجة الكلية
0.58	3.47	21	أولى	
0.52	3.30	71	ثانية	
0.63	3.15	55	ثالثة	
0.48	3.26	70	رابعة فأعلى	

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4)

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
--------	--------------	----------------	--------------	----------------	-------------------	---------------

0.155	1.762	0.673	2.018	3	بين المجموعات	الاستنتاج
		0.382	81.292	213	داخل المجموعات	
			83.309	216	المجموع	
0.026	3.162	1.308	3.925	3	بين المجموعات	الافتراضات
		0.414	88.144	213	داخل المجموعات	
			92.069	216	المجموع	
0.300	1.228	0.540	1.620	3	بين المجموعات	التفسير
		0.440	93.660	213	داخل المجموعات	
			95.281	216	المجموع	
0.560	0.689	0.266	0.798	3	بين المجموعات	الاستدلال
		0.386	82.217	213	داخل المجموعات	
			83.015	216	المجموع	
0.253	1.371	0.616	1.849	3	بين المجموعات	التقويم
		0.450	95.745	213	داخل المجموعات	
			97.593	216	المجموع	
0.134	1.880	0.566	1.697	3	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.301	64.067	213	داخل المجموعات	
			65.764	216	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.880) ومستوى الدلالة (0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية، تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجامعة "

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجامعة.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجامعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجامعة	المجال
0.67	3.51	21	القدس	الاستنتاج
0.52	3.28	79	الخليل	
0.57	3.30	65	النجاح	
0.75	3.11	52	بئر زيت	
0.66	3.41	21	القدس	الافتراضات
0.61	3.18	79	الخليل	
0.70	3.26	65	النجاح	
0.63	3.19	52	بئر زيت	
0.67	3.49	21	القدس	التفسير
0.52	3.19	79	الخليل	
0.72	3.18	65	النجاح	
0.74	3.07	52	بببرزيت	
0.73	3.51	21	القدس	الاستدلال
0.57	3.24	79	الخليل	
0.59	3.29	65	النجاح	
0.65	3.21	52	بئر زيت	
0.60	3.63	21	القدس	التقويم
0.61	3.34	79	الخليل	
0.66	3.33	65	النجاح	
0.78	3.29	52	بببرزيت	
0.61	3.51	21	القدس	الدرجة الكلية
0.44	3.25	79	الخليل	
0.55	3.28	65	النجاح	
0.64	3.18	52	بئر زيت	

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجامعة،

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4):

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستنتاج	بين المجموعات	3	2.605	0.868	2.291	0.079
	داخل المجموعات	213	80.705	0.379		
	المجموع	216	83.309			
الافتراضات	بين المجموعات	3	1.011	0.337	0.788	0.502
	داخل المجموعات	213	91.058	0.428		
	المجموع	216	92.069			
التفسير	بين المجموعات	3	2.647	0.882	2.029	0.111
	داخل المجموعات	213	92.634	0.435		
	المجموع	216	95.281			
الاستدلال	بين المجموعات	3	1.443	0.481	1.256	0.291
	داخل المجموعات	213	81.572	0.383		
	المجموع	216	83.015			
التقويم	بين المجموعات	3	1.837	0.612	1.362	0.255
	داخل المجموعات	213	95.757	0.450		
	المجموع	216	97.593			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	1.709	0.570	1.895	0.131
	داخل المجموعات	213	64.054	0.301		
	المجموع	216	65.764			

يلاحظ أن قيمة (1.895) ف للدرجة الكلية ومستوى الدلالة (0.131) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية، في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، يعزى لمتغير خبرة الجامعة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

مناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل لخوارزميات التشفير القياسي المتقدم وعلاقته باتجاهاتهم نحو التدريس النشط"، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته لأنه يلاءم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها، وفيما يلي مناقشة النتائج والتوصيات.

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الأول:

ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟

لقد أظهرت النتائج درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة لأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.27) والانحراف المعياري (0.55) وبالتالي درجة الممارسة متوسطة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن 65.4% من الطلبة أكدوا ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد بدرجة متوسطة. وكانت أكثر مهارات التفكير الناقد ممارسة التقويم بمتوسط حسابي (3.35)، فالاستدال (3.28)، تلاه الاستنتاج (3.27) فالافتراضات (3.23)، وأخيراً التفسير بمتوسط حسابي (3.19)، وتفسير ذلك أن تقدير المدرسين لدرجة ممارستهم لمهارة التقويم من

وجهة نظر الطلبة كانت أكثر ممارسة، بإدراك المدرسين أهمية عرض وجهات نظر متعددة حول قضية أو شخصية أو حادث معين مما يدفع المدرس لتقديمها للطلبة و إشراكهم في اتخاذ القرارات أو إبداء الآراء ، لأن المرحلة الجامعية تتطلب بإدلاء الطلبة رأيهم حول قضية ما في أثناء المحاضرة ، وتلاهم مهارات الاستدلال والاستنتاج والافتراضات والتفسير ، ولعل السبب بأن درجة ممارسة مهاري التفسير والاستنتاج متوسطة هو عدم تقدير المدرسين أنفسهم لطبيعة مادة التاريخ التي تقوم على تقديم أسباب ومبررات لحواث ومواقف تاريخية ،أو سلوكيات شخصية معينة، والتوصل إلى استنتاجات بناء على تلك التفسيرات، وهذا ما لا يركزون عليه في أثناء تدريسهم بشكل أكبر من المهارات الأخرى، وكانت كل من مهاري الاستدلال والافتراض تتضمن عمليات تقتصر على ممارسة المدرسين على بعض المؤشرات مثل تكليف الطلبة بإعطاء عنوان لمجموعة أفكار أو أحداث أو استخلاص العبر من حقائق الماضي، بينما لا يمارسون مؤشرات أخرى مثل إتاحة الفرصة للطلبة للتوصل إلى تعميمات أو الربط بين عناصر الحدث التاريخي، أو الكشف عن العلاقات الزمنية بين الأحداث التاريخية، وهذا ما يدل أن درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد كانت متوسطة .

وتعزو الباحثة النتيجة أن هناك عدت أسباب تتمحور حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة ومن تلك الأسباب، تركيز المعلمين على الجوانب المعلوماتية من المنهج بدرجة أكبر، وذلك لسهولة الانتهاء من متطلبات تنفيذ المنهج في الموعد المحدد للفصل الدراسي، مما قد لا يعطي الوقت الكافي لتنفيذ أنشطة تنمي من خلالها هذه المهارات، وعدم توافر متطلبات تنفيذ أنشطة تعلم لتنمية مهارات التفكير سواء كانت مادية أو مهنية في هذا المجال، واهتمام برامج إعداد المعلم وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة على مجرد تعريف وإحاطة المعلمين بهذه المهارات وأهميتها بدون ممارسة وتنفيذ لهذه المهارات من خلال مواقف تدريبية على شكل ورش عمل، ونظرة المعلمين إلى الطلبة بأنهم غير قادرين على استخدام قدرات عقلية بمستوى عال من خلال أنشطة تعلم مصممة لهذه الأغراض ، وعدم كفاية أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير كاستراتيجيات التعلم التعاوني وغيرها، وعدم توفير حوافز للمعلمين المبدعين في أدائهم التدريسي يميزهم عن غيرهم ويدفعهم إلى مضاعفة الجهود لتطوير أنشطة ووسائل ومصادر التعليم والتعلم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كل من: دراسة(Pratt,2007)، سرحان (2000)، دراسة(سليمان،2012) (ولقد اختلفت مع دراسة (Smith,2008)، ودراسة خريشة (2001)، الخيلاني، الكيلاني، العوامرة (2011)، ودراسة الجنادي (2003) ، ودراسة سرحان (2000) ، ودراسة الزيادات والعوامرة (2009)

ودراسة العليي (2010) ودراسة مرعي ونوفل (2007) ودراسة الجعافرة والخرابشة (2007) ودراسة عبد الله (2000) كانت درجة ممارسة متدنية .

2.1.5 مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيرات: الجنس، ومكان السكن، والسنة الدراسية، والجامعة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الفرعية التالية:
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

ولقد أظهرت النتائج بعدم وجود فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية . لأن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.344)، ومستوى الدلالة (0.180)، هي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس ، فقد كان الاستنتاج وكل من الافتراضات والتفسير والاستدلال والتقييم بقيمة 94 لكل واحد لدى الذكور وللذكور و123 لدى الإناث للإناث.

وتفسير هذه النتيجة على أن دور كل من الذكور والإناث في الحقل التربوي لا يطغى أي منهم على دور الآخر، وقدرتهم في تحديد إنتماء الإجابات المعطاة لواقع معين أو الحكم على أن النتيجة مشتقة من واقع السؤال ، سواء كانت النتيجة صحيحة أو خاطئة ، وقدرتهم على التركيز نحو معرفة أسئلة التفصيلات في الجزئيات المكونة للموضوع ، وقدرتهم على ربط المعلومات القديمة بالجديدة ، وامتلاك قدرة التبرير وإبداء الأسباب والشرح والإيضاح ، وامتلاكهم معلومات تستند على الحقائق والأدلة وكذلك

قدرتهم على التمييز بين البيانات من خلال الأساليب المنطقية لمعرفة الصحيح ، والخطأ وتقييمه بموضوعية .

وترى الباحثة أن اختفاء المواقف التعليمية والأساليب والطرائق التدريس الشائعة الاستخدام لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت بمستويات متقاربة لكلا الجنسين في القدرة النقدية، وأن اقبال الاناث على التعلم بات يزداد في الاوانه الاخيرة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع كل من: دراسة(Pratt,2007)، سرحان (2000)، دراسة(سليمان،2012) (ولقد اختلفت مع دراسة (Smith,2008)، ودراسة خريشة (2001)، الخيلاني، الكيلاني، العوامرة (2011)، ودراسة الزيادات والعوامرة (2009)، واختلفت كل من دراسة الجنادي (2003) ، ودراسة (العطاري) ودراسة مرعي ونوفل (2007) ، بوجود فروق بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس .

نتائج الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن.

ولقد أظهرت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تم قبول الفرضية، لأن قيمة ت للدرجة الكلية(0.310) ومستوى الدلالة(0.734) هي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير مكان السكن .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة على اختلاف أماكن سكنهم فهم يتناولون المعلومات نفسها بغض النظر عن طبيعة سكنهم، لأن أفرادالعينة (مدينة، قرية، مخيم) ينتمون إلى مجتمع واحد، والثقافة التي تحكم سلوك أفراد المجتمع ، بما تتضمنه من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعية ثقافة واحدة سواء في المدينة أم القرية، فالعلم ليس حكراً على قرية أو مدينة أو قرية نجد أن الكل مهتم نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده الوطن العربي والمجتمع الفلسطيني تحديداً، وكذلك لافرق بين استاذ قروي أو ابن مدينه أو مخيم.

اتفقت مع دراسة سرحان (2000) ، ودراسة العطاري (1999) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السكن .

3.1.5 نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية.

وتشير النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.880) ومستوى الدلالة (0.134) أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير السنة الدراسية، تم قبول الفرضية الثالثة .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة بين طلبة السنة الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة ، لأدراكهم أهمية مهارات التفكير الناقد باستخدامها من قبل المدرسين في اثناء المحاضرة لم لها دور كبير في تحليل المعلومات والبيانات تحليلاً منطقياً واتخاذ القرار المناسب في المواضيع وغيرها من الأمور . وهذا ما اتفق عليها الطلاب على مختلف سنوات الدراسة على أهمية استخدام مهارات التفكير الناقد لأنهم بذلك يوكبون التطور والتقدم الذي يحصل في وقتنا هذا والذي يحتاج إلى مثلي هذه المهارات في التدريس لأن الطلبة في فترة من التحدي وإثبات الذات في الدراسة الجامعية فيبدلون جهوداً كبيرة في توظيف مهارات التفكير الناقد الخمس وفي الأداة ككل.

اتفقت مع دراسة سرحان (2000) ، ودراسة العطاري (1999)، ولكنه اختلفت مع دراسة الجنادي (2003) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية .

4.1.5 نتائج الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة.

ولقد أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.895) ومستوى الدلالة (0.131) هي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وبالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائية .

وتفسير بعدم وجود فروق في وجهة نظر الطلبة بمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، بأن الطلبة يتعرضون لتجربة حياتية جامعية متشابهة، من حيث المستوى التعليمي، لأن الأساتذة يعتمدون في تدريس التاريخ على الأسلوب التقليدي وهو التلقين والحفظ وابتعدون عن استخدامهم لمهارات التفكير التاريخي التي تساعدهم على جمع المعلومات أو الأحداث عن الماضي، وتحقيقتها، وتفسيرها، وتبين العلاقة بين الأحداث وبيان أسباب حدوثها، وهو في ذلك يحمل قيمة تربوية مهمة تتيح الفرصة للنشاط العقلي وملكات الإبداع، أمام التلاميذ لإشباع حب استطلاعهم، وتدريبهم على مهارات التفكير التاريخي ، وأن أختفاء الفروق بين الذكور والإناث بمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية هو زيادة الوعي والتعليم بين الطلبة وانتشار التفكير العلمي والمنطقي وهذا يساعد في نضجهم المعرفي والنفسي والاجتماعي، ورفض كل تفكير لا يبني على أساس علمي ومنطقي .

وبالتالي تعزو الباحثة هذه النتيجة أن الطلاب على اختلاف انتمائهم للجامعات الفلسطينية فهم يتناولون المعلومات نفسها بغض النظر عن طبيعة الجامعة، فكل جامعة من جامعات فلسطين تعمل على تطوير نفسها بكل السبل والطرق وخلق جو من المنافسة الشريفه بين الجامعات؛ وبالتالي نجد كل جامعه من جامعاتنا الفلسطينية في تطور مستمر مع مرور الوقت والتطور الجاري في هذا العصر . وأن طرائق التدريس في الجامعات وتشابه المناهج والمقررات بينهما تقريباً ، وتأثير عموم الطلبة بنمط التفكير السائد أدى إلى إحداث التقارب في مستوى التفكير الناقد في التاريخ لدى أفراد العينة .

اتفقت مع دراسة العطارى (1999)، واختلفت مع دراسة سرحان(2000) بوجود فروق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة .

2.5 التوصيات:

- إعادة النظر في برامج إعداد مدرسي التاريخ وتدريبهم، بحيث تأخذ مهارات التفكير الناقد الاهتمام المناسب، بعيداً عن التنظير المنقطع عن التطبيق، بعقد ورش عمل ودورات وندوات تتناول تأهيل المدرسين في مجال تحديد مهارات التفكير الناقد وتطويرها وتوظيفها في التدريس.
- الاستفادة من الدراسة بشكل عام، وأدائها بشكل خاص في تطوير مهارات التفكير الناقد، وتضمنها في مناهج التاريخ .
- اجراء دراسات أخرى ذات صلة، متعلقة بمهارات التفكير ومدى توافرها في مناهج التاريخ، مقارنة بأدلة هذه المناهج .
- تضمين الخطط الدراسية لطلبة درجة البكالوريوس مساقاً، أو أكثر في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.
- الاهتمام في التعليم الجامعي بمهارات الاستنتاج والتقييم والتحليل والاستدلال والتفسير بخاصة وبقية مهارات التفكير بعامة.
- تدريب طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة على امتلاك مهارات التفكير الناقد، لغرض رفع معدلات شهادة الدراسة الثانوية، والمعدلات التراكمية في الجامعة.

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن منظور، جمال الدين. (1990) "لسان العرب"، مادة "ذكا"، ج (9)، دار الفكر، بيروت .

إبراهيم، منى .(1983). الرسوم التوضيحية وفن إخراج الكتاب المدرسي للصف الأول الإبتدائي في مصر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان، مصر.

إبراهيم ، فاضل خليل. (2001) . مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (38) .

أبو جادو ، صالح ومحمد بكر. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار السيرة: عمان، ط1 .

أبودنيا ، نادية و أبو ناشي ، منى سعيد. (2003) . تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد ، وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة ، دراسات تربوية و اجتماعية ، المجلد التاسع ، العدد (4) ، ص 243 - 219.

بني عطا، أحمد.(2004). تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطورها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

الثبتي، عائض ضيف الله. (2006). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 61، الجزء الثاني، يناير 2006 .

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الإبداع، ط5، دار الفكر، عمان، الأردن .

جروان، فتحي. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط1.

جروان، فتحي، (2002). **تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي. العين، الامارات العربية المتحدة.

الجنابي ، فاضل زامل.(1992). **التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية . ابن رشد .

الجنادي، لينة احمد.(2003) . **التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث**. رسالة دكتوراه(غير منشورة). جامعة دمشق، قسم علم النفس. سوريا.

الجمال ، محمد جهاد. (2005) . **تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية**، دار الكتاب الجامعي العين.

الجعافرة،أسمى عبد الحفيظ، والخرابشة . (2007) . **درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد،مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(112) .**

الحارثي، إبراهيم أحمد.(2002). **تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير**، (ط1)، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية.
الحلاق ، علي سامي. (2007) . **اللغة والتفكير الناقد** ، عمان : دار المسيرة .

حبيب ، مجدي. (2003) . **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة، دار الفكر العربي .**

الحمدي، إبراهيم .(2004). **واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد والإبداعي كما يقرر المعلمون والمديرون**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز .

حسين، فخرو، عبد الناصر.(2002) . **دليل مهارات التفكري 100 مهارة في التفكير**، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: جهيئة للنشر والتوزيع.

الخالدي، الكيلاني، العوامرة.(2011).درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للإبحاث والدراسات ، العدد (23) .

خريشة، علي .(2001). مستوى مسهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(19)، السنة العاشرة، جامعة قطر، قطر .

خريشة، علي .(1998). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ واثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها، مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، المجلد الثالث، العدد الأول.

خوالدة، محمد عبد الله . (2001). أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخضراء ، فادية عادل .(2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد ، دراسة تجريبية ، دالا ديبونو، عمان ، الاردن .

فتح الباري بشرح صحيح البخاري للإمام أحمد بن حجر العسقلاني ، بيروت : دار المعرفة.

فتح الله ، مندور عبد السلام .(2008). تنمية مهارات التفكير لإطار النظري والجانب التطبيقي، الرياض : دار النشر الدولي .

الدوسري، راشد.(2005). أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

درويش، ومهادي.(2011). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، مجلة الأزهر بغزة، المجلد13، العدد2 .

الريضي، مريم. (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، للدراسات العليا، الأردن.

رمان، محمد. (2001). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الحادي عشر، يناير - يونيو.

رضوان، إيزيس. (2000). دراسة تجريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 66، ص 1-34.

ريان، محمد. (2004). مهارات التفكير وسرعة البديهة، حقائب تدريبية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن : دار حنين للنشر والتوزيع .

الزيادات، والعوامرة. (2009) . مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، المنارة ، المجلد 15، العدد 3 .

سنن الترمذي لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة ، الجزء الرابع ، القاهرة : دار الحديث.

سرحان، إبراهيم. (2000). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سعادة، جودت. (1985). أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية ، عمان، مطابع الجمعية الملكية الأردنية ولحساب كليات المجتمع المتوسطة في سلطنة عمان .

سعادة، جودت. (2009). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن .

السعدي ، عبد الرحمن ناصر. (2001). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، الرياض، دار المغني.

سليمان، جمال. (2012). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق، العدد (2)، المجلد (28).

سليمان، محمود. (2001). فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 3 ، ص 47-96 .

السيد، عزيزة. (1995). التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة .

السامرائي، قصي. (1994). أثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقاء مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غري منشورة، جامعة بغداد .

السرور، ناديا. (2010). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، (ط5)، دار الفكر، عمان، الأردن.

السرور، نادية. (2005). تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي، الأردن، دار وائل للنشر.

الصراف، قاسم. (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.

عابدين، محمود. (1999). تحليل الكلفة - الفعالة والاختيار بين بدائل السياسات التربوية دراسة تقويمية، المؤتمر العلمي السياسات التربوية في الوطن العربي، رابطة التربية الحديثة، جامعة المنصورة، كلية التربية.

العاني، رؤوف، (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عبد الرازق، صالح. (2008). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام رسوم الكاريكاتير السياسي في تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية.

عبد الحميد، شاكراً، وأنور، أحمد؛ والسويدي، خليفة. (2005). تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير، ط 1 ، دبي، دار القلم .

عبد الله، علي أحمد نعمان.(2000). مدى اكتساب طلبة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية- صنعاء لمهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

العبدلات، سعاد.(2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عبيد ، وليم وعفانة ، عزو. (2003) . التفكير والمنهج المدرس ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع العتوم. أحمد. (2004). علم النفس المعرفي، دار المسيرة، إربد .

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق.(2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة: عمان، ط 1 .

العتوم، عدنان يوسف.(2004). علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
العساف، جمال، (2013). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص 269 - ص 292.

العطاري، سناء عز الدين.(1999) . مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، قسم التربية، فلسطين .

العظمة ، رند تيسير. (2010) . تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت ، ط ٢ ، عمان : دار ديبونو.

عصفور، وصفي.(1999). التدريس السريع لمهارات التفكير، مجلة المعلم الطالب، العدد الثالث والرابع، ص 23-28.

العودات، علي مصلح. (2009). أثر برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العلي، تغريد عبدالله. (2010). مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية بكلية التربية بمدينة حجة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

غالب، ردمان. (2005). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة،

http://www.ust.edu/journal/jss/jss1_ar.php

خريشة، علي. (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، ص ص 13-42.

قطامي، نايفة. (2001). تعليم للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة. (2003). تعليم التفكير للأطفال، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة: عمان ط 1 .
الكيومي، محمد بن طالب. (2002). تنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى طلاب التعليم الثانوية نموذج فعال للتغير في التعليم الثانوية، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوية، مسقط .

اللقاني، أحمد؛ أبو سنيينة، عودة. (1990). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة ؛ عمان.

مازي، عبد الحليم بن عبد العزيز و أبوعمه، عبد الرحمن بن محمد. (2004). واقع النمو الكمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستقبله: نموذج جامعة الملك سعود ورقة عمل مقدمة لندوة: "تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي { التحديات والتطوير} كلية التربية جامعة الملك سعود في الفترة: ((1-2/10/1425هـ)) (الموافق 14-15/12/2004م) .

مجيد، سوسن .(2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، الطبعة الأولى، عمان، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .

مراد، سمير؛ سليمان، جمال شمسين، نديم .(2009). العلوم الاجتماعية مدخل إلى التاريخ والجغرافية، منشورات جامعة دمشق .

مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر.(2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مج13، ع 4، ص341- 289 .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(2004): التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، بيروت.

المغصيب ، عبد العزيز.(2006). تعليم التفكير الناقد ، دار المعارف للنشر والتوزيع ، الرياض . ٤٥.

المطارنة، بسمة. (2003) . مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن .

نور،كاظم عبد.(1998). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز الإبداع وتنميته، مجلة اتحاد الجامعات، تصدرها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات،عمان، الأردن، العدد 33 .

هندي، صالح. (2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد32،العدد2،ص (368-382) .

هيلات، صلاح و جوارنه، محمد و عيادات، وليد و شديفات، صادق. (2009). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد - لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية - مجلد 5- عدد 3.

- Adams, G. (1985). **Understanding Research Methods**, Longman, New York.
- Beyer, B. K. (1985). **What research suggests about teaching thinking skills in cost.**
- Chapin, June & Messick, Rosemary (1992). **Elementary social studies**, Longman publishing group.
- Facione, P. (1998). **Critical thinking: what is and why it counts**, California Academic Press. USA.
- Farmer, R. (1983). The benefits of historical study, **The Social Studies**, vol. 74, No, 1.
- Goodin, H. (2005). **The use of deliberative discussion as a teaching strategy to enhance the critical thinking abilities of freshman nursing students.** Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Ohio state.
- Grave M. & Avery, P. (1997). Scaffolding students reading of history. **The social studies**. 88(3).
- Jeffry. Kromery, Jennifer, Reed. (2001). **Teaching critical thinking in community college history course: Empirical Evidence for Infusing Paul's Model.** (35) 2.p: 201.
- Jonse, D. (1996) .**Critical thinking in an online world.** Retrieved [date], from <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html#scans>
- Levsitik, L.S. (1992). **I wanted to be there: History and Narrative in the Elementary curriculum in: M.tunncll, R.AMMON(Eds.)the story of ourselves: Teaching History through Children's literature**, London, Heinemann.
- Marty, Myron .(1983). What do you teach when you teach History? **The social studies**, vol.47, no. i.
- McKee, S. (1988). **Impediments to Implementing Critical Thinking.** Social Education. vol. 52.
- Ness .(1993). **A division of powerful teaching and learning in the social studies**, building understanding and civil Efficacy, social education, vol. 57, no. 4.
- Nichol. Jon. (1994). **Teaching History**, London: Mac millan. Education.
- Parker. W. C.(2001). **Social Studies in Elementary Education New Jersey:** Merrill Prentice hall.
- Posner, David (2008). **Relevant classroom assessment training for teachers.** Retrieved from: [www. moemagazine. net/article. php?action/html](http://www.moemagazine.net/article.php?action/html). 10/11/2008.
- Pratt, Donald. (2007). **Focus on critical and creative thinking skills** across the curriculum. Retrieved from: [http://scholar. google. com/scholar?9=extent. html](http://scholar.google.com/scholar?9=extent.html). 15/11/2008.

- Ruland, Judith (????). **Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student.** *DAI*, 60(8), p. 745-A, 2000.
- Salvin, Gibert (2007). **Creative teachers in secondary school.** Retrieved.
- Scriven, Robert (2005). **Developmental changes in teachers uses of higherorder thinking and content knowledge.** Retrieved from: <http://www.thinking-effect.cognitive.abilities>. 21/11/2008.
- Smith, Jhon. (2008). **Teachers to exercise the degree of critical thinkingskills.** *The Journal of Critical Behavior*, 23/1 (2008) p: (75-103).
- Temple, C.(2000). **What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia?** *Reading Teacher*, 54(3), 312-315.
- Wilgis, M. & McConnel, J. (2008): **Concept. S. (2004): Electronic roads in historical documents: a student oriented approach.** *Education and Information Technologies*, 9(3), 271-289. **Mapping: an educational strategy to improve graduate nurses, critical thinking skills during a hospital orientation program.** *The journal of contemning Education in Nursing*, 32(3), 119-126.

الملاحق



التاريخ: 2015/12/20

حضرة السادة / جامعة القدس المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: سهى أحمد بدر (21212677)، بإجراء رسالة ماجستير بعنوان :

" مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

منسق برنامج اساليب تدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



(Handwritten signature)

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2015/12/20

حضرة السادة / جامعة الخليل المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: سهى أحمد بدر (21212677)، بإجراء رسالة ماجستير بعنوان :

" مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

منسق برنامج اساليب تدريس





التاريخ: 2015/12/20

حضرة السادة / جامعة بيرزيت المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: سهى أحمد بدر (21212677)، بإجراء رسالة ماجستير بعنوان :

" مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

منسق برنامج اساليب تدريس

جامعة القدس
Faculty of Educational Sciences





التاريخ: 2015/12/20

حضرة السادة / جامعة النجاح الوطنية المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: سهى أحمد بدر (21212677)، بإجراء رسالة ماجستير بعنوان :

" مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة "

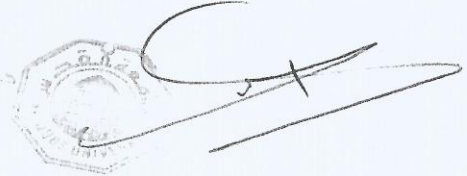
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

منسق برنامج اساليب تدريس

الكلية التربوية
Faculty of Educational Science



ملحق رقم (1.5): قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	المؤسسة التعليمية
1.	د. محسن عدس	جامعة القدس
2.	د. ايناس ناصر	جامعة القدس
3.	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
4.	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
5.	د. محمد شعبان	جامعة القدس
6.	د. بعاد الخالص	جامعة القدس
7.	د. محمود مناصرة	جامعة الخليل
8.	د. مجدي علي اسماعيل أحمد	جامعة الخليل
9.	د. عمر الرعاوي	جامعة الخليل
10.	د. عثمان الطل	جامعة القدس
11.	د. زهير غنايم	جامعة القدس
12.	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
13.	د. عبد القادر الجبارين	جامعة الخليل



ملحق رقم (1.6). أداة الدراسة
الاستبانة النهائية بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

عزيزي الطالب/ة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية كما يدركها الطلبة"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب التدريس من جامعة القدس، وفيما يلي مجموعة من الفقرات صممت لهذا الغرض الدراسة، لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة بعناية، والإجابة عنها بوضع إشارة (x) بجانب كل فقرة حسب ما تراه/ ترينه مناسباً، علماً أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر أنثى

السكن: مدينة قرية مخيم

المستوى الدراسي: أولى ثانية ثالثة رابعة فأكثر

الجامعة: القدس الخليل النجاح بيرزيت

ولكم وافر الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سهى بدر

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد					الفقرات	الرقم
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					يعزز المدرس لدى الطلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية	.1
					ينتقل المدرس بالطلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص	.2
					يقدم المدرس مواقف تعزز مهارة استنتاج الطلبة بأنفسهم في الأمور ذات العلاقة	.3
					يفسح المدرس المجال للطلبة لإدراك التشابه والترابط بين المعلومات والحقائق	.4
					يحث المدرس الطلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات	.5
					ينمي المدرس لدى الطلبة القدرة على التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة للمعلومات	.6
					يمكن المدرس الطلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية	.7
					يوظف المدرس الحواس في الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة	.8
					يدرب المدرس الطلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي	.9
					يقدم المدرس مواقف تساعد الطلبة على التنبؤ بالنتائج	.10
					يعزز المدرس الطلبة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الفرضيات/الحلول/الأفكار	.11
					ينمي المدرس قدرة الطلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها وبطرح أمثلة تطبيقية عليها	.12
					يعطى المدرس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها	.13
					يمكن المدرس الطلبة من المقارنة والتباين بين خصائص	.14

					فكرتين أو موضوعين أو موقفين
					15. يحفز المدرس الطلبة على جمع المعلومات التي تتعلق بمشكلة معينة
					16. يميز المدرس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط أو لا ترتبط به
					17. يعزز المدرس عملية التمييز بين خصائص ظواهر معينة وخصائص ظاهرة أخرى قريبة أو مشابهة
					18. ينمي المدرس قدرة الطلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة
					19. يساعد المدرس الطلبة على تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة أو الموضوع
					20. يطرح المدرس أسئلة مثيرة للخيال والقدرة على إيجاد تفسيرات لهذا الخيال
					21. يقدم المدرس مشاكل علمية -كأمثلة- ويدعم الحل ببعض الحقائق لتسهيل الوصول لتعميمات أو حكم
					22. يبرز المدرس التمايز بين خصائص الحجج القوية والضعيفة
					23. يمكن المدرس الطلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها
					24. يفسر المدرس المواقف العلمية والآراء المختلفة والأحداث التي تصاحبها بشكل منطقي
					25. يسهل المدرس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها في التفسير
					26. يعزز المدرس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير
					27. ينمي المدرس قدرة الطلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والجامعي
					28. يساعد المدرس الطلبة على ربط الخبرات السابقة بالمعلومات وصولاً للاستنتاجات
					29. يسمح المدرس للطلبة بتقويم استجابات زملائهم
					30. يشجع المدرس الطلبة على طرح أسئلة تتعلق بحقائق القضايا

					المطروحة
					يساعد المدرس الطلبة على التكيف في ضوء ما يستجد من نتائج
					يسمح المدرس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من اجل أن يقدم الطلاب آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة
					يشجع المدرس الطلبة على متابعة تفكيرهم وان لا يقبلوا ببساطة كل ما يطالعوه
					يوضح المدرس أن معارضة أي فكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها
					يشجع المدرس الطلبة على تقييم الآراء بطريق موضوعية بعيدة عن التحيز
					يطلب المدرس من الطلبة احترام الرأي والرأي الآخر
					يعطي المدرس وقتاً كافياً لتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة
					يبدأ المدرس المحاضرة بطرح مشكلة او أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال
					يشجع المدرس الطلبة على طرح أسئلة علمية متقدمة تتطلب دعماً لأفكارهم
					يُحفز المدرس الطلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة سهى بدر

ملحق رقم (1. 8). حساب حجم العينة

The screenshot displays a web browser window with the URL www.surveysystem.com/sscalc.htm. The page is titled "Sample Size Calculator" and is part of a "Research Aids" section. On the left, there is a sidebar with a "Research Aids" menu containing links to "Sample Size Calculator", "Sample Size Formula", "Significance", "Survey Design", and "Correlation". Below the menu is a "Best Survey Software" award badge from TopTenReviews, which states that the Survey System was selected as the best survey software. The main content area features a "Sample Size Calculator" section with an introductory paragraph explaining its purpose as a public service. Below this, there is a paragraph explaining the terms "confidence interval" and "confidence level" and providing a link for more information. A text box instructs users to enter their choices in a calculator below. The calculator form, titled "Determine Sample Size", includes the following fields and controls:

- Confidence Level: 95% 99%
- Confidence Interval:
- Population:
- Buttons: "Calculate" and "Clear"
- Sample size needed:

The browser's taskbar at the bottom shows the system time as 04:24 on 16/03/24 and includes icons for various applications and social media.

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
89	كتاب إذن بتطبيق الدراسة في جامعة القدس .	1
90	كتاب إذن بتطبيق الدراسة من جامعة القدس في جامعة الخليل .	2
91	كتاب إذن بتطبيق الدراسة من جامعة القدس في جامعة بيرزيت .	3
92	كتاب إذن بتطبيق الدراسة من جامعة القدس في جامعة النجاح	4
93	قائمة بأسماء المحكمين.	6
94	الاستبانة النهائية .	7
98	حساب حجم العينة	8

فهرس الجدول

الرقم	الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	52
2.3	نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس الدراسة	53
3.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	54
1.4	والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر الأعداد التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	57
2.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في محور التقويم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	57
3.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في محور الاستدلال في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	58
4.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في محور الاستنتاج في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	59
5.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في محور الافتراضات في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	61
6.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في محور التفسير في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة مرتبة حسب الأهمية	62
7.4	نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس	63
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن	64

65	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن	9.4
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية	10.4
67	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية	11.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة	12.4
70	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة	13.4

فهرس المحتويات

أ.....	إقرار :
ب.....	شكر وعران
ت.....	مصطلحات الدراسة:
ح.....	ملخص الدراسة:
خ.....	Abstract
1.....	الفصل الأول
1.....	الإطار العام للدراسة
1.....	1.1 مقدمة
1.....	.....
4.....	2.1 مشكلة الدراسة:
4.....	3.1 أسئلة الدراسة
5.....	4.1 فرضيات الدراسة
5.....	.....
5.....	5.1 أهمية الدراسة
6.....	7.1 حدود الدراسة
7.....	الفصل الثاني
7.....	الإطار النظري والدراسات السابقة:
7.....	1.2 الإطار النظري
8.....	مفهوم التفكير:
8.....	مفهوم التفكير الناقد:
13.....	التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية :
13.....	أهمية تعليم التفكير الناقد:
15.....	أهمية التفكير الناقد في التعليم الجامعي عند (غالبا، 5005) :
16.....	العناصر الأساسية المؤثرة في تعلم وتعليم التفكير الناقد:
17.....	مهارات التفكير الناقد :
19.....	معايير التفكير الناقد :
20.....	مكونات التفكير الناقد:
20.....	سمات الفرد المفكر تفكيراً ناقداً:

21	مراحل التفكير الناقد:
23	الاستراتيجيات المتبعة في تعليم التفكير الناقد كما يرى الثبتي:
24	طبيعة مادة التاريخ وأهداف تدريسها:
26	عناصر التفكير:
26	أنواع التفكير:
27	طبيعة تعليم التفكير الناقد:
27	أبعاد التفكير الناقد:
28	الخطوات التمهيديّة لإثارة التفكير الناقد:
28	دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:
28	أدوار المعلم في تعليم التفكير الناقد:
30	معوقات تنمية التفكير الناقد:
31	خصائص التفكير:
32	أساليب تعليم التفكير:
32	ومن خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد:
33	النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات:
35	2.2 الدراسات السابقة:
35	1.2.2 الدراسات العربية:
47	2.2.2 الدراسات الأجنبية:
49	3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
51	الفصل الثالث
51	الطريقة والإجراءات
51	3 . 1 منهج الدراسة
51	3 . 2 مجتمع الدراسة
51	3 . 3 عينة الدراسة
52	4.3 أسلوب وأداة جمع البيانات
53	5.3 صدق الأداة
53	3 . 6 ثبات الأداة
55	3 . 8 المعالجة الإحصائية
56	الفصل الرابع
56	نتائج الدراسة

56	..... 2 . 4 نتائج أسئلة الدراسة :
56	..... 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
63	..... 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
71	..... الفصل الخامس
71	..... مناقشة النتائج:
71	..... 1.5 مناقشة النتائج:
71	..... 1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الأول:
73	..... 2.1.5 مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:
77	..... 2.5 التوصيات:
78	..... المراجع:
88	..... الملاحق
98	.....