جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس

وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم

شيرين محمود كايد حجه

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1445 هـ / 2023 م

مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس
وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم

إعداد:

شيرين محمود كايد حجه

بكالوريوس أساليب لغة عربية/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

المشرف: د. إيناس ناصر

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة –عمادة الدراسات العليا– كلية العلوم التربوية جامعة القدس

القدس– فلسطين

1445 هـ / 2023 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم

إسم الطالبة : شيرين محمود كايد حجه

الرقم الجامعي : 2210156

المشرف : د. إيناس ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2023/08/02 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- الدكتورة إيناس ناصر (مشرفا ورئيس لجنة المناقشة) التوقيع:

2- الدكتور محسن عدس ممتحنا داخليا التوقيع:

3- الدكتور علي أبو راس ممتحنا خارجيا التوقيع:

القدس – فلسطين

1445هـ / 2023 م

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى نور عيني وضوء دربي ومهجة حياتي

أمي ثم أمي ثم أمي .... من كانت دعواتها وكلماتها رفيق الألق والتفوق

إلى السند والعضد والساعد زوجي الغالي رعاه الله وحفظه

إلى إخواني وأخواتي نبض حياتي

إلى أبنائي زهرة عمري وحياتي

إلى كل من علمني حرفا

إلى كل من ساندني ولو بابتسامة

إلى أساتذتي الأفاضل، فمنهم استقيتُ الحروف، وتعلَّمت كيف أنطق الكلمات، وأصوغ العبارات، وأحتكم إلى القواعد في مجال العلم

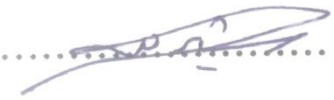
إلى الزملاء والزميلات، الذين كان لهم الفضل في دعمهم لي .

الباحثة:

شيرين حجه

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: 

الإسم: شيرين محمود كايد حجه

التاريخ: 02/08/2023

شكر وتقدير

قال الله تعالى :(وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ)(12) لقمان.
وعن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال :"لا يشكر الله من لا يشكر الناس"
الإعتراف بالجميل خلق من الأخلاق الفاضلة، وسجية من السجايا الكريمة، واعترافا مني لأهل الفضل بفضلهم، وفي بداية كلمتي لا بدّ لي من أتوجه أولاً بالشكر لله عزّ وجلّ الذي وفقني للوصول إلى هذه المرحلة العلمية العالية، ومهدَ ليَ الطريق لأن أكون بينكم اليوم لأناقش رسالتي في الماجستير .
إلى من علمني وزرع حب العلم لدي ... والدي رحمه الله، الذي كان ينتظرني في هذه اللحظات ليكون جانبي، لكن مشيئة الله شاءت بالتحاقه بالرفيق الأعلى، إلى والدتي الكريمة أطال الله في عمرها، وإلى زوجي الغالي ورفيق دربي، الذي كان نعم الزوج، والأب الحاني، والأخ والصديق، والسند الأول الداعم لي في الوصول إلى ما وصلت إليه.

كما أتوجه بالشكر والإمتنان من الدكتورة إيناس ناصر، حفظها الله ورعاها وأطال في عمرها، على قبولها للإشراف على رسالتي، فقد كان لإشرافها ومنحها الكثير من الوقت لي؛ اليد الأولى في خروج هذه الرسالة العلمية بالشكل الذي ظهرت عليه، كما كان لتوجيهاتها ونصائحها دور أساسي في إتمام رسالتي المتميزة .

والشكر أيضا موصول لعميد كلية العلوم التربوية، البرفسور محمود أبو سمرة على جهوده المتواصلة، ولا أنسى شكري وتقديري لمن تتلمذت على أيديهم، الدكتور الفاضل محسن عدس على تفانيه لطلبته وسعة صدره، والدكتور الفاضل إبراهيم عرمان على روعة أساليبه التدريسية، والأستاذ الدكتور عفيف زيدان على ملاحظاته القيمة، وكما أشكر لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي .

لا يسعني كذلك سوى تقديم الشكر الجزيل للدكتور سمير النمورة مدير فرع دورا لدى جامعة القدس، الذي كان له دور فعال جداً في إتاحة الفرصة للطلبة للإنضمام في هذه الكلية العريقة.

بالإضافة إلى شكري لجميع الهيئة الأكاديمية الذين منحوني الوقت في تطبيق عينة الدراسة على طلبتهم، وشكرا لجميع طلبة جامعة القدس على استجابتهم وتعاونهم في سبيل خروج الرسالة بصورتها النهائية .

الباحثة :شيرين حجه

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة الإرتباطية بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، ومعرفة أهم الفروق في تقييم مهارات الكتابة الإقناعية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، والتي تعزى لإختلاف المتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبته لهذا النوع من الدراسة، وتم تحديد مجتمع الدراسة المكون من جميع طلبة جامعة القدس في أبو ديس، البالغ عددهم (9190) طالبا وطالبة، وقامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة آداتين لتطبيق الدراسة هما، الإختبار للكتابة الإقناعية، والإستبانة للتفكير الناقد لجمع المعلومات، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2022–2023)، حيث تم توزيع (320) أداة على طلاب جامعة القدس وذلك بنسبة (3.5%) من مجتمع الدراسة, وتم ادخال البيانات ومعالجتها إحصائيا وفق برنامج الرزم الإحصائية (Spss).

أظهرت النتائج أن مستوى مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة منخفضة، حيث جاء بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (6.29)، وإنحراف معياري (3.315)، كما أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.41) وإنحراف معياري (0.544)، وكما تبين من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للكتابة الإقناعية تبعا لمتغير الكلية، وكانت لصالح كليات العلوم الإنسانية، وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، وكما أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتفكير الناقد تبعا لمتغير الكلية، وكانت لصالح كلية العلوم الإنسانية، وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، والمستوى الأكاديمي، والمعدل التراكمي، وكما تبين أيضا عدم وجود علاقة إرتباطية بين مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير الناقد لدى مدرسيهم .

وبناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة إقامة دورات تدريبية وتوعوية عن مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة الجامعة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مهارات التفكير الناقد وكيفية دمجه في التدريس، وضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج الجامعية، مع إتاحة الوقت الكافي لممارستها في عملية التعليم .

The Skill Of Al-Quds University Students In The Persuasive Writing And Their Relationship To The Critical Thinking Of Their Teachers

Prepared by : Shereen M. K. Hijjeh

Supervised by : Dr. Inas Naser

Abstract:

This study aimed to identify the correlation between the persuasive writing skills of Al-Quds University students and its relationship to the critical thinking of their teachers، and to know the most important differences in evaluating persuasive writing skills and its relationship to critical thinking among their teachers، which is attributed to the different variables (gender، college، academic level، cumulative average). Their number is (9190) male and female students، and the researcher selected the study sample in a stratified random way. To achieve the objectives of the study، the researcher used two tools to implement the study، namely، the test for persuasive writing، and the questionnaire for critical thinking to collect information. Data were entered and processed statistically according to the statistical package program (Spss).

The results showed that the level of persuasive writing skills among Al-Quds University students came in a low degree، with an arithmetic mean for the total score (6.29) and a standard deviation (3.315). The results showed that there were no statistically significant differences for the gender variable، the academic level، and the accumulative average، and the results also showed that there were statistically significant differences between the arithmetic means of critical thinking according to the college variable، and it was in favor of the College of Humanities.

Based on the results of the study، the researcher recommends the necessity of holding training and awareness courses on persuasive writing skills for university students، and training university faculty members on critical thinking skills and how to integrate it into teaching، and the need to include critical thinking skills in university curricula، while allowing sufficient time to practice them in the education process.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة وأهميتها

تمثل اللغة ذاكرة الأمة، ومستودع تراثها، وقيمها فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثل الذاكرة الحضارية وقوام الشخصية، ومناط الأصالة، وهي ليست ألفاظ فحسب بل هي آداب وتقاليد وعادات وطرق تفكير، ووسائل تعبير، ولون من ألوان الشعور.

فاللغة العربية هي من أبرز مظاهر الثقافة العربية، وأكثرها تعبيرا وأثرا بوصفها وعاء الوجدان القومي، فلا ثقافة قومية بدون لغة قومية، ولذلك تعد مصدرا من مصادر الإستمتاع بالجمال الأدبي، ووسيلة لتنمية الذوق وإرهاف الحس، فالإنسان يشعر بالمتعة حين يقرأ قصة معينة، فيشعر براحة نفسية وسعادة داخلية، ويشبع لديه ميولا ويتسامى بغرائزه، ويطلع على أخبار الآخرين وخبراتهم، والكتابة هي الفن الرابع من فنون اللغة العربية، لأنها تؤسس على فنون اللغات الأخرى، وهي أداة للإبداع والمعرفة والتواصل للإنسان مع غيره، وبها يتجاوز حدود الزمان والمكان، وهي وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تراثها الثقافي والإجتماعي وتطويره، ووسيلة لإشباع الحاجات البشرية (الباتلي، 1991).

لاقت مهارة الكتابة إهتماما واسعا لدى الباحثين في مجال المناهج، حيث تستمد الكتابة أهميتها من أهمية اللغة ومركزيّتها في حياة الإنسان، إذ أنها من أهم مهارات التواصل اللغوي، بل هي أرقى وأصعب مهارات إنتاج اللغة، لطبيعتها المعقدة، وتداخل جوانب متنوعة في إجادتها والتمكن منها(صوفي، 2009).

ونظرا لمتطلبات الحياة المعاصرة من توجيهات تدعم تعبير الأفراد عن آرائهم ووجهات نظرهم، دعت الحاجة لظهور نوع من أنواع الكتابة الوظيفية التي لم تنل اهتماما كبيرا في الدراسات العربية تسمى بالكتابة الإقناعية، والتي تعنى بالقراء وخصائصهم وما لديهم من معلومات أو آراء أو إتجاهات، حيث تتيح هذه الكتابة للطلبة بتبادل وجهات النظر المختلفة، وتعليم أساليب التفكير الحر والتعبير عن الذات والدفاع عن وجهات النظر، حيث تساعدهم على تنظيم أفكارهم وإستخلاص النتائج، وتوليد قدرات إبداعية والتعبير عنها بصورة مكتوبة (العزاوي والجنابي، 2018).

ولذلك ترجع أهمية الكتابة الإقناعية في أنها نوع أساسي لابد من الإهتمام به، فهناك حاجة ملحّه لتحسين فهم المتعلمين بها، والعمل على بناء الحجج السليمة لمحتوى المادة الدراسية، وذلك لقدرتها على تنمية التفكير التحليلي والإستدلالي والناقد، حيث تساعد الفرد على إتخاذ القرار، ليتمكن الفرد من كتابة نص إقناعي، فهو بحاجة إلى تنمية بعض المهارات الفكرية التي تعينه على ذلك وخاصة التفكير الناقد(السيد،2020) .

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير الذي تسعى إليه المؤسسات التربوية لتنميته لدى الطلبة والذي يمكنهم من النجاح في حياتهم البحثية، ويدفعهم إلى عدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الإستكشاف مما يوسع آفاقهم المعرفية، ويدفعهم نحو الإنطلاق إلى مجالات علمية واسعة، وكما يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديما وحديثا، لأهميته البالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، وميل التربويين على إختلاف مواقعهم العلمية على تبني إستراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد(عبد السلام، 2020).

فأصبح من الضروري الإهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال توفير مناهج دراسية تنمي مهارة التفكير ولا تقتصر فقط على حفظ الحقائق والمعلومات، وأيضا توفير بيئة دراسية مناسبة تسمح بتعدد الآراء وتشجع على الحوار والنقاش نحو جيل واعي وعالم، فالتفكير الناقد وتعدد مهاراته مهم في عملية التعليم، ويجب التركيز على هذه المهارات بدقة في المناهج التعليمية حتى يتمكن الطلبة من إتقانها، مما يساهم في رفع مستواهم التعليمي، وزيادة وعيهم بالتفكير الناقد وإبراز إيجابياته للطلبة (الوحيدي، 2018).

وترى الباحثة أهمية تنمية التفكير في المناهج الدراسية المختلفة، وتزويد المعلمين بطرق وإستراتيجيات تدريس تهتم في تنمية هذا النوع من التفكير، وهذا ما ينعكس على مستوى الطلبة ومدى إمتلاكهم لتلك المهارات، والتي بدورها تساعد على تحسن الكتابة لديهم ورفع مخزونهم اللغوي، وزيادة الثقة لديهم، وتحسن من أدائهم وتمكنهم من اتخاذ القرارات اتجاه مسؤولياتهم فمسؤولية الإختيار واتخاذ القرار، تتطلب القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويما صحيحا، وهذا هو جوهر التفكير الناقد، ومن هنا إرتأت الباحثة بضرورة البحث في العلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم .

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال دراسة الباحثة والتحاقها ببرنامج الدراسات العليا، إنتابها شعور بعدم إمتلاك بعض الطلبة للإفصاح عما بداخلهم من معلومات بطريقة علمية ومنطقية ومترابطة ومرتبة، فتولد لدى الباحثة معرفة أسباب الضعف في الكتابة، وعدم الإفصاح عنها بلغة سليمة، وعدم ترابطها لإقناع القارئ بالفكرة المراد توضيحها وإرسالها، فقامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الأدبيات والمؤتمرات العالمية التي إهتمت باللغة العربية ومهاراتها، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة

بمشكلة الدراسة، كدراسة العزاوي وهراط (2019)، ومؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية (2022)، وما بينته نتائجهما وتوصياتهما، بضرورة امتلاك الطلبة لثروة لغوية تحسن من المفردات والتراكيب اللغوية لديهم، فدعت الحاجة للإهتمام بهذا النوع من الكتابة لوجود ضعف لدى الطلبة في كتابتهم وعدم ترابط لأفكارهم، وكما بينت بعض الدراسات بضرورة تنمية مهارات اللغة العربية والتي بينتها دراسة توفيق (2019) ودراسة (الفنيخ، 2019)، وذلك لأهمية تلك المهارات، وخاصة مهارات التفكير الناقد بضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، ليتمكن المعلمون من اكسابها للطلبة، وممارستها بوقت كاف، حيث بينت معظم الدراسات ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، حتى يتمكنوا من اكسابها للطلبة، ليتم إتقان مهارات الكتابة العربية وخاصة الكتابة الإقناعية لهم، لأنها قائمة على الحجج والبراهين، ومن خلال دراسة الباحثة تعرفت إلى طرق تدريس فعالة تثير التفكير لدى المتعلمين وتنمي مهارات الكتابة الإقناعية لديهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجية الصراع المعرفي التي قد تكسب الطلبة القدرة على مواجهة قضايا اجتماعية والدفاع عما يتعرضون له، وذلك بإقامة الحجج والبراهين على أسس علمية متينة، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في معرفة العلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية وعلاقتها التفكير الناقد لدى مدرسيهم .

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية :

1.السؤال الأول: ما مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس؟

2.السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس بإختلاف متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي ؟

3.السؤال الثالث: ما مستوى تقديرات طلبة جامعة القدس لمستوى التفكير الناقد لدى مدرسيهم؟

4.السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم بإختلاف متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي ؟

5.السؤال الخامس: هل توجد علاقة إرتباطية بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم ؟

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :-

1. التعرف إلى مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس.
2. التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي) في مستوى الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس
3. التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم
4. التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي) في مستوى التفكير الناقد
5. التعرف إلى العلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس والتفكير الناقد لدى مدرسيهم .

5.1 فرضيات الدراسة:

تم تحويل الأسئلة (الثانية والرابعة والخامسة) إلى الفرضيات الصفرية الآتية :-

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الكلية .

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم .

6.1 أهمية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات على حد علم الباحثة التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، وتكمن أهميتها في ما يأتي :

1.6.1 الأهمية النظرية

تكمن أهمية هذه الدراسة في طبيعة الموضوع الذي تناولته الباحثة، فمن المتوقع أن تغني الدراسة الأدب التربوي حول متغيرات الدراسة، وإثراء المحتوى التعليمي في المناهج بإستراتيجيات لها دور فعال في تنمية التفكير الناقد، وتنمية المهارات الإقناعية لديهم، وتسهم في تنمية قدرات التفكير التحليلي والناقد، وتكسب القدرة على تقديم الأدلة التي تؤيد موقفا معينا ومراجعة تفكيره بشكل منطقي، نظرا للمرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة، وهم طلاب الجامعة ومدى الحاجة الماسة لمهارات الكتابة الإقناعية ومهارات التفكير الناقد لديهم .

2.6.1 الأهمية البحثية

من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة، لإجراء المزيد من الأبحاث في مجال تنمية المهارات الكتابية، وأثرها في تنمية التفكير الناقد وتدريب المعلمين عليها، وكما توفر هذه الدراسة الأدوات المناسبة والمادة التعليمية والإستراتيجيات الداعمة، والتي من الممكن استخدامها وتطبيقها في جوانب أخرى، ويمكن أيضا أن تساعد الدراسة الحالية في وضع توصيات تساعد الطلاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وذلك بتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، والعمل على تطوير المناهج، واثرائها بأنشطة وبرامج تعزز مهارات التفكير الناقد، وخاصة في مادة اللغة العربية .

3.6.1 الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن تساعد الدراسة الحالية مخططي البرامج ومطوريها في إعداد برامج قائمة على المناظرة، لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وأيضا تساعد القائمين على تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها بوزارة التربية والتعليم إلى مراجعة المناهج في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وتساعد الطلبة على توظيف مهارات الكتابة الاقناعية في تعبيراتهم الوظيفية داخل الجامعة وخارجها، وكذلك تساعد المعلمين في إثراء مادة اللغة العربية ببرنامج تعليمي يساعد في معالجة الضعف في مهارات الكتابة الإقناعية والعمل على تنميتها .

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية :-

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس.

الحدود المكانية : أجريت هذه الدراسة في جامعة القدس في فلسطين .

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2022- 2023).

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الموضوعات والمفاهيم الواردة بها .

8.1 مصطلحات الدراسة:

تطرقت هذه الدراسة إلى عدد من المصطلحات ذات الأهمية بمتغيراتها، والتي تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً، تبعاً لمتغيراتها الهامة، والتي كانت على محورين هما، محور الكتابة الإقناعية ومحور التفكير الناقد .

مهارات الكتابة الاقناعية: يعرفها شحاته(2012) بأنها إحدى أنواع الكتابة الوظيفية التي يحاول من طريقها الكاتب إقناع الأفراد بالرأي الذي يتبناه، وذلك عن طريق إيراد الأدلة والبراهين المؤيدة له، وربطها مع الرأي المخالف وصولا إلى دحض الرأي المخالف له، بحيث يقتنع القارئ بوجهة النظر التي ذهب إليها.

التعريف الإجرائي لمهارات الكتابة الاقناعية: تعرفها الباحثة بأنّها نوع من أنواع الكتابة الوظيفية، القائمة على إقناع القارئ بوجهة نظره بطريقة تؤثر لصالح موقف ما، مستخدما المنطق والأخلاق، وتقاس إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الإختبار المعد خصيصا من قبل الباحثة لهذا الغرض .

التفكير الناقد: يعرفه الحلاق (2007) عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون إلتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء، وتقييمه بالإستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى إستنتاج، أو تعميم أو حل لمشكلة موضوع الإهتمام .

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد : تعرفه الباحثة بأنه قدرة المتعلمين على التحليل الموضوعي لأيّ قضية أو خبر أو إدعاء، من خلال إستخدامهم لمهارات الإستدلال والتفسير والتقييم والإستنتاج، لإنتاج أفكار جديدة تتبنى من خلالها إصدار الأحكام وتبني الآراء، ويقاس إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الإختبار المعد خصيصا من قبل الباحثة لهذا الغرض .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناولت الباحثة هذا الفصل بعدد من المحاور، ذات العلاقة بعنوان دراستها، والتي اشتملت على محورين أساسيين هما، الكتابة الإقناعية، والتفكير الناقد، وتناولت أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بمحاورها، والتعقيب على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

1.2 المحور الأول: الكتابة الإقناعية

1.1.2 مفهوم الكتابة الإقناعية

تعتبر الكتابة من أبرز الأنشطة التي تنمي قدرات الإنسان وتطور امكانياته وحواسه، وفي مقدمتها قدراته العقلية، وتصقل شخصياتهم وتجعلهم عناصر فعالة في مجتمعاتهم، وذوي رؤى ثاقبة للأمور، وتتضح أهمية الكتابة بالنسبة لأبنائنا في مراحل التعليم المختلفة في كون الكتابة هي جميع فنون اللغة، وهي فن التعبير عن الأفكار والمشاعر، ووجهات النظر باستخدام اللغة كوسيط لنقلها، وتقديمها للآخرين في شكل مكتوب، وتتنوع أشكال الكتابة وأهدافها، ولكل شكل منها شروط وقواعد تميزها عن غيرها، إلاَ أنها تشترك جميعها في ضرورة امتلاك مهارات كتابية قوية، تمكن صاحبها من إتمام مهمة الكتابة على أتم وجه، كونها تستخدم المنطق والعقل لإظهار أن فكرة ما هي الأكثر شيوعاً من غيرها.

فالكتابة إحدى مهارات اللغة العربية التي تتولد فيها الأفكار، وتصاغ وتنظم، ثم توضع بصورة نهائية على الورق، لذا تعددت أنواع الكتابة في اللغة العربية، كما ورد عند المنتشري (2023) فمنها الكتابة الوظيفية والتي يمارسها الطلبة كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة، والتي تعتبر الكتابة الإقناعية فرعا منها، لما يستخدم فيها الكاتب أساليب إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره،

بطريقة تؤثر لصالح موقف معين بأسلوب أخلاقي جميل، فلكل نوع منها تقنياته الخاصة، وقواعده المحددة وعناصره، ومهاراته التي تميزه عن غيره من فنون الكتابة الأخرى، لذا تناولت الباحثة تعريفات هامة للكتابة والمهارة، وهي كالآتي :

مفهوم الكتابة: عرف الباري (2014) الكتابة هي عملية معقدة في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير .

مفهوم المهارة: يعرفها عبد المجيد (2015) بأنها الأداء المتقن على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة والإقتصاد في الوقت والجهد معا .

مهارة الكتابة: يعرفها صوفي (2009) هي فن التعبير عن الأفكار والمشاعر ووجهات النظر بإستخدام اللغة كوسيط لنقلها، وتقديمها للآخرين في شكل موضوع مكتوب.

الإقناع: ميلز (2001) عملية عقلية لغوية أدائية مركبة، تقوم على أساس تبني الكاتب مواقف وآراء مرتبطة بموضوعات معينة، والدفاع عنها باعتماد الأدلة والشواهد والبراهين العقلية والنقلية، بجانب البيانات والمسوغات التي تدعم هذه الآراء وتدحضها وهو معارض لها في إطار الحوار واحترام آراء الآخرين .

الكتابة الإقناعية: يعرفها إسماعيل (2022) نمط كتابي يتبنى قضية قابلة للنقاش، ويعرضها ما بين الرأي المؤيد والرأي المعارض، بهدف إقناع القارئ ليتخذ أحد الجانبين، وهي عملية كتابية تعتمد على إدعاء ما لمعالجة إحدى القضايا الجدلية، ثم تدعيم هذا الإدعاء بالمبررات، وتقديم الآراء المضادة ثم دحضها بالأدلة والبراهين .

ويعرفها أيضا الباري (2014) بأنها فرع من فروع الكتابة الوظيفية التي يحاول من طريقها الكاتب إقناع الأفراد بالرأي الذي يتبناه، وذلك من طريق ايراده البراهين المؤيدة له، وربطها مع الرأي المخالف، وصول إلى دحض الرأي المخالف له، بحيث يقتنع القارئ بوجهة النظر التي ذهب إليها.

كما ويعرفها شحاته (2021) أنها كتابة تتبنى قضية ما قابلة للنقاش، وتعرضها ما بين الرأي المؤيد والرأي المعارض بهدف إقناع القارئ، ليتخذ أحد الجانبين مع أخذ آراء الجانب الآخر بعين الإعتبار .

ويعرفها عبد المجيد (2015) بأنها نوع من الكتابة يعتمد على عرض إدعاء ما، ثم تدعيم هذا الإدعاء جدليا من خلال توليد الأفكار التي تنشأ، ومن خلال خبرات سابقة لدى الفرد تساعده على تحليل مكونات الموقف الذي يتعرض له، بهدف إقناع القارئ بقبول وجهة نظر الكاتب، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين .

يعرفها علي(2023) في أنها عمليات محددة يمارسها الفرد عن قصد أثناء قيامه بعملية الكتابة الإقناعية بهدف إقناع الآخرين، أو أنها القدرة على الجدل لإقناع الآخرين بصحة قضية ما.

2.1.2 أهمية الكتابة الإقناعية

تعد الكتابة الإقناعية من أنواع الكتابة الوظيفية التي لها دور في اكساب الطلبة لمهارات التفكير وتنميتها لديهم، لأنها تعمل على تدريبهم على إيجاد بدائل للمشكلات المطروحة عليهم، فضلا عن رفع مستواهم البلاغي عن طريق دفعهم إلى البحث عن الأسباب والحجج والمسوغات، وتحليلها ثم تركيبها والوصول إلى إستنتاجات جديدة، يمكن عن طريقها إقناع الآخرين والتأثير بهم.

وكما يرى شحاته (2012) أن أهمية الكتابة الإقناعية تبرز في أنها تعرف الطلبة على العديد من الأفكار والآراء المتباينة، وتسهم في تنمية قدرات التفكير التحليلي والناقد، ومهمة في مجالات

الحياة حيث يكتسب الطالب القدرة على تقديم الأدلة التي تؤدي موقف معين أو إدعاء معين، حيث تساعد على إثبات الحقائق، وتحري صدقها في المجالات، وتمكن الطلبة من تقديم أفضل الوسائل لمناقشة مختلف الإدعاءات، وحل المشكلات متعددة المجالات، كالمجالات المهنية والأخلاقية والإجتماعية، حيث تساعد على إنتاج المعاني والأفكار، حيث تتيح للطلبة أخذ أدوار فعالة للمشاركة في الحياة السياسية والإجتماعية في المجتمع.

3.1.2 تسميات الكتابة الإقناعية

من الجدير ذكره أنّ هناك مسميات لهذا النوع من الكتابة، وهذا ما أورده الباري (2014)، فذكر من تسمياتها، الكتابة الجدلية، والكتابة الحجاجيَة، والكتابة الإقناعية، لكن تميل الدراسات إلى الكتابة الإقناعية لما لها من دلالات أقرب إلى القارئ والسامع، وأنّه هدف الكتابة ليس الجدال وإنما إقناع الآخرين بوجهة النظر التي يراها الكاتب، أما الجدال هو أحد عناصرها وعملية من عملياتها التي يعتمدها الكاتب للوصول إلى الهدف الرئيس، وهو إقناع القارئ بوجهة نظره.

4.1.2 أشكال الكتابة الإقناعية

تتعدد أشكال الكتابة الإقناعية لتشمل شكلين كما ورد لدى شحاته (2012) وذلك لأهميتها .

فالشكل الأول للكتابة هو الشكل الفردي الداخلي، الذي يحدث عندما يتجادل الفرد مع ذاته، ويعرض إدعاء ما يدعمه، وذلك من أجل إقناع القارئ بوجهة نظره، أما الشكل الثاني فيتمثل بالشكل الاجتماعي، الذي يحدث عندما يشترك فردان أو اكثر في حوار جدلي، ثم يدعمون كتاباتهم بالأدلة والبراهين بشكل منظم، ولكن لابّد من أهمية حدوث الشكل الإجتماعي عند حدوث الشكل الفردي الداخلي، لأنّ الأفراد يحققون تقدماً أكبر من خلال الشكل الإجتماعي، لأنّهم يفكرون بشكل جماعي .

5.1.2 وسائل الكتابة الإقناعية

لابد للكاتب أن يستخدم أساليب ووسائل إقناعية يؤيد وجهة نظره، ويقنع القارئ بها، فيلجأ إلى وسائل الكتابة الإقناعية، ومن هذه الوسائل كما وردت عند صوفي (2009)، الرجوع للمصادر والمراجع، وأخذ آراء أصحاب الخبرة والعلم، والمقارنة لموقفين أو حدثين، وربط النتيجة بالسبب، وعرض الحسنات والسيئات، واعتماد القيم والمبادئ العليا، واللجوء إلى الدراسات ونتائجها، والكلام بصدق وحماسة الإقناع، والأسلوب البلاغي المؤثر والواضح، فكلها أساليب مهمة فلا بد من إختيار أسلوب أو أكثر في الكتابة للنص الإقناعي.

6.1.2 مجالات الكتابة الإقناعية

للكتابة مجالات تبرز مكانتها فيها، حيث تعددت المجالات في الكتابة الإقناعية، وكما أفاد العزاوي والجنابي (2018) عدة مجالات للكتابة الإقناعية عن غيرها من أنواع الكتابة حيث تعددت في المجالات الآتية، مجال المقالة والخطب والمحاضرات العلمية، والمناظرات وافتتاحيات الصحف، والحوارات في القصص، والروايات ونحوها التي تهدف إلى الإقناع، والتي تتنوع من حيث وسائل عرضها .

7.1.2 خصائص المصدر المقنع

المصدر المقنع للرسالة يتمتع بخصائص تمكنه من تحقيق أهدافه من الرسالة أو الفكرة، أو الموضوع الذي يريد أن يقنع المتلقي فيه، فقد ورد عند شحاته (2012) بعض الخصائص للمصدر المقنع، تمثلت في **المصداقية** التي يجب أن يكون الشخص المقنع يمتلك قدرات عقلية فائقة، وبراعة ذهنية عالية، ومطلعا على كافة صور المناقشة والجدال، لأنَ المصادر عالية المصداقية أكثر تاثيراً في تغيير اتجاهات المستقبل من المصادر منخفضة المصداقية، وأيضا

لابد من توفر **الخبرة و**إلمامه بمعلومات حول الموضوع الذي يتكلم عنه، لذلك تعد المصادر الخبيرة أكثر إقناعا من المصادر غير الخبيرة، وتوفر **الثقة** للمرسل وتمتعه بالموضوعية وعدم تفضيله جانبا على الآخر، حتى يكسب تايداً أكثر وتجاوبا من المتلقين، لذا فلابد أيضا من توفر **القوة الجذابة** للمصدر، لأنها تحدث على المتلقي تاثيراً ذو طبيعة عاطفية لا عقلية فهي تجعل المتلقي يصدر أحكاما قيمَية، أما قوة المصدر فتعني قوته الفكرية والعلمية والأدبية والمالية والشخصية، اما العنصر الأخير **نية الإقناع** من أجل تعزيز الثقة في المصدر، لا ينبغي أن تكون نية الإقناع جلية جدا، فخلو الرسالة من تهديد ضمني أو ايحاءات بالنقص أو تلقين بالمنافسة تزيد من مصداقية المصدر .

لكن لابد من هذه الصفات لأهميتها في أساليب الإقناع بإختلاف المجالات المستخدمة فيها، وطبيعة الجمهور المتلقي للرسالة الإقناعية .

8.1.2 خصائص الجمهور المتلقي للرسالة الإقناعية

فطبيعة الجمهور الذي يتلقى الرسالة يختلف بإختلاف الرسالة التي يتلقاها، ففي الكتابة الإقناعية لابد من وجود خصائص للجمهور المتلقي للرسالة الإقناعية، فقد أورد إسماعيل (2022) عددا من الخصائص للمتلقين لهذا النوع من الرسائل، ومن أهم هذه الخصائص الهامة للجمهور هي، **الفروق الفردية بين المستقبيلن** (الخصائص الأولية) إن استيعاب الأفراد للمعلومات أكبر من الذين يتمتعون بقدرات مرتفعة، فمراعاة الفروق يهيئ لعملية الإقناع تأثيرها ونجاحها، أما **الخصائص النفسية الشخصية** فهناك خصائص للأفراد المتلقين للرسالة التي تجعلهم أكثر تقبلا للرسائل الإجتماعية التي تحاول أن تعدل المعتقدات والإتجاهات، أما الخاصية الأخيرة فتتعلق **بمناخ الإقناع وظروفه المؤثرة على التغيير**، فعندما يكون جو الإقناع جذابا، فإنه ينقل هذا

الإنطباع على الرسالة، فيسهل من عملية تمريرها، فالسياق الإجتماعي له تأثير قوي على المناخ في عملية الترفيه، ولذا تتعدد مجالات الكتابة بناءً على ذلك .

9.1.2 مراحل الكتابة الإقناعية

فالكتابة بشكل عام لها مراحل تتم من خلالها، إلَا أن هذا النوع من الكتابة له مراحل تميزه عن غيره من أنواع الكتابة الأخرى، ومن أهم مراحل الكتابة الإقناعية كما ورد لدى زينهم (2001) مرحلة الإتفاق على بعض القواعد التي يلتزم بها أثناء الحوار، وتقديم المشكلة في صورة سؤال، ومن ثم بدء الحوار عن طريق عرض كل طرف حجته، وعرض الدلائل الداعمة لهذه الحجة، ومحاولة إقناع كل طرف الطرف الآخر بمصداقية حجته، وأخيراً الوصول إلى خاتمة حول رأي معين، وقد يكون نقطة بداية في حوار حجًي آخر .

10.1.2 عناصر الكتابة الاقناعية

لاشك أن كل نوع من الأدب له عناصر، لا يكتمل إلاَ بوجودها وذلك لأهميتها، لأن كل عنصر مكمل للآخر، فالكتابة الإقناعية لا تتم إلاَ بوجود عناصرها المترابطة مع بعضها البعض .

فقد أورد إسماعيل (2022) عدداً من العناصر للكتابة الإقناعية منها، القضية (الإدعاء الرئيس) وهو عبارة عن حدث أوفكرة أو ظاهرة معينة أو مشكلة، والبيانات والأدلة الداعمة، والغاية منها (إثبات فرضية، أو إجابة لسؤال) وهذه الأدلة تحتاج من الكاتب الرجوع إلى مصادر متنوعة وموثوقة، ذات صلة بالقضية الرئيسة، والمبررات (المسوغات) وهي الأسباب التي دفعت الكاتب لتبني القضية (الإدعاء الرئيس)، ووظيفتها الربط بين القضية والبيانات والأدلة التي أتى بها الكاتب، وذلك لتقوية الإدعاء، والإدعاءات والآراء المضادة، وهي الآراء المخالفة لما ذهب إليه الكاتب من آراء وأفكار (القضية أو الأدعاء الرئيس)، ويحاول الكاتب أن يقف بالضد منها، ويَفند أدلتها وبراهينها، ليقنع القارئ بالعدول عنها، والنتيجة النهائية، وهي الخلاصة التي يتوصل

إليها الكاتب نتيجة لتكامل العناصر السابقة في القضية الإقناعية جميعها، وغالبيتها تأكيد القضية (الإدعاء الرئيس)، وغالبا ما تنتهي بتلخيص لأهم الأفكار الرئيسة، حيث تتميز الكتابة في النهاية بخصائص تميزها عن أنواع الكتابات الأخرى .

وترى ذهبية (2005) أن هناك عناصر أساسية لا بد من أن تتوفر في العملية الإقناعية من أهمها، **عنصر المصدر** الذي يعد من أهم العناصر التي ترتكز عليها نجاح أو فشل الرسالة، ويحدد ما يريد الوصول إليه من معلومات حسب ما يريد وباي وسيلة يريد، أما العنصر الثاني فيتمثل في **الرسالة ومضمونها** والأفكار التي تطرحها من خلال الوسيلة الإتصالية، والتي تترجم غالبا أهداف المتصل، أما العنصر الثالث والذي يعد من أهم العناصر وهو **الوسيلة أو قناة الإتصال** التي تقوم بنقلها عبر قنوات متعددة، إذ يختار المصدر الوسيلة المناسبة لإيصال رسالته حسب ما تستوجب طبيعتها، أما العنصر الأخير فيتمثل في **المتلقي** وقد يكون فردا أو جماعة أو جمهورا، لذا تتحدد الرسالة بالخصائص الإجتماعية والشخصية للأفراد الذين توجه إليهم الرسالة.

11.1.2 مهارات الكتابة الإقناعية

نظرا لأهمية الكتابة في اللغة العربية، فقد تنوعت أنواعها وأشكالها، ليقتنع القارئ بالنص الإقناعي، فقد أورد عبد الجواد (2015) أن مهارات الكتابة الإقناعية تصنف إلى مهارات خاصة بالفكرة الجدلية، ومهارات خاصة بالأدلة والمبررات الداعمة للفكرة الجدلية، ومهارات خاصة بوجهات النظر المعارضة وحجج الطرف الآخر وإبطالها .

الكتابة لها مهارات حتى يتم إتقانها وإخراجها بالشكل الصحيح، فالكتابة الإقناعية لها مهارات، وعند إجادتها وإتقانها يتمثل لدينا نص إقناعي يشد انتباه القارئ على الإقتناع بالموضوع المطروح، فقد أورد بليغ (2022) عددا من المهارات للكتابة الإقناعية، ومن هذه المهارات :

1- مهارات خاصة بتحديد الموضوع (القضية الجدلية): والتي يتم فيها تحديد القضية للموضوع وتحليل القضية الجدلية من جميع جوانبها، وجمع المعلومات ذات الصلة بالقضية من مصادرها المختلفة، والتفريق بين الحقائق والآراء المرتبطة بالقضية.

2-**مهارات خاصة بالإدعاء** : حيث يتم عرض الإدعاء الرئيس، ومن ثم يتم توليد الأدلة والبراهين المناسبة للقضية الجدلية، وتنظيم الأدلة والحجج وعرضها بطريقة معبرة ومقنعة.

3- مهارات خاصة بالآراء والإدعاءات المضادة ودحضها: حيث يتم عرض الحجج التي تستند عليها الإدعاءات المضادة، وتفنيد حجج الإدعاءات المضادة، وتحديد أوجه الضعف فيها.

4- مهارات خاصة بتنظيم الكتابة: وتعني إستخدام أسلوب واضح بعيدا عن الغموض أو التكلف، مع مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي في عرض الإدعاء، ومراعاة القواعد اللغوية، وعلامات الترقيم، وذلك لأهميتها .

ومن خلال التصنيفات المختلفة لمهارات الكتابة الإقناعية والمهارات الفرعية المرتبطة بها، يتضح أنه على الرغم من إختلاف التصنيفات وتعدد المهارات، إلَا أنها جميعا تؤكد على أن الكتابة الإقناعية لها مهارات أساسية، متمثلة في عرض الرأي المؤيد وأدلته، وعرض الرأي المعارض وأدلته، وتبني رأي محدد وتدعيمه بالأدلة، وتفنيد الرأي المعارض وأدلته .

فأصبح من الضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، حيث أنها تعد من المهارات الشائعة الإستخدام في المواقف الحياتية التي يستخدمها الفرد في كثير من الأحيان، حينما يقدم أسبابا وأسانيدا تقنع الآخرين، فتعددت المهارات وتضمنت الإدعاءات كما ورد عند زهران (2015) وهي كالآتي :

1- **الأدلة المدعمة للحجة،** من خلال تحديد الإدعاء الرئيس وتحديد المعلومات الداعمة لهذا الإدعاء، وبناء الحجج التي تتوافق أو تتعارض مع الأفكار الموجودة في النص، وتقديم ادعاءات واضحة مدعمة بالأدلة .

2-**تقديم الحجج،** وذلك من خلال اتخاذ القرار بشأن جودة الحجج المقدمة، وتحديد مدى الضعف والقوة في الحجة المقدمة .

3-**بناء الحجة الشخصية،** والتي تشتمل على تحديد آراء الآخرين، وعرض الآراء في شكل مؤيد أو معارض، وتقديم الحجة لدعم موقف الفرد، وتقديم الأسباب التي تبرر هذا الموقف .

4-**صياغة الحجة،** وتشمل القدرة على التوصل إلى نتيجة ما .

وكما بين العزاوي والجنابي (2018) أن مهارات الكتابة الإقناعية تنقسم إلى :-

1- **مهارات خاصة بالجمهور**، وتتمثل في القدرة لدى الكاتب في التفاعل مع جمهوره .

2- **مهارات خاصة بالأفكار** ومدى ترابط الأفكار مع بعضها، والحجج والأسباب المقدمة .

3- **مهارات خاصة بوسائل الإقناع،** تتمثل في مدى قدرة الكاتب على إقناع القارئ من خلال وسائل مختلفة .

4-مهارات خاصة بالمفردات وذلك من خلال استخدام لغة مناسبة للسياق .

5-مهارات خاصة بالتماسك، من حيث استخدامه لحروف العطف والربط للجمل، والفقرات بطريقة صحيحة .

لذلك ترى الباحثة من خلال ماتَم عرضه من مهارات للكتابة الإقناعية، أن هذا النوع من الكتابة يحتاج إلى الوضوح في القضايا التي يريد الفرد إقناع الآخرين بها، وكما يتطلب دعم الرأي المراد إقناع الآخرين به بأدلة واضحة المعالم، وشرح النقاط الأساسية التي تدعم الرأي، وعدم الإكتفاء بذكر تفاصيل سطحية عن موقفه، لا تكون بمثابة رأي مقنع للآخرين .

12.1.2 بنية النص الإقناعي

يعتبر النص بنية نصية متماسكة ومترابطة بين الفقرات والجمل، إلاَ أن النص الإقناعي يتكون من بنية نصية ضمن خطوات، ووفق أدلة وبراهين محكمة تتم من خلالها، ولعل ما أورده ميلز (2001) من مكونات بنية النص الإقناعي فذكر من هذه المكونات **(مقدمة وعرض وخاتمة)**، فبالنسبة **للمقدمة**، يأتي تبني وجهة نظر معينة تجاه موضوعات متنوعة إجتماعية أو دينية أو غيره، أما **المتن(العرض)** فيتكون من ثلاث فقرات على الأقل تحوي معلومات مكثفة وحقائق، إذ يوجد في كل فقرة دليل وسبب يرتبط بقضية الإدعاء الرئيس، ويتم عرض الأدلة بحسب قوتها، وتخصص فقرة للنقاش لوجهة النظر المضادة مع الأدلة المؤيدة لرأي الكاتب، وتدحض الرأي المضاد، أما **الخاتمة** فهي جزءا مهما، وهي فرصة الكاتب الأخيرة لإقناع القارئ بالحجج المقدمة، والتأكيد على قضية الإدعاء الرئيس، مستخدما لغة حيَة مقنعة، والعناية بالحجج الأكثر إقناعا، ووضع خطة للقارئ لتفنيد وجهة نظره المعاكسة، وتقديم التوصيات للقارئ للتأمل مع القضية أو الموقف، مراعيا شروط الكتابة الإقناعية.

13.1.2 شروط كتابة النص الإقناعي

يحتاج النص الإقناعي إلى شروط ليقنع ويؤثر في القارئ، ومن تلك الشروط التي أوردها العزاوي، الجنابي (2018) تمثلت في **الشرط الأول** وهو كتابة (**مقدمة النص**)، فلا بد من توفر شروط لها من عرض القضية بشكل موضوعي وعام، دون الخوض في التفاصيل، وعرض قضية واحدة فقط قابلة للنقاش بألفاظ سهلة وواضحة ومناسبة لمستوى الطلبة، أما **الشرط الثاني** المرتبط **(بمتن النص)** فلا بد من شروط لها متمثلة بكتابة الأدلة والبراهين التي تؤيد القضية، وترتيبها حسب قوتها، وكتابة المبررات التي تربط الأدلة بالقضية، واستعمال أدوات ربط مناسبة للقضية وأدلتها، أما **الشرط الأخير** المرتبط **(بخاتمة النص)** فلا بد من تضمينها بأفكار عامة،

توجز ما ذكر في المقدمة، وتكون قصيرة، وينبغي أن تكرر القضية في الخاتمة، حتى تكون بشكل مرتب ومفهوم وواضح .

14.1.2 خصائص الكتابة الإقناعية

تجدر الإشارة أن الكتابة بشكل عام تقوم على استعمال الجمل الواضحة في التعبير عن الأفكار، مما يؤدي إلى الفهم والدقة والوضوح للقارئ، وبالتالي فإن للكتابة الإقناعية خصائص تميزها عن أنواع الكتابة الأخرى، مما يضفي عليها مميزات ذات معنى ودلالة مثبته بحجج وبراهين تستند عليها أثناء الكتابة، فلذلك تجعل القارئ مستمتعا بها، ومن هذه الخصائص كما وردت لدى محمد(2017)، استعمال أدوات الربط المنطقي مثل: هكذا، واذن، كي، واستعمال الإستدلال المنطقي، ومراعاة الربط بين السبب ونتيجته، وذكر الأحداث والمواقف كنوع من أنواع البراهين، واستعمال أسلوب الربط بين الجمل، بإستعمال الضمائر، والوصل والعطف،و استعمال معجم المقابلة، والموازنة، والمجادلة، وأخذ الإقتباسات من القرآن الكريم، والسنة النبوية، والميل للإقناع بإستعمال أدوات التوكيد، مثل (أنَ، إن، إنما) أثناء الكتابة، لتدعيم كتابته وإخراجها بشكل جذاب ومقنع للقارئ .

15.1.2 أهمية تنمية مهارات الكتابة الإقناعية عند الطلبة

تعد الكتابة مهمة وتنمية مهاراتها شيء ضروري لأنها تمكن الطلبة من مواجهة مشكلاتهم، ولذلك فقد أورد زينهم (2001) هذه الأهمية في عدة أمور موضحا ذلك في:

– كونها تساعد الطلبة على تبادل وجهات النظر فيما بينهم، مما يساعد على زيادة التواصل بينهم، وتجعل الطلبة قادرين على صنع قراراتهم في مختلف جوانب حياتهم، وتقييم أفكار الآخرين والتوصل إلى تفاهم مشترك معهم، وتساعد الطلبة على تعلم أساليب التفكير الحر، والإستماع والتعبير عن الرأي، وتوليد الرغبة في التفاهم وإحترام الرأي والرأي الآخر .

مما يساعد على زيادة التواصل بينهم، ويساهم في الكشف عن معلوماتهم حول القضايا المطروحة، فأهمية هذه المهارات لدى الطلبة تكون في مختلف جوانب حياتهم، لذا أصبح لزاما تنميتها لديهم، وهذا لا يمكن إلَا عن طريق توفير جو دراسي ملائم، واستعمال إستراتيجيات فعالة قادرة على تحقيق تلك الأهداف .

16.1.2 خصائص الطلاب الممتلكين لمهارات الكتابة الإقناعية

تعتبر الكتابة الإقناعية من أهم أنواع الكتابة الوظيفية، لقدرتها على تنمية مهارات التفكير التحليلي والإستدلالي والناقد، حيث تساعد الفرد على اتخاذ قرار، لذك فهو بحاجة إلى امتلاكه لبعض الخصائص ومن هذه الخصائص كما وردت لدى شحاته (2012)، فمن أبرزها :-

-تمييز المعلومات ذات الصلة بالمشكلة والمعلومات التي لا ترتبط بها، والتفكير في الأسباب بصورة منطقية، حتى يستطيع توليد أسباب يقبلها العقل، ويستند في حجته على معلومات موثوق بها وغير مشكوك في صحتها، ويفسر البيانات المرتبطة بالمشكلة، وتحليلها بصورة تمكنه من التوصل إلى بيانات ومعلومات تمكنه من التوصل لعدد من الحجج حول تلك المشكلة، ويكون لديه القدرة على التواصل مع الآخرين، ويكون متفتح الذهن للأفكار الجديدة، ولديه قدرة على جمع المعلومات، يحلل ويقَوم المعلومات والأدلة والبراهين حتى يظهر دور المعلم في تنمية هذه المهارة لديهم .

17.1.2 دور المعلم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية

يبرز دور المعلم في تنمية مهارات هذه الكتابة لدى الطلبة بشكل واضح كما أوردها الباري (2014)، وذلك من خلال تشجيع الطلبة على التفكير بحرية دون تدخل منه، وما عليه إلا أن يقود الأنشطة، ويوفر الجو الملائم لإثراء الطلبة والقدرة على التفكير، وتقبل كل ما يعبر عنه الطالب من أفكار وأحاسيس ومعتقدات من دون أية محاولة لتغييرها، أو نقدها فدور المدرس

حيادي، وإثارة الأسئلة التي تساعد على التفكير في قيمه، وتوضيح أهمية اتخاذ الطلبة ما اختاروه ويعتبروه صحيحا ومنهجا لهم في حياتهم، ومشاركة الطلبة بالقيم التي يعتنقها كواحد منهم، وليس من طريق فرض قيمة معينة عليهم، واشراكهم في عمليات التبرير جميعا للأحداث والأقوال، واستثارة ما في الطلبة من رغبة تلقائية في إصدار الحكم القيمي، فيصل المدرس بالطلبة إلى معايير ايجابية مشتركة بالنسبة للقيم المماثلة في الموقف .

18.1.2 الصعوبات والتحديات التي تواجه الكتابة الإقناعية

الكتابة الإقناعية واحدة من أكثر الأنشطة المعرفية تعقيدا، وتعد كذلك واحدة من أصعب المهارات المعرفية تدريسيا، ومن أعمق العمليات والتحديات الرئيسة في النظرية والتطبيق في مجال التعليم، إلا أن هناك تحديات وصعوبات واجهت هذا النوع من الكتابة كما وردت لدى كل من، العزاوي والجنابي (2018) وكانت التحديات والصعوبات على نوعين هما :-

1.18.1.2 صعوبات معرفية للكتابة الإقناعية

ترجع هذه الصعوبات لطبيعة محتوى الكتابة الإقناعية، والتي تتضمن مدى الوعي بطبيعة وآراء الجمهور المتلقي، فظهرت صعوبات تتعلق بالمحتوى المعرفي للنص الإقناعي، ومن أهمها، افتقار بعض الطلبة إلى المهارات والإستراتيجيات اللازمة لكتابة نص إقناعي جيد، و توافر الأفكار والمحتوى المعرفي والثقافي المرتبط بالقضية الجدلية، حيث يمثل عبئا معرفيا على الطلبة الصغار، نتيجة لتعقيد الكتابة الإقناعية وعمليات التفكير المعقدة، واكساب الطلبة ببعض إستراتيجيات المجادلة، وتزويدهم بالمزيد من المعلومات عن الموضوع الجدلي المطروح، وتكليفهم بإنجاز مهام كتابية بالتعاون مع أقرانهم، وتدريبهم على معايير تقييم الكتابة الإقناعية .

2.18.1.2 صعوبات البنية التركيبية للكتابة الإقناعية

النص الإقناعي الجيد يجب أن يكون منظما، ويتم الإنتقال فيه بطريقة واضحة ومنطقية، ويتميز ببنية تركيبية محكمة تتناسب مع الأسلوب الإقناعي المتبع، ولذلك تعتبر كتابة الطلبة الصغار ضعيفة البنية والتركيب، وغير مخططة بشكل منظم لاستخدام الجمل والتراكيب، وهذا يؤثر على تقديم الإدعاءات الجدلية وتدعيمها، أو تفنيدها بأسلوب إقناعي مؤثر، وقد حددت الصعوبات التي تواجه الطلبة عند بناء وكتابة نص إقناعي في إختيار الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة، والتي تعبر عن أفكارهم، بحيث تكون معروضة بوضوح وترابط، وضرورة توافر العلاقات المنطقية بين الإدعاءات المطروحة، من خلال إستخدام أدوات الربط بشكل منطقي لفهم الأفكار المكتوبة، وعدم تمييز الطلبة بين الكتابة الإقناعية والكتابة السردية، فهم لا يتبعون نظاما محددا في كتاباتهم، فبرز دور المدرسة في تنمية هذه المهارات في توجيه الطلبة إلى استثمار جهودهم في الكتابة الإقناعية والحوار والجدل، واستيعاب الطلبة لأهداف الإقناع والجدل وتطبيق إستراتيجيات فعالة تحقق أهداف الكتابة الإقناعية (العزاوي والجنابي 2018).

ترى الباحثة أن هذا الواقع الذي يعني بالتطورات السريعة، والتوجهات المتجددة، والمتناقضات المتعددة، والآراء المتعارضة، هذا كله فرض ضرورة تمكن الفرد من المواقف الجدلية، والوسائل الإقناعية التي أصبحت من ضروريات التواصل الكتابي القائم على الإقناع، لذا تتطلب تحديات القرن الواحد والعشرين توجهات لإيجاد سياقات تعليمية تكون فيها المجادلة والإقناع في الجو التعليمي، لإعطاء الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم، والدفاع عنها في مجالات متنوعة .

فاصبح لزاما تعليم الطلبة كيفية الكتابة الإقناعية، وذلك عن طريق تعليمهم كيفية التخطيط لدرس الكتابة، وتنقيح ما كتبوه ونقد كتابات الآخرين، وبناء شخصياتهم وتعويدهم على الإستقلالية في التفكير، والإستناد إلى الدلائل والبراهين في الحكم على الأفكار والآراء، ولذلك لابد من التعرف على أهمية الكتابة الإقناعية للطلبة وتدريسها، حيث تم تناول هذه المهارات في الدراسة الحالية .

2.2 المحور الثاني: التفكير الناقد

1.2.2 مفوم التفكير الناقد

التفكير اصطلاحا: يعرفه قطامي (2007) أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى إفتراضات وتوقعات جديدة .

التفكير إجرائيا: تعرفه الباحثة بأنه مجمل الأشكال والعمليات الذهنية التي يؤديها عقل الإنسان، والتي تمكنه من نمذجة العالم الذي يعيش فيه، وتمكنه من التعامل معه بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه وخططه ورغباته وغاياته .

التفكير الناقد اصطلاحا: تعرفه جبر (2007) بأنه مهارات عقلية تهتم بتطوير محكات ومعايير وتطبيق هذه المحكات، ونقد المواقف والمعلومات والخبرات في ضوء هذه المحكات، والقدرة على الجدل وفحص العلاقات المنطقية للتوصل إلى إستنتاجات صائبة .

ويعرفه أيضا الحلاق (2007) بأنه مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، ضمن خطوات متسلسلة ومنسجمة مع المنطق للوصول إلى قرارات سليمة .

والتفكير الناقد كما يراه عبد السلام (2020)، هو أحد أنماط التفكير التي يستخدمها الفرد في أمور حياته اليومية، وهو مهم وضروري لصور التفكير الأخرى كالتفكير العلمي، والإبتكاري وغيرها.

أما رؤية القرآن الكريم للتفكير الناقد فيعتبر ضرورة ملحَة للإنسان، ليشعر بوجوده ويحصل على آمنه النفسي من خلال النظر والتدبر، والتفكير والإستنتاج بالعقل لما يدور في هذا الكون وفي النفس الإنسانية في الآيات العظام التي لا يدركها إلَا المفكرون .

تعريف التفكير الناقد إجرائيا :تعرفه الباحثة بأنه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

2.2.2 أهمية تعليم التفكير

للتفكير أهمية كبيرة في التعليم، لذلك أكَد عصام (2019) أهمية تعليم التفكير في أنها تتجلى بضرورة حيوية للإيمان، واكتشاف نواميس الحياة وأنه لا ينمو تلقائيا، وله دور في النجاح الدراسي والحياتي، فهو قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع فهو لا ينمو تلقائية، فتعليم مهارات التفكير لغير المعلمين والدارسين معا .

3.2.2 أهمية التفكير الناقد

تبدو أهمية التفكير لأنه يساعد العالم على فهم أنفسهم وأهدافهم بشكل أفضل، و تعد أهمية التفكير، ضرورة ملحة للمجتمع، كما أورد الحلاق (2007) أهمية التفكير في أنه تعد القدرة على التفكير مطلبا مهما لفئات المجتمع جميعها، ولم يعد قاصرا على المعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال المناهج التعليمية، إذ أنه لا ينشأ من فراغ، بل لا بد من المناخ الذي يؤدي الى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته، لذا كانت الدعوة إلى تعليم التفكير دون ارتباط بمنهج محدد، ومن هنا برزت أهمية هذا التفكير في تطوير العملية التعليمية، ويحسن القدرات على استخدام العقول بدل العواطف وتطوير مستويات أفضل من التفكير، ويعد التفكير الناقد مدخلا مبكرا للتقليل من الجنوح الأخلاقي، لأنه يعد الفرد لإدراك العدالة والأمن وغيرها من المفاهيم، و يكسب الطلبة منهجية، في دراسة الكثير من المواد كالمنطق والأدب وغيره، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا، ويشجع الحوار والمناقشة والقدرة على التواصل، ويحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي ويزيد من وعيه ويسهم في خلق بيئة تتصف بالحوار الهادف .

وتضيف سوسن (2008) أهمية أخرى لتعليم التفكير الناقد، أنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي بشكل أعمق ومتقن للمحتوى، ويكسب الطلبة تفسيرات صحيحة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، والتفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، مما يساعد في وضع القرارات في الحياة .

4.2.2 بواعث التفكير وأسبابه

الذي يدفعنا للتفكير كما جاء عند السيد (2020) يكمن في وجود عدة بواعث فذكر منها، الدهشة والإستغراب، فعندما يتعرض الشخص لموقف مدهش لم يكن له سابق عهد به يندهش، ويحتار في ذلك ومن ثم يتساءل، لماذا يحدث ذلك ويبدأ يفكر في الأسباب حتى يجد السبب، فيجد المشكلة ويفكر بها ليصل إلى قرار مناسب، ثم يتكون لديه حب الفضول، واستكشاف المجهول، ليجد نفسه منطلقا نحو الإختراع والشعور بالتحدي، فالطبيعة البشرية بذاتها تفكر في كافة مجالات الحياة، فهو دائم التفكير في الماضي والحاضر والمستقبل، فتكون لديه متعة بتفكيره مستنتجا أفكاره في مجالات الحياة التي يريدها .

5.2.2 مستويات التفكير

يقسم التفكير إلى مستويات بحسب النشاط أو الجهد العقلي المبذول، لإنجاز مهام التفكير إلى المستويات الآتية كما وردت عند علي (2017):

1-**مستويات التفكير الدنيا (المنخفضة)**، والتي تتكون من التذكر وإعادة الصياغة .

2-**مستويات التفكير الوسطية (الراقية)**، فتشتمل على عدد من التصنيفات أولها طرح الأسئلة والتوضيح، والمقارنة والترتيب، وتكوين المفاهيم والتعميمات، والتطبيق والتفسير، والإستنتاج والتنبؤ، وفرض الفروض، والتمثيل والتخيل، والتلخيص والإستدلال، و أخيرا التحليل .

3-**مستويات التفكير العليا (العليا)**، فتشتمل على عددا من التصنيفات أولها، اتخاذ القرار والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبتكاري، والتفكير وراء المعرفي .

6.2.2 انماط التفكير

تتحدد أنماط التفكير و يمكن للفرد أن يستخدمها عندما يسعى لحل مشكلة تعترضه، فقد أورد عبد السلام (2020) أنماطا للتفكير منها، **التفكير البصري** الذي عرفه بأنه قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، ويحدث عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من علاقات، أما النمط الثاني من التفكير هو **التفكير التأملي** حيث يتأمل الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل للنتائج، ويتم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط وهو تفكير موجه، أما التفكير **المنظومي** الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة، تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، أما **التفكير الناقد** فهو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، وأخيرا **التفكير الابداعي** الذي ترتبط قدرة الفرد فيه على الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة والتداعيات البعيدة وذلك كإستجابات المشكلة .

7.2.2 مكونات التفكير الناقد

تتعدد مكونات التفكير بشكل عام ولابد من فهمها، أما مكونات التفكير الناقد كما أوردها السليتي (2006)، فالمكون الأول للتفكير الناقد هو **المعرفة** أي عند تطبيق أي مهارة من مهارات التفكير الناقد يجب أن يعرف الفرد الإجراءات الممثلة للخطوات والعمليات التي يستخدمها في تنفيذ المهارة، أماالمكون الثاني هو **المهارة** والتي تشير إلى عدم التركيز على الحقائق وحفظها وإستظهارها، وتشير إلى تلك العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقويمها،

والمكون الاخير للتفكير هو **الاتجاه** ويقصد به مجموعة الإتجاهات والقيم التي يرتكز عليها التفكير الناقد من حب الإستطلاع، للإستزادة في المعرفة، والتشكك فيما يقدم إليه من معلومات، والصبر عند ظهور أي غموض فيما يفكر .

8.2.2 أساليب تنمية التفكير الناقد

يستطيع كل طالب أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا، وذلك إذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية، وإن مجرد الإنتقال من حالة الموافقة، أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما، يعد خطوة ايجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد، لكن اقترح الحلاق (2007) أن هناك أساليب من شأنها تساهم في تنمية التفكير الناقد منها، تحديد المشكلات بدقة مما يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدليل، وإدراك أوجه الشبه والإختلاف بين الموضوعات، وتحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع وترتيبها حسب أهميتها، ودرجة ارتباطها بالموضوع، وصياغة الأسئلة التي تحقق فهم أعمق للمشكلة، وتقديم معيار للحكم على نوعية الإستنتاجات، وتحديد مدى ارتباط الموضوعات بالمشكلة، والحكم على موثوقية المصادر، وتمييز الإتجاهات المعالجة للمشكلة، وتوقع النتائج، والقدرة على التمييز واستبصار الحلول .

9.2.2 شروط تحقق التفكير الناقد

يتحقق التفكير الناقد بوجود مجموعة من الشروط، كما ذكرها البرقعاوي (2012)، لأهميتها عند استخدام هذا النوع من التفكير فمن أبرزها، **أولا** : توفر العادات العقلية المهمة مثل الشك والعقل المتفتح والإهتمام بالدقة والوضوح، **ثانيا:** اعتماد معايير أو محكات مناسبة وتطبيقها في المواقف الملائمة لها، **ثالثا** : توفر نوع من المجادلة المتمثلة في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل لتحديد نوعها وتقييمها وتطويرها، **رابعا** : الإهتمام بالإستنتاج والقدرة على إصدار الأحكام، وذلك بعد

التأكد من العلاقات المنطقية بين البيانات، **خامسا** : الإهتمام بوجهات النظر الأخرى وامكانية الإستفادة منها، من أجل الوصول إلى القرار الأكثر صوابا ودقة، وتوفر إجراءات لتطبيق المعايير للوصول إلى أحكام .

10.2.2 سمات المفكر الناقد

هناك سمات للإنسان المفكر والمبدع، إلا أن المفكر الناقد له سمات مختلفة، مما يجعله يتميز عن غيره من المفكرين لإمتلاكه لتلك السمات الناقدة ومن أهمها، القدرة على الملاحظة والتخيل وتحديد المشكلات، والقدرة على التنظيم والإبداع، ووضع إفتراضات منطقية عند حل المشكلات، والقدرة أيضا على إتخاذ القرار، وتقبل آراء الآخرين والإكتشاف، والقدرة على التحليل والتركيب والتفسير للحجج، والقدرة على الإستدلال وتوليد الأفكار .

إلا أن هناك سمات أخرى للمفكر الناقد كما أضافت القواسمة وغزالة (2013)، فذكرت منها، أن يكون لدى المفكر الناقد القدرة على التفريق بين الرأي والحقيقة والفصل بينهما، ومنفتحا على الأفكار الجديدة، وعلى آراء الآخرين، ومدركا متى يحتاج لمعلومات جديدة حول شيء ما، ومعتمدا على الطريقة العلمية عند تقديم الرأي والحجة، ومتأنيا في إصدار الأحكام، وفاصلا بين التفكير العاطفي والمنطقي، هذه السمات التي تعطيه الخاصية في تفكيره، إذا امتلكها وتمكن من تطبيقها في حياته اليومية .

11.2.2 معايير التفكير الناقد

يساعد التفكير الناقد على اتخاذ أفضل للقرارات في العمل والحياة الشخصية على حد سواء، ولمعرفة ما إذا كنا نفكر تفكيرا ناقدا، يجب علينا مراقبة معايير تفكيرنا ومقارنتها بمعايير التفكير الناقد .

ورد عند العياصرة (2011) تفسيرا لتلك المعايير، في أنها المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الإستدلالي أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع، ويمكن إجمال المعايير في **معيار الوضوح** وهو أهم معايير التفكير الناقد، باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فالعبارة يجب أن تكون واضحة حتى يسهل فهمها والحكم على مقاصد المتكلم من خلالها، **ومعيار الصحة** وذلك أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، **ومعيار الدقة** في التفكير والتي تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، **ومعيار الربط** أي مدى العلاقة بين السؤال او المداخلة بموضوع النقاش، **ومعيار العمق** وهو ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، ولا يلجأ في حلها إلى السطحية، **ومعيار الإتساع** وذلك بالأخذ بجميع جوانب الموضوع، **ومعيار المنطق** من خلال الإستدلال على حل المشكلة منطقيا، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير .

12.2.2 مهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير كما يراها عبد العزيز (2009) في أنها عمليات عقلية يستخدمها الإنسان من أجل معالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، وإنتاج أفكار جديدة، فيلجأ إليها الإنسان عندما يواجه مشكلة ما، أو يريد اتخاذ قرار ما، لهذ السبب تعد هذه المهارات اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها الشخص لتفسير الواقع وفهمه واتخاذ القرار السليم، فكلنا نمتلك مهارات التفكير لكننا لا نستخدمها بفعالية، بسبب عدم تطويرنا لهذه المهارات بالتعلم والمزاولة، فمعرفة المهارات وتنميتها يعد أمرا هاما لتحقيق النجاحات في الحياة الشخصية والمهنية، لذلك تضم مهارات التفكير أنماطا من التفكير بما فيها التفكير التحليلي والإبداعي والتفكير الناقد، ولكل نوع منها عددا من التصنيفات،

فقد ورد عند زيتون (2006) عددا من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته، والاطر النظرية المفسرة له وكانت كالتالي :-

1-التعرف إلى الإفتراضات

القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

2- **التفسير** : ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، ومعرفة إذا كانت التعميمات المبنية على معلومات مقبولة أم لا.

3-الإستنباط : والذي يشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

4-**الإستنتاج:** والذي يشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها.

5-تقويم الحجج: وذلك من خلال قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها.

6- التمييز: وهو التمييز بين المصادر الأساسية والمصادر الثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أما قطامي (2007) فقد أورد مهارات التفكير الناقد في مايلي :

1- مهارة الاستقلال عن تفكير الآخرين .

2- مهارة تحديد مصداقية مصادر المعلومات .

3- مهارة تطبيق قواعد المنطق .

4- مهارة الإحاطة بجوانب الموضوع .

5- مهارة التمييز بين قواعد الإدعاءات والمبررات والمعلومات .

6- فرز الأدلة والحجج الغامضة من الواضحة .

7- مهارت تجنب الأخطاء الشائعة في هذا التفكير .

8- مهارة الدقة في العبارات والألفاظ .

9- مهارة المرونة والتحدي .

فالتفكير الناقد كما ترى الباحثة هو أهم المهارات التي يجب على البشرية المضي قدما فيها، لأنه يحسن من قدراتنا في إستخدام عقولنا بدلا من عواطفنا، وتحديد مشاعرنا وربطها منطقيا مع أفكارنا مما يساعد على تطوير مستويات أفضل من التفكير، ويساعدنا في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، حيث أن القدرة على التفكير بطريقة ذاتية الإنضباط وعميقة هي التي تقودنا إلى توسيع نطاق رؤيتنا للعالم بشكل متزايد، وتجنب الآراء الضيقة، لذلك أصبح من الضرورة الإهتمام بتنمية هذه المهارات لدى الجميع، لكونها تساعد في معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم، وتنمية قدراتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وهذا ما تم تناوله في الدراسة لهذه المهارات الهامة .

13.2.2 دور المعلم في تنمية التفكير الناقد

يأتي دور المعلم في تنمية التفكير الناقد لدى طلبته، وإتاحة الفرصة لهم، وذلك من خلال ما أوردت القواسمة وغزالة (2013) حيث برز دور المعلم واضحا من خلال إعطاء الفرصة المناسبة لنمو الطاقات المفكرة، لأي فرد أو مجتمع، لأن التفكير ليس موجودا بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، ولا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وذلك يأتي التفكير الناقد بإستخدام مهارات تفكير أخرى، ويلعب المعلم دورا كبيرا في تنمية التفكير الناقد، حيث يختار المعلم مفاهيم وقضايا لا يوجد اتفاق بشأنها، ويعلم إستراتيجيات التفكير على نحو مباشر، ويدرب الطلبة على مهارات التفكير المختلفة، ويوفر الوقت المناسب للتفكير في أثناء

الحصة الدراسية، ويوفر الفرصة المناسبة للطلبة لشرح أفكارهم، ويعرض أمثلة لوجهات نظر متنوعة حول قضية معينة، ويحترم أفكار الطلبة بالمستويات جميعها، ويستخدم الرسوم البيانية والخرائط، والجداول لرؤية العروض مرئيا.

14.2.2 النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات

تعد عملية تنمية التفكير الناقد عملية هامة في عملية التعليم، فهي تحتاج إلى أنشطة تعليمية بإمكانها أن تساهم في تحسن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وذلك من خلال إستخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحل نزاعات ما، وتشجيع الطلبة على حضور الإجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهة نظر مختلفة،، وتشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون، وتشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف، وإيجاد أمثلة عن التحيز أو الغضب وتشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة، وتشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيما وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك، ودعوة المهتمين بالقضايا العامة ومناقشتهم.(السليتي، 2006)

15.2.2 خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد

تعد مهارات التفكير الناقد مهمة، ولا بد من توفير مناخ مناسب لتعزيز تعليمها، وذلك كما ورد عند العياصرة (2011) من خصائص للمناخ الصفي المعزز لتعليم مهارات التفكير الناقد .

حيث تمثلت الخصائص بضرورة تهيئة الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقة، يكون فيها التعليم متمركزا حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط، حيث تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وتشجع الإكتشاف والإستقصاء، وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه، لذلك يعد المعلم العنصر الأساس في تنمية ونجاح تعليم مهارات

التفكير الناقد، والإستماع للمتعلمين وتشجيعهم، وتقبل آرائهم وإحترام أفكارهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

16.2.2 معيقات التفكير الناقد

التفكير الناقد يحتاج لتنمية مهاراته، إلا أن هناك معيقات وعراقيل تقف وراء تنميته، وتفسر الإفتقار الراهن للنجاح في تعليم التفكير الناقد، ومن أبرز هذه المعيقات كما يراها طاشمان (2010)، الإرتباك فيما يتعلق بالمهارات التي ينبغي تعليمها كمهارات تفكير، والفشل في التعرف إلى عناصر هذه المهارات، واستخدام تقنيات تدريس غير مناسبة، واستخدام منهاج مدرسي يحاول تغطية العديد من المهارات في فترة زمنية قصيرة، والإفتقار إلى التطابق بين ما يتم تدريسه وما يتم فحصه كمهارة .

كما أشار قطامي (2007) إلى أهم الأسباب التي تقف وراء تدني ممارسة التفكير الناقد في التعليم، متمثلة في غموض الأهداف التربوية في المناهج، وربما كانت نادرة أو صعبة التحقيق، والكتاب المدرسي وطبيعة الخبرات المنظمة التي يتضمنها الكتاب المدرسي في كونها تركز على معارف سطحية، ولا تهيئ الفرصة لممارسة عملية التفكير، والتنشئة الإجتماعية التي بدورها تساهم في تطوير أساليب التفكير الناقد، والإستعدادات والقدرات الطلابية لا تسمح بتقديم تفسيرات عميقة، وإنما تفسيرات سطحية عن أي مشكلة يتعرضون لها، وأخيرا إعداد معلمين مؤهلين متمكنين من المهارات، لتأهيل طلابهم بالشكل الصحيح .

17.2.2 التفكير الناقد والمنهاج

المنهاج له دور كبير بتنمية التفكير الناقد، كما أورد كل من أبو غزالة والقواسمي (2013)، حيث أصبحت إتجاهات التربية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي إهتماما أكبر للتفكير الناقد، وتضعه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلم، وقد طورت

برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية، كما إقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس التفكير الناقد، إذ أن قدرات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية، كما أنها لن تنشأ من مجرد استماع الطلاب إلى معلميهم، أو قراءاتهم للنصوص، أو أخذ الإمتحانات، وعلى المعلمين أن يعرفوا ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد.

ترى الباحثة ضرورة تنمية التفكير الناقد من خلال المناهج وتطويرها، بحيث تراعي تلك المهارات بناءً على أسس متينة وقوية، لأن اللغة العربية بحاجة ماسة إلى طلبة قادرين على التفكير الناقد في حل ما يواجهونه من صعوبات، تحتاج إلى تروي وتمعن وتفكر، لذا تؤكد الباحثة على ضرورة السمو والرقي والتطور في مهارات التفكير الناقد وتطوير إستراتيجيات تعليم تساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة، وتدريب الطلاب عليه من خلال ورشات عمل تدريبية، وترسيخ القيم والمبادئ لدى الطلبة والمعلمين، وتوفير نحبة من المفكرين، والإنفتاح على المجتمع والتواصل مع كل آفاق التقدم والتحضر العالمي بلا قيود، وما بها من أدوات ومنشآت لدعم النشاط الفكري والثقافي والتربوي، للتواصل مع المجتمع لتؤدي دورها المطلوب كمنارة لإشعاع التقدم، وترسيخ القيم في المجتمع، وأن تتضمن برامج الجامعات خططا محددة ترعاها القيادات ويتولاها المعلمين والطلبة .

3.2 الدراسات السابقة:

في هذا الفصل تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير الناقد، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، والتي جاءت في الفترة الزمنية بين (2015-2022)، وشملت مجموعة من البلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، ولتنظيم هذه الدراسات تم تصنيفها حسب متغيرات الدراسة الرئيسية إلى محورين هما: الكتابة الإقناعية والتفكير الناقد، وهذا ما تم تناوله لتلك الدراسات من خلال الإشارة إلى أبرز ملامحها مع تقديم تعليقا يتضمن جوانب الإتفاق والإختلاف والتميز للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات ذات العلاقة، وبيان الفجوة البحثية التي تعالجها الدراسة الحالية، وجوانب الإستفادة من الدراسات السابقة في إعداد هذه الدراسة .

1.3.2 الدراسات التي تناولت محور (الكتابة الإقناعية):

دراسة كرستينا وآخرون(**Crestiani et al ,2023**) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل قدرة طلاب الفصل الدراسي الثالث في جامعة (بالوبو كوكرو أمينوتو) على الكتابة الإقناعية، تكون مجتمع الدراسة من طلاب الفصل الدراسي الثالث في برنامج دراسات تعليم المدرسة الابتدائية في الجامعة، والبالغ عددهم (200) طالباً، استخدم الباحثون العينة القصدية، وتم اختيار (35) طالباً ليكونوا عينة الدراسة، وتم استخدام المنهج التجريبي، واستخدم اختبار الكتابة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها أن قدرة طلاب الفصل الدراسي الثالث في الجامعة على الكتابة الإقناعية كانت من الدرجة المتوسطة، ومستوى الطلاب في تنظيم الموضوع كانت متوسطة، ودقة وسلامة اللغة كانت متوسطة أيضاً، ومحتوى الكتابة كانت متوسطة.

هدفت **دراسة ويدهارت وآخرون (Widhart et l,2022)** إلى التعرف على قدرة الطلاب على الكتابة المقنعة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة باستخدام العينة العشوائية العنقودية، وشملت (25) طالبًا. تم جمع البيانات من خلال أداة الاختبارات على شكل مقالات مقنعة كتبها الطلاب، ومن أبرز نتائجها الدراسة إلى أن قدرة الطلاب على الكتابة المقنعة كانت جيدة (بدرجة متوسطة)، وبلغت نسبة الطلاب الذين لديهم أداء ضعيف في الكتابة المقنعة ولم يحصلوا على درجة كافية (24٪) من الطلاب.

دراسة الشلاحي (2022) هدفت إلى التعرف على درجة مراعاة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإقناعية في تدريس التعبير من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تكونت من (211) معلماً من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية في منطقة الأحمدي في دولة الكويت، واستخدمت أداة الإستبانة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها أن مستوى تقديرات أفراد الدراسة حول مراعاة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإقناعية في تدريس التعبير جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة مراعاة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإقناعية في تدريس التعبير من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة).

وقام **العلوي (2022)** بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على عينة تكونت من (20) طالبا من طلاب السنة الرابعة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة،، واستخدمت أدوات لجمع البيانات تمثلت

في اعداد قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صمم البرنامج القائم على إستراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، كما صمم إختبار مهارات الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب، في التطبيقين القبلي والبعدي في إختبار قياس مهارات الكتابة الإقناعية لصالح التطبيق البعدي.

وقام **حسن (2021)** بدراسة هدفت إلى دراسة تأثير استخدام إستراتيجية توضيح القيم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تطبيق التجربة على عينة من (72) طالبة من الصف الرابع الأدبي في إعدادية بلقيس للبنات، تم اختيارهن بشكل عشوائي، واستخدمت أداة إختبار كتابة إقناعي مكون من (15) فقرة وبنت معيارًا لتصحيحه، تم تطبيق إستراتيجية توضيح القيم على المجموعة التجريبية، بينما تم تطبيق العمل الإعتيادي على المجموعة الضابطة، و وكان من أبرز النتائج أن استخدام إستراتيجية توضيح القيم يساعد على تحسين مهارات الكتابة الإقناعية لدى الطالبات، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في إختبار الكتابة الإقناعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت **دراسة حسن وآخرون (2021)** إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين مهارات الكتابة الاقناعية وأبعاد الذكاء المنظومي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة (216) طالبًا وطالبة، منهم (108) في الفرقة الأولى و(108) في الفرقة الرابعة بجامعة الأزهر بالقاهرة، تم استخدام اداة اختبار لمهارات الكتابة الاقناعية لطلاب الجامعة ومقياس للذكاء المنظومي لطلاب الجامعة كأدوات لجمع البيانات، وكان من أبز نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكتابة الاقناعية والذكاء المنظومي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط

درجات طلاب الفرقة (الأولى والرابعة) في مهارات الكتابة الاقناعية وأبعاد الذكاء المنظومي لصالح الفرقة الرابعة.

وجاءت دراسة **الظفيري (2021)** للبحث في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية في الكويت، حيث استخدمت المنهج التجريبي، واستخدمت أداة الإختبار للكتابة الإقناعية، وتم اختيار (30) طالبا عشوائيا من طلاب الأكاديمية، وكان من أبرز نتائجها إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية، مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على الحجاجية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

وهدفت دراسة **الظفيري (2020)** إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الأدوات لجمع البيانات وتمثلت بإعداد (قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية، وإعداد برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي، واختبار مهارات الكتابة الإقناعية) وتم تطبيق الأدوات على عينة تكونت من (100) طالبة من طالبات تخصص اللغة العربية، حيث تم إختيارهم عشوائيا وتم توزيعهن إلى مجموعتين، ضابطة، وعددها (48) طالبة، والمجموعة الثانية هي المجموعة التجريبية وعدد طالبتها (52) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى الطالبات، وبحجم تأثير كبير.

وكما أجرى **توفيق (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، واستخدمت أداة الإختبار للكتابة الإقناعية واختبار للتفكير الناقد، وتم

تطبيقهما على عينة تتكون من 40 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الثانوية للبنات بمحافظة الفيوم في مصر، و أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية طردية بين تحسن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية للطالبات وتحسن مستوى مهارات التفكير الناقد لديهن، وتوصلت الدراسة إلى أن تحسن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية يؤدي إلى تحسن مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية والعكس .

وقام **العزاوي وهراط (2019)** بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الكتابة الإقناعية لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية في جامعة الأنبار في العراق، واتبعت المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة اختبار للكتابة الإقناعية، وتم تطبيقه عينة تكونت من (93) طالباً وطالبة، وكان من أبرز نتائجها إمكانية تحديد وتصنيف مهارات الكتابة الإقناعية المطلوبة لطلاب المرحلة الجامعية، وضعف مستوى طلاب وطالبات الجامعة المرحلة الثانية في مهارات الكتابة الإقناعية.

وأجرى **أحمد وآخرون (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية السياقية ومستويات السعة العقلية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية في كلية التربية في جامعة قناة السويس في مصر، وتم استخدام المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بالكلية، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإقناعية ككل، وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

كما **قام لينا تا (Linata,2018)** بدراسة هدفت إلى تقييم قدرة الطلبة الجامعيين على كتابة مقال مقنع وتحديد العوامل التي تؤثر عليها، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة اختبار مكتوب لجمع البيانات، قام الباحث باختيار (70) طالبًا عشوائيًا كعينة للدراسة من إجمالي

(163) طالبًا في السنة الرابعة في جامعة المحمدية في شمال سومطرة في أندونيسيا. أظهرت النتائج أن معظم الطلاب غير معتادين على كتابة مقال مقنع وغير مستعدين لتقديمه، كما أظهرت النتائج أن معظم الطلاب لا يعرفون ما هو مقال مقنع ويجدون صعوبة في كتابته.

دراسة عبد العزيز a (Abdul Aziz & Ahmad, 2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصفات الأساسية للكتابة المقنعة المعتمدة على نموذج تولمين والتي تستخدم بشكل شائع من قبل الطلاب في ماليزيا، تم اختيار عينة مكونة من 79 مقالة من أربع مدارس ثانوية وتم استخدام أداة نموذج تولمين لتحليل المقالات، و أظهرت نتائج التحليل أن الطلاب يستخدمون العناصر المقنعة الأساسية بنجاح، وهي الادعاء والأسباب والمذكرة. ولكنهم يفتقرون إلى العناصر الإقناعية الاختيارية، مثل المؤهل والدحض والدعم. ومن هذا المنطلق، يحتاج الطلاب إلى استخدام استراتيجيات جديدة أو بديلة في التأليف لتحسين مهاراتهم في الكتابة المقنعة

أما **دراسة عبد العزيز b (Abdul Aziz, Ahmad, 2017)** فهدفت إلى التعرف على قدرة طلاب السنة الثالثة بجامعة (بونج حتا) في أندونيسيا على كتابة فقرة مقنعة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة من (158) وتم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية، حيث تم اختيار (40) طالبًا كعينة. تم استخدام اختبار الكتابة لجمع البيانات، حيث قام الباحث بتقديم النتائج الأولية، ثم قام بحساب درجات الطلاب وتصنيفهم إلى فئات القدرات العالية أو المتوسطة أو المنخفضة، وأخيراً قام بحساب النسب المئوية لقدرة الطلاب، وأظهرت نتائج البحث أن قدرة طلاب السنة الثالثة في جامعة (بونج حتا) على كتابة فقرة مقنعة بشكل عام كانت متوسطة.

كما أجرى **النونو وآخرون (2012)** دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين قابلية التأثر بإستراتيجيات (تشالديني) الست للإقناع والخصائص الديموغرافية لعينة من المواطنين العرب، تم

استخدام أداة مقياس قابلية التأثر بإستراتيجيات (تشالديني) للإقناع وتطبيقه على عينة مكونة من (1311) مستجيباً من جنسيات عربية مختلفة،، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت النتائج أنّ قابلية التأثر العامة باستراتيجيات الإقناع تختلف بشكل دال إحصائياً، حيث كانت استراتيجية التبادل هي الأعلى واستراتيجية السلطة هي الأدنى، واشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بحسب متغيري الجنس والحالة المادية، حيث كانت فئة الإناث وفئة أصحاب الدخل العالي أكثر قابلية للتأثر العام بالإقناع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قابلية التأثر بجميع استراتيجيات الإقناع كل على حدة، عدا استراتيجية الإعجاب بحسب متغيرات الجنس والفئة العمرية والمستويين التعليمي والمادي.

3.2.2 الدراسات التي تناولت محور (التفكير الناقد) :

هدفت **دراسة الصوايفة وآخرون (2023)** إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، ومعرفة مستوى توافرها في ضوء متغيرات مختلفة مثل النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي، ونسبة الدبلوم العام الثانوية العامة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي وأجروا اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، حيث تم تطبيقه على (487) طالب وطالبة من جامعة الشرقية، واظهرت النتائج ان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة كان دون المستوى المقبول تربوياً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المهارات بين المتغيرات المختلفة مثل النوع الاجتماعي والسنة الدراسية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي ونسبة الدبلوم العام الثانوية العامة.

وهدفت **دراسة اليوسفي والباقري (2023)** إلى قياس مستوى التفكير الناقد لطلاب الرياضيات في كلية التربية بجامعة صنعاء في اليمن، وتم استخدام اختبار معياري لمهارات التفكير الناقد، والذي يتكون من ثلاثين عبارة، وتم تكييفه ليتناسب مع البيئة اليمنية، واستخدم المنهج الوصفي،

وتم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (170) طالباً وطالبة في الرياضيات، وتم استخدام أبعاد الاستقراء والاستنتاج والتقييم لتقييم مستوى التفكير الناقد، فأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد كان دون المستوى المقبول كما لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة.

وقام **الفنيخ (2022)** بإجراء دراسة هدفت إلى استكشاف مستوى التفكير الناقد بين طلاب جامعة القصيم وفحص الفروق المتعلقة بالتخصص والجنس والمستوى الدراسي، تضمنت عينة الدراسة (1000) طالب وطالبة من جامعة القصيم ممن يدرسون تخصصات متنوعة (الطب، الصيدلة، اللغة العربية، إدارة الأعمال، علم الحاسب، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الأحياء، علم الاجتماع) من المستوى الأول والأخير، استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد راش (RASCH)، حيث أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم منخفض، ووجدت فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد تُفَضِّل الإناث، كما تبين وجود فروق إحصائية ملحوظة في التخصص،و لم تظهر فروق إحصائية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، ولم يتضح تفاعل بين عامل الجنس والمستوى الدراسي، بينما لم يُظهِر التفاعل الإحصائي الدال بين العوامل الثلاثة (النوع – المستوى الدراسي – التخصص) أي تأثير على التفكير الناقد.

دراسة بيريستوفا وآخرون (Berestova er al, 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بالدافعية للتعليم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانات، وتم تطبيقها على عينة (520) طالباً من أربع جامعات في روسيا، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الدافعية للتعليم كان لها تأثير كبير على مستوى التفكير الناقد.

وأجرى **القديمات (2021)** دراسة هدفت إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء بالأردن، وتم استخدام أداة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وتحديد العلاقة بين ذلك وبعض المتغيرات. تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (387) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والثالثة في جميع كليات الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (13.58)، والمستوى متوسط بحسب المتوسط الفرضي

وكذلك هدفت **دراسة زيوش (2021)** إلى تحديد مستوى بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة زيان عاشور –الجلفة – الجزائر، بناءً على بعض المتغيرات، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، واستخدم اختبار التفكير الناقد كأداة للقياس، وبلغت العينة (246) طالباً جامعياً من المجتمع الأصلي للدراسة، فكانت نتائج الدراسة أن مستوى بعض مهارات التفكير الناقد لدى قسم العلوم الاجتماعية كان بدرجة مقبولة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق، ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير العمر أو التخصص الأكاديمي، (بكالوريا علمي / أدبي)، في حين أظهرت الدراسة أن للتكوين الأكاديمي في الجامعة دور إيجابي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

كما قامت **حوة (2021)** بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى التفكير الناقد لطلاب وطالبات العلوم الاجتماعية في جامعة الجلفة–الجزائر، وشملت الدراسة عينة من (200) طالبًا وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهر النتائج بوجود مستوى متوسط للتفكير الناقد بين طلاب وطالبات العلوم الاجتماعية، وعدم وجود فروق ملحوظة في التفكير الناقد بين الجنسين، في حين كان هناك فروق تعزى للتخصصات، حيث كانت نسبة التفكير الناقد أعلى لطلاب وطالبات

تخصص الفلسفة، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط درجات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا للاختبار كان بمستوى متوسط حسب المتوسط الفرضي.

دراسة دين (Din, 2020) هدفت الدراسة إلى تقييم التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات من خلال مهارات القراءة النقدية لديهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على (550) طالباً من مرحلة البكالوريوس في الجامعات الحكومية في الباكستان، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير النقدي لديهم كان إيجابي وبدرجة متوسطة.

وهدفت **دراسة الخزاعلة والحويجي (2019)** إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل في السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (500) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (مهارة التحليل) كانت أكثر مهارات التفكير الناقد ممارسة، في حين كانت (مهارة الاستنتاج) أقلها ممارسة، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير تبعا لمتغير المستوى الدراسي في جميع المهارات.

وكذلك هدفت **دراسة المومني (2019)** إلى التعرف على درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم العلوم التربوية في كلية عجلون الجامعية في الأردن وعلاقته بمتغير الجنس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة يمثلون جميع التخصصات والمستويات الدراسية، وتم تبني اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة كان دون

المستوى المقبول تربوياً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

في حين قام **الكركي ومحادين (2019)** بدراسة هدفت إلى استكشاف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة، ودراسة العلاقة بينه وبين الدافع المعرفي في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من (834) طالبا وطالبة لتمثيل مختلف مراحل مجتمع الدراسة، وتم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي في الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب كان أقل من المستوى المقبول، كما وأظهرت وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين مستوى التفكير الناقد والدافع المعرفي، ووجود فروق إحصائية في أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية تعزى للتخصص، ولم تظهر النتائج وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، والنوع الاجتماعي.

دراسة لي وآخرون (Lee, et al, 2019) هدفت الدراسة إلى استكشاف مستوى التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات بين الطلاب الجامعيين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على (341) من طلبة السنة الأخيرة تخصص البكالوريوس في جامعة تون في ماليزيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد وحل المشكلات كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين التفكير الناقد وحل المشكلات.

دراسة مسلم وآخرون (Muslem et al, 2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام مهارات التفكير النقدي في القراءة بين طلبة الجامعة (التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال والتفسير والتنظيم الذاتي) اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً في السنة الثانية من المرحلة الجامعية في جامعة ولاية الرانيري الإسلامية، في

اندونيسيا، تم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات، وأظهرت النتائج أن الاستدلال كان بأعلى نسبة في مهارات التفكير النقدي والتي بلغت (54٪) من الطلاب، وكانت مهارات التفكير النقدي التي يستخدمها الطلاب بالترتيب هي التحليل والتفسير والتقييم والتفسير والتنظيم الذاتي وكان التنظيم الذاتي هو أقل مهارة مارسها الطلاب.

هدفت **دراسة فضل الله (Fadhlullah & Ahmad, 2017)** إلى تحديد مستوى الطلاب في مهارات التفكير النقدي في التدريس والتعلم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام أسلوب الملاحظة لجمع البيانات من (61) طالباً من كلية الإدارة في جامعة التكنولوجيا (UiTM) في ماليزيا، توصلت نتائج الدراسة إلى أن قدرات الطلاب في التفكير الناقد تتراوح بين المستوى المنخفض والمتوسط .

وأجرى **غيلاني (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، قامت الباحثة بتصميم اختبار لجمع البيانات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على (130) طالب وطالبة من كلية العلوم والتكنولوجيا في جامعة الوادي في سوريا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة كان بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذكور والطالبات في مستوى التفكير الناقد، وكذلك أظهرت عدم وجود اختلاف في مستوى التفكير باختلاف التخصص الدراسي والمستوى الدراسي.

وهدفت **دراسة عيواص، وفارس (2017)** إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج التحري الجماعي في التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية الأساسية في الكويت، وتم اختيار عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة، و تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتي البحث بواقع (20) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية تم تدريسهم باستخدام أنموذج التحري الجماعي (20)

طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية ، واستخدم المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق أنموذج التحري الجماعي، كما أظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً في مجال الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات والمسلمات والاستنباط وتقويم الحجج وتفسير النتائج في مجال التفكير الناقد.

دراسة مسلم وآخرون (Muslem et al, 2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام مهارات التفكير النقدي في القراءة بين طلبة الجامعة (التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال والتفسير والتنظيم الذاتي) اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً في السنة الثانية من المرحلة الجامعية في جامعة ولاية الرانيري الإسلامية، في اندونيسيا، تم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات، وأظهرت النتائج أن الاستدلال كان بأعلى نسبة في مهارات التفكير النقدي والتي بلغت (54٪) من الطلاب، وكانت مهارات التفكير النقدي التي يستخدمها الطلاب بالترتيب هي التحليل والتفسير والتقييم والتفسير والتنظيم الذاتي وكان التنظيم الذاتي هو أقل مهارة مارسها الطلاب.

هدفت **دراسة فضل الله (Fadhlullah & Ahmad, 2017)** إلى تحديد مستوى الطلاب في مهارات التفكير النقدي في التدريس والتعلم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام أسلوب الملاحظة لجمع البيانات من (61) طالباً من كلية الإدارة في جامعة التكنولوجيا (UiTM) في ماليزيا، توصلت نتائج الدراسة إلى أن قدرات الطلاب في التفكير الناقد تتراوح بين المستوى المنخفض والمتوسط .

وجاءت **دراسة الياسري (2016)** والتي هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية (العلوم الإنسانية– العلوم الصرفة) في جامعة البصرة –العراق،

واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت آداتي الاستبيان والإختبار للتفكير الناقد، طبقت الأدوات على عينة قوامها (160) طالبا وطالبة من طلبة قسم الرياضيات بواقع (43) طالب وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة، و(117) طالب وطالبة من قسم اللغة العربية، وتوصلت النتائج عن ضعف مستوى التفكير الناقد لدى بعض التدريسيين قد يكون أحد أسباب الضعف عند الطلبة.

دراسة إنده وكوسوما (Indah & Kusuma, 2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير النقدي للطلبة الأندنوسيين الذين يتعلمون اللغة الانجليزية، وتحديد العوامل التي تؤثر على تطوره، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيقها على (100) من الطلبة في الجامعة الإسلامية الحكومية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير النقدي كان بدرجة متوسطة، وأن أبرز العوامل التي تؤثر على تطوره كانت إتقان اللغة، وأن المفكر الناقد يمكن أن يعبر عن تفكيره بشكل جيد عن طريق الاستخدام الجيد للغة.

وهدفت **دراسة الجردي وآخرون (2016)** إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث في سوريا، استخدم اختبار (واطسن وجلاسر) لمهارات التفكير الناقد، وتم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (67) طالباً وطالبه من طلبة السنة الثالثة، واتبع المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد بشكل عام لدى أفراد العينة كان منخفضاً، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تفكيرهم الناقد تعزى لمتغير نوع الفرع في الشهادة الثانوية.

5.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع مهارات الكتابة الإقناعية، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الإستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، وتقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الإتفاق و الإختلاف، وجوانب التميز للدراسة الحالية عن بقية الدراسات الأخرى، وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وقد تم تصنيف الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وحسب كونها دراسات عربية أو أجنبية .

الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محور (مهارات الكتابة الإقناعية):

تناولت كل من دراسة حسن و أحمد (2021)، والشلاحي (2022)، والعلوي (2022)، وحسن (2021)، وحسن وآخرون (2021)، والظفيري (2021)، والظفيري (2020)، وتوفيق (2019)، والعزاوي وهراط (2019)، والنون وآخرون (2012)، وكرستينا وآخرون (2023)، ويدهارت وآخرون (2022)، ولينا‌تا(2018)، عبد العزيز a(2017)، وعبد العزيز b(2017).

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك هو (التعرف على مهارات الكتابة الإقناعية) باستثناء دراسة العلوي (2022)، ودراسة حسن (2021). ودراسة توفيق (2019) لفحص العلاقة واتفقت الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، حيث طبقت الدراسة على طلبة الجامعة، باستثناء دراسة النونو وآخرون (2012) حيث طبقت على المواطنين العرب، ودراسة عبد العزيز a(2017)، وتوفيق (2019)، وحسن (2021)، طبقت على طلبة المدارس .

وكما استخدمت الدراسات السابقة العينة العشوائية البسيطة باستثناء دراسة باكري (2015)، ودراسة كرستينا وآخرون (2023)، ودراسة العلوي (2022)، وحسن (2021) والظفيري (2021)، والظفيري (2020)، توفيق (2019)، فقد استخدمت العينة القصدية .

وكما وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة العلوي (2020)، ودراسة الظفيري (2020) اللتان استخدمتا المنهج شبه التجريبي، أما دراسة حسن (2021)، ودراسة الظفيري (2021)، ودراسة توفيق (2019)، فقد استخدمت المنهج التجريبي .

استخدمت الدراسات السابقة أداة الإختبار لجمع البيانات باستثناء دراسة الشلاحي (2022)، حيث استخدمت الإستبانة، ودراسة ستابلتون ايمي (2015)، وعبد العزيز a(2017)، فقد استخدما الإستبيان ونموذج تولمين، ودراسة النونو وآخرون (2012) فقد استخدمت مقياس تشالديني للإقناع .

اختلفت دراسة عبد العزيز a(2017) عن بقية الدراسات في احتوائها على نموذج تولمين لتحليل المقالات الإقناعية.

اتفقت دراسة توفيق (2019)، مع الدراسة الحالية في أنها تناولت متغيرات الدراسة بصورة ترابطية (الكتابة الإقناعية والتفكير الناقد) معا، في أن بقية الدراسات تناولت المتغيرات كل متغير على حدا، واختلفت هذه الدراسة في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات فقد استخدمت دراسة توفيق الإختبار للكتابة الإقناعية وللتفكير الناقد، في حين استخدمت الدراسة الحالية اختبار للكتابة الإقناعية واستبانة للتفكير الناقد، وكما اختلفت بالمنهج والعينة فقد استخدمت الدراسة الحالية (المنهج الوصفي الإرتباطي) والعينة العشوائية الطبقية، في حين اختلفت عنها في مجتمع الدراسة حيث طبقت على طلبة جامعة القدس، في حين طبقت دراسة توفيق (2019) على طلبة الثانوية .

واختلفت النتائج في دراسة كل من نونو وآخرون (2012) وتوفيق (2019)، وحسن وآخرون (2021)، والعلوي (2022)، والشلاحي (2022) حيث أظهرت نتائجها بوجود دلالة احصائية بين متغيرات دراستها المختلفة، في حين اختلفت بعض الدراسات في نتائجها بين متغيراتها

المختلفة وتنوع مناهجها، كدراسة الظفيري (2021) والظفيري، (2020)وعزاوي وهراط (2019) وأحمد وآخرون، (2018).

2-الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محور (التفكير الناقد):

تناولت كل من دراسة الصوايفة (2023)، واليوسفي، الباقري (2023)، والفنيخ (2022)، والقديمات (2021)، والكركي (2019)، وزيوش (2021)، وحوة (2021)، وخزاعلي (2019)، والمومني (2019)، والجردي وآخرون (2018)، الكردي ومحادين (2019)، والياسري (2018)، وهناتا (2018)، وغيلاني (2017)، وعيواص، وفارس (2017)، وأحمد (2017)، ومسلم وآخرون(2017)، بدر (2016)، وبيريستوفا وآخرون(2021)، ودين (2020)، ولي وآخرون (2019)، وأنده و كوسوما (2016).

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو قياس مستوى التفكير الناقد، باستثناء دراسة الفنيخ (2022)، ودراسة الكركي ومحادين (2019)، وعيواص وفارس (2017) فقد اتفقت على استكشاف ومدى فاعلية التفكير الناقد .

واتفقت الدراسات السابقة في مجتمعها، حيث طبقت الدراسة على مجتمع من طلبة الجامعة، باستثناء دراسة السيد (2019)، ودراسة ستابلتون ايمي (2015)، حيث طبقت على طلبة المدارس، بينما طبقت دراسة بكري الصمداني (2015) على المعلمين .

وكما استخدمت الدراسات السابقة العينة العشوائية البسيطة باستثناء دراسة عيواص، فارس (2017)، استخدمت العينة القصدية، أما دراسة كل من الكركي (2019) ودراسة الكركي ومحادين (2019)، فقد استخدمتا العينة العشوائية الطبقية .

وكما وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة عيواص، فارس (2017) فقد استخدمت المنهج التجريبي .

استخدمت الدراسات السابقة أداة الإختبار لجمع البيانات باستثناء دراسة الياسري (2016)، حيث استخدمت أداة الإختبار والإستبيانة، أما دراسة مسلم وآخرون (2017)، فقد استخدمت الإستبانة، أما دراسة أحمد(2017)، فقد استخدمت أداة الملاحظة لجمع بيانات الدراسة .

اتفقت الدراسات في نتائجها بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متغيراتها المختلفة، وكدراسة الصوايفة وآخرون، (2023)، واليوسفي والباقري، (2023)، و الفنيخ، (2022)، ووزيوش (2021) اختلفت الدراسات في نتائجها بوجود دلالة احصائية بين متغيراتها كدراسة حوة، (2021)، والخزاعلة والحويجي (2019)، والمومني (2019)، والكركي ومحادين (2019) .

اما الدراسة التي اتفقت مع الدراسة الحالية في نتائج التفكير الناقد لدى الطلبة كدراسة غيلاني، (2017)

إلا أن نتائج دراسة الياسري (2016)، فقد جاءت بدرجة ضعيفة لمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وهذا سببه ضعف مستوى التفكير لدى المدرسين .

إلا أن نتائج دراسة مسلم وآخرون (2017) من الدراسات الأجنبية فقد أظهرت نتائجها أن الإستدلال أعلى نسبة في مهارات التفكير الناقد لطلبتها، وأقلها مهارة التنظيم الذاتي، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية أن أعلى مهارة في مهارات التفكير الناقد لديها هي مهارة (الإستنتاج) وأقل مهارة التقويم.

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها تناولت مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، الذي لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة ترابطية بين كلا المتغيرين، وهو بحث لم تتطرق له أي دراسة سابقة، أي قد تكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات حسب علم الباحثة .

حيث تم الإستفادة من جميع الدراسات السابقة في بلورة الإطار النظري، لتكوين ما وصلت إليه الدراسة الحالية على شاكلتها النهائية .

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا مفصلا للخطوات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، بدءا من منهج الدراسة، والمجتمع وعينته وطريقة اختيارها، والأدوات التي أعدتها، وآلية التحقق من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات .

1.3 منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث نحاول من خلال هذا المنهج وصف الظاهرة التي ندرسها دون التدخل فيها، وكذلك تحليل بياناتها، وبحث العلاقة بين أجزاءها والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، (المحمودي، 2019).

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس والبالغ عددهم (9190) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائيات جامعة القدس للعام الاكاديمي (2022 –2023).

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة بطريقة اختيار عينة طبقية عشوائية، حيث قامت بتوزيع (320) إستبانة وإختبار على طلبة جامعة القدس بنسبة (3.5%) من مجتمع الدراسة, والجدول (1.3)يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

3.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها، حيث بلغت حسب متغير الجنس نسبة 33.7% للذكور، ونسبة 66.3% للإناث، في حين بلغت حسب متغير الكلية نسبة 27.4% لكلية العلوم الإنسانية، ونسبة 72.6% لكلية العلوم الطبيعية، وكما بلغت أيضا لمتغير المستوى الأكاديمي نسبة 26.7% للسنة الأولى، ونسبة 27.7% للسنة الثانية، ونسبة 21.1% للسنة الثالثة، ونسبة 24.6% للسنة الرابعة فأكثر، وجاءت بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي، فكانت نسبة 6.3% لمعدله أقل من 70، ونسبة 56.5% لمعدله من 70-أقل من 80، ونسبة 29.5% لمعدله من 80-90، ونسبة 7.7% لمعدله أعلى من 90.

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

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	96	33.7
	انثى	189	66.3
الكلية	علوم إنسانية	78	27.4
	علوم طبيعية	207	72.6
المستوى الأكاديمي	أولى	76	26.7
	ثانية	79	27.7
	ثالثة	60	21.1
	رابعة فأكثر	70	24.6
المعدل التراكمي	أقل من 70	18	6.3
	من 70- أقل من 80	161	56.5
	من 80-90	84	29.5
	أعلى من 90	22	7.7

4.3 أدوات الدراسة :

بناء آداتي الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الإستبانة والإختبار كآداتين لتطبيق هذه الدراسة وجمع البيانات، وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة، حيث قامت ببناء الإختبار للتعرف إلى مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس، وأعدت فقرات الإستبانة لقياس التفكير الناقد من وجهة نظر الطلاب لمعلميهم، حيث اتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء أدوات الدراسة .

1. اختبار الكتابة الإقناعية

قامت الباحثة بإعداد إختبار الكتابة الإقناعية بالرجوع إلى الدراسات السابقة حول الموضوع، وذلك بالإستعانة بدراسة توفيق (2019) ودراسة عيد (2019) والإطلاع على فقرات الإختبار ومعيار التصحيح، وأجرت بعض التعديلات اللازمة للدراسة عليه، وأعدت سلم التقدير اللفظي للتقييم .

صدق الإختبار

الصدق الخارجي (المحكمين):

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الإختبار، حيث قامت بعرضه على مجموعة من ذوي الإختصاص، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين، وقامت بعمل ما يلزم من تعديلات في ضوء المقترحات التي قدمها المحكمين، ملحق رقم (5)

ثبات الاختبار

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الإختبار وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، البالغ عددهم (17) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس، قامت الباحثة بعمل حساب معامل الثبات للإختبار بإعادة تطبيق الإختبار على العينة الإستطلاعية مرة أخرى بفاصل زمني مدته (15) يوما، وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيق الأول للإختبار ودرجاتهم في التطبيق الثاني لنفس الإختبار، حيث كانت نتيجة تساوي (0.867) وهي قيمة مناسبة للدراسة .

تم حساب زمن الإختبار وذلك بأخذ الوسط الحسابي لزمن الطلبة من العينة الإستطلاعية لحساب زمن تقديم الاختبار، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

زمن الإجابة على الإختبار = زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب \مقسوما على 2، فكانت المدة الزمنية التي استغرقها الطلبة للإجابة تساوي (20) دقيقة.

استبانة التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس

قامت الباحثة بإعداد استبانة التفكير الناقد وذلك بالإستعانة بالدراسات السابقة حول الموضوع حيث استعانت بدراسة الفنيخ (2022) ودراسة بدر (2016) .

صدق الإستبانة

الصدق الخارجي (المحكمين)

حيث قامت الباحثة بعمل الصدق الخارجي وذلك من خلال عرض الإستبانة على مجموعة من ذوي الإختصاص، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين، وقامت بعمل ما يلزم من تعديلات في ضوء المقترحات التي قدمها المحكمين، وتبين للباحثة أن اقتراحات المحكمين وآرائهم التي قدموها

أبقت على فقرات الإستبانة كما هي، في حين تم إلغاء بعض الفقرات وتعديل صياغة ومحتوى وإضافة غيرها، بحيث أصبح عدد فقراتها (40) فقرة، ملحق رقم (3).

الصدق الداخلي (الاتساق)

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.522**	0.000	15	0.627**	0.000	29	0.428**	0.000
2	0.554**	0.000	16	0.586**	0.000	30	0.583**	0.000
3	0.502**	0.000	17	0.545**	0.000	31	0.543**	0.000
4	0.569**	0.000	18	0.612**	0.000	32	0.506**	0.000
5	0.504**	0.000	19	0.580**	0.000	33	0.580**	0.000
6	0.602**	0.000	20	0.626**	0.000	34	0.574**	0.000
7	0.584**	0.000	21	0.600**	0.000	35	0.584**	0.000
8	0.563**	0.000	22	0.560**	0.000	36	0.531**	0.000
9	0.638**	0.000	23	0.578**	0.000	37	0.620**	0.000
10	0.610**	0.000	24	0.602**	0.000	38	0.520**	0.000
11	0.548**	0.000	25	0.561**	0.000	39	0.550**	0.000
12	0.592**	0.000	26	0.593**	0.000	40	0.482**	0.000
13	0.541**	0.000	27	0.567**	0.000			
14	0.588**	0.000	28	0.550**	0.000			

**** داله احصائية عند 0.001** *** داله احصائية عند 0.050**

ثبات الإستبانة

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاستبانة ، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، البالغ عددهم (17) طالبا و طالبة من طلبة جامعة القدس، حيث قامت بعمل ثبات للاستبانة وفق معادلة كرونباخ ألفا ل(40) فقرة حيث كان الثبات (0.927) وهذا يدل على ثبات مناسب يسمح بإجراء الدراسة.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الإستنتاج	**9**	**0.789**
الإفتراضات	**7**	**0.799**
التفسير	**7**	**0.789**
الإستدلال	**9**	**0.790**
التقويم	**8**	**0.791**
الدرجة الكلية لمستوى التفكير الناقد	**40**	**0.945**

4.5 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: –

خصائص المستجيبين

–الجنس : (ذكر– أنثى)

–الكلية : (العلوم الإنسانية – العلوم الطبيعية)

–المستوى الأكاديمي : (سنة أولى – سنة ثانية –سنة ثالثة –سنة رابعة)

–المعدل التراكمي : (أقل من 70) – (70–أقل من 80) – (80–90) –أعلى من (90) .

المتغيرات التابعة

- **المتغير التابع الأول :** مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس .

- **المتغير التابع الثاني :** التفكير الناقد لدى المدرسين من وجهة نظر الطلبة.

5.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية من أجل تنفيذ الدراسة :

1-الإطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومجالاتها .

2-إعداد اختبار للكتابة الإقناعية، وتبني استبانة للتفكير الناقد، ومناسبتهما للدراسة، وتحكيمهما من الأساتذة ذوي الخبرة، والتخصص في مجال اللغة العربية والمجالات الأخرى اللازمة، والتعديل عليهما، ومن ثم تطبيقهما على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة و خارج عينتها ، لغرض التحقق من الثبات .

3-تحديد عينة الدراسة.

4-الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية، موجه لدائرة التسجيل في جامعة القدس .

6-تطبيق الدراسة بتوزيع الإختبار والإستبانة معا على العينة المطلوبة من الطلبة ورقيا .

7-جمع الأدوات (الإختبار والإستبانة معا) من أفراد العينة والإطلاع عليهما، والتخلص من الأدوات غير الصالحة للدراسة .

8-إدخال البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية "Spss".

9-تفسير النتائج ومناقشتها، وضع التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة .

6.3 المعالجات الاحصائية:

بعد جمع الإستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها وإعطاؤها أرقاما معينة، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة (بيانات الدراسة)، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الإستبانة، واختبار (t-test)، لمتغير الجنس والكلية، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، لمتغير المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، ومعامل ارتباط بيرسون، للعلاقة بين المتغيرين، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، لحساب ثبات الأدوات للدراسة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

4 . 1 مقدمة

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "**مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم** " 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 :

جدول (1.4) مفتاح تصحيح مقياس التفكير الناقد

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
منخفضة	2.33 فأقل	46.6% فأقل
متوسطة	من 2.34–3.67	من 46.7 – أقل من 73.4%
مرتفعة	3.68 فأعلى	73.4% فأكثر

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للكتابة الإقناعية (6.29) والإنحراف المعياري (3.315) حيث كانت الدرجة منخفضة .

4. 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الأعداد والنسب المئوية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاختبار الذي يعبر عن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس، وكذلك المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية.

جاءت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للكتابة الإقناعية (6.29) والإنحراف المعياري (3.315) وهذا يدل على أن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة منخفضة، وبنسبة مئوية (31.5%).

كما وتشير النتائج أن الذين حصلوا على متوسط حسابي (12 فما دون) فبلغت نسبة (93%)، وأن الذين حصلوا على متوسط حسابي (12) فبلغت نسبة (4.2%)، وأن الذين حصلوا على متوسط حسابي (أكبر من 12) فبلغت نسبة (2.8%).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس بإختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس.

جدول (4.4):المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية و نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	96	6.13	3.558	0.590	0.556
أنثى	189	6.37	3.191		

يتبين من خلال الجدول (4.4) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.590)، وأن مستوى الدلالة (0.556)، وهو أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
علوم إنسانية	78	7.10	3.860	2.573	0.011
علوم طبيعية	207	5.98	3.039		

يتبين من خلال الجدول (5.4) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.573)، وأن مستوى الدلالة (0.011)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية، حيث كانت الفروق لصالح كليات العلوم الإنسانية، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية .

نتائج الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	76	5.84	2.649
ثانية	79	6.94	3.729
ثالثة	60	5.82	3.286
رابعة فأكثر	70	6.44	3.425

يلاحظ من الجدول رقم (6.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (7.4):

جدول(7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	63.363	3	21.121	1.941	0.123
داخل المجموعات	3057.044	281	10.879		
المجموع	3120.407	284			

يلاحظ من الجدول (7.4) أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (1.941) وأن مستوى الدلالة (0.123) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 70	18	5.39	3.090
من 70- أقل من 80	161	6.22	3.217
من 80-90	84	6.74	3.611
اعلى من 90	22	5.77	2.943

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9.4):

جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	38.077	3	12.692	1.157	0.326
داخل المجموعات	3082.330	281	10.969		
المجموع	3120.407	284			

يلاحظ أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (1.157) وأن مستوى الدلالة (0.326) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى تقدير طلبة جامعة القدس لمستوى التفكير الناقد من وجهة نظر طلبتهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم .

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	الإستنتاج	3.4663	0.57110	متوسطة	69.3
3	التفسير	3.4226	0.64356	متوسطة	68.5
4	الإستدلال	3.4097	0.58983	متوسطة	68.2
2	الإفتراضات	3.3945	0.66119	متوسطة	67.9
5	التقويم	3.3829	0.62336	متوسطة	67.7
	الدرجة الكلية	3.4167	0.54493	متوسطة	68.3

يلاحظ من الجدول (10.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم، وأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.41) وانحراف معياري (0.544) وهذا يدل على أن مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (68.3%). ولقد حصل مجال الاستنتاج على أعلى متوسط حسابي (3.46)، ويليه مجال التفسير بمتوسط حسابي (3.42)، ومن ثم مجال الإستدلال بمتوسط حسابي (3.40)، ويليه مجال الإفتراضات بمتوسط حسابي (3.39)، ومن ثم مجال التقويم بمتوسط حسابي (3.38).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن مجال الإستنتاج.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستنتاج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يحرص المدرّس على الإنتقال بالطّلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص	3.60	0.872	**متوسطة**	72.0
1	يعزّز المدرّس لدى الطّلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقيّة	3.51	0.963	**متوسطة**	70.2
7	يساعد المدرّس الطّلبة في ربط الخبرات السابقة بالمعلومات الحالية وصولاً للإستنتاجات	3.50	0.902	**متوسطة**	70.0
3	يقدّم المدرّس مواقف تعزّز مهارة استنتاج افكار الطّلبة بأنفسهم في الأمور ذات العلاقة	3.48	0.886	**متوسطة**	69.6
5	يحفّز المدرّس الطّلبة على جمع المعلومات من مصادر ذات صلة بمشكلة معينة	3.48	0.977	**متوسطة**	69.6
6	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والاكاديمي	3.43	0.880	**متوسطة**	68.6
4	يمكّن المدرّس الطّلبة من المقارنة بين خصائص فكرتين أو موضوعين أو موقفين	3.42	0.956	**متوسطة**	68.4
9	يساعد المدرّس الطّلبة في التكيّف في ضوء ما يستجد من نتائج	3.41	0.936	**متوسطة**	68.2
8	يشجّع المدرّس الطّلبة على طرح أسئلة منتمية تتعلق بحقائق القضايا المطروحة	3.37	1.042	**متوسطة**	67.4
	الدرجة الكلية	**3.4663**	**0.57110**	**متوسطة**	**69.3**

يلاحظ من الجدول (11.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإستنتاج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) وانحراف معياري (0.571) وهذا يدل على أن مجال الإستنتاج جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (69.3%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (11.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يحرص المدرّس على الإنتقال بالطّلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص" على أعلى متوسط حسابي (3.60)، ويليها فقرة "يعزّز المدرّس لدى الطّلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقيّة" بمتوسط حسابي (3.51). وحصلت الفقرة "يشجّع المدرّس الطّلبة على طرح أسئلة منتمية تتعلق بحقائق القضايا المطروحة" على أقل متوسط حسابي (3.37)، يليها الفقرة "يساعد المدرّس الطّلبة في التكيّف في ضوء ما يستجد من نتائج" بمتوسط حسابي (3.41).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن مجال الإفتراضات .

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإفتراضات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يحثّ المدرّس الطّلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات	3.47	0.987	**متوسطة**	69.4
3	يدرّب المدرّس الطّلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي	3.45	0.972	**متوسطة**	69.0
4	يقدّم المدرّس مواقف تساعد الطّلبة في التنبؤ بالنتائج	3.41	1.022	**متوسطة**	68.2
7	يعطي المدرّس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها	3.41	0.973	**متوسطة**	68.2
2	يؤكّد المدرّس توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة	3.38	1.012	**متوسطة**	67.6
6	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها	3.36	0.953	**متوسطة**	67.2
5	يعزّز المدرّس قدرات الطّلبة على تكوين افتراضات او مسلمات حول موضوع التعلم	3.29	0.947	**متوسطة**	65.8
	الدرجة الكلية	**3.3945**	**0.66119**	**متوسطة**	**67.9**

يلاحظ من الجدول (12.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإفتراضات أن المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية(3.39) وانحراف معياري (0.661) وهذا يدل على أن مجال الإفتراضات جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (67.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (12.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يحثّ المدرّس الطّلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات " على أعلى متوسط حسابي (3.47)، ويليها فقرة " يدرّب المدرّس الطّلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي " بمتوسط حسابي (3.45). وحصلت الفقرة " يعزّز المدرّس قدرات الطّلبة على تكوين افتراضات او مسلمات حول موضوع التعلم " على أقل متوسط حسابي (3.29)، يليها الفقرة " ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها " بمتوسط حسابي (3.36).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن مجال التفسير.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التفسير

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
7	يعزّز المدرّس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير	3.59	0.898	**متوسطة**	71.8
1	يمكّن المدرّس الطّلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية	3.49	0.974	**متوسطة**	69.8
3	يطبّق المدرّس المهارة علميا ويدعم بالمناقشة والشرح نظريا	3.42	0.985	**متوسطة**	68.4
5	يفسّر المدرّس المواقف العلمية والآراء المختلفة والأحداث التي تصاحبها بشكل منطقي	3.42	0.960	**متوسطة**	68.4
6	يسهّل المدرّس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها في التفسير	3.41	0.973	**متوسطة**	68.2
2	يطرح المدرّس أسئلة مثيرة للخيال لطرح تفسيرات جدلية	3.32	1.035	**متوسطة**	66.4
4	يمكّن المدرّس الطّلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها	3.30	0.952	**متوسطة**	66.0
	الدرجة الكلية	**3.4226**	**0.64356**	**متوسطة**	**68.5**

يلاحظ من الجدول (13.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التفسير أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.42) وانحراف معياري (0.643) وهذا يدل على أن مجال التفسير جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (68.5%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (13.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يعزّز المدرّس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير "على أعلى متوسط حسابي (3.59)، ويليها فقرة " يمكّن المدرّس الطّلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية " بمتوسط حسابي (3.49). وحصلت الفقرة " يمكّن المدرّس الطّلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها " على أقل متوسط حسابي (3.30)، يليها الفقرة " يطرح المدرّس أسئلة مثيرة للخيال لطرح تفسيرات جدلية " بمتوسط حسابي (3.32).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن مجال الإستدلال.

جدول (14.4 –أ): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستدلال

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يفسح المدرّس المجال للطّلبة لإدراك التشابه والترابط بين المحتوى التعليميّ	3.56	0.950	**متوسطة**	71.2
5	ينمّي المدّرس قدرة الطّلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	3.45	0.943	**متوسطة**	69.0
8	يشجّع المدرس الطّلبة على طرح أسئلة علمية متفحصّة تتطلب دعماً لأفكارهم	3.45	0.958	**متوسطة**	69.0
2	ينمّي المدرّس لدى الطّلبة القدرة على التمييز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية	3.43	1.010	**متوسطة**	68.6
6	يحرص المدرّس على تبرير التمايز بين خصائص الحجج القوية والضعيفة	3.39	0.949	**متوسطة**	67.8

جدول (14.4 –ب): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستدلال

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يعزّز المدرّس من قدرة الطّلبة على التمييز بين خصائص ظواهر معينة وخصائص ظاهرة أخرى قريبة أو مشابهة	3.38	0.948	**متوسطة**	67.6
7	يبدأ المدرّس المحاضرة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال	3.36	0.996	**متوسطة**	67.2
3	يميّز المدرّس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط	3.35	0.921	**متوسطة**	67.0
9	يُحفّز المَدرس الطّلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المطلوبة	3.32	1.008	**متوسطة**	66.4
الدرجة الكلية		**3.409**	**0.589**	**متوسطة**	**68.2**

يلاحظ من الجدول (14.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإستدلال أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.40) وانحراف معياري (0.589) وهذا يدل على أن مجال الإستدلال جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (68.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (14.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يفسح المدرّس المجال للطّلبة لإدراك التشابه والترابط بين المحتوى التعليميّ "على أعلى متوسط حسابي (3.56)، ويليها فقرة "ينمّي المدّرس قدرة الطّلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة" والفقرة "يشجّع المدرس الطّلبة على طرح أسئلة علمية متفحصّة تتطلب دعماً لأفكارهم" بمتوسط حسابي (3.45). وحصلت الفقرة " يُحفّز المَدرس الطّلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المطلوبة "على أقل متوسط حسابي (3.32)، يليها الفقرة " يميّز المدرّس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط " بمتوسط حسابي (3.35).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن مجال التقويم.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
7	يطلب المدّرس من الطلّبة احترام الرأي والرأي الآخر	3.55	1.032	**متوسطة**	71.0
4	يشجّع المدرّس الطّلبة على متابعة تفكيرهم وأن لا يقبلوا ببساطة كل ما يسمعوه او يقرأوه	3.40	0.946	**متوسطة**	68.0
1	يساعد المدرّس الطّلبة في تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة	3.39	0.960	**متوسطة**	67.8
5	يوضّح المدرّس أنّ معارضة أيّة فكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها	3.38	0.981	**متوسطة**	67.6
3	يسمح المدرّس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من أجل أن يقدم الطلبة ارآئهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة	3.37	0.972	**متوسطة**	67.4
6	يشجّع المدرّس الطّلبة على تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التّحيز	3.37	1.015	**متوسطة**	67.4
8	يعطي المدرّس وقتاً كافياً للتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة	3.33	0.947	**متوسطة**	66.6
2	يسمح المدرّس للطّلبة بممارسة تقويم الاقران	3.28	0.966	**متوسطة**	65.6
	الدرجة الكلية	**3.382**	**0.623**	**متوسطة**	**67.7**

يلاحظ من الجدول (15.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.38) وانحراف معياري (0.623) وهذا يدل على أن مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (67.7%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (16.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يطلب المدّرس من الطلّبة احترام الرأي والرأي الآخر " على أعلى متوسط حسابي (3.55)، ويليها فقرة " يشجّع المدرّس الطّلبة على متابعة تفكيرهم وأن لا يقبلوا ببساطة كل ما يسمعوه او يقرأوه " بمتوسط حسابي (3.40). وحصلت الفقرة " يسمح المدرّس للطّلبة بممارسة تقويم الاقران " على أقل متوسط حسابي (3.28)، يليها الفقرة " يعطي المدرّس وقتاً كافياً للتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة " بمتوسط حسابي (3.33).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تختلف متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية :

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واستخدام نتائج اختبار "ت" لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير الجنس.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير الجنس

المؤشر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الإستنتاج	ذكر	96	3.4363	0.53863	0.630	0.529
	أنثى	189	3.4815	0.58772		
الإفتراضات	ذكر	96	3.3512	0.63649	0.787	0.432
	أنثى	189	3.4165	0.67399		
التفسير	ذكر	96	3.4896	0.60138	1.254	0.211
	أنثى	189	3.3885	0.66290		
الإستدلال	ذكر	96	3.4028	0.55992	0.142	0.887
	أنثى	189	3.4133	0.60588		
التقويم	ذكر	96	3.3490	0.56833	0.654	0.513
	أنثى	189	3.4001	0.65031		
الدرجة الكلية	ذكر	96	3.4057	0.50771	0.241	0.810
	أنثى	189	3.4222	0.56412		

يتبين من خلال الجدول (16.4) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.241)، وأن مستوى الدلالة (0.810)، وهي أكبر من ألفا (0.05) أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الكلية.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واستخدام نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتوسطات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير الكلية.

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير الكلية

المؤشر	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الإستنتاج	علوم إنسانية	78	3.6439	0.60551	3.277	0.001
	علوم طبيعية	207	3.3994	0.54422		
الإفتراضات	علوم إنسانية	78	3.5696	0.62014	2.777	0.006
	علوم طبيعية	207	3.3285	0.66557		
التفسير	علوم إنسانية	78	3.5128	0.68083	1.456	0.146
	علوم طبيعية	207	3.3885	0.62728		
الإستدلال	علوم إنسانية	78	3.5313	0.61033	2.150	0.032
	علوم طبيعية	207	3.3639	0.57679		
التقويم	علوم إنسانية	78	3.5353	0.67145	2.557	0.011
	علوم طبيعية	207	3.3255	0.59589		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	78	3.5609	0.56901	2.775	*0.006
	علوم طبيعية	207	3.3623	0.52679		

يتبين من خلال الجدول (17.4) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.775)، وأن مستوى الدلالة (0.006)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التفسير، حيث كانت الفروق لصالح كليات العلوم الإنسانية، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية .

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية بين متوسطات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

جدول (18.4- أ): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي

المؤشر	المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإستنتاج	أولى	76	3.5863	0.66136
	ثانية	79	3.4824	0.55238
	ثالثة	60	3.4074	0.50965
	رابعة فأكثر	70	3.3683	0.52066
الإفتراضات	أولى	76	3.4906	0.64538
	ثانية	79	3.4250	0.79176
	ثالثة	60	3.3405	0.56356
	رابعة فأكثر	70	3.3020	0.58652
التفسير	أولى	76	3.5038	0.68272
	ثانية	79	3.3707	0.70859
	ثالثة	60	3.4238	0.54029
	رابعة فأكثر	70	3.3918	0.60789

جدول (18.4- ب): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي

المؤشر	المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإستدلال	أولى	76	3.4810	0.60706
	ثانية	79	3.4051	0.58119
	ثالثة	60	3.4444	0.61303
	رابعة فأكثر	70	3.3079	0.55770
التقويم	أولى	76	3.4951	0.64176
	ثانية	79	3.3671	0.61996
	ثالثة	60	3.3521	0.66003
	رابعة فأكثر	70	3.3054	0.56891
الدرجة الكلية	أولى	76	3.5132	0.58128
	ثانية	79	3.4123	0.57068
	ثالثة	60	3.3958	0.51446
	رابعة فأكثر	70	3.3346	0.49294

يلاحظ من الجدول رقم (18.4- ب) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (20.4):

جدول(19.4-أ): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي

المؤشر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإستنتاج	بين المجموعات	1.995	3	0.665	2.062	0.105
	داخل المجموعات	90.634	281	0.323		
	المجموع	92.630	284			
الإفتراضات	بين المجموعات	1.549	3	0.516	1.183	0.316
	داخل المجموعات	122.610	281	0.436		
	المجموع	124.159	284			
التفسير	بين المجموعات	0.780	3	0.260	0.625	0.599
	داخل المجموعات	116.843	281	0.416		
	المجموع	117.622	284			

جدول(19.4–ب): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي

المؤشر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإستدلال	بين المجموعات	1.185	3	0.395	1.137	0.334
	داخل المجموعات	97.620	281	0.347		
	المجموع	98.805	284			
التقويم	بين المجموعات	1.454	3	0.485	1.250	0.292
	داخل المجموعات	108.903	281	0.388		
	المجموع	110.357	284			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.206	3	0.402	1.359	0.256
	داخل المجموعات	83.126	281	0.296		
	المجموع	84.332	284			

يلاحظ أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (1.359) وإن مستوى الدلالة (0.256) وهي أكبر من مستوى الدلالة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المعدل التراكمي

المؤشر	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإستنتاج	أقل من 70	18	3.1667	0.74316
	من 70- أقل من 80	161	3.5066	0.55844
	من 80-90	84	3.4352	0.52999
	اعلى من 90	22	3.5354	0.61591
الإفتراضات	أقل من 70	18	2.9286	0.56774
	من 70- أقل من 80	161	3.4419	0.64677
	من 80-90	84	3.3793	0.65202
	اعلى من 90	22	3.4870	0.75549
التفسير	أقل من 70	18	3.1667	0.82466
	من 70- أقل من 80	161	3.4277	0.63276
	من 80-90	84	3.4473	0.60438
	اعلى من 90	22	3.5000	0.70089
الإاستدلال	أقل من 70	18	3.0494	0.59801
	من 70- أقل من 80	161	3.4375	0.58395
	من 80-90	84	3.4286	0.53472
	اعلى من 90	22	3.4293	0.75382
التقويم	أقل من 70	18	3.0764	0.78020
	من 70- أقل من 80	161	3.3967	0.59778
	من 80-90	84	3.3869	0.56692
	اعلى من 90	22	3.5170	0.81768
الدرجة الكلية	أقل من 70	18	3.0806	0.62436
	من 70- أقل من 80	161	3.4439	0.52802
	من 80-90	84	3.4164	0.51044
	اعلى من 90	22	3.4932	0.66149

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (22.4):

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المعدل التراكمي

المؤشر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإستنتاج	بين المجموعات	2.063	3	0.688	2.134	0.096
	داخل المجموعات	90.566	281	0.322		
	المجموع	92.630	284			
الإفتراضات	بين المجموعات	4.477	3	1.492	3.504	0.016
	داخل المجموعات	119.682	281	0.426		
	المجموع	124.159	284			
التفسير	بين المجموعات	1.366	3	0.455	1.101	0.349
	داخل المجموعات	116.256	281	0.414		
	المجموع	117.622	284			
الإستدلال	بين المجموعات	2.500	3	0.833	2.432	0.065
	داخل المجموعات	96.305	281	0.343		
	المجموع	98.805	284			
التقويم	بين المجموعات	2.119	3	0.706	1.834	0.141
	داخل المجموعات	108.238	281	0.385		
	المجموع	110.357	284			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.282	3	0.761	2.605	0.052
	داخل المجموعات	82.050	281	0.292		
	المجموع	84.332	284			

يلاحظ أن قيمة(ف) المحسوبة تساوي (2.605) وإن مستوى الدلالة (0.052) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك لجميع المجالات ما عدا مجال الإفتراضات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

نتائج الفرضية:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم "

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس والتفكير الناقد لدى مدرسيهم، كما هو موضح في الجدول (22.4).

جدول (22.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس والتفكير الناقد لدى مدرسيهم

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
مهارات الكتابة الاقناعية	الإستنتاج	0.137*	0.020
	الإفتراضات	0.089	0.135
	التفسير	0.089	0.132
	الإستدلال	0.060	0.313
	التقويم	0.115	0.053
	الدرجة الكلية	0.111	0.062

* داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.05$) ** داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (22.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.111)، وأن مستوى الدلالة (0.062)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مهارات الكتابة الاقناعية لدى

طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم، وكذلك لجميع المجالات ما عدا مجال الإستنتاج في مستوى التفكير الناقد، أي أنه كلما زاد مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس زاد ذلك من مستوى الإستنتاج لدى مدرسيهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، وفي هذا الفصل قامت الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج الخاصة بأسئلة وفرضيات الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم؟

أظهرت النتائج أن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس جاءت منخفضة .

تعزو الباحثة هذه النتيجة المنخفضة في مهارات الكتابة الإقناعية الى إفتقار بعض الطلبة إلى المهارات والإستراتيجيات اللازمة لكتابة نص اقناعي جيد، و إلى مدى توافر الأفكار والمحتوى المعرفي والثقافي المرتبط بالقضية الجدلية، ووجود صعوبة في الكتابة راجع لكيفية اختيار الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة التي تعبر عن أفكارهم في كيفية وضوحها وترابطها بعلاقات منطقية بين الإدعاءات المطروحة، وذلك من خلال أدوات ربط للأفكار المكتوبة، ونظرا للتطورات السريعة والمستجدات والمتناقضات والآراء المتعارضة، فرض ضرورة تمكن الفرد من المواقف الجدلية وأصبحت من ضروريات التواصل الإجتماعي، نظرا لما تتطلبه تحديات القرن الواحد والعشرين من توجهات لإيجاد سياقات تعليمية تكون فيها المجادلة الإقناعية في الجو التعليمي لإعطاء الطلبة الفرصة في التعبير عن آراءهم والدفاع عنها في مجالات متنوعة .

وقد تعارضت الدراسة الحالية مع دراسة الشلاحي (2022) التي بينت أن مستوى تقديرات أفراد الدراسة حول مراعاة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإقناعية في تدريس التعبير، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وكما أشارت دراسة ستابلتون ايمي (2015) بضرورة الإهتمام بجودة التفكير في الكتابة المقنعة للطلاب لما أظهرته نتائجها بالقصور .

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة، الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي ؟

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها :

والتي نصها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس؟

أظهرت نتائج فحص الفرضية أنه لا يوجد فروق في متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس وتم قبول الفرضية الأولى .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الذكور والاناث يتمتعون بدقة وحرافيَة في الكتابة كما ورد في الدراسات السابقة، وهذا ما تفسره الباحثة في الرغبة والدافعية في التعليم نحو الإناث والذكور وأن التعليم أصبح حاجة ملحة لدى الطرفين لأهميته في الحياة المستقبلية .

وقد جاءت دراسة الشلاحي (2022) مختلفة في النتيجة لمهارات الكتابة الإقناعية لتدريس التعبير فكانت متوسطة، و تعزى هذه النتيجة لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين في المدارس الحكومية في الكويت .

وقد تعارضت دراسة المومني (2019)، في أن نتائجها كانت دون المستوى المقبول تربويا ووجود فروق في مستوى التفكير الناقد تبعا للجنس و لصالح الذكور .

بينما جاءت دراسة الفنيخ (2022) نتائجها بدرجة منخفضة، وهناك فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد تفضل الإناث .

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

والتي نصها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية؟

أظهرت نتيجة فحص الفرضية أنه توجد فروق في متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق لصالح كليات العلوم الإنسانية .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الكليات الإنسانية تعتمد في طبيعة محتواها التعليمي على تلقي المعلومات وحفظها لما يتطلبه طبيعة منهاجها، فتلقائيا يتكون لدى الطلبة مصطلحات ومفردات ومعاني ومخزون لغوي كبير، وبهذا يمكنه من كتابة موضوع مقالي اتجاه أي قضية ما مستخدما ألفاظا قوية ومقنعة وصحيحة إملائيا ونحويا، و تعزز من إجاباته وتقنع القارئ بها، وهذا ما لم نجده في الكليات الطبيعية نظرا لإختلاف محتوى المساقات التي تعتمد في جوهرها على الفهم والتركيز، وبعضها على التطبيق والتنفيذ ومن هنا جاء الفرق واضحا بين الكليتين إلا أنهما يشتركان بوجود مواد مشتركة بينهما من اختيارية أو اجبارية بإمكانها أن تساهم أيضا في الكتابة، لكنها تكون بنسبة أقل، وهذا ما لم تشير إليه أي دراسة لهذا المتغير .

لم يتم طرح دراسات تناولت متغير الكلية لمهارات الكتابة الإقناعية .

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي؟

أظهرت نتيجة فحص الفرضية لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي وتم قبول الفرضية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الخبرة لدى الطلبة هي في مراحلها الأولى، ولم يكتسبوا المعارف والمهارات بشكل يمكنهم من الكتابة الإقناعية، ولم يتكون لديهم وعي بكيفية كتابة نص إقناعي اتجاه أي موضوع مطروح، وهذا ما تؤكده الباحثة أن مستوى الطلبة يؤثر على مستوى الكتابة والعكس صحيح، فربما يكون مستوى الطالب أولى لكنه متمكن من الكتابة بشكل جيد عن غيره من الطلبة في مستوى أعلى منه، وهذا راجع لكمية الثروة اللغوية التي اكتسبها الطلبة من المراحل المدرسية ومدى حبه للمطالعة وكتابة القصص وغيره، وهذا ما يثبت أن مستوى الطالب الأكاديمي يمكن أن يؤثر في كتابة نص مقنع جيد، لكن بشرط لما يمتلكه الطالب من خبرات، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد العزيز أ(2017) أن الطلبة الذين يمتلكون مفردات محددة ومعرفة نحوية محدودة كانت نتائجهم بدرجات منخفضة .

جاءت دراسة عبد العزيز ب (2017) متوافقة مع مستوى السنة الثالثة للدراسة الحالية والتي جاءت متوسطة، حيث جاءت نتائج طلاب السنة الثالثة في جامعة (بونج حتا) لكتابة فقرة مقنعة بدرجة متوسطة .

كما جاءت دراسة حسن وآخرون (2021) في نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة في مهارات الكتابة الإقناعية وأبعاد الذكاء المنظومي لصالح الفرقة الرابعة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي .

حيث أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل التراكمي وتم قبول الفرضية .

تعزو الباحثة أن متغير المعدل التراكمي كان مهما في هذه الدراسة على الرغم من عدم تناول الدراسات السابقة له، فالكتابة الإقناعية كتابة تحتاج إلى جهد وخبرة وكم من المعلومات لإجادتها كما هو المطلوب، إلا أن نتائج المعدل التراكمي للمتوسطات الحسابية كانت متوسطة، نظرا لأن القدرة على الكتابة تتطلب امتلاك الطلبة لمفاهيم ومفردات لغوية كثيرة تمكنه من الكتابة، وهذه الثروة اللغوية تحتاج لفترة زمنية طويلة متراكمة عبر السنين والمراحل التعليمية، فربما يكتب الطلبة كتابة جيدة وواضحة ومؤثرة ويكون معدله التراكمي منخفض والعكس صحيح للطلبة المتفوقين في معدلاتهم، فالكتابة لا ترتبط ارتباطا كليا بالمعدل ودرجاته، فلا بد من تطوير طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريس حديثة تمكن الطلبة من إمتلاك قدرات وإستعدادات لكتابة مقال إقناعي، مبني على أسس قوية ومتينه بحجج وبراهين منطقية وعلمية، ويلعب الدور الأساسي في طبيعة المحتوى الذي يعزز هذا النوع من الكتابة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية على حد سواء .

لم تتناول الدراسات السابقة لمتغير المعدل التراكمي للكتابة الإقناعية .

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم؟

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة .

تعزو الباحثة هذه النتيجة التي جاءت بدرجة متوسطة أن التفكير الناقد يحتاج لتنمية مهاراته لدى الطلبة من خلال تضمين المناهج الدراسية بأهداف تربوية واضحة ويسهل تحقيقها، وطبيعة المحتوى للمنهاج وتنظيم خبراته والتركيز على المعارف السطحية التي لا تهيء عمليات التفكير بعمق، حيث تكون استعدادات الطلبة وقدراتهم لا تسمح بتقديم تفسيرات عميقة وإنما سطحية لأي مشكلة أو موضوع يتعرضون له، واستخدام طرق تدريس فعالة تمكن المعلمين من تنمية المهارات لدى الطلبة كون الطلبة يعتمدون على الحفظ والتلقين والطرق التقليدية في التدريس، وإعداد معلمين مؤهلين ومتمكنين من مهارات التفكير الناقد لتأهيل طلابهم بالشكل الصحيح وهذا ما جاء في دراسة الشلاحي (2022) أن مستوى مراعاة المعلمين لمهارات الكتابة الاقناعية لتدريس التعبير كانت متوسطة وتعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين في المدارس الحكومية في الكويت .

توافقت دراسة حوة (2021) في أن متوسط التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء كان بمستوى متوسط بحسب المتوسط الفرضي

واختلفت دراسة اليوسفي والباقري (2023) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة جامعة التربية بصنعاء كان دون المستوى المقبول تربويا، ولم توجد فروق دالة احصائيا بين متغيراتها، التفكير الناقد، الإختبار، المهارات .

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم باختلاف متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي ؟

نتائج الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الجنس.

نتائج فحص الفرضية لا توجد فروق بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الجنس وتم قبول الفرضية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد حسب متغير الجنس كان هاما وواضحا، وذلك ما تبرره الدراسات بأن التفكير الناقد كان لصالح الإناث، وهذا ما تبرره الباحثة بأن عملية التفكير في مهاراتها، وكيفية التدرج في مجالاتها تلعب دورا هاما في أن نسبة الإناث والذكور يتمتعون بقدرات عالية من التفكير ولكنها تختلف في النوعية , والتفكير ضروري لكلا الجنسين ولا يوجد فرق بينهم ,في ان بعض الدراسات اشارت , أن مستوى التفكير الناقد كان لصالح الإناث، لكون الذكور يعملون في مجالات مختلفة، ويفكرون في بناء مستقبلهم ويعطون مجالا للتفكير في مصالحهم الشخصية لحياتهم اليومية والمستقبلية .

كما أشارت دراسة الفنيخ (2022) أن نتائج مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم منخفضة، ووجدت فروقا بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد تفضل الإناث.

نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الكلية .

نتائج فحص الفرضية أنه توجد فروق بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق لصالح كليات العلوم الإنسانية وتم رفض الفرضية .

تعزو الباحثة وجود فروق بين الكليات وأن نسبة مجال التفسير للتفكير الناقد جاء لصالح الكليات الإنسانية، وهذا ما تعتمد عليه الكليات الإنسانية في مناهجها على التفسير والشرح، لأنها تتناول موضوعات مقالية وإنشائية وتعبيرية، على غرار الكليات الطبيعية التي تتناول جميع المجالات بشكل عام، ومن هنا تفسر الباحثة مجال التفسير لصالح الكليات الإنساينة، وهذا ما تتطلبه طبيعة مساقاتها من شرح ووصف وغيره، حيث يعتمد الطلبة على الحفظ والتلقين وهذا ما يغنيهم بثروات لغوية كبيرة تمكنهم من امتلاك مهارات التفكير الناقد، وبما أن هناك مساقات مشتركة بين الكليات تثير التفكير وتعزز الدافعية نحوه، فلا بد من تضمين المناهج الدراسية والجامعية بجميع مهارات التفكير الناقد من خلال إثرائها بالأنشطة والتمارين التي تساعد على تنمية المهارات جميعها، وإتاحة الوقت الكافي لممارستها بشكل منطقي وفعال .

كما وأشارت دراسة زيوش (2021) في تحديد مستوى بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، حيث كانت نتائجها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى (لمتغير العمر والتخصص الاكاديمي وبكالوريا علمي، أدبي) حيث كانت بدرجة مقبولة.

نتائج الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي

نتائج فحص الفرضية أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي وتم قبول الفرضية .

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى وجود فروق بين المستويات الأكاديمية للطلبة، للتفكير الناقد، وهذا يختلف باختلاف المستوى الأكاديمي للطلبة، فالطلبة في المستويات الأولى يتكون لديهم كم قليل من المفاهيم والمعارف، ويمتلكون جزء من مهارات التفكير الناقد، وربما يتكون لدى المعظم منهم مهارات تفكير عليا على الرغم من أنهم في نفس المستوى، وهذا راجع لإمتلاكهم عبر المراحل التعليمية السابقة ثروات لغوية، ومعارف أكثر ربما لحبهم للمطالعة أو لطبيعة الأنشطة التي كانوا يشتركون فيها، فالمستوى الأكاديمي لمستوى أعلى من المستوى الأول فيتكون لديهم مهارات تفكير أكثر، ويتمكنوا من ممارسة الجزء الأعلى من تلك المهارات، وهذا ما تبرره الباحثة في أن المستوى الأكاديمي يختلف بمدى اكتساب الطلبة فيه لمهارات التفكير الناقد نظرا لمستوياته والعكس صحيح لبعض الحالات .

توافقت دراسة القديمات (2021)، في قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء لطلبة السنة الأولى والثالثة وكانت نتائجها متوسطة .

وكما أشارت دراسة غيلاني (2017) لمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، حيث أظهرت نتائجها بعدم وجود اختلاف في مستوى التفكير باختلاف التخصص والمستوى الدراسي .

نتائج الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المعدل التراكمي

نتائج فحص الفرضية أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المعدل التراكمي وتم رفض الفرضية .

تعزو الباحثة هذه النتائج لمتغير المعدل التراكمي، حيث أشارت الدراسة الحالية بوجود فروق بين معدلات الطلبة، فالتفكير الناقد يحتاج لتنمية مهاراته خلال فترة زمنية طويلة عبر المراحل التعليمية بالتدريج، لأن الطلبة يكتسبون مهاراتهم عبر المراحل التعليمية، وهذا يؤثر على معلوماتهم وتراكمها، فعندما يفكرون بقضية ما فيسترجعون معلوماتهم السابقة ليتمكنوا من الوصول لحل ما، يفكرون به من قضايا تهمهم، فهناك طلبة معدلاتهم متدنية ويستطيعون حل مشاكلهم بتفكير واعي وعميق وصولا للحل السليم والمطلوب، في أن العكس من الطلبة الحاصلين على معدلات مرتفعة لا يقدرون على التفكير لحل أي قضية ويتلعثمون بالإجابة أو طرح آراءهم نحو المشكلة أو الموضوع المطروح عليهم، وهذا ما تبرره الباحثة بأنه لا علاقة للتفكير الناقد بالمعدل التراكمي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (الصوايفة وآخرون، 2023) .

أشارت دراسة الصوايفة وآخرون، (2023) لقياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية في عمان إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متغيراتها النوع الإجتماعي، والسنة الدراسية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والدبلوم.

5.1.5 نتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية :

نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم ؟

نتائج فحص الفرضية أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس ودرجات التفكير الناقد لدى مدرسيهم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود علاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم، في أن الكتابة الإقناعية تساهم في تنمية التفكير الناقد، وهذا ما أشارت إليه دراسة توفيق (2019)، ونظرا لأن الطلبة لا يمتلكون أي معرفة بنوعية هذه الكتابة، ونظرا لأن المناهج التعليمية لا يتضمن محتواها لمقالات حجاجية اقناعية، ليتكون لديهم فكرة عامة عن هذا النوع من الكتابة، وربما أيضا من المبررات التي تراها الباحثة أن الكتابة الإقناعية يحتاج المصدر المقنع فيها لكتابة نص مقنع أو موضوع ما، لقدرات عقلية فائقة وبراعة ذهنية عالية، ومطلعا على مصادر عالية المصداقية المؤثرة نحو تغيير اتجاهات المستقبل، وتتوفر لديه الخبرة الكافية ولديه القوة الفكرية والعلمية والأدبية في الكتابة، ولكونها

تحتاج لظروف خاصة للجمهور المتلقي ومراعاة الفروق الفردية للطلبة، فكتابة نص إقناعي له شروط وظروف تختلف عن كتابة أي نوع آخر من المقالات والكتابات الأخرى، وتحتاج لوقت وخبرة كافية لإعداد اختباراتها ومعاييرا لتصحيحها، وعدم امتلاك المعلمين لمهارات الكتابة الإقناعية كان سببا في ضعف الكتابة لدى الطلبة، وتنوع طرق التدريس الحديثة التي تمكن الطلبة من اثارة قضايا والدفاع عنها بحجج وبراهين مقنعة، وبمفردات قوية مراعيا الإملاء والقواعد النحوية وغيرها في أثناء الكتابة .

أما التفكير الناقد فتفتقر المناهج من الأهداف التربوية الواضحة البعيدة عن الغموض، ولا تتيح الوقت الكافي لممارسة مهارات التفكير الناقد في المناهج لضيق الوقت، وعدم امتلاك الطلبة لهذه المهارات يضعف من كاهلهم ويحطم من لغتهم العربية، وعدم تمكن المعلمين لممارسة هذه المهارات ولجوئهم إلى طرق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين، ولا تتيح للطلبة التفكير الناقد، وتخضعهم للجمود ومحدودية التفكير .

تعارضت الدراسة الحالية مع دراسة توفيق (2019) بوجود علاقة ارتباطية طردية بين تحسن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية للطالبات، وتحسن مهارات التفكير الناقد لديهن .

2.5 التوصيات والمقترحات :

على ضوء نتائج الدراسة فقد خلصت الباحثة الى التوصيات والمقترحات الآتية :

1. إقامة دورات تدريبية وتوعوية عن مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة الجامعة، وتضمين المناهج التعليمية بمقالات اقناعية تعطي فكرة عن هذا النوع من الكتابة .
2. التنويع في طرق وأساليب التدريس الحديثة للتفكير الناقد، وتضمين المناهج في الجامعات بمهارات التفكير الناقد واتاحة الوقت الكافي لممارستها في عملية التعليم .
3. تعزيز مهارات الكتابة الإقناعية من خلال تضمين في المناهج الدراسية واستخدام أساليب تدريس حديثة.
4. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مهارات التفكير الناقد وكيفية دمجه في التدريس .
5. إجراء مزيدا من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالكتابة الاقناعية لمراحل مدرسية مختلفة .

المقترحات

توصي الباحثة بالمقترحات الآتية :

1. عقد دورات لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية مسترشدين بما ورد في الدراسة الحالية .
2. إقتراح إستراتيجيات تدريسية جديدة تتسق مع الطبيعة اللغوية، من خلال الإنفتاح على مستجدات طرق تدريس اللغة العربية بالتعاون مع المختصين، والإفادة من خبراتهم في الإرتقاء باللغة العربية .
3. تقويم مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة الجامعات.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

أبو غزالة، القواسمة (2013). **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث** .عمان، الاردن :دار صفاء للنشر والتوزيع

أحمد، هبة؛ طه، فوزي؛ أبو بكر، عبد اللطيف .(2018). فاعلية برنامج قائم على النظرية السياقية ومستويات السعة العقلية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، **مجلة كلية التربية بالاسماعيلية**، جامعة قناة السويس، عدد (41)، 156-181.

اسماعيل، بليغ (2022).**الكتابة الاكاديمية دليل تنمية مهارات الكتابة الاقناعية الحجاجية** .مصر :مكتبة التنويري

الباتلي، احمد (1991).**اهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو**، الرياض : دار الوطن للنشر

الباري، ماهر (2014). **الكتابة الوظيفية والابداعية** ط2.عمان . دار المسيرة

بدر، سهى (2016) **مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في دوائر التاريخ لمهارات التفكير الناقد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة**، جامعة القدس، فلسطين.

البرقعاوي، جلال (2012) . **التفكير الناقد والابداعي دراسات نظرية –ميدانية** . عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع

توفيق، هند. (2019). دراسة العلاقة بين مدركات عينة من طالبات المرحلة الثانوية لمهارات الكتابة الإقناعية ومهارات التفكير الناقد لديهن. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية**، 13(1)، 165-194.

جبر، دعاء (2007).**تفكير مغاير** . ط (2)، رام الله، فلسطين :مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

الجردي، طارق؛ المحرز، هناء؛ الخولي، زياد .(2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث، **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية،** 58(38)، 55-86.

جميل، عصام (2019).**التفكير الناقد :منطق للحياة اليومية** .القاهرة .مصر :نيوبوك للنشر

حسن، غصون .(2021). اثر استراتيجية توضيح القيم في تنمية مهارات الكتابة الاقناعية عند طالبات الصف الرابع الادبي .**مجلة جامعة بابل،** 29(8)،ص 247-273.

حسن، غصون. (2021). أثر استراتيجية توضيح القيم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. **مجلة جامعة بابل،** 29(8)، 247-273.

حسن، محمد؛ حبيب، رضا؛ الهواري، جمال .(2021). مهارات الكتابة الإقناعية وعلاقتها بأبعاد الذكاء المنظومي لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة جامعة الأزهر**، 192(5)، 550-574.

الحلاق، علي (2007) . **اللغة والتفكير الناقد** .عمان، الاردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع .

حوة، فاطمة .(2021). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة في ضوء متغيري الجنس والتخصص، **مجلة آفاق للعلوم**، 6(4)، 157-175.

الخزاعلة، محمد؛ الحويجي، خليل .(2019). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، جامعة الملك فيصل 2(20)، 189-200.

زهران، نورا (2015).برنامج قائم على التعلم الاستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة المرحلة الثانوية .رسالة منشورة .جامعة عين شمس .**مجلة البحث العلمي في التربية.** العدد (16).

زيتون، حسن (2006). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** ط2.مصر . القاهرة .علا للكتب

زينهم، احمد (2001).علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد (3).

زيوش، أحمد (2021). تقدير مستوى بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تبعا لبعض المتغيرات، **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات،** 12(1)، 204-215

السليتي، فراس (2006). **التفكير الناقد والابداعي** . عمان، الاردن : جدار للكتاب العالمي

السيد، احمد (2020).**التفكير الناقد للجيل الصاعد** .الدمام .السعودية :تكوين للدراسات والابحاث

سيدهم، ذهبية (2005). **الاساليب الاقناعية في الصحافة المكتوبة،** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

شحاته، حسن (2012). **الكتابة الاقناعية الحجاجية فكر جديد من النظرية الى التطبيق** . مصر: دار العالم العربي

الشلاحي، فهد .(2022). **درجة مراعاة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإقناعية في تدريس التعبير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات في دولة الكويت،** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الصوايفة، جوخة؛ الحضرمي، أحمد؛ البوسعيدية، هدى .(2023). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 77(20)، 222-245

صوفي، عبد اللطيف (2009).**فن الكتابة :انواعها، مهاراتها، ا صول تعليمها للناشئة**(ط2). دمشق: دار الفكر .

طاشمان، غازي (2010) .**التفكير الابداعي في الدراسات الاجتماعية**. عمان، الاردن : دار جليس الزمان للنشر والتوزيع

الظفيري، محمد .(2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2(17)، 452-494

الظفيري، محمد .(2021). إستراتيجية مقترحة قائمة علي الحجاجية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طلاب أكاديمية سعد العبدالله الأمنية بدولة الكويت، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، العدد (236)، 117-166.

عبد الجواد، ولاء (2015) . تعليم مهارات الكتابة الاقناعية في المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس .(159).65-79.

عبد السلام، محمد (2020).**التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية** .نور للنشر

عبد العزيز، سعيد (2009) .**التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية** .الاردن . عمان .دار الثقافة .

عبد المجيد، اياد (2015).**المهارات الاساسية في اللغة العربية** .عمان .مركز الكتاب الاكاديمي

العزاوي، الجنابي (2018).**الكتابة الاقناعية اطر نظرية وجوانب تطبيقية** .بابل . العراق .دار الصادق

العزاوي، نضال ؛ هراط، إبراهيم. (2019). مستوى الكتابة الاقناعية عند طلبة قسم اللغة العربية في جامعة الأنبار. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 26(4)، ص ص. 537-552.

العلوي، أحمد .(2022). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، العدد (10) 231-280.

العياصرة، وليد (2011). **التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه**. عمان، الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع.

عيد، مطلق (2019) **أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين أداء طالبات الصف العاشر في مهارات الكتابة الإقناعية والوظيفية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

عيواص، أحلام؛ ناصر، بيان .(2017). أثر استخدام أنموذج التحري الجماعي في التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ كلية التربية الأساسية، **مجلة أبحاث كلية التربية**، جامعة الموصل، 1(14)، 181-212.

غانم، محمود (2009). **مقدمة في تدريس التفكير**. عمان، الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع

غيلاني، كريمة .(2017). **التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات**، (رسالة ماجستير غير منشورة،) جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.

الفنيخ، لمياء .(2022). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامع القصيم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 196(3)، 60-95.

القديمات، جهاد .(2021). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 21(1)، 17-24.

قطامي، يوسف (2007). **تعليم التفكير لجميع الاطفال** .عمان .دار المسيرة

الكركي، خليل؛ المحادين، سرى. (2019). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. **دراسات: العلوم التربوية**، 46(1)، ص ص. 321-342

مجيد، سوسن (2008). **تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد**. عمان، الاردن :دار صفاء للنشر والتوزيع .

المحمودي، محمد (2019).**مناهج البحث العلمي**. اليمن، صنعاء، ط3، دار الكتب للنشر والتوزيع .

المنتشري، علي (2023).**كتاب الكتابة الاقناعية وعادات العقل :مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** قطر. دار ريادة.

المؤمني، محمد .(2019). درجة إمتلاك طلبة قسم العلوم التربوية في كلية عجلون الجامعية لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمتغير الجنس، **مجلة ميلاف للبحوث والدراسات**، 1(5)، 406-425.

ميلز، هاري (2001).**فن الاقناع الصورية**، مكتبة جرير، الرياض .

النونو، مؤمن؛ أمين، عزام؛ أبو ريا، هشام .(2021). استراتيجيات الإقناع والتأثير الاجتماعي وعلاقتها بالخصائص الديموغرافية لدى عينة من المواطنين العرب. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. 6 (3)، 408-422.

ياسر، نداء (2016) مستوي مهارات التفكير الناقد لدي طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية "العلوم الإنسانية – العلوم الصرفية" في جامعة البصرة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** العدد (124)، 247–278.

اليوسفي، بشرى؛ الباقري، ذكرى .(2023). مستوى التفكير الناقد لطلاب الرياضيات في كلية التربية بجامعة صنعاء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 7(9)، 126–141.

مؤتمر مكة الدولي الرابع (2022) **توصيات مؤتمر اللغة العربية والهوية، المنعقد في مكة، خلال الفترة 27 –29 ديسمبر 2022.**

المراجع الأجنبية:

Abdul Aziz, Farous & Ahmad, Ummul .(2017). Persuasive Writing: How Students Argue, **Sains Humanika 9(4-2) DOI:10.11113**/sh.v9n4-2.1356

Berestova, Ann & Kolosov, Sergey & Tsvetkova, Milena & Grib, Elena (2021) Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students, **Journal of Applied Research in Higher Education**, 11(9), 11-23.

Crestiani, Juwita ،Indah, Opik ،Hermini, Hermini (2021) Analysis of the Students' Persuasive Paragraph Writing Ability at University, IDEAS **Journal on English Language Teaching and Learning Linguistics and Literature** 10(2):1778-1786 DOI:10.24256/ideas.v10i2.3243

Din, Muhammad (2020) Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan, **Thinking skills and Creativity** (35), March 2020, 1-12.

Fadhlullah, Afifah & Ahmad, Nurbarirah .(2017). Thinking Outside Of The Box: Determining Students' Level Of Critical Thinking Skills In Teaching And Learning, **Asian Journal of University Education**,, v13 n2 p51-70

Indah, Rohmani & Kusuma, Agung (2016) Factors Affecting The Development of Critical Thinking of Indonesian Learners of English Language, **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)** Volume 21, Issue 6, Ver. 8, PP 86-94

Lee, Ming & Sohod, Siti& Ab Rahman, Azmanirah (2019) Exploring the Mastery Level of Critical Thinking and Problem Solving Skill among the Technical Undergraduate, **Journal Of Technical Education And Training** Vol. 11 No. 3 (2019) 009–014

Linata, Yessi Lia .(2018). **The Students' Ability in Writing Persuasive Essay**, unpublished master theses, Muhammadiyah University Of North Sumatera Medan, Indonesia

Muslem, Asnawi et, al (2017) Critical Thinking Skills Used among University Students in Reading Comprehensionو Anatolian, **Journal of Education**, v2 n2 p40-54.

Putri, Orchie .(2013). An Analysis Of The Third Year Students' Ability In Writing Persuasive Paragraph At The English Department Of Bung Hatta University, **Journal Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan**, 1(5),

Widhart, Maulidya & Tambusai, Azhary & Hasibuna, Ahmad .(2022).An Analysis of Studets' Ability in Writing Persuasive Text,International **Journal of Educational Research Excellence (IJERE),** 1(1), 116-119

الملاحق

الملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	الجامعة
1-	أ.د عادل ريان	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة –الخليل
2-	أ.د محمد شاهين	اساليب في طرق التدريس	جامعة الخليل
3-	أ.د نبيل الجندي	مناهج وطرق تدريس	جامعة الخليل
4-	أ.د تيسير ابو ساكور	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة \الخليل
5-	د.ابراهيم عرمان	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
6-	د.محسن عدس	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
7-	د.علي ابو راس	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
8-	د. محمد ابو عجوة	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
9-	د. سناء ابو غوش	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
10-	د. ميسون التميمي	ادارة تعليمية \اصول تربية	جامعة الخليل
11-	د. جنان ابو جودة	فلسفة مناهج وطرق تدريس	مديرية التربية شمال الخليل

ملحق (2) الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس العامة

استبانة

عزيزي الطالب/ة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس، وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة 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.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : شيرين حجة

القسم الأول: البيانات الشخصية

يتكون القسم الأول من المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة يرجى وضع إشارة (X) في المكان المخصص الذي يتناسب معك.

1- **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

2- **المستوى الأكاديمي:** ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة فأكثر

3- **الكلية:** ☐ علوم إنسانية ☐ علوم طبيعية

القسم الثاني:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يعزّز المدرّس لدى الطّلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقيّة					
.2	يحرص المدرّس على الانتقال بالطّلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص					
.3	يقدّم المدرّس مواقف تعزّز مهارة استنتاج افكار الطّلبة بأنفسهم في الأمور ذات العلاقة					
.4	يفسح المدرّس المجال للطّلبة لإدراك التشابه والترابط بين المحتوى التعليميّ					
.5	يحثّ المدرّس الطّلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات					
.6	ينمّي المدرّس لدى الطّلبة القدرة على التمييز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية					
.7	يمكّن المدرّس الطّلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية					
.8	يؤكّد المدرّس توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة					
.9	يدرّب المدرّس الطّلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي					
.10	يقدّم المدرّس مواقف تساعد الطّلبة في التنبؤ بالنتائج					
.11	يعزّز المدرّس قدرات الطّلبة على تكوين افتراضات او مسلمات حول موضوع التعلم					
.12	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها					
.13	يعطي المدرّس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها					
.14	يمكّن المدرّس الطّلبة من المقارنة بين خصائص فكرتين أو موضوعين أو موقفين					

.15	يحفّز المدرّس الطّلبة على جمع المعلومات من مصادر ذات صلة بمشكلة معينة					
.16	يميّز المدرّس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط					
.17	يعزّز المدرّس من قدرة الطّلبة على التمييز بين خصائص ظواهر معينة وخصائص ظاهرة أخرى قريبة أو مشابهة					
.18	ينمّي المدّرس قدرة الطّلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة					
.19	يساعد المدرّس الطّلبة في تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة					
.20	يطرح المدرّس أسئلة مثيرة للخيال لطرح تفسيرات جدلية					
.21	يطبّق المدرّس المهارة علميا ويدعم بالمناقشة والشرح نظريا					
.22	يحرص المدرّس على تبرير التمايز بين خصائص الحجج القوية والضعيفة					
.23	يمكّن المدرّس الطّلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها					
.24	يفسّر المدرّس المواقف العلمية والآراء المختلفة والأحداث التي تصاحبها بشكل منطقي					
.25	يسهّل المدرّس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها في التفسير					
.26	يعزّز المدرّس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير					
.27	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والاكاديمي					
.28	يساعد المدرّس الطّلبة في ربط الخبرات السابقة بالمعلومات الحالية وصولاً للاستنتاجات					
.29	يسمح المدرّس للطّلبة بممارسة تقويم الاقران					
.30	يشجّع المدرّس الطّلبة على طرح أسئلة منتمية تتعلق بحقائق القضايا المطروحة					
.31	يساعد المدرّس الطّلبة في التكيّف في ضوء ما يستجد من نتائج					
.32	يسمح المدرّس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من أجل أن يقدم الطلبة ارآئهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة					

.33	يشجّع المدرّس الطّلبة على متابعة تفكيرهم وأن لا يقبلوا ببساطة كل ما يسمعوه او يقرأوه					
.34	يوضّح المدرّس أنّ معارضة أيّة فكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها					
.35	يشجّع المدرّس الطّلبة على تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التّحيز					
.36	يطلب المدّرس من الطلّبة احترام الرأي والرأي الآخر					
.37	يعطي المدرّس وقتاً كافياً للتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة					
.38	يبدأ المدرّس المحاضرة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال					
.39	يشجِّع المدرس الطَّلبة على طرح أسئلة علمية متفحصَّة تتطلب دعماً لأفكارهم					
.40	يُحفِّز المَدرس الطَّلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المطلوبة					

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس العامة

استبانة

عزيزي الطالب/ة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس، وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة 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.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : شيرين حجة

القسم الأول: البيانات الشخصية

يتكون القسم الأول من المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة يرجى وضع إشارة (X) في المكان المخصص الذي يتناسب معك.

4- **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

5- **المستوى الأكاديمي:** ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة فأكثر

6- **الكلية:** ☐ علوم إنسانية ☐ علوم طبيعية

7- **المعدل التراكمي** ☐ أقل من 70 ☐ 70 – أقل من 80 ☐ 80-90 ☐ أعلى من 90

القسم الثاني:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.41	يعزّز المدرّس لدى الطّلبة مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقيّة					
.42	يحرص المدرّس على الانتقال بالطّلبة من القاعدة للمثال ومن الكل للجزء ومن العام للخاص					
.43	يقدّم المدرّس مواقف تعزّز مهارة استنتاج افكار الطّلبة بأنفسهم في الأمور ذات العلاقة					
.44	يفسح المدرّس المجال للطّلبة لإدراك التشابه والترابط بين المحتوى التعليميّ					
.45	يحثّ المدرّس الطّلبة على طرح أمثلة منتمية للقواعد والنظريات					
.46	ينمّي المدرّس لدى الطّلبة القدرة على التمييز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية					
.47	يمكّن المدرّس الطّلبة من مناقشة الأفكار المطروحة بصورة منطقية					
.48	يؤكّد المدرّس توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة					
.49	يدرّب المدرّس الطّلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي					
.50	يقدّم المدرّس مواقف تساعد الطّلبة في التنبؤ بالنتائج					
.51	يعزّز المدرّس قدرات الطّلبة على تكوين افتراضات او مسلمات حول موضوع التعلم					
.52	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على التمييز بين المعلومات ذات الصلة من عدمها					
.53	يعطي المدرّس أمثلة لفرضيات مرفوضة ويبين سبب رفضها					
.54	يمكّن المدرّس الطّلبة من المقارنة بين خصائص فكرتين أو موضوعين أو موقفين					

.55	يحفّز المدرّس الطّلبة على جمع المعلومات من مصادر ذات صلة بمشكلة معينة					
.56	يميّز المدرّس بين الخصائص ذات الصلة بالموضوع وتلك التي تصنف بأنها ضعيفة الارتباط					
.57	يعزّز المدرّس من قدرة الطّلبة على التمييز بين خصائص ظواهر معينة وخصائص ظاهرة أخرى قريبة أو مشابهة					
.58	ينمّي المدّرس قدرة الطّلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة					
.59	يساعد المدرّس الطّلبة في تقييم الموقف التعليمي واتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة					
.60	يطرح المدرّس أسئلة مثيرة للخيال لطرح تفسيرات جدلية					
.61	يطبّق المدرّس المهارة علميا ويدعم بالمناقشة والشرح نظريا					
.62	يحرص المدرّس على تبرير التمايز بين خصائص الحجج القوية والضعيفة					
.63	يمكّن المدرّس الطّلبة من تتبع اكتشاف الحقائق وتفسيرها					
.64	يفسّر المدرّس المواقف العلمية والآراء المختلفة والأحداث التي تصاحبها بشكل منطقي					
.65	يسهّل المدرّس توظيف الملاحظات المرتبطة بالموقف والتي يمكن متابعتها واستخدامها في التفسير					
.66	يعزّز المدرّس الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم ويستخدمها في التفسير					
.67	ينمّي المدرّس قدرة الطّلبة على ربط الاستنتاجات بالواقع الحياتي والاكاديمي					
.68	يساعد المدرّس الطّلبة في ربط الخبرات السابقة بالمعلومات الحالية وصولاً للاستنتاجات					
.69	يسمح المدرّس للطّلبة بممارسة تقويم الاقران					
.70	يشجّع المدرّس الطّلبة على طرح أسئلة منتمية تتعلق بحقائق القضايا المطروحة					
.71	يساعد المدرّس الطّلبة في التكيّف في ضوء ما يستجد من نتائج					
.72	يسمح المدرّس بمناقشات ومناظرات في موضوعات علمية من أجل أن يقدم الطلبة ارآئهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة					

.73	يشجّع المدرّس الطّلبة على متابعة تفكيرهم وأن لا يقبلوا ببساطة كل ما يسمعوه او يقرأوه					
.74	يوضّح المدرّس أنّ معارضة أيّة فكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها					
.75	يشجّع المدرّس الطّلبة على تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التّحيز					
.76	يطلب المدّرس من الطلّبة احترام الرأي والرأي الآخر					
.77	يعطي المدرّس وقتاً كافياً للتفكير في الحل بعد طرح مشكلة معينة					
.78	يبدأ المدرّس المحاضرة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي أو سؤال					
.79	يشجِّع المدرس الطَّلبة على طرح أسئلة علمية متفحصَّة تتطلب دعماً لأفكارهم					
.80	يُحفِّز المُدرس الطَّلبة على الاستقصاء في الاتجاهات المطلوبة					

ملحق (4) اختبار الكتابة الإقناعية بصورته الأولية

اختبار الكتابة الإقناعية

اسم الطالب/ة: ..... الجامعة: .....

عزيزي الطالب/ة:

تجري الباحثة دراسة حول مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة يتطلب الأمر إجراء اختبار في الكتابة الإقناعية، لذا سيعرض عليك مجموعة من الموضوعات لتختار/ي واحد منها لكتابة موضوع إقناعي حوله، علماً أن نتائج الاختبار ستستخدم فقط لغاية الدراسة وليس لغاية قياس تحصيلك العلمي، لذا أرجو منكم حسن التعاون، ومراعاة الكتابة الصحيحة من الناحية اللغوية والنحوية والإملائية، وتوظيف علامات الترقيم المناسبة، واختيار المحتوى المقدم.

شاكرة ومقدرة لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

القسم الأول: البيانات الشخصية

يتكون القسم الأول من المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة يرجى وضع إشارة (X) في المكان المخصص الذي يتناسب معك.

1- **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

2- **المستوى الأكاديمي:** ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة فأكثر

3- **الكلية:** ☐ علوم إنسانية ☐ علوم طبي

الباحثة : شيرين حجه

القسم الثاني :-

موضوعات الاختبار

عزيزي \ تي الطالب\اة :

أمامك ثلاثة موضوعات تتناول قضايا تهم الطالب الجامعي، ومن المطلوب منكم اذا تكرمتم اختيار أحد هذه الموضوعات والتي تشعر بأهميتها حسب خبرتك وكتابة مقالة حولها، مراعيا ما يلي :-

-أن تكون الكتابة واضحة وسليمة لغويا ونحويا واملائيا .

-أن لا تزيد المقالة عن صفحة من (ثلاث –اربع) فقرات .

-التسلسل في كتابة المقالة من المقدمة إلى عرض القضية ثم إلى الخاتمة .

-تدعيم كتابتك بالأدلة والحجج الداعمة لرأيك (يمكن طرح أمثلة).

<u>الموضوع الأول:</u>

- ادمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وآثارها على الفرد والمجتمع .

<u>الموضوع الثاني:</u>

-توجه الجامعات الى التعلم المدمج من خلال منصة الزوم .

<u>الموضوع الثالث :</u>

- أهمية تطوير مهارات البحث العلمي والنشر لدى الطالب\اة الجامعي .

شكرا لكم لحسن تعاونكم

ملحق (5) اختبار الكتابة الإقناعية

اختبار الكتابة الإقناعية

اسم الطالب/ة: ..... الجامعة: .....

عزيزي الطالب/ة:

تجري الباحثة دراسة حول مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة يتطلب الأمر إجراء اختبار في الكتابة الإقناعية، لذا سيعرض عليك مجموعة من الموضوعات لتختار/ي واحد منها لكتابة موضوع إقناعي حوله، علماً أن نتائج الاختبار ستستخدم فقط لغاية الدراسة وليس لغاية قياس تحصيلك العلمي، لذا أرجو منكم حسن التعاون، ومراعاة الكتابة الصحيحة من الناحية اللغوية والنحوية والإملائية، وتوظيف علامات الترقيم المناسبة، واختيار المحتوى المقدم.

شاكرة ومقدرة لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

القسم الأول: البيانات الشخصية

يتكون القسم الأول من المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة يرجى وضع إشارة (X) في المكان المخصص الذي يتناسب معك.

4- **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

5- **المستوى الأكاديمي:** ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة فأكثر

6- **الكلية:** ☐ علوم إنسانية ☐ علوم طبيعية

7- **المعدل التراكمي** ☐ أقل من 70 ☐ 70 – أقل من 80 ☐ 80-90 ☐ أعلى من 90

الباحثة : شيرين حجه

القسم الثاني :-

موضوعات الاختبار

عزيزي \ تي الطالب\اة :

أمامك ثلاثة موضوعات تتناول قضايا تهم الطالب الجامعي، ومن المطلوب منكم اذا تكرمتم اختيار أحد هذه الموضوعات والتي تشعر بأهميتها حسب خبرتك وكتابة مقالة حولها، مراعيا ما يلي :-

-أن تكون الكتابة واضحة وسليمة لغويا ونحويا واملائيا .

-أن لا تزيد المقالة عن صفحة من (ثلاث –اربع) فقرات .

-التسلسل في كتابة المقالة من المقدمة إلى عرض القضية ثم إلى الخاتمة .

-تدعيم كتابتك بالأدلة والحجج الداعمة لرأيك (يمكن طرح أمثلة).

<u>الموضوع الأول:</u>

- ادمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وآثارها على الفرد والمجتمع .

<u>الموضوع الثاني:</u>

-توجه الجامعات الى التعلم المدمج من خلال منصة الزوم .

<u>الموضوع الثالث :</u>

- أهمية تطوير مهارات البحث العلمي والنشر لدى الطالب\اة الجامعي .

شكرا لكم لحسن تعاونكم

ورقة للإجابة مرفقة اليكم

ملحق (6) معيار تصحيح الكتابة الاقناعية

الدرجة	المهارات الفرعية (المؤشرات السلوكية الدالة عليها)	القسم/العنصر
	1- تمّهد للموضوع بشكل مشوق 2- تقدم الموضوع بطريقة مثيرة للنقاش 3- تحدد الفرضية أو بيان الرأي المراد إثباته 4- تبين أهمية الموضوع	المقدمة 3 علامات
	أ) عرض الرأي والدفاع عنه 1) تبين المسوغات 2) تدعم الأسباب بحجج مقنعة للجمهور. 3) .تقند وجهة النظر المعارضة بالأدلة المنطقية. 4) تقدم حججاً تتناسب مع الحقائق المعروضة. 5) تعرض استنتاجاً منطقياً مبنيا على الأسباب والحجج. 6) تطور أفكارها وحجمها منطقياً بحسب الأهمية. ب) توظيف أساليب الإقناع المختلفة وتنظيمها 1) توزع الأسباب المسوغة لرأيها على فقرات مستقلة. 2) تدعم كل سبب بالأدلة والحجج الإقناعية. 3) توثق الأدلة والحجج المقدمة من خلال: التجارب الشخصية، أو الإحصائيات، أو المراجع والكتب، أو آراء الخبراء. 4) تدعم الفرضيات باقتباسات تؤديها. 5) تبين ما تسببه المشكلة المطروحة؛ مما يتطلب البحث عن الحلول. 6) تختار الألفاظ الإقناعية الدالة على الموضوعية والبعد عن التحيز. 7) تستخدم ألفاظاً مناسبة للقارئ، والغرض من الكتابة. 8) تزاوج بين الجمل القصيرة، والجمل الطويلة التي تتضمن الأسباب والنتائج	العرض 8 علامات
	1- تصرح بالرأي وتعيد صياغته في ضوء الحجج والأدلة المقدمة. 2- تقدم خلاصة مختصرة للأفكار الرئيسية. 3- توجه التوصيات للجمهور لاتخاذ موقف محدد من الموضوع أو المشكلة.	الخاتمة 5 علامات
	1- تنظم الفقرات حسب الأسباب والحجج الداعمة. 2- تربط بين أفكار الفقرات باستخدام أدوات الربط المناسبة. 3- تستخدم المفردات، والتراكيب الإقناعية المناسبة. 4- تنظم عرض الأفكار داخل الفقرات بشكل منطقي ومترابط. 5- تحسن صياغة خلاصة الفقرات	أسلوب الكتابة 4 علامات

ملحق (7) كتاب تسهيل المهمة

جامعـة القدس
كلية العلوم التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2023/4/25

حضرة أ. د. نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية المحترم

جامعة القدس ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة شيرين حجه ورقمها الجامعي(**22110156**) بإجراء دراسة بعنوان:

مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى مدرسيهم

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكوره أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

فهرس الملاحق

الملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين..... 112

ملحق (2) الاستبانة بصورتها الأولية..... 113

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية..... 117

ملحق (4) اختبار الكتابة الإقناعية بصورته الأولية..... 121

ملحق (5) اختبار الكتابة الإقناعية النهائي..... 123

ملحق (6) معيار تصحيح الكتابة الاقناعية..... 125

ملحق (7) كتاب تسهيل المهمة..... 126

فهرس الجداول

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....60
جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم 63
جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات 64
جدول (1.4) مفتاح تصحيح مقياس التفكير الناقد.....68
جدول (4.4):المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية و نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس.....70
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية.....71
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي.....71
جدول(7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الأكاديمي 72
جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المعدل التراكمي.....73
جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المعدل التراكمي 73
جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم.....74
جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستنتاج.....75
جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإفتراضات 76
جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التفسير 77

جدول (14.4 –أ): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستدلال 78
جدول (14.4 –ب): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإستدلال 79
جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم.....80
جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير الجنس 81
جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير الكلية 82
جدول (18.4– أ): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي 83
جدول (18.4– ب): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي 84
جدول(19.4–أ): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي.....84
جدول(19.4–ب): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المستوى الأكاديمي.....85
جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المعدل التراكمي 86
جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد لدى مدرسي جامعة القدس من وجهة نظر طلبتهم حسب متغير المعدل التراكمي.....87
جدول (22.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلبة جامعة القدس والتفكير الناقد لدى مدرسيهم.....88

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

الملخص ..... ج

Abstract: ..... هـ

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 2

1.1 خلفية الدراسة وأهميتها 2

2.1 مشكلة الدراسة 4

3.1 أسئلة الدراسة: 5

4.1 أهداف الدراسة 6

5.1 فرضيات الدراسة: 7

6.1 أهمية الدراسة 8

7.1 حدود الدراسة 9

8.1 مصطلحات الدراسة: 10

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة 13

1.2 المحور الأول: الكتابة الإقناعية 13

1.1.2 مفهوم الكتابة الإقناعية 13

2.1.2 أهمية الكتابة الإقناعية 15

3.1.2 تسميات الكتابة الإقناعية 16

4.1.2 أشكال الكتابة الإقناعية 16

5.1.2 وسائل الكتابة الإقناعية 17
6.1.2 مجالات الكتابة الإقناعية 17
7.1.2 خصائص المصدر المقنع 17
8.1.2 خصائص الجمهور المتلقي للرسالة الإقناعية 18
9.1.2 مراحل الكتابة الإقناعية 19
10.1.2 عناصر الكتابة الاقناعية 19
11.1.2 مهارات الكتابة الإقناعية 20
12.1.2 بنية النص الإقناعي 23
13.1.2 شروط كتابة النص الإقناعي 23
14.1.2 خصائص الكتابة الإقناعية 24
15.1.2 أهمية تنمية مهارات الكتابة الإقناعية عند الطلبة 24
16.1.2 خصائص الطلاب الممتلكين لمهارات الكتابة الإقناعية 25
17.1.2 دور المعلم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية 25
18.1.2 الصعوبات والتحديات التي تواجه الكتابة الإقناعية 26
1.18.1.2 صعوبات معرفية للكتابة الإقناعية 26
2.18.1.2 صعوبات البنية التركيبية للكتابة الإقناعية 27
2.2 المحور الثاني: التفكير الناقد 28
1.2.2 مفوم التفكير الناقد 28
2.2.2 أهمية تعليم التفكير 29
3.2.2 أهمية التفكير الناقد 29
4.2.2 بواعث التفكير وأسبابه 30
5.2.2 مستويات التفكير 30
6.2.2 انماط التفكير 31

7.2.2 مكونات التفكير الناقد 31
8.2.2 أساليب تنمية التفكير الناقد 32
9.2.2 شروط تحقق التفكير الناقد 32
10.2.2 سمات المفكر الناقد 33
11.2.2 معايير التفكير الناقد 33
12.2.2 مهارات التفكير الناقد 34
13.2.2 دور المعلم في تنمية التفكير الناقد 36
14.2.2 النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات 37
16.2.2 معيقات التفكير الناقد 38
17.2.2 التفكير الناقد والمنهاج 38
3.2 الدراسات السابقة: 40
1.3.2 الدراسات التي تناولت محور (الكتابة الإقناعية): 40
3.2.2 الدراسات التي تناولت محور (التفكير الناقد) : 46
5.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة 54

الفصل الثالث الطريقة والاجراءات 59
1.3 منهج الدراسة : 59
2.3 مجتمع الدراسة : 59
3.3 وصف متغيرات أفراد العينة: 60
4.3 أدوات الدراسة : 61
4.5 متغيرات الدراسة 64
5.3 إجراءات الدراسة 65
6.3 المعالجات الاحصائية: 66

الفصل الرابع نتائج الدراسة 68

4 . 1 مقدمة 68

4. 2 نتائج أسئلة الدراسة: 69

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 69

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 69

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 74

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 81

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: 88

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 91

1.5 مناقشة النتائج 91

2.5 التوصيات والمقترحات : 103

قائمة المراجع: 104

الملاحق 112