جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية

The Degree of Secondary Stage Teachers' Practice of Critical Thinking Skills in Teaching English Language

إعداد

ملاك محمد حميض

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد عبد الوهاب حمزة

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص المناهج وطرق تدريس

قسم الإدارة والمناهج
كلية العلوم والآداب التربوية
جامعة الشرق الأوسط
كانون أول، 2023

تفويض

أنا **ملاك محمد حميض**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ملاك محمد حميض.

التاريخ: 04 / 12 / 2023.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: **درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية.**

للباحثة: ملاك محمد حميض.

وأجيزت بتاريخ: 4 / 12 / 2023.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ. د. محمد عبدالوهاب حمزة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. عثمان ناصر منصور	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. أحمد عبدالسميع طبية	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
د. نسيبة علي الموسى	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة عمان العربية	

شكر وتقدير

الحمد لله حمدًا طيبًا الذي مباركًا فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على رسولنا أشرف الخلق سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدّم بشكري الجزيل إلى من كان لصبره العظيم، وحلمه الجليل، وعلمه الوفير، الأثر الكبير لإتمام هذه الرسالة، والذي كان له الفضل بعد الله عز وجلّ، الأستاذ الدكتور **محمد عبد الوهاب حمزة**، لتفضّله الكريم بالإشراف على هذه الدراسة، وتكرّمه بنصحي وتوجيهي ودعمي، دون كللٍ أو مللٍ، والذي منحني الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وسمو خلقه وأسلوبه المميز في متابعة الرسالة أكبر الأثر في المساعدة على إتمام هذا العمل، واسأل الله العلي القدير أن يجازيه خير الجزاء وان يكتب صنيعه في موازين حسناته.

كما أتقدّم بالشكر **للجنة المناقشة الأفاضل**، لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة، جعلكم الله نبراسًا لأهل العلم، كما أتقدّم بالشكر إلى السادة المحكمين لما بذلوا من جهدٍ ووقتٍ، ولما قدّموا من نصحٍ وإرشادٍ في رسالتي هذه.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

من قاد قلوب البشرية وعقولهم، **معلم البشرية الأول محمد –صلى الله عليه وسلم-**

وإلى التي تفضلني على نفسها، الي من ضحت من أجلي، التي كانت دائمًا ملجئي ومأمني، التي كانت تسعى دائمًا إلى إسعادي، التي وهبتني الحياة والأمل والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة، التي علمتني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمة وصبر، إلى من أبصرت بها طريق حياتي، واستمدت منها قوتي واعتزازي بذاتي، إلى الكفاح الذي لا يتوقف، الشامخة التي علمتني معنى الإصرار وأن لا شيء مستحيل في هذه الحياة مع قوة الإيمان والتخطيط السليم، إلى ينبوع العطاء المتفاني مدى عمري، **إلى والدتي الغالية أمّد الله في عمرها**، وجزاها الله عني خير الجزاء.

وإلى من شرّفني بحمل اسمه، **إلى والدي الغالي**، إلى نور عيني ومهجة حياتي، الذي كانت دعواته وكلماته رفيق التألق والتفوق، إلى الذي غمرني بفيض حنانه، إلى الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره أبدًا، فلقد نلت ما تمنيته لي، فقد قطفت زرعك الذي أنبته لي، فلا يعلو فضل على فضلك، فلا يمكن أن أشكرك بما يكفي على كل ما قدمته لي.

وإلى من وهبني الله نعمة وجوده في حياتي إلى العقد المتين، إلى **رفيق دربي وحبيبي زوجي العزيز: أحمد**، من كان لي عونًا في رحلة بحثي، من كاتفني وأنا أشق طريقي للنجاح في مسيرتي العلمية، فلقد كنت الداعم الأكبر في كل شيء، فقد أخذت بيدي نحو ما أريده، وأعدت ثقتي بقدرتي على التقدّم.

وإلى **طفلتيّ، جوري وزينة**، فأنا أرى الحياة من خلال بريق عيونكم، الذي أستمد منهم الإرادة والعزيمة لكي أستمر في هذه الحياة، لأكون لكم خير أم، لكي أكون لكم سندكم القوي الذي لا يميل، فشكرًا لكنّ على منحي الحياة والحب لكي أعيش.

وإلى **إخوتي**، الذين آمنوا بي وما زالوا يأمنون بأنني أستطع أن أصل إلى ما أريد، إلى رفقاء الحياة، أشكركم على وجودكم الدائم في حياتي، وأقول لكم اليوم بأنني حققت ما كان حلماً بالأمس.

وإلى **أختي ورفيقة دربي، روان**، التي ما انفكّت يومًا عن تقديم العون والمساعدة والدعم لي في أحلك الظروف، إلى من مدّت أيديها في أوقات الضعف، فشكرًا لوجودك في حياتي وتشجيعي دائمًا ودفعي نحو الأمام.

وأخيرًا إلى **كل من ساعدني**، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه الدراسة، سائلة المولى أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

ثم إلى **كل طالب علم** سعى بعلمه، ليفيد الإسلام والمسلمين بكل ما أعطاه الله من علم ومعرفة.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملحقات..... ي
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....5
هدف الدراسة.....7
أسئلة الدراسة.....7
أهمية الدراسة.....7
حدود الدراسة.....8
محددات الدراسة.....9
مصطلحات الدراسة.....9

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري 10
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 39
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة 46

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 49
مجتمع الدراسة 49

عينّة الدراسة 49
أدوات الدراسة 50
صدق الأداة 53
ثبات الأداة 55
تصحيح أداة الدراسة 56
متغيرات الدراسة 57
المعالجة الإحصائية 57
إجراءات تطبيق الدراسة 58

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 59
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 67

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 73
ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 79
التوصيات 82

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 83
ثانياً: المراجع الأجنبية 90
الملحقات 93

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزيع أفراد عينة وفقًا لمتغيراتها.	50
3 – 2	مهارات التفكير الناقد في بعض الدراسات السابقة	51
3 – 3	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال.	55
3 – 4	معاملات الثبات لأداة الدراسة.	56
4 – 5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا.	59
4 – 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال التفسير مرتبة تنازليًا.	60
4 – 7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) التفسير مرتبة تنازليًا.	62
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال التمييز مرتبة تنازليًا.	63
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازليًا.	65
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال المقارنة مرتبة تنازليًا.	66
4 – 11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).	68
4 – 12	نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).	69

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 13	المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).	70
4 – 14	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).	71

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	94
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	101
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	102

درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية

إعداد:

ملاك محمد حميض

إشراف:

الأستاذ الدكتور: محمد عبد الوهاب حمزة

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية، استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة لقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية، تكوّنت من (34) فقرة موزّعة إلى (5) مجالات، وتكوّنت عينة الدراسة من (247) معلم ومعلمة لمرحلة الثانوية الذين يعملون في مديرية تربية لواء قصبة عمان في محافظة العاصمة عمان، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية جاءت مرتفعة على جميع مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية تُعزى لمتغيريّ الجنس وسنوات الخبرة، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مهارة الاستدلال كما جاءت في النتائج، وأيضًا هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس ، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها إعداد المزيد من البرامج التدريبية والورشات التعليمية التي تزيد وتمكّن المعلمين والمعلمات من ممارسة مهارات تعليمية حديثة كممارسة مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، المرحلة الثانوية، اللغة الإنجليزية.

The Degree of Secondary Stage Teachers' Practice Critical Thinking Skills in Teaching English Language

Prepared by:

Malak M.M. Humaid

Supervised by:

Prof. Mohammad AbdelWahab Hamzeh

Abstract

This study aimed to identify the degree of secondary stage teachers' practice critical thinking skills in teaching English language. It used the quantitative methodology with descriptive approach, a questionnaire consisted of (34) items was developed, distributed into (5) domains, the sample consisted (247) male and female teachers for the secondary stage, chosen randomly from the Directorate of Qasabit Amman Education in Amman, it was chosen the random simple method, The results showed that the degree to which the teachers of the secondary stage had critical thinking skills in teaching English language , was a high degree on the tool as overall and in every field. The result also indicates that there were no statistically significant differences attributable to the variables of gender and years of experience, but there are statistically significant differences attributable for female in practicing the deductive reasoning skill, and there were a statistically significant differences attributable to the variable of academic qualification. The study offers many recommendations, the most important is preparing more training programs and educational workshops that increase and enable male and female teachers to have modern educational skills, such as practicing critical thinking skills.

Keywords: Critical Thinking Skills, Secondary stage, English language.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرين، تحدّيات متعددة وتغيرات اجتماعيّة واقتصادية وسياسيَّة، وتطوُّر هائل في حجم المعلومات المترافق مع الثوّرة المعرفيّة، فأثّر ذلك على المنظومة التربويّة والتعليميّة، فزاد التوجّه نحو النهوض بعملية التعليم؛ كونه أساس بناء المجتمع؛ والاهتمام بإيجاد شخصيّة إنسانيّة متكاملة الجوانب، قادرة على مواكبة التطورات، فلذلك سعت التربية على تطوير فلسفتها، التي كانت قائمة على تزويد الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات، وأصبحت تهدف إلى استثمار القدرات العقليّة والعمليات الذّهنيّة لدى الطلبة، ومن هنا بدأ الاهتمام باستخدام استراتيجيّات حديثة تؤكّد على أهميّة تطوّير قدرات الطلبة على التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بوجه خاص، حيث أنّ التفكير الناقد يساعد لتحقيق هذه الغايّة من خلال تزويد الطّلبة بقدرة على القيام بممارسات سليمة وفعّالة لمواجهة هذه التطورات والكم الهائل من المعلومات، وتزويدهم بمهارات يتم توظيفها لاستخدامها مع شتى أصناف المعرفة.

وينادي كثير من التربويّن والباحثين بضرورة الاهتمام بالتفكير ومهاراته وأنماطه المختلفة باعتباره مطلباً عصريًّا تفرضه متغيرات الحياة المعاصرة، حيث يمر العالم بتغيرات سريعة على كافة الأصعدة، وفي كافة المجالات، مما يتطلب إعداد أفراد قادرين على ممارسة التعلم مدى الحياة مع قدرتهم على تقييم المعلومات التي تتوفر لهم من المصار المختلفة (الكندري، والصعبي 2019؛ جاري ولعيس واسعادي، 2022).

التفكير هبة ربانيّة أنعم الله عليها الإنسان، وميزه بها عن باقي المخلوقات التي خلقها الله، ويتأثر التفكير بمجموعة من العوامل مثل: المستوى العقلي لديه، المستوى التعليمي، البيئة التي تحيط بالفرد، شخصية الإنسان (الشيخ، 2017).

يقول الله تعالى في مُحكم التنزيل: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴿١٩١﴾﴾ (آل عمران: 190-191)

ويعد التفكير من المهارات الأساسية المهمة في المجالات التعليميّة والتعلميّة، لا تقتصر على ما يتلقاه المتعلم في داخل الحجرة الصفية، ولم يعد ذلك غاية في حد ذاتها بل وسيلة للتعلم والتدريب على مهارات التفكير العليا حتى يصبح المتعلمين قادرين على مواجهة مصاعب الحياة ومشاكلها ويصبحون قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم (التركي، النشوان، 2021).

إن الاهتمام بالتفكير الناقد لم يكن وليد العصر، بل كان الاهتمام به أمراً منذ القدم، فالتفكير الناقد بدأ قبل خمسة وعشرين قرناً مع أرسطو، وتبعه تلميذاه أفلاطون وسقراط في ذلك (السيوف، 2022)، كما اهتم التربويون بالتفكير وعملوا على تطوير استراتيجيات وأساليب تمكّنهم من تنمية مهاراته، ومن هنا أصبحت أهم الأهداف المنظومة التربوية الحديثة هي تعليم الطلبة كيف يمارسون عملية التفكير، وكيف يتعاملون مع مشاكلهم داخل المدرسة وخارجها (جاسم وحسين، 2020).

ويعد التفكير الناقد من المهارات الضرورية التي يحتاجها الطلبة لمواجهة تحديات العصر الحالي، وممارسة التفكير الناقد يعمل على تحسين طريقة تفكيرهم، ومهاراتهم في حل المشكلات، وتساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم (الملحم، 2023)، فهو لا يولد لدى الإنسان بالفطرة، بل

يحتاج إلى تدريب وتمرين مستمرين، ولا يقتصر التفكير الناقد على مرحلة وفئةٍ عمريةٍ دون غيرها فكل فرد يستطيع ممارسة التفكير الناقد حسب قدراته العقلية، فالتفكير الناقد يسهم بشكل كبير في مساعدة الفرد على حل مشاكله الحياتية التي تواجهه (السيوف، 2022).

فهو يعد مهمًا لحل المشكلات اليومية، فالمعلمون عادةً يتعرضون لمواقف تتطلب فيها صنع القرارات الحاسمة، وهذا يحتاج إلى تحديث معلوماتهم بما يخص التفكير من جهة، والتدريب على ممارسة التفكير الناقد من جهة أخرى (الفريحات، 2018).

وعملية تطوير التعليم وتحسينه لا تتم إلا بوجود المعلم المتميز المبدع في تأدية أموره التعليمية بفاعليّة وكفاءةٍ عاليةٍ، والذي يترك أثر كفاءته وخبرته على سلوك طلابه، من حيث تبنيه لمهارات تدريس واستراتيجيات إبداعية مميزة، تعزز وترفع من مستوى تفكير الطلبة (التركي، النشوان، 2021).

فالمعلم هو من يهيئ الجو الايجابي الذي يقوي ويعزز ثقة المتعلم بنفسه، أو الجو السلبي الذي يدمر هذه الثقة، وهو من يثير التفكير الناقد أو يحبطه، وحتى يتم إعداد متعلم مبدع قادر على ممارسة التفكير الناقد ومهاراته، لابد من إعداد معلم مبدع كفؤ قادر على ممارسة تربية التفكير الناقد (الجعافرة، 2020).

ومن أجل تحقيق إشراك الطلبة بممارسة التفكير الناقد، يحتاج ذلك إلى معلم يعمل كمنظم ومرشد وميسر للسماح بخلق أجواء من المناقشة والحوار بحرية بين الطلبة، والعمل على التأكيد أن التفكير الناقد لا ينتهي دائماً بالإجابة الصحيحة، ففي بعض الأحيان قد ينتهي بالمزيد من الأسئلة أو وجهات النظر المختلفة عن الموضوع، ومن الممكن أيضاً، أن يقوم المعلم بمساعدة الطلبة الصغار في ممارسة التفكير الناقد، وتعليمهم على إصدار أحكام صائبة وسليمة ومناسبة (Ahmad, 2020).

فإذا كان جميع معلمي المواد الدراسية المتعددة يحتاجون إلى امتلاك مهارات وقدرات على ممارسة التفكير الناقد، فإن معلمي المواد الدراسية المتعلقة بتعليم اللغة، أكثر حاجة لذلك، ويعود السبب إلى طبيعة مواد اللغة واتساع مجالها، وأيضًا هنالك أهمية لمعلّم اللغة ومكانته، لذلك يستوجب وضع برامج وورشات عمل لتدريبه، ليكون متمكنا واعيًا بلغته، ولديه القدرة على ممارستها بأساليب مختلفة (الجعافرة، 2020).

وتعد اللغة الإنجليزية من أهم لغات العالم تمكن الشعوب من التواصل، وهي اللغة الرسمية في المحافل والهيئات الدولية مثل هيئة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها، ومنظمة الدول المصدرة للنفط، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فهي لغة التكنولوجيا والتطور العلمي، ونتيجة للتطورات في مختلف المجالات، زادت الحاجة إلى تعلم اللغة الإنجليزية (Alharbi ,2017).

فاللغة الإنجليزية تعتبر من بين أسس التعليم وضروراته في مراحل التعليم الثانوي والجامعي، في اللغة التي تدرس بها كافة العلوم، ويتكلم بها أكثر من خمس مئة مليون شخص كلغة أولى، ويستخدمها أكثر من مليار شخص كلغة ثانية (هيثم، والعروس، 2021).

ففي المملكة الأردنية الهاشمية، تعتبر مادة اللغة الإنجليزية من المواد الأساسية والمهمة، فيتم تدريسها من مرحلة الروضة حتى المرحلة الثانوية، فيبدأ تعليمها من الأساسيات حتى يتمكن طلبة المرحلة الثانوية من ممارستها بشكل أكبر وعلى نطاق أوسع، فطلبة المرحلة الثانوية، إذا تم تعليمهم اللغة الإنجليزية بشكل جيد، فهم قادرين على ممارسة هذه اللغة بشكل أفضل، وتتمتع اللغة الإنجليزية بالمرونة والقدرة على التطبيق داخل الحجر الصفية، وتعتبر أيضًا من اللغات التي يسهل على المعلم تدريسها بمختلف الطرق والاستراتيجيات، وهي تتناسب مع المرحلة الثانوية وطلبتها، فطلبة المرحلة الثانوية، يستطيعون ممارستها بشكل أفضل من باقي المراحل، كالمراحل الأساسية، وذلك بسبب

الخصائص النمائية التي يمتلكونها، فهم يعتبرون من المراحل التي تمتلك فن المناقشة والجدال، وحب الاستطلاع، والتفكير بشكل مرن وموسع، وهذا ما يتناسب مع ممارسة مهارات التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية.

وهذا ما بيّنه (الجبوري، 2017) أن فترة المراهقة تبدأ منذ بلوغ الفرد إلى اكتمال نموه ونمو عظامه، وتكون هذه المرحلة بين سن الثانية عشر حتى سن التاسعة عشر، وفي هذه المرحلة يبدأ الفرد بالنظر إلى الحياة حوله بشكل آخر، ومن أكثر من منظور، وتبدأ شخصيته بالتكوّن، فيصبح قادرًا على التواصل مع الآخرين اجتماعيًا، ويميل الفرد في هذه المرحلة إلى حب المجادلة والنقاش والتفكير خارج الصندوق.

فمرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية والنمائية التي يمر بها الطلبة، وتؤثر في تنمية مدركاتهم لجودة حياتهم، إذ تقوم بدور تربوي اجتماعي متوازن، فهي تعد التلاميذ من أجل مواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا والمدارس الخاصة (عدالكة وحبى، 2020).

مشكلة الدراسة

تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من (الدرسي،2022؛ الأصفر، 2015؛ Zaida & Sofwan) التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، ومن خلال الاطلاع على دراسة (النبهاني، 2010) وجد أن تطبيق استراتيجية التفكير الناقد من قبل المعلمين يعمل على التخلص من الممارسات التقليدية، وأن المعلم يشكّل البؤرة الأساسية التي تنمو خلالها الأجيال، ولعب الدور الأساس في تربية وتعليم الأجيال وتعليمهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من الارتقاء بمستواهم العلمي والمهني (العنزي، 2011).

واهتمت وزارة التربية والتعليم في الأردن من خلال مشروع الاقتصاد المعرفي (ERfKE)، أن المعلم يجب أن يكون على دراية كاملة بما سيقدمه للطلبة داخل الحجرة الصفية، مثل أن يعلم بما هي المعارف والمهارات الأساسية التي سيعلمها للطلبة؟، كيف سأساعد الطلبة على التعلم بشكل أفضل؟، وتعددت المهارات التي يجب على المعلم أن يكتسبها ومن بينها مهارات التفكير، كالتفكير الناقد، وحثّت الوزارة أيضًا على أن الطلبة يجب عليهم استخدام مهارة التفكير الناقد من خلال إعطاء المعلم قضايا ومسائل من الحياة ويطلب منهم تمحيصها ومعالجتها وهو أسلوب يشجّع الطالب على التفكير بمستوى عالٍ (وزارة التربية والتعليم،2018).

وبيّنت وزارة التربية والتعليم أن هناك تحديات عديدة ستواجهها في طريقها للنهوض بعملية التعليم في الأردن ، سواء على صعيد المرحلة الأساسية(الدنيا والعليا) أو على صعيد المرحلة الثانوية، وتطرقت بحديثها عن ثلاث من هذه التحديات المتعلقة بتطوير المرحلة الثانوية ومن أهمها، الحاجة الملحّة اليوم وفي خضم الثورة الصناعية الرابعة إلى الانتقال من الفهم السطحي والعابر للمواد إلى التعمق والتخصص والتفكير الناقد والإبداعي، إذ أنها اعتبرت أن هناك مشكلة يواجهها الطلبة في المرحلة الثانوية وهي القصور في التفكير خارج الصندوق، والقصور في إبداء آرائهم والتفكير تفكيرًا ناقدًا سليمًا يناسب المواقف التي يواجهونها في حياتهم (وزارة التربية والتعليم، 2018).

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي اعتماد أغلب المعلمين على الأسلوب التقليدي في التدريس، وقلة استخدامهم لمهارات التفكير الناقد مثل: الاستنتاج والتمييز والتقويم التي تمكّن الطلبة من التفكير خارج الصندوق، وإصدار قراراتٍ ناقدةٍ صائبةٍ وسليمةٍ.

ومما أثار شغف الباحثة واهتمامها بالموضوع بأنه لا توجد دراسات سابقة تناولت الحديث عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التفكير الناقد للمرحلة الثانوية _على حد علم الباحثة_ ممّا شجّع الباحثة على القيام بهذه الدراسة.

هدف الدراسة

يهدف البحث الحالي التعرّف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثانيّ: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تسليط الضوء على موضوع مهمٍ وهو درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، إثراء المكتبة العربية في الأردن بشكل خاص بموضوع درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، كما تفتح المجال لدراسات أخرى حول موضوع

درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، وتزود الباحثين بمعرفة جيدة تتعلق بالتفكير الناقد ودرجة ممارسة المعلمين لمهاراته التي قد تشجع مخططي مناهج اللغة الإنجليزي للاهتمام بمهارات التفكير الناقد وتطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

الاستفادة من الدراسة الحالية من قبل معلمين ومعلمات اللغة الإنجليزية لتحديد درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد في الحجرة الصفية، تبصير المسؤولين عن تدريب المعلمين والمعلمات حول ممارسة التفكير الناقد وإدراجها في برامج تدريب المعلمين والمعلمات، ويستفيد منها مخططيّ المناهج في تضمين ممارسة مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين تعمل على تطوير الاستراتيجيات التعليمية التي تحفزهم على ممارسة أكبر لمهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة امديرية لواء قصبة عمّان في العاصمة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على معلمي اللغة الإنجليزية في الفصل الدراسي الأول لعام (2024\2023)

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير الناقد (التفسير، الاستدلال، التمييز، التقويم، المقارنة) الواردة في أداة الدراسة، ودرجة ممارستها من قبل معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية.

محددات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة إلى مدى جديّة العيّنة المستهدفة في الإجابة على أداة البحث، مدى شمول عينة البحث للمجتمع، مدى شمول الأداة المستخدمة لموضوع البحث، وصدق الأداة ودرجة وثباتها.

مصطلحات الدراسة

معلمو اللغة الإنجليزيّة: هم من يمتلكون الشهادة الجامعيّة في تدريس اللغة الإنجليزية، ويتمتعون بالمؤهلات والخبرة العلميّة والعمليّة الواسعة في مجال تدريس اللّغة الإنجليزية.

المرحلة الثانويّة: هي مرحلة تتكون من عامين دراسيين وتتراوح أعمار الطلبة (نظاميًا) ما بين 16 و18 عامًا، وهم الذين استكملوا المرحلة الأساسية (عشرة سنوات نظامية)، وفي نهاية فترة العامين، يتقدم الطلبة لامتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) في المقررات الدراسية، ومن يستوفي متطلبات النجاح يحصل على شهادة الثانوية العامة.

التفكير الناقد: "هو عملية تفكير منطقية وعقلانية يقوم بها التلميذ ويتم فيها فحص المعلومات وتقييمها والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج منها وذلك بإعادة تنظيمها وتحليل الأفكار ونقدها بغرض اكتشاف العناصر المفقودة وخلق ترتيبات جديدة تتضمن هذه العناصر"(جاري، 2021، 17).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة من العمليات الذهنية التي يمارسها المعلمون في تدريسهم لمادة اللغة الإنجليزية يتضمن المهارات الآتية: (التفسير، والاستدلال، والتمييز، والتقويم، والمقارنة)، وتقاس هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الحديث عن الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد والدراسات السابقة التي تم قراءتها.

أولاً: الإطار النظري

التفكير

منّ الله على الإنسان بنعمة العقل، وحثّه على التفكّر والتدبّر بما حوله، فالتفكير هو نشاط عقلي يقوم به الإنسان عندما يتعرض لموقف معين أو مشكلة، ويشعر الإنسان بأنه بحاجة للتفكير، لتفسير ما حدث، وعملية التفكير التي يمر بها الإنسان، عملية معقدة تمر بعدة خطوات، وتحتاج عدة مهارات لممارستها.

ذكر (عبد الرحمن والخطيب، 2013) أن الاهتمام بالتفكير لم يكن وليد العصر، بل تم الاهتمام به من قبل المفكرين والفلاسفة القدماء منذ قرون عديدة، وكان للنهج الإسلامي دور أيضًا في الحث على التفكير، لأن ممارسة التفكير يعد من الطرق التي تدل على وجود الخالق سبحانه وتعالى وعظمة صنعه، ويوجد العديد من المواضع في القرآن الكريم التي حثّت على التفكير، كقوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴿١٩١﴾﴾ (آل عمران: 191). وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴿٨﴾﴾ (الروم:8).

وعرّفه (سعادة، 2003، 40) المشار إليها في (الأسطل، 2008) إلى أن التفكير هو" مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في: العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع، مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول.

وعرّفه (الجبوري، 2017) بأنه" عملية كليّة تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسيّة والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تمامًا، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

والتفكير الناقد أيضًا هو" عملية كلية يقوم بها الفرد عن طريقها بمعالجة عقلية للمدركات الحسية، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار، أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس (الحميري، 2019، 91)

وللتفكير عدة مهارات تتخلص بما يلي، أولًا الملاحظة، وهي قدرة الحواس التي يمتلكها الفرد على قدرته على جمع المعلومات، ثانيًا الاستدعاء، وهي قدرة الفرد على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة، ثالثًا الترميز، وهي قدرة الفرد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، رابعًا وضع الأهداف، وهي قدرة الفرد على تحديد أهدافه العامة والخاصة سواء كانت طويلة أو قصيرة المدى، خامسًا التساؤل، وهي قدرة الفرد على طرح الأسئلة وإثارة التساؤلات. (بكيرات، 2015)

ميّز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن باقي المخلوقات بالعقل، وعقل الإنسان يتميز بقدرات غير محدودة، لا بد من تطويرها وتنميتها واستثمارها، ومن مهام ووظائف العقل هو التفكير، إذ يعد التفكير من العمليات المعقدة، التي لا يستطيع الإنسان أن يتابع حياته بالطريقة السليمة بدونها، وتعددت

تعريفات التفكير الناقد، إذ من الصعب أن يتم حصرها بإطار محدد، لأن هذا المفهوم يعتبر من المفاهيم الغامضة، فاختلف الجميع على تحديد مفهوم التفكير الناقد.

وعرفته السيوف (2022، 15) "بأنه مفهوم مركب، يرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات في مواقف وأوضاع غير محدودة، ويتضمن مجموعة من مهارات التفكير التي من الممكن أن يتم تعليم الفرد عليها وتدريبه لإجادتها واتقانها".

وعرفته الفريحات (2018، 129) " بأنه القدرة على تقويم صحة ودقة المعلومات التي يواجهها الفرد من خلال التحليل الموضوعي لها في ضوء الأدلة والوصول إلى استنتاجات منطقية واضحة، ويمكن تحديد هذه المهارات بالاستنتاج ومعرفة الافتراضات والمسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج."

وعرفته جاري (2021، 17) " بأنه هو عملية تفكير منطقية وعقلانية يقوم بها التلميذ ويتم فيها فحص المعلومات وتقييمها والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج منها وذلك بإعادة تنظيمها وتحليل الأفكار ونقدها بغرض اكتشاف العناصر المفقودة وخلق ترتيبات جديدة تتضمن هذه العناصر، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفكير الناقد".

وعرّفه كل من (جاري، لعيس، اسعادي، 2022) " بأنه عبارة عن محاولة الفرد إخضاع المعلومات التي يمتلكها لعملية فرز وتمحيص ليرى مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ومدى اتساقها مع القواعد المنطقية التي اصطلح عليها وللكشف كذلك على الأخطاء التي قد توجه في هذه المعلومات وتعتبر القدرة على التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخاطئة لب عملية التفكير الناقد."

وعرّفته الشيخ (2017، 21)" بأنه القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي تمكن التدرب عليها واجادتها، ويمكن تصنيف هذه المهارات في أربع فئات هي الاستقراء والاستنباط والتحليل والتقييم."

ويمكن تعريف التفكير الناقد، بأنه تقرير حقيقة المعرفة ودقّتها وقيمتها والحكم على الأخبار المستندة إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل، ومقارنة الحوادث والأخبار ثم الاستنتاج، وأيضاً هو مجمل العمليات والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستعملها الطلبة لتعلم مفاهيم جديدة، وحل المشكلات، وصنع القرارات (الخالدي، 2021).

ونظرًا إلى الاختلاف الظاهر من قبل الباحثين والتربويين للوصول إلى معنى محدد للتفكير الناقد، فقد قام مجموعة من الخبراء والباحثين بعقد مؤتمر يتعلق بتعريف التفكير الناقد، وقد تم ذلك بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) American Psychological Association لبحث مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية، وذلك بالاعتماد على منهجية دلفاي (Delphi Method)، ولقد توصلوا إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد وهو" نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتيًا يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فأنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم، والطرائق والمقاييس، التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه" (حمّدي،2021، 53).

وتعرّف الباحثة التفكير الناقد بأنه هو أن يقوم الفرد بتوظيف مجموعة من المهارات الفكرية التي يمتلكها لتساعده على بناء قرارات سليمة قائمة على أسس موضوعية وبعيدة عن التحيز والوصول إلى استنتاجات وحلول للمشكلات.

التفكير الناقد تم تطبيقه منذ القدم في إطار فلسفي، ولكن في الإطار العلمي والمعرفي يعد حديث النشأة نسبياً، إذ تحدث عنه أمثال جون ديوي عندما تحدث عن استخدام المصطلحات التالية: التفكير التأملي، والتساؤل، وكان يدعو إلى التحرر من الجمود في التفكير، وكان لديه كتاب يسمى "الديموقراطية والتربية"، الذي دعا إلى استمرارية الاهتمام بالتفكير، ثم جاء بعده إدوارد جليسر وآخرون، أعطوا معنى أوسع وأعمق للتفكير الناقد وكيفية ممارسته (العنزي، 2018).

وهناك العديد من المعايير المتبعة، للحكم إذا كان هناك كفاءة لممارسة التفكير الناقد والتعبير عنه بشكل صحيح، ويتم الالتزام بتلك المعايير في تقويم عملية ممارسة التفكير الناقد ومعالجة الظاهرة أو الموقف، وهذه المعايير يجب أن يتبعها المعلم داخل الحجرة الصفية، حتى يتأكد ويضمن الممارسة الصحيحة للتفكير الناقد من قبل الطلبة.

وأوضحت (نصر الله، 2015؛ الشيخ، 2017) بعضًا من هذه المعايير، مثل الوضوح، وهو أهم معيار الذي يعتبر بمثابة المخل الرئيسي لباقي المعايير، وهو أن يتم صياغة الأفكار الناقدة والتعبير عنها بعبارات واضحة، حتى يتمكن فهمها، المعيار الثاني هو الصحة، وهي أن تكون الفكرة المطروحة صحيحة موثوقة مبينة على دلائل صحيحة، ثالثًا الدقة، وهي أن تتم معالجة الأخطاء في ظل أقل أخطاء ممكنة، المعيار الرابع هو الربط، ويعني أن نحدد العلاقة وأن يتم ربطها بين السؤال والمشكلة المطروحة، خامسًا العمق، ويعني أن تتجاوز الأفكار المطروحة المستوى السطحي، فيجب التعمق بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة المطروحة، سادس معيار هو الدلالة أو الأهمية، ويتم ذلك من خلال معرفة أهمية الأفكار التي يتم طرحها.

وهناك مجموعة من المعايير التي تم ذكرها في دراسات مختلفة كدراسة أبو زيد (2018) وجروان (2016) وحمّدي (2021)، ومن هذه المعايير الوضوح حيث يجب الابتعاد عن العبارات

والأفكار الغير واضحة، التي قد تكون مبهمة وتسبب الالتباس عند المفكر الناقد، ومعيار الدّقة، على أن تكون العبارات والأفكار المطروحة كافية بلا إسهاب أو تقصير في توضيحها، وأيضًا معيار الربط، بحيث يستطيع المفكر الناقد أن يطرح أفكار تكون ذات علاقة بالمشكلة والموضوع الأساسي، حتى لا يتم الخروج عن المشكلة المطروحة، أمّا معيار الاتساع، فيجب على المفكر أن يكون ملم بجميع جوانب المشكلة، وأن يأخذ بعين الاعتبار التفاصيل الصغيرة المهمة.

وذكر كل من (الركابي، الجنابي، وحسن، 2016) بأن هناك اثنتا عشر معيار، وهم كالآتي، الوضوح، الدقة، التخصيص والتفصيل، الإمكان، العلاقية، الاتساع، العمق، المنطق، الإتمام، المغزى، الكفاية، والأنصاف.

وذكرت الأسمر (2016) مجموعة من المعايير التي يجب توافرها عند معالجة ظاهرة ما، أولها الوضوح، وهو القدرة على التمييز بين مهارات التفكير الناقد حتى تكون على قدر عالي من الفهم والوضوح، ثم معيار الصحة حيث يجب أن تكون العبارات والكلمات والأفكار التي سيستخدمها الفرد على درجة عالية من الموثوقية مدعمة بمجموعة من الأدلة والبراهين، الدقة، وذلك من خلال أن يعطي الفرد المشكلة أو الموقف المطروح، حقه من المعالجة والنظر إليه بدقة، يليها معيار الربط، وهي أن تكون هناك علاقة وترابط بين العناصر، ثم معيار العمق، يجب أن يكون هنالك عمق في عملية التفسير والتحليل المتعلقة بالمشكلة، ثم معيار الاتساع، وهي يجب أن يتم النظر إلى المشكلة بشكل شمولي وواسع، واخيرًا معيار المنطق، وهي يجب أن يكون التفكير الناقد المطروح من قبل الفرد تفكيرًا مترابطًا يؤدي إلى معانٍ واضحة ومنطقية.

يتكون التفكير الناقد من عدة عناصر، إذ لا يصلح أن تتم ممارسة التفكير الناقد بدونها، ويجب أن تكون هناك علاقة تربط كل من هذه المكونات مع بعضها البعض، ويجب أن يكون هناك علاقات

وثيقة بينها، إذ لا يصلح أحدها دون الآخر، وهي أولًا القاعدة المعرفية، وهي المعارف التي تكون عند الفرد، والتي تخلق لديه شعور التناقض اتجاه مشكلة أو موقف معين، ثانيًا الأحداث الخارجية، وهي بمثابة مؤثرات ومثيرات خارجية تستثير مشاعر وإحساس الفرد بالتناقض، ثالثًا النظرية الشخصية، والمقصود بها هي وجهة النظر الشخصية لكل فرد، التي يستمدها من المعارف والمعلومات التي لديه، رابعًا الشعور بالتناقض أو التباعد، فمجرد شعور الفرد بهذا، فهو يدفعه إلى باقي خطوات التفكير الناقد، خامسًا حل التناقض، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض التي أوجدتها المشكلة أو الموقف، وذلك من خلال مجموعة من الخطوات المتبعة (بكيرات، 2015).

وحدّد الجبوري (2017) أن للتفكير الناقد ثلاثة مكونات، أولًا المعرفة، حيث يجب تحديد الأهداف المعرفية والمعايير المحددة، ثانيًا المهارات، وهي يجب أن تتوفر، إذ بدونها لا تتم عملية التفكير الناقد، فالفرد يجب أن يمتلك مهارة الملاحظة والتفكير والتمييز والمقارنة والتفسير والتحليل، ثالثًا الاتجاهات والقيم، حيث أن المشاعر والعواطف تساعد المفكر على النقد.

وتعتمد عملية التفكير الناقد على خمسة مكونات كما ذكرتها جاري،2012 ، إذ يوجد صلة وثيقة بينها، وهي أولًا القاعدة المعرفية، وهي أن يكون لدى الفرد معلومات ومعارف ومسلمات وقيم، ويعلم بأنها صحيحة، وهي ضرورية حتى يحدث هذا التناقض، وتتم عملية التفكير الناقد، ثانيًا الأحداث الخارجية، وهي المثيرات الخارجية التي تستثير الفرد للشعور بالتناقض والرغبة بممارسة النقد، ثالثًا النظرية الشخصية، وهي وجهة النظر الشخصية التي يمتلكها الفرد، والتي تميزه عن غيره، وهي تتم بناءً على القاعدة المعرفية لديه، رابعًا الشعور بالتناقض أو التباعد، وتبدأ عندما يشعر الفرد بالقلق ثم تنتهي عندما ينتهي البحث عن المعرفة.

وذكرت الأسمر (2016) أن مكونات التفكير لا يتم إلا بها جميعًا، وهي أولًا القاعدة المعرفية، أي يجب أن يكون لدى الفرد معارف ومعلومات حتى يستطيع أن يفكر تفكيرًا ناقدًا، الأحداث الخارجية، وهي التي تدفع الفرد إلى أن يفكّر تفكيرًا ناقدًا، النظرية الشخصية، وهي وجهة النظر الشخصية التي يمتلكها الفرد، والتي تميزه عن غيره، حل التناقض، وهي قدرة الفرد على حل التناقض الذي حدث بمجموعة من الخطوات.

ولقد تعدّدت واختلفت مهارات التفكير الناقد كما الحال في تعدد تعريفاته النظرية، بسبب اختلاف آراء ومعتقدات وأفكار حيث ذكرت (الدرسي، 2022) "مهارات التفكير الناقد إجرائياً على أنها عبارة عن خمس مهارات وهي: مهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير ومهارة تقويم المناقشات."

وبيّن الدرسي (2022، 353) "بأن مهارات التفكير الناقد، عمليات تفكير تتطلب استخدام عمليات معرفية عليا، ويتضمن ذلك تحليل المشكلات، وبناء الحجج، والتقييم، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات".

ومهارات التفكير الناقد أيضًا كما فصّلها الجبوري (2017، 17) " بأن التفكير الناقد يتضمن التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات والمزاعم القيمية، والتمييز بين المعلومات والأسباب المرتبطة بالموضوع، وغير المرتبطة به، وتحديد مستوى دقة الرواية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف الافتراضات غير المصرح بها، وتحري التحيز، واتخاذ قرار بشأن الموضوعات وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي والتنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.

" فمهارات التفكير الناقد عبارة عن مزيج من مهارات التفكير عالية المستوى التي تقيس المواقف وتمكن الشخص من التصرف وفقًا لذلك، وتتضمن التحليل والتفكير ومهارات حل المشكلة (Wahaibi, 2018، 353).

هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير لناقد، منها مهارة الاستقراء، وهي عندما يقوم الفرد من التوصل إلى الشيء من خلال جزيئياته، والوصول للأفكار الفرعية للأفكار الكلية، ومهارة الاستنتاج، وهي مهارة الوصول إلى الاستنتاج المبني على الأدلة والحجج والأسس العلمية، ومهارة المقارنة والتباين، وهي المهارة التي تساعد الفرد على معرفة أوجه الاختلاف والتشابه بين شيئين أو فكرتين، ومهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، ومهارة التلخيص، وهي أن يستطيع الفرد أن يلخص الأفكار العامة وأن يصيغها بأسلوب آخر، ومهارة التصنيف، وهي أن يكون للفرد المقدرة على وضع الأشياء وتصنيفها إلى مجموعات أو فئات، تكون كل مجموعة مشتركة بمجموعة من الصفات تنفرد بها (حمدان، ساري، ومحمد، 2016).

وصنّف الناقة (2019) مهارات التفكير الناقد لخمسة مهارات، أولًا التنبؤ بالافتراضات، وهي أن يتمكن الطالب على التأكد من الوقائع التي تحدث حوليه، والحكم عليها في ضوء الدلائل المتوفرة، ثانيًا التفسير، وهي القدرة على تفسير واستخلاص النتائج من الحقائق المعطاة، بدرجة مناسبة من الثقة، ثالثًا تقييم المناقشات، وتتمثل بقدرة الطالب على إعطاء رأيه والتمييز بين جوانب القوة والضعف عندما يحكم على قضية معينة، رابعًا الاستنباط، وهي قدرة الطالب على الحكم إذا أن النتيجة المعطاة مشتقة من الوقائع التي حوليه ارتباطًا حقيقيًا، خامسًا، الاستنتاج، وهي قدرة الطالب على استنتاج صحة أو خطأ نتيجة ما للاحتمالات الموجودة.

أمّا خليفة (2021) بيّنت أن هناك مجموعة مهارات التفكير الناقد كالتالي: التعرف على الافتراضات، وهي قدرة الطالب على أن يميّز بين صدق المعلومات وعدم صدقها، التفسير، ويعني القدرة على معرفة إذا ما كانت التعميمات المطروحة مبينة على معلومات صحيحة مقبولة، الاستنباط، وهو مقدرة الطالب على أن يحدد ويستنبط النتائج المبينة على معلومات مقبولة، تقويم الحجج، وهي القدرة على أن يقوّم الفكرة بقبولها أو رفضها، وإصدار الحكم المناسب.

وبيّن فاشيون (Facione 2015) أن مهارات التفكير الناقد تتلخّص بستة مهارات، مهارة التفسير، وهي أن يستطيع الطلبة أن يوضحوا المعاني والمعطيات والتجارب التي يواجهونها، ومهارة التحليل، وتنتمي لمهارات الاستقراء والاستنتاج ومهارة فحص الآراء، ومهارة الاستدلال، وهي قدرة الطلبة على تقصي الأدلة وتخمين البدائل، ومهارة التقويم، وهي المقدرة على تقويم الحجج المعطاة والعبارات، ومهارة الشرح، وهي تبرير نتائج التفكير الناقد لمشكلة أو موقف ما، من خلال الأدلة والحجج، ومهارة تنظيم الذات، وهي أن يستطيع الطلبة أن يختبروا الذات من خلال التساؤل، ومهارة تصحيح الذات من خلال التأكد من مصداقية الأفكار المطروحة.

وأشارت العتيبي (2022) أن للتفكير الناقد مجموعة من المهارات المعرفية الأساسية، والتي تتمثل بالتفسير، وهي القدرة على التعبير عن المواقف المختلفة وتفسيرها، وممارسة مهارة التصنيف واستخراج المعاني والعمل على توضيحها وتفسيرها، ومهارة التحليل، وهي القدرة على تحليل الدلائل والحجج الموجودة، وتحديد العلاقة بين الجمل والأسئلة من الناحية الاستنتاجية والاستقرائية، أما مهارة التقويم، فيعني أن يستطيع الفرد أن يقوّم العبارات المطروحة من حيث مصداقيتها، والاستدلال، وهو أن يستدل على الشيء للتوصل لنتائج منطقية، والشرح، وهي القدرة على تبرير التفكير الناقد الذي

مارسه الفرد، ويتم دعمه بالحجج والدلائل، وآخرًا مهارة تنظيم الذات، التي تهتم بتنظيم الفرد لأفكاره والتأكد من مصداقيتها.

وذكر كل من العتيبي، البلوي، الحربي، والقحطاني (2021) أن مهارات التفكير الناقد تتمثل بأربعة مهارات، الاستنتاج، وهي أن يتمكن الفرد من الاختيار بين البدائل المطروحة، التفسير، وهي توضيح وتفسير المشكلة أو الموقف المطروح بطريقة مبسطة، الاستدلال، وهي القدرة على البحث عن الدلائل التي تساعد في حل المشكلة أو الموقف، وربط الأمور والأحداث والأفكار، حتى يتم التوصل لنتيجة وحل، والتقويم الذي يساعد على التأكد من صحة ممارسة عملية التفكير الناقد ومهاراته، والحرص على متابعة تطبيقه وخطواته.

وبيّن كل من العدوان، الرواضية (2022) أن التفكير الناقد يتكون من ثماني مهارات وهي، "مهارة الاستقلال عن تفكير الآخرين، مهارة تحديد مصداقية مصدر المعلومة، مهارة الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، مهارة تطبيق قواعد المنطق، مهارة التمييز بين قواعد الأداءات والمبررات والمعلومات، مهارة فرز الأدلة والحجج، مهارة تجنب الأخطاء الشائعة في هذا التفكير، مهارة تجنب الدقة في العبارات والألفاظ".

وذكر أبوزيد (2018) مهارات التفكير الناقد المتمثلة بمهارة التمييز بين أوجه الاختلاف والتشابه، وتصنيف المعلومات المطروحة للوصول إلى البدائل والحلول، ومهارة صياغة الاسئلة التي تساعد في فهم المشكلة.

وتبنّت الدراسة الحالية مهارات التفكير الناقد على أنها خمسة مهارات وهي (التفسير، والاستدلال، والتمييز، والتقويم، والمقارنة)، وذلك بعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة تبنت مهارات مختلفة للتفكير الناقد، مثل مهارة التعرف إلى الافتراضات، مهارة الاستنباط، مهارة التلخيص، مهارة تحديد

العلاقة بين السبب والنتيجة، فكان هناك تباين وتنوّع في مهارات التفكير الناقد الواردة الدراسات السابقة، وتم مقارنة تلك الدراسات لمعرفة مهارات التفكير الناقد التي اتفقت عليها أغلب الدراسات، والتي تتناسب مع الدراسة الحالية، وتم تبني المهارات الخمسة الواردة في الدراسة، والتي تتناسب مع مادة اللغة الإنجليزية، من حيث طبيعة المادة واللغة، إذ من الممكن تطبيق هذه المهارات في تدريس اللغة الإنجليزية، ويستطيع المعلم والطالب التفاعل معها بكل مرونة، وتتناسب أيضًا مع الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الثانوية، إذ أنها تضمنت مهارات تفكير عليا، من الممكن على طلبة المرحلة الثانوية استيعابها وتطبيقها داخل الحجرة الصفية، ويستطيع المعلم بكل سهولة تعليمها لطلبة المرحلة الثانوية، فمهارة التفسير ضرورية في تدريس اللغة الإنجليزية، فالمفاهيم والمصطلحات الإنجليزية بحاجة إلى تفسير من قبل المعلم، ومهارة الاستدلال، تساعد الطالب على استخدام المعطيات للتوصل إلى النتائج عن طريق الانتقال من الجزء للكل أو من الكل للجزء، أمّا مهارة التمييز، فتمكّن الطالب من معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين مثلا قاعدتين من قواعد اللغة الإنجليزية، ومهارة التقويم، تمنح الطالب القدرة على تحديد مواطن الضعف والقوة، وابداء آرائهم حول الدرس، أمّا مهارة المقارنة، فتساعد الطلبة على تحديد الاختلافات بين المعلومة الصحيحة المعطاة لهم والمعلومة الخاطئة.

والتفكير الناقد من أهم أنماط التفكير وأكثرها تعقيداً، التي تساعد الطالب على نقد المعلومات التي يتم تقديمها، حتى يتوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتبرز أهمية التفكير الناقد أنّه أصبح ضرورة تربوية لإعداد الأفراد وتمكينهم من نقد الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق للوصل إلى قرارات سليمة وصائبة، وحتى يستطيعون تحليل الموضوعات الخاصة بمناقشة ما، تحليلاً دقيقاً للتوصل إلى استنتاج سليم، ويصبح لديهم القدرة على مسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات دون توقف، وتنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول

الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة، والمنتشرة في المجتمعات والتي يتعرضون لها في حياتهم، إذّ يكسب أفراد المجتمع النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة، الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة (الأسطل، 2008).

ويرى عسقول (2009) بأن للتفكير الناقد أهمية كبيرة حيث أنه يزيد من المستوى التحصيلي للطلبة، ويساعدهم على فهم المحتوى المعرفي بشكلٍ أعمقٍ، كما يدفع الطلبة للتساؤل والبحث وعدم التعامل مع الحقائق بالتسليم دون بحثٍ كافٍ، ويجعل الخبرات المدرسية خبراتٍ ذات معنى وتزيد من حماس الطلبة لممارستها وتطبيقها.

فعلى الرغم من أن الدراسات السابقة بيّنت أهمية كبيرة في تطوير إمكانات الطلبة في ممارسة مهارات التفكير الناقد، إلّا أنه ما زال هناك مجموعة من العقبات تعيق ممارسة الطلبة للتفكير الناقد، إذ يجب أن يفهموا الجوانب الأساسية المتعلقة بممارسة التفكير الناقد، لأن اكتساب هذه المهارة لا يأتي بالفطرة، بل هو بحاجة إلى تدريب (Mahanal et al., 2019; Rini et al., 2020).

فلا يمكن اكتساب مهارات التفكير الناقد إلا من خلال تدريب وتعليم المعلم الطلبة على كيفية ممارسته، فعلى المعلم الدور الأكبر لإكساب الطلبة هذه المهارات، مثل أن يشجّع المعلم طلبته على طرح الأسئلة ومناقشة وجهات النظر والتعمق في المعلومات، وتشجيعهم على الاستطلاع لتنمية قدرتهم على التفكير (الدرسي، 2022).

فكثير ما يتعرض المعلمون لقضايا يضطرون فيها إلى إصدار أحكام حاسمة بشأنها، فإذ يساعد المعلم الطلبة على التكيّف مع المواقف الجديدة التي يواجهونها، فالمواقف الجديدة التي يتعرضون لها تخلق لديهم القدرة على ممارسة التفكير الناقد لتخطي هذه التحديات، ويمنح الطلبة فهم أعمق للمشكلات، والقدرة على الربط بين الخبرات التي يمتلكونها لإصدار الأحكام الصحيحة، واصدار

الأحكام الصحيحة المناسبة لهم، وتساعد الطبة على الفهم والقدرة على التمييز الصحيح بين الرأي والحقيقة، وتتيح لهم التصدي للأفكار والعادات والقيم الغير صحيحة الموجودة في مجتمعاتهم(جاري، لعيس، اسعادي، 2022).

فالمهمة الأساسيّة للمعلّم في غرفة الصف هي تقديم المحتوى الأكاديمي (بماذا نفكر؟) والطريقة الصحيحة لفهم وتقويم المادة العلمية (كيف نفكر حول المادة؟)، وفي نظرة إلى الواقع التربوي في مدارسنا الحالية، نلاحظ أن العديد من المعلمين قادرين على نقل المحتوى المعرفي والمعلومات للطلبة ولكن المعظم يفشلون في تعليم الطلبة كيف يفكرون حول هذا المحتوى وتمكينهم من التفكير خارج الصندوق، ويعد التفكير حول المادة العلمية صلب عملية التفكير الناقد والطريقة المثالية لتنميتها داخل غلاف الصف (حمدان، ساري، محمد، 2016).

وأغلب النقاشات والحوارات تتعلق بأهمية التفكير الناقد للطلاب، لكن من المهم أيضًا وبنفس القدر النظر للمعلمين فهم المرتكز الأساسي لتعليم ممارسة التفكير الناقد، فتنمية المهارات العقلية للطلاب يبدأ من خلال المعلمين (الحميري،2019).

وأظهرت دراسة (Ahmad, 2020) أن معظم المعلمين يمتلكون مهارات التفكير الناقد الأعلى والأدنى، ويميلون لاستخدامه كاستراتيجية فعّالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات داخل الحجر الصفية، وهناك علاقة ايجابية بين معرفة المعلم ومعتقدات المعلمين وأنشطة التفكير الناقد مثل لعب الأدوار وطرح الأسئلة وحل المشكلات، وأيضًا أظهر الدراسة أن معظم مدرسي اللغة الإنجليزية يعتقدون أن ممارسة التفكير الناقد يساعد الطلبة على تطوير قدراتهم على التفكير.

ويرى كثير من التربويين أن النظام التربوي يواجه مجموعة من التحديات ومنها هو القدرة على تعليم الطلبة وتدريبهم على اكتساب القدرة على ممارسة التفكير الناقد، من أجل بناء شخصية قادرة على النقد، ولتحقيق الانتماء والمواطنة (جاري، 2021).

وترى أبو جلنبو (2015) أن أهمية التفكير الناقد تتمثل في أن يتم تحويل عملية اكتساب المعلومات من عملية خاملة لعمية نشطة، وتعمل على اكساب الطلبة القدرة على التفسير والتعليل الصحيحين المستند على حجج براهين علمية، وتساعد الطلبة على الاستقلال بطريقة تفكيرهم وعدم اتباع الاخرين، وتنمي لديهم المقدرة على الحوار واحترام الرأي الآخر، وتمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم بشكل فعال.

فالتفكير الناقد يساعد الطلبة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي يواجهونها، ويصنفون المعلومات الصحيحة عن الغير صحيحة، فالهدف من تعليم الطلبة على ممارسة التفكير الناقد، أنه ينتج طلبة يفكرون في سياقات الواقع الحقيقي، والتي تمتد إلى ما عبد الفصل الدراسي (محمد، 2019).

فالتفكير الناقد كما يرى الجبوري (2017) أن موضوع التفكير الناقد مهم جدًا، فكان محط اهتمام علماء التربية قديمًا وحديثًا، فهو مهم لأنه يمكّن المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، مما دفع التربويين إلى تبني استراتيجيات تعليم جديدة تنمي مهارات التفكير الناقد، حتى يشجّع الطلبة على روح التساؤل والعمل على حل المشكلات، وعدم التسليم للحقائق دون التأكد منها، وهذا يؤدي إلى إثراء البنية المعرفية للطلبة.

وترى الشيخ (2017) أنه يمكن تلخيص أهمية التفكير الناقد بما يلي، أنه يعمل على تنمية قدرة الطلبة على تحليل وتفسير المعلومات، والحكم بموضوعية على ما يواجهونه من مشاكل، والعمل على حلها، ويمكّنهم من الوصول إلى اتخاذ قرارات سليمة، ناتجة من تحليل سليم.

أمّا خليفة (2021)، لخّصت أهمية تعلّم التفكير الناقد فيما يلي، أنه يدرّب الطلبة على التفكير بالأشياء التي تحيط بهم، والعمل على المشكلات التي تواجههم، وعندما يتعلمون ممارسة التفكير الناقد، فهذا يجعلهما أكثر إثارة وجذب للخبرات المتنوعة، وعندما يتعلّم الطلبة ممارسة التفكير الناقد، فهذا يتيح لهم أن يتزودوا بالأدوات التي تتيح لهم التفاعل بإيجابية وبفاعلية، بدلًا من تزوديهم بالمعرفة بشكل تلقيني.

ويرى الحمّدي (2021) أن من أهمية التفكير الناقد أنه يعمل على تمكين الطلبة من اتباع خطوات التفكير العلمي بحل المشكلات، والعمل على تنظيم معارفهم ومعلوماتهم، وتزيد قدرتهم على الحكم بموضوعية على المواقف، للتوصل إلى استنتاجات سليمة.

أظهرت العديد من الدراسات على أهمية ممارسة التفكير الناقد في تعزيز حل المشكلات عند الطلبة (Dehghayedi & Bagheri, 2018; Kozikoglu, 2019; Widana et al., 2018).

أمّا أبو زيد (2018) ذكرت أن أهمية التفكير لدى المعلمين المتعلمين تكمن فيما يأتي، أنه يطور لدى الطلبة حسًا عاليًا بالشعور بالمجتمع الذي يحيط به والتفاعل معه بشكل ايجابي وفعّال، ينمي قدرة الطلبة على التفكير بشكل سليم وموضوع وعقلانية وتكون أفكاره مبينة على المنطقية، يعزز المهارات اللغوية لدى الطلبة، لأنه يساعد الطلبة بالتعبير عن آرائهم، يعزز لدى الطلبة القدرة على التأمل الفعّال، للوصول إلى تفكير ناقد سليم مبني على الحجج والأدلة المنطقية.

وترى الباحثة أن للتفكير الناقد أهميةٌ بالغةٌ، حيث يساعد الطلبة على اكتساب مهارات (التفسير، والاستدلال، والتمييز، والتقويم، والمقارنة)، وعدم التسليم للحقائق والمعلومات، دون ربطها بمسبباتها، إذ يساعد أيضاً على تنشيط العمليات العقلية والذهنية لديهم، وأن ممارسة التفكير الناقد له أهمية كبيرة في حياة الطلبة الدراسية، لذا على المعلمين أن يعملوا على تنمية هذه المهارات لدى طلبتهم.

فتعليم الطلبة على ممارسة التفكير الناقد، أصبح من الأهداف التربوية الاولى، لأنه يحق للطالب أن يعبّر عن رأيه، ويحل المشكلات، ويفسّر، ويحلّل، ويناقش، فلا بد من تزويد الطالب وتعليمه على ممارسة التفكير الناقد حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

ويتضح أن التفكير الناقد له أهمية بالغة، للنجاح في حياة الفرد الشخصية، وأيضًا يعمل على بناء شخصية الطلبة، إذ يعزز لدى الطلبة الفهم الواعي والعميق، لما يكسبونه من معلومات، ويمكّنهم من القيام باستنتاجات قائمة على البحث العلمي، والعمل عل تقويم هذه المعلومات بناءً على أسس ومعايير وحجج، وعدم التسليم الأعمى للمعلومات دون التقصي من صحتها.

وهناك مجموعة من الخصائص المشتركة للتفكير الناقد كما أشارت لها (الأسمر، 2016)، وهي كالتالي، أن ممارسة التفكير الناقد مهارة قابلة للتعلم من قبل الطلبة، وأن وجود المشاكل تعمل على إثارة دافعية ممارسة التفكير الناقد لحل هذه المشكلات، وأن على الطلبة أن يكونوا أفكارهم الخاصة ويبررونها كتابيًا، وعلى الطلبة أيضًا التعاون من أجل تحقيق القدرة على ممارسة التفكير الناقد وتعزيز أساليب تفكيرهم.

وتشير غيلاني (2017) أن هناك أيضًا خصائص للتفكير الناقد، فأولًا وجود القابليات العقلية المهمة، التي تمكن الطلبة من التفكير بطريقة منفتحة، والاهتمام بالدقة والتفاصيل، والنظر للمشكلة من عدة وجهات نظر، ثانيًا المعايير المناسبة، فعلى المعلم أن يوفر المعايير المناسبة لتطبيق التفكير

الناقد، حتى لو أن كل مادة دراسية تحتاج لمعايير خاصة بها، إلا أن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع المواد، ثالثًا يجب أن يكون هنالك نوعًا من المحاولة، أن يكون هناك عبارة مقترحة من قبل المعلم مدعومة بدليل والعمل على تطبيقها وتطويرها، رابعًا الاهتمام بالاستنتاج، فلا بد على المعلم أن يتيح للطلبة القدرة على التوصل لاستنتاج الأحكام، ولتحقيق ذلك يجب أنن يتم فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوفرة.

أما المحمدي (2018) فلخّص خصائص التفكير الناقد بما يلي، أن التفكير الناقد نشاط إيجابي، حيث يتفاعل الطلبة مع المواقف والمشكلات المطروحة من قبل المعلم، ويعتبرون أنفسهم مبتكرون ثانيا التفكير الناقد تعليلًا وليس ناتجا، حيث يستلزم من الطالب ان يكون لديه المقدرة على الشك المتواصل، ونظراً لطبيعة التفكير الناقد فلا يمكن الوصول إلى نتيجة نهائية ثابتة، وأيضًا التفكير الناقد يتم استثارته عن طريق المثيرات الموجودة بالبيئة، فعند حدوث مشكلة ما، يتم اللجوء إلى التفكير الناقد للخروج من هذه المشكلة.

وأن التفكير الناقد، تفكير متقارب وذاتي التقويم، ويتسم بالتريّث قبل أن يتم اتخاذ القرارات، لحين التأكد من صحتها، وأيضًا هو تفكير تأملي، يجب على الفرد أن يضع العديد من التساؤلات والفرضيات والبدائل عند تحليل موقف معين أو حل مشكلة ما (الجبوري، 2017).

وأشارت العتيبي (2022) أن للتفكير الناقد مجموعة من الخصائص تتلخّص باولا، أن مهارة التفكير الناقد، هي مهارة قابلة للتعلّم من قبل جميع الأفراد، وليست مقتصرة على الطلبة، ثانيًا، يعتمد التفكير الناقد على المشكلات والمواقف التي يواجهها الفرد، والتي تستثير دافعيته في ممارسة التفكير الناقد، ثالثًا، ممارسة التفكير الناقد لا تعتمد على أسلوب التلقين، بل على أسلوب الإبداع في طرح

المشكلة والتفكير بحلها، رابعًا، على الأفراد والطلبة وكل من يمارس التفكير الناقد، أن يبذلوا جهدًا من أجل تعزيز قدرتهم على التفكير.

امّا أبوزيد (2018) فذكرت أنّ من خصائص التفكير الناقد أنّه سلوك تطوري، يتطور مع نمو الفرد ويصبح أكثر تعقيدًا، ويمكن الوصول للتفكير الفعّال من خلال التدريب، وأن التفكير الناقد هو تفكير هادف لا يحدث من فراغ، بل من مثيرات خارجية، وهو نشاط عقلي، يعتمد على الاستخدام الفرد للعمليات العقلية العليا.

فمساعدة المعلم طلبته على التمكن من مهارات التفكير الناقد ليس كافيًا لتحقيق أهدافه، بل يجب أن يكون هنالك مجموعة من السمات والخصائص التي يجب توافرها لدى الطلبة، حتى تتكون لديهم شخصية ناقدة مفكرة.

ومن هذه السمات التي أشارت إليها نصر الله (2015)، أن يكون لدى المتعلم تواضع فكري، وشجاعة فكرية، كالرغبة والقدرة على مواجهة الأفكار واحترامها وتقييمها بشكل موضوعي بعيدًا عن الذاتية أو ردة أفعال المحيطين به، والتعاطف الفكري مثل أن يستطيع المتعلم أن يضع نفسه بمكان الآخرين كي يستطيع أن يفهمهم، ويفهم أفكارهم، وأن يتسم المتعلّم أيضًا بالأمانة الفكرية التي تتيح له أن يطبق المعايير الفكرية على أفكاره كما يطبّقها على معارضيه، ووجود الإصرار الفكري، والثقة بالعقل، والاستقلال الفكري.

وتتمثّل أيضًا خصائص الطلبة ذوي التفكير الناقد، بأنهم يتفاعلون بحيوية مع عناصر البيئة المحيطة، ويأخذون جميع المواقف على محمل الجد وعلى نفس القدر من الأهمية، ويستخدمون مصادر علمية موثوقة عند ممارسة التفكير الناقد، ويعرّف المشكلة بوضوح حتى يصل إلى حلّها (أبو جلنبو، 2015).

ويشير محمد (2019)، أن من سمات الشخص المفكّر الناقد، أن يكون قادر على اتخاذ القرار، ولديه القدرة على الملاحظة، وتوليد الأفكار الجيدة الناقدة، وقدرة على الاستدلال.

ولخّص قاسم (2019)، أن من يمارس التفكير الناقد، يتّسم بخمسة صفات، أولّا أن الفرد ينظر إلى التفكير الناقد على أنه نشاط إيجابي خلّاق، يرى المستقبل مفتوح أمامه وليس مغلقًا، فمن خلال ممارسته للتفكير الناقد، يمكّنه من الإبداع والقيام بالأعمال الناقدة، ثانيًا ينظر إلى التفكير الناقد بأنه عملية وليس فقط نتاجًا، ثالثًا تتغيّر ممارسة التفكير الناقد بتغيّر السياق، فتختلف ممارسة التفكير الناقد حسب السياق والموقف الذي يضع فيه الفرد، رابعًا أن الفرد يعلم أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية والسلبية، فمن الممكن أن يمارس الفرد التفكير الناقد بالمواقف التي تعبّر عن النجاح والفرح، أو تلك الأحداث السلبية، التي تمنح الفرد العديد من الخبرات، خامسًا أن يدرك الفرد أن التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معًا، أي أن الانفعالات والعواطف مرتبطة بالتفكير الناقد، فعندما مثلا يقوم الفرد بإعادة النظر على الأمور وضع البدائل، فيكون ذلك لأنه شعر ان هذه الأفكار قد تكون خاطئة أو بحاجة إلى تقويم.

وأنّ للمفكر الناقد مجموعة من السمات التي يتميز بها عن غيره كما أشارت إليها عبد النبي (2019)، مثل أن يكون منفتح على الأفكار الجديدة التي قد يتعرض لها، وهو لا يدخل بجدال عن موضوع معين لا يعرف أي شيء عنه، وأن يكون قادر على الملاحظة والتخيّل، وقادر على الاستدلال واتخاذ القرارات الصحيحة.

أمّا بكيرات (2015) فصّلها على النحو الآتي، أولّا أن التفكير الناقد نشاط إيجابي، حيث أن الفرد الذي يمارس التفكير الناقد يكون فردًا ايجابيًا مشغول بالحياة، منخرط بالحياة الشخصية والعملية والاجتماعية، ويرى المستقبل مفتوحًا أمامه غير منغلق، ثانيًا ممارسة التفكير الناقد عملية وليس نتاجًا

فقط، وثالثًا أن التفكير الناقد يتغير بتغيير السياق، حيث أن ممارسة التفكير الناقد يعتمد على الموقف والسياق الذي يظهر به، فالمؤشرات التي تظهر من خلال الفرد، تعتمد على الموقف والمشكلة التي تواجهه، رابعًا أن التفكير الناقد يمكن استثارته بالأحداث الايجابية والأخرى السلبية، فمن الشائع والمتعارف عليه، أن التفكير الناقد يحدث عند مواجهة موقف سلبي، يتوجب على الفرد أن يضع حلول مناسبة، لكن الصحيح، أن أيضا يظهر التفكير الناقد في المواقف الإيجابية، كنجاح الفرد المفاجئ، خامسًا وأخيرًا، أن التفكير الناقد هو نشاط انفعالي وعقلاني معًا، قد ينظر إلى التفكير الناقد أنه مجرد ممارسات لمهارات التفكير بعيدًا عن العواطف والانفعالات، لكن بالحقيقة أن هذه الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد.

وأن المفكر الناقد في الغالب يكون فردًا يحب المعرفة، ويحب البحث عن المعارف والمعلومات التي لها علاقة بالمشكلة المطروحة، ويلتزم بخطوات التفكير الناقد في حل الموقف للتوصل إلى نتيجة، ويبدي تركيزًا عاليًا في عملية الاستقصاء عن المعلومات، ويعمل بجد، ويكون متأكد من مصداقية الحجج والدلائل (الطيب، 2020).

أمًا سمات المفكر الناقد التي ذكرها جاري (2021) هي كالآتي: أن يكون الفرد منفتح للأفكار الجديدة متقبّل لها، يتساءل عن كل شيء جديد يصادفه، يعمل على الفصل بين المنطق والعاطفة، شديد الملاحظة دائم التأمل، يستطيع وضع العديد من البدائل، يتجنب الوقوع بالخطأ عند تحليله لمشكلة أو موقف ما، محب للاستطلاع.

وذكرت الشيخ (2017) أن للتفكير الناقد مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز الفرد الذي يفكر نفيرا ناقدًا، ومنها أن يكون الفرد حساسًا اتجاه المشكلات والمواقف المطروحة، لديه حب الاستطلاع والبحث، يتمتع بمرونة عالية عند التعامل مع المشكلات، يضع البدائل المناسبة، وتكون

هذه البدائل دقيقة مبينة على أدلة وحجج مثبتة صحتها، يعمل على الربط بين المعلومات والأفكار المطروحة وما علاقتها مع الموقف أو المشكلة المطروحة، لا يجادل في أمر لا يعلم مدى صحته.

وترى الباحثة أن من خصائص المفكّر الناقد، أن يكون منفتح على أفكار جديدة، وأن يتساءل عن أي شيء غير مفهوم أو مبهم بالنسبة له، وأن يستطيع أن يفرّق بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، ويستطيع أن يتخذ قرارًا مبنيًا على معايير جيدة ومحددة، وعلى الشخص المفكّر أن يستطيع أن يجمع بين عدة من الخصائص والسمات، مثلًا أن يحلّل الأحداث حوله، ويولّد أفكار جديدة حتى يستطيع أن يضع البدائل، وتكون لديه القدرة على النقد واتخاذ القرار الصحيح، المبني على أسس ومعايير واضحة.

فتعدد السمات والخصائص لدى الشخص المفكّر، يدّل على قدرة الإنسان على التعامل مع هذا التعقيد، وأنه يرغب بالتعلّم وممارسة التفكير الناقد، ويؤكد أيضًا تعدد الخصائص، أنه يتطلب جهدًا كبيرًا من الإنسان لمعرفة المهارات اللازمة كي يمارس التفكير الناقد.

وهناك مجموعة من العوامل التي تعوق تنمية التفكير الناقد تتمثل بما يلي، التعصب بمعنى ميل الفرد إلى التقيد، والتمسك بصحة أراء معينة وعدم تقبّل الرأي الآخر قبل أن تعرض عليه أية بيانات، أو وقائع، والقفز إلى النتائج، قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة، ثم يتركها دون تسلسل منطقي، وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة، وحتى يتجنب المعلم هذا، يجب عليه أن يوجه الطلبة إلى مناقشة كل موضوع، أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة، والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة، ووجهات النظر المتطرفة، والانقياد للمعاني العاطفية، والمؤثرات الانفعالية، ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية، وعاطفية بالفرد (الأسطل، 2008).

وترى قطامي (2001) أن معوقات ممارسة التفكير الناقد لدى الطلبة تتمثل بما يلي، عدم وضوح الأهداف التربوية: حيث تتضمن المناهج أهدافاً غامضةً وفي كثير من الأحيان تكون الاهداف صعبة التحقيق، الكتاب المدرسي: تحتوي الكتب المدرسية على الخبرات المنظمة التي تركز على النتاجات المعرفية السطحية والتي لا تعطي مجالاً للطلبة للفهم والتفاعل والتطوير، وتركّز الكتب المدرسية على الجانب المعرفي بحيث تركز على حفظ الطلبة للمعلومات، كما أن الأنشطة المتضمنة في الكتب تهتم بعمليات معرفية بمستوياتٍ متدنيةٍ ولا تهتم بمستويات التفكير العليا، التنشئة الاجتماعية: بحيث ينشئ الطفل في بيئةٍ تجعل منه متلقيًا وسلبيًا ومنسحبًا ومستسلمًا، وكل هذه الأمور تشكل عائقًا في تدريب الطلبة على ممارسة مهارة التفكير الناقد، إعداد المعلم وتأهيله: إن تدريب الطلبة على التفكير الناقد يتطلب حماسًا واهتمامًا وتدريبًا وإعدادًا من المعلم، وإذا لم تتوافر هذه الأمور فقد يدرب المعلم الطلبة بشكل عشوائيٍ وهذا لا يسهم في تطوير أساليب تفكير الطلبة.

توجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في المعوقات التي تواجه التفكير الناقد: اعتقاد الكثيرين أن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الفصل، مما يهمش دور الطالب، اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان دون الوسائل الأخرى، اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفي على توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على الطلبة المتفوقين، تركيز المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولا سيما الحفظ، عدم تقبل المعلمين للأفكار والأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، وتجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي (العنزي، 2011).

ويرى بكيرات (2015) أنّ هناك أيضًا عدة معوقات، تعيق عملية ممارسة التفكير الناقد، فطريقة التدريس بالمدارس تعتبر أهم المعيقات، خاصة إذا كان المعلم يعتمد على التلقين وليس استثارة

التفكير لدى الطلبة، ويرفض بعض المعلمين من اتباع اساليب حديثة واستراتيجيات، تشجّع على ممارسة التفكير الناقد، وجود خلل في فلسفة التربية بشكل خاص، والسياسات المتبعة في التعامل مع المنهاج المطروح، ومحدودية ثقافة المعلم تلعب دورًا مهمًا، إذ انها تعتبر إحدى المعوقات، لأن المعلم هو من يشجّع طلبته على ممارسة التفكير الناقد، من خلال طرح مجموعة من المواقف والمشكلات، التي تستثير عقل الطلبة، وإحدى العوائق أيضًا، وجود عدد كبير من الطلبة داخل الحجرة الصفية، فلا يمكّن المعلم من السيطرة على عدد كبير من الطلبة، وتشجيعهم على ممارسة التفكير الناقد، ويرفض بعض المعلمين أيضًا الاستماع لآراء الطلبة، والعمل على طمس شخصيتهم، والحد من مقدرتهم على المشاركة في طرح الأفكار.

هناك العديد أيضًا من الحواجز والعقبات التي تعيق تنفيذ وإيجاد عملية تعليم ابتكارية، مثل وجود تخطيط غير ملائم وغير سليم، عدم إعداد صحيح للمعلمين، وقلة الخبرة والقدرة على ممارسة التفكير الناقد، عدم التزام المعلمين والمجتمع المدرسي، وكذلك قلة الموارد التي تساعد على الابتكار، وعدم وجود معرفة متعمقة عن التفكير الناقد (Vaughter,2016).

وترى الشيخ (2017) أنه توجد عقبات تعيق التفكير الناقد، كطريقة التدريس المبينة على التلقين، وغياب الاستراتيجيات الحديثة والأساليب المطورة في عملية التعليم، قلة المهارات الموجودة عند المعلمين، لا يشجّع المعلمون طلبتهم على إبداء رأيهم في الموضوعات المطروحة، وجود عدد كبير من الطلاب داخل الحجر الصفية.

وممارسة مهارات التفكير الناقد تتطلب، وجود مستوى عالٍ من الاستعداد بين المعلمين، حتى يتم التأكد أن ممارسة التفكير الناقد، تصبح حقيقة واقعية تتم داخل الحجر الصفية، فإعداد معلمين

مستعدين لتدريس مهارات التفكير الناقد، هو جهد كبير يجب رعايته للنهوض برؤية عملية التعليم ((Changwong et al., 2018; Ennis,2016.

فعملية التدريس والتعليم داخل الحجر الصفية، تبدأ بعملية تخطيط وإعداد حذرة يقوم بها المعلمين، فالتخطيط الغير سليم والإعداد الغير مجهز من قبل، يؤدي إلى وجودة إدارة صفية فوضوية تؤثر على عملية التدريس والتعلّم .(Omar et al., 2019)

ويتصف المعلم الناجح في تدريس التفكير الناقد بالصفات الآتية: لديه ثقافة عالية وخبرات متعددة في الحياة، لديه الرغبة لتنمية قدرات الطلبة على التفكير ، عدم التمسك برأيه ويتقبل آراء الطلبة ويصغي إليهم، يتجنب الاستهزاء بمقترحاتهم وأفكارهم ويحفزهم على إطلاق العنان لأفكارهم، يدرب الطلبة على اتباع التعلم الذاتي للوصول إلى المعلومات ولحل المشكلات (السيد،2010).

وهناك أساليب متعددة يستخدمها المعلمون في مساعدة الطلاب على تنمية قدراتهم في التفكير الناقد: مثل عدم إهمال أفكار الطلبة، تشجيعهم على التحدث بصوت عالي للتعبير عما يفكروا به، أن يقدم المعلّم نموذجًا عن طريقة التفكير الناقد حتى يتمكن الطلبة من التفكير الناقد بشكل صحيح، استخدام المنطق وإعطاء الأدلة أثناء إجراء المناقشة مع الطلبة، تعويد الطلبة من عدم الخوف عند الدفاع عن وجهات نظرهم حول الأفكار المطروحة (جاري،2021).

وحدّد (أحمد، 2022) مجموعة من المدخلات التي من الممكن المعلم الناجح اتباعها، لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وهي من خلال أن يكون المعلم قادر على حث الطلبة على قراءة المشكلة وفهمها جيدًا، ووضع الحلول والبدائل، وربط هذه المشكلة بمشكلة أخرى مشابهة، حتى يتم الاستفادة من حلولها ونتائجها، وقدرة المعلم على تمكين الطلبة من فهم الكلمات الدّالة، وترجمتها إلى

صور كمية أو كيفية، ويشجّع المعلم الناجح طلبته على التحليل الصحيح، حتى يربطوا بين المشكلة والموقف المطروح مع المعلومات التي أمامهم، أو المتوفرة لديه.

وذكر كل من العدوان، والرواضية (2022) أن على المعلم لعب مجموعة من الأدوار حتى يستطيع من تفعيل عمليات التفكير الناقد لدى الطلبة، ومن هذه الأدوار، أن يكون المعلم مخطط لعملية التعليم، مشكّل للمناخ الصفي، يوفّر المناخات الصفيّة التي تناسب عملية التفكير الناقد، من خلق جو من الديموقراطية، السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، وأن يكون المعلّم مبادر، هو من يطرح الأسئلة على الطلبة، وهو من يحفز عملية التفكير لديهم، وأن يحافظ المعلم على التواصل بينه وبين الطلبة، وأن يعمل على كسر الملل في الحجرة الصفية، من خلال التنويع بالأساليب والأنشطة، والمعلم أيضا يجب أن يكون قدوة، فعليه أن يظهر للطلبة مدى حبه للمعرفة والاستطلاع، وأن يكون ناقد في تفكيره، مهتم بحل المشكلات والتقصّي على الدلائل والتأكد من صحتها.

وترى الباحثة أنّ على المعلم أن يكون متمكنًا من أداء دوره كمعلم ناجح، يعزّز التفكير الناقد لدى طلابه، يستخدم الاستراتيجيات المختلفة والطرق العديدة التي تحفّز الطلبة وتشجعهم للتفكير خارج الصندوق، فعلمية تحفيز الطلبة على ممارسة التفكير الناقد، ليست بعملية سهلة، فهي تتطلب معلم ناجح وطلبة راغبون ولديهم الميول والانفتاح والمرونة لممارسة التفكير الناقد.

وعملية التفكير الناقد تمر بعدة مراحل كما بيّنتها جاري (2021) وهي تتضمن خمسة خطوات أو مراحل، وهي كالتالي: الحدث المثير، وهو حدث غير متوقع حدوثه، يحدث فجأة ويثير حالة من الارتباك لدى الفرد، التقييم، وهي المرحلة التي تتم بناءً على الحدث المثير المفاجئ الذي حدث، الاستكشاف، وهي البدء في اكتشاف الأفكار الأكثر انسجامًا مع الاختلافات، تطوير منظور للبدائل، وهي عندما يقوم الفرد بوضع مجموعة من البدائل بناءً على الافتراضات والمعتقدات التي يمتلكها،

والتكامل، وهي المرحلة التي يبدأ عندها الفرد بالوصول إلى حالة من التوازن، من خلال بناء فكري متكامل مبني على الافتراضات والسلوكيات واتزانها.

فذكر غيلاني (2017) أن للتفكير الناقد سبعة مراحل، أولًا الملاحظات، وهي أن يتمكن المتعلم من ملاحظة جميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالموقف التعليمي، ثانيًا الحقائق، وهي أن يتأكد المتعلم من دقة ومصداقية المعلومات، ثالثًا الاستدلال، وهي أن يختبر المتعلم الحقائق والمعلومات، رابعًا الافتراضات، وهي أن تتكون عند المتعلم مجموعة من الافتراضات والمسلمات حول الموقف أو المشكلة المطروحة، خامسًا الآراء، وهي أن تتكون لدى المتعلم الآراء السليمة تبعًا لمنطق معين، سادسًا الحجج، أن يكون لدى المتعلم الدلائل والحجج الصحيحة حول الموقف التعليمي، وسابعًا التحليل الناقد، وهو أن يحلّل المتعلم الملاحظات والحقائق والافتراضات والآراء السابقة حتى يطوّر موقف واضح وسليم يستطيع أن يواجه به الآخرين.

اللغة الإنجليزية

ذكر الحاج (2018) أن اللغة الانجليزية تحظى بمكانة مهمة في العالم، فهي إحدى اللغات الدولية العالمية، التي جعلت العالم كقرية صغيرة، تستطيع الدول أن تتبادل المعلومات والخبرات بشكل سهل، ولقد اهتمت المملكة الأردنية الهاشمية بتدريس اللغة الإنجليزية بجعلها مادة إجبارية في المراحل التعليمية المختلفة.

وأشار كل من هيثم، والعروس (2021) أن اللغات تتعدد باختلاف المجتمعات، ومن اللغات الحية المعاصرة التي يشهدها العالم اليوم، هي اللغة الإنجليزية، وتعد مهمة لأنها وسيلة اتصال بين الشعوب، ويمكن أن تكون اللغة الأم أو اللغة الثانية، وتستخدم في جميع المحافل الدولية ذات الصبغة العالمية، وكتبت وترجمت فيها مختلف العلوم والآداب القديمة والحديثة.

وبيّن الدرسي (2022) أن العلماء والمفكرون أطلقوا على اللغة الإنجليزية، لغة العالم أو اللغة العالمية(English World) ، فهي مهمة بالحقول التربوية، وتعليمها وتعلّمها أصبح ضرورة لنقل المعلومات والخبرات للارتقاء بالمجتمعات نحو الأفضل والأجود عالميًا.

واللغة الإنجليزية تعتبر من أهم لغات العصر، فبسبب متطلبات العصر، أصبح هناك حاجة ملحة عند الإنسان لتعلمها، لأنها لغة دولية عالمية، فتعلم اللغة الإنجليزية يزداد يومًا بعد يوم، ومما يؤكد ذلك، زيادة عدد المعاهد ومراكز تعليم اللغة الإنجليزية، والتنافس الكبير بين المؤسسات التعليمية لجذب أكبر قدر ممكن من الراغبين في تعلم اللغة الإنجليزية، وأيضًا تحظى اللغة الإنجليزية بطريقة تدريس خاصة بها، وبسبب أن اللغة الإنجليزية تحظى بتراث فلسفي ونظري، فلقد قام العديد من علماء اللغة والباحثين بإيجاد العديد من الطرق والتطبيقات لتدريس اللغة الإنجليزية واكتساب مهاراتها الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وما زال المختصون في مجال اللغويات يقدمون تصورات جديدة لتعليم اللغات بشكل علم واللغة الإنجليزية بشكل خاص، ولا تعتبر الطريقة التقليدية الشائعة من قبل المعلمين المعتمدة على السبورة والكتاب المنهجي والخطة الدراسية هي الطريقة المثلى، بل أنه هناك فلسفات تعليمية وطرق عديدة لتعليم هذه اللغة، مثل طريقة القواعد والترجمة، الطريقة السمعية الشفهية، الطريقة المباشرة، الطريقة الطبيعية، والطريقة الإشراقية (السلك، 2012).

وبيّن كل من هيثم، والعروس (2021) أن أهمية اللغة الإنجليزية وانتشارها الواسع في العالم، يفرض علينا تعلمها وتعليمها، خاصة بأنها لغة سهلة وبسيطة، حيث يمكن اتقانها بسهولة، فلقد تعددت وسائل تعليم هذه اللغة، من خلال مواقع إنترنت أو المدارس أو المعاهد، وتعلم اللغة الإنجليزية من قبل الطالب يعد كسلاح في حياته.

وأشارت العساف (2022) أن الاهتمام بتدريس اللغة العربية لا يلغي الاهتمام بتدريس اللغة الانجليزية، وذلك لأن اللغة الإنجليزية تعد لغة عالمية. وتعلّمها وتعليمها أصبح أحد ضرورات العصر والتقدم التكنولوجي.

وذكر الخدري (2019) أنه يتوجب على معلم اللغة الإنجليزية أن يربط بين المتغيرات الاجتماعية الموجودة في المجتمع وبين تعليم اللغة الإنجليزية، فيجب أن يكون ملمًا بطرق كيفية أداء عمله، وبأبعاد العملية التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية.

وترى الباحثة أن الحياة اليوم تعتمد كليًا على اللغة الإنجليزية، فالتطور الهائل والانفجار المعرفي واستخدام التكنولوجيا، حثَّت العديد من الأفراد على تعلّم اللغة الإنجليزية وتعليمها، فانتشرت العديد من المعاهد والكليات التي تساعد على ممارسة اللغة الإنجليزية بطلاقة، فأصبح تعلّم اللغة الإنجليزية أمر لا بد منه حتى يستطيع الفرد مجاراة الحياة حوليه.

المرحلة الثانوية

عرّف عيساني (2016) أن المرحلة الثانوية " هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم المتوسط وتسبق مرحلة التعليم الجامعي"

وعرّفها أحمد والطوالبة (2019) بأنها " آخر مرحلة من التعليم الإلزامي الذي يتلقاه جميع الطلبة، وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي إذ تضم المرحلة عدة تخصصات أكاديمية ومهنية بمستوييها الأول ثانوي والثاني ثانوي.

وعرّفت حمو (2017) المرحلة الثانوية بأنها " مرحلة أساسية في حياة التلميذ، لأنها تقابل مرحلة حرجة هي مرحلة المراهقة، التي مراحل انتقال من الطفولة إلى الشباب، وكونها تتصف بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية، وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسي.

وترى الباحثة أن معلمي المرحلة الثانوية، يجب أن يكونوا على قدر عالي من المعرفة، من الجانب العرفي والوجداني والمهاري، لأنهم يتعاملون مع طلاب المرحلة الثانوية، الذين يمتازون بقدرات عالية تمنحهم التفكير بمرونة، والقدرة على النقد بشكل صائب وسليم، فعلى معلمي المرحلة الثانوية أن يتم إعدادهم بشكل جيد قبل الخدمة وأثناء الخدمة، حتى يستطيعون أن يتعاملوا مع هذه المرحلة الحساسة، فهم من يستطيعون أن يمكّنوا الطلبة من التفكير خارج الصندوق، أن يوسعوا مداراتهم في التفكير الناقد السليم، فيجب أن يتم توجه المعلمين في ممارستهم التعليمية الصفية نحو تنمية التفكير الناقد من خلال إعداد البرامج والاستراتيجيات التي تمكّن من النهوض في ممارسة التفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

بعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرى كل من إسماعيل وآخرون (Ismail, Muhammad, Shanmugam & Rajoo, 2022) دراسة هدفت للتعرّف إلى ومدى ممارسة معلمي الرياضيات واستعدادهم لممارسة التفكير الناقد في الميدان التربوي في المدارس الثانوية في ماليزيا، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث بنى الباحثون استبيانًا يهدف إلى جمع المعلومات من المشاركين المختارون من مدرسو الرياضيات في المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 226 من معلمين الرياضيات الذين قاموا بالتدريس في ثلاث فئات مختلفة من المدارس الثانوية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة التفكير الناقد عمل على تحسين الجودة التربوية للمعلمين، وعلى تلبية احتياجات التعلم في القرن الحادي والعشرين داخل الفصول الصفية.

أجرى كل من يوسف وديما (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من جهة نظر المعلمين أنفسهم، دراسة ميدانية شملت قصبة مديرية التربية والتعليم محافظة الكرك، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي وذلك بتطبيق استبانة تكونت من (40)فقرة كأداة لجمع البيانات موزعة على ثلاثة مجالات: (مهارات التفكير الناقد، واتجاهات التفكير الناقد، والأساليب المعززة للتفكير الناقد) وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينه قدرت بـ (300) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى إيجابيات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه، وبوزن نسبي (84.38) بدرجة مرتفعة، كما توصلت لعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في المجالات الثالثة لمتغير النوع الاجتماعي عدا المجال الأول ولصالح الإناث، في حين أكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

أجرت أحمد (Ahmad, 2022) دراسة في الأردن، هدفت إلى استكشاف العلاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم وأنشطة التفكير الناقد. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستند البحث إلى استبانة تم تصميمها لبحث وجهة نظر مدرسي اللغة الإنجليزية حول التفكير الناقد للمدارس الابتدائية والثانوية في قصبة المفرق. وبلغ عدد مجتمع الدراسة 280 معلم ومعلمة موزعة على 160 مدرسة ابتدائية وثانوية. تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي والتي تمثل 46% من مجموع مدرسي اللغة الانجليزية في القصبة المفرق وهم 40 معلما و88 معلمة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يمتلكون مهارات التفكير الناقد الاعلى والادنى، ويميلون إلى استخدام استراتيجية التفكير الناقد لتحقيق بعض النتائج في المناهج الدراسية. وفقًا لمعتقداتهم، يعتقد المعلمون أن التفكير الناقد مهم، وانه استراتيجية فعالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات. من ناحية، هناك علاقة إجابيه بين معرفة المعلم ومعتقدات

المعلمين وأنشطة التفكير الناقد مثل لعب الأدوار وطرح الأسئلة وحل المشكلات والخرائط المفاهيمية والنقاش ولعب الألعاب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بسبب متغيرات الجنس والخبرة وعدد الطلاب والمرحلة التي يقومون بتدريسها.

أجرى الخالدي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي; حيث استخدم استبانة تكونت من (25) فقرة، وزعت على (617) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم متوسطة، وظهرت فروقٌ دالةٌ إحصائياً لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك لصالح المرحلة الأعلى مقارنة بما دونها، كما ظهرت فروقٌ دالةٌ إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح مؤهل الدراسات العليا مقارنة بالبكالوريوس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فروقٍ دالةٍ إحصائيًا لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح الخبرة الأعلى مقارنة بما دونها، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فرقٍ دالٍ إحصائيًا لمتغير النوع بين الذكور والإناث.

أجرت الجعافرة (2020) دراسة في الامارات هدفت إلى استقصاء مدى معرفة الطلبة المعلمين(تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد، وكذلك مدى ممارستهم لها في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (104) من طلبة دبلوم الإعداد التربوي في جامعة العين، وما إذا كان هناك علاقة بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، وهل تختلف المعرفة والممارسة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس أو المعدل التراكمي أو نوع المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من (30) مهارة تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير

الناقد وممارستهم لها عالية، وأن هناك علاقة قوية بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، كما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة المعلمين لمدى معرفتهم وممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزي لمتغيرات: الجنس، والمعدل التراكمي.

أجرى الحميري (2019) دراسة في تبوك، هدفت التعرف إلى درجة ممارسة العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته في مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم وطلاب و(43) طالبًا للمرحلة الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان التفكير الناقد لمعلمي العلوم واستبيان التفكير العلمي لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لمعلمي العلوم جاء متوسطًا وضعيفًا لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الناقد لدى المعلمين والتفكير العلمي والتحصيل الدراسي لمعلميهم.

أجرى الحراحشة (2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مواد الدِّراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدِّراسة من (80) معلمًا ومعلمة. أعد الباحث أداةً لدراسته، وهي عبارة عن استبانة بمهارات التفكير العليا اشتملت على ثلاثة أنواع للتفكير، التي هي من الأنواع العليا للتفكير، وهي التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي. بلغ عدد المهارات (68) مهارة، موزعة بواقع (24) مهارة للتكفير الناقد، و(24) مهارة للتفكير الإبداعي، و(20) مهارة للتفكير التأملي، تم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج متعددة من أهمها: أنَّ درجة ممارسة معلمي مواد الدِّراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة.

وتبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر.

أجرت الفريحات (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (183) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد ككل يعزي إلى متغير الجنس لصالح الإناث، كما أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أجرى حمدان وساري ومحمد (2016) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد المتمثلة بالاستقراء، والاستنتاج، والمقارنة والتباين، والتصنيف، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والتلخيص، والتمييز، وأثر الجنس، وسنوات الخبرة على هذه الدرجة. ولتحقيق ذلك، استخدم المنهج الوصفي، وأعد مقياس لمهارات التفكير الناقد مكون من (29) فقرة، إذ تم التأكد من صدقه وثباته، ووزع على عينة قوامها (53) معلمًا ومعلمةً من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس الرسمية. وأظهرت

النتائج أن عينة البحث تمارس مهارات التفكير الناقد بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في ممارسات المعلمين لمهارات التفكير الناقد بالدرجة نفسها التي تمارسها المعلمات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في ممارسات المعلمين لمهارات التفكير الناقد الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة خضر (2015) إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية نحو ممارستهم لمهارات التفكير الناقد المتمثلة ب(المقارنة، والتلخيص، والتصنيف، والتمييز ، ومهارات التفكير العليا، والاستنتاج، والاستقراء، وتتابع، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد وترتيب الأولويات، والتقويم، واتجاهاتهم نحو هذه الممارسة، جرت الدراسة على عينة مؤلفة من (461) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طول كرم بنسبة (78،25)، وارتفاع اتجاهاتهم نحو ممارسة مهارات التفكير الناقد بنسبة(76،46)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طول كرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والم}هل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة في اتجاهاتهم نحو ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للمتغيرات المذكورة.

أجرى فرحان (2015) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارتي التفكير الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مؤلفة من مجالين هما التفكير الناقد بواقع (خمس مهارات)، والتفكير الإبداعي بواقع (أربع مهارات)، واختبار تحصيلي لقياس درجة ممارسة معلّمي اللغة العربيّة لمهارتي الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في

الأردن، اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بواقع (34) معلماً، وجرى اختيار (5) طلاب من كل معلم طبق عليهم اختبار التحصيل الخاص باللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالمعلمين أنهم يمارسون مهارتي الناقد والإبداعي بدرجة متوسطة في معظم الفقرات وفي المعدل العام لها، وفيما يتعلق بتحصيل الطلاب فقد أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ايجابية بين تحصيلهم ودرجة ممارسة معلميهم لمهارتي الناقد والإبداعي.

أجرى الخالدي (2011) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التفكير العليا (الناقد، والإبداعي) ، من وجهة نظر الطلبة، حيث قام الباحثون باختيار مديرية تربية لواء الرصيفة بالطريقة العشوائية، وبلغت عينة الدراسة (345) طالباً و(417) طالبة، وهي تمثل (10%) من مجتمع الدراسي الكلي للعام الدراسي (2009 – 2010) م. وصمَّم الباحثون أداة الدراسة التي اشتملت على (17) مظهراً سلوكياً من مظاهر التفكير الناقد، و(18) مظهراً للتفكير الإبداعي، وتأكدوا من صدق الأداة وثباتها، واعتمد التدرج الخماسي أساسا لقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير مستوى الجنس في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطالبات، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور.

أجرى كانيك (Kanik, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة المفاهيم التي يكتسبها المعلمين حول التفكير الناقد والممارسات المتبعة لتنمية التفكير الناقد في اللغة التركية والدراسات الاجتماعية والعلوم والتكنولوجيا والرياضيات، وأجريت الدراسة على 70 معلما من 14 مدرسة ابتدائية في أنقرة، وتم جمع

البيانات من خلال إجراء مقابلات متعمقة مع المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مهارات ومعايير محددة يروا المعلمين أنها مرتبطة بالتفكير الناقد، وبيّنت النتائج تصورات المعلمين حول كيفية اكتساب التفكير الناقد، والأدوار التي قاموا بها لتعزيز عملية ممارسة التفكير الناقد لدى الطلاب، وأساليب التدريس التي تبعوها لتعزيز أيضًا التفكير الناقد، وأيضًا الظروف التي رأوا أنه من الضروري توافرها لتطوير عملية التفكير الناقد داخل الحجر الصفية.

أجرى شيل (Shell, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق وممارسة التفكير الناقد كما يدركها أساتذة التمريض لبرامج البكالوريوس في ولاية تنسي Tennessee الأمريكية، وجمعت البيانات بواسطة أداة للمسح تم تصميمها لهذا الغرض، وأ{سلت بريديًا إلى جميع أساتذة التمريض في ولاية تنسي والذين يرسون علم الأحياء، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك صعوبات تواجه ممارسة التفكير الناقد، مثل اتجاهات المدرسين وتوقعاتهم حول تطبيق التفكير الناقد وكانت هذه من أكبر الصعوبات التي تواجه ممارسة التفكير الناقد، وأيضًا الحاجة إلى الوقت الكافي لتغطية المحتوى، ومدى الأهمية والملاءمة لممارسة التفكير الناقد في عملية التدريس، وكانت هذه من أقل الصعوبات التي تواجه تدريس التفكير الناقد.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتصلة بالدراسة الحالية، تورد الباحثة أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

من حيث منهج الدراسة

استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي، مثل دراسات (حمدان، ساري ومحمد، 2016؛ الفريحات، 2018؛ الحرارشة، 2018 ;الحميري، 2019 ;الجعافرة، 2020 ; Ahmad,

2020؛ الخالدي، 2021؛ Ismail, Muhammad, Shanmugam & Rajoo, 2022); يوسف وديما، 2022، وهي تشترك في ذلك مع البحث الحالي.

واختلفت بعض الدراسات السابقة كدراسة (Kamik 2010) مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مثل دراسة (Kanik 2010) إذ تم اجراء مقابلات متعمقة مع المعلمين لتقييم المفاهيم لديهم حول التفكير الناقد، ودراسة فرحان (2015) إذ تم استخدام بطاقة ملاحظة مؤلفة من مجالين هما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وإجراء اختبار تحصيلي لقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارتي التفكير الناقد والإبداعي.

من حيث مكان إجراء الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات (الفريحات، 2018؛ حرارشة، 2018، Zainab، 2020 ;الجعافرة، 2020، فرحان، 2015 ;الخالدي، 2011)، واختلفت مع الدراسات الأخرى حيث أجريت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail, Muhammad, Shanmugam & Rajoo, 2022) في ماليزيا، الخالدي، 2021، ودراسة (حمدان، ساري ومحمد، 2016) في طرطوس، ودراسة (الفريحات، 2018) في المملكة العربية السعودية، حميري، 2019، خليل، 2015 في طول كرم، ودراسة كينيك (Kanik 2010) في أنقرة.

من حيث عينة الدراسة

تعددت عينة الدراسات السابقة، فقد اهتمت دراسة Ismail, Muhammad, Shanmugam (& Rajoo, 2022) بمعلمين الرياضيات في المدارس الثانويّة، واهتمت دراسات (حمدان، ساري ومحمد، 2016؛ فريحات، 2018؛ Zainab, 2020؛ الخالدي، 2021) بالمعلمين والمعلمات من مختلف التخصصات.

وقد أعانت الدراسات السابقة الباحثة في الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، وصياغة مشكلة الدراسة، ومناقشة النتائج.

أما ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات أنها تناولت الحديث عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، إذ لم تتطرق أي دراسة إلى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وخاصة في مبحث اللغة الإنجليزية في حدود علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يوضّح هذا الفصل الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، من حيث منهج الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة وطرق التحقق من الصدق والثبات، والمعالجة الإحصائية، والإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة.

منهج الدراسة

لتحقيق هدفي الدراسة، والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، القائم على دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها، لملائمته أغراض الدراسة الحالية، وذلك من خلال توزيع الاستبيان على العينة المستهدفة، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في لواء قصبة عمان، للفصل الدراسي الأول (2024/2023) حيث يبلغ عددهم (201) معلمًا و(356) معلمة.

عينّة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (247) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وشكلوا ما نسبته (44%) من مجتمع الدراسة وتم اختيارها وفقًا لجدول تحديد حجم العينة كما أعده كريجسي ومرجان (kerjcie & Margin,1970)، وهم الذين استجابوا على الاستبانة التي تم توزيعها الكترونيًا ضمن مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	90	%36.4
	أنثى	157	%63.6
	المجموع	247	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	37	%15
	5 – أقل من 10 سنوات	61	%24.7
	10 سنوات فأكثر	149	%60.3
	المجموع	247	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	193	%78.1
	دراسات عليا	54	%21.9
	المجموع	247	%100

يتبيّن من الجدول (1) أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ (247)، منهم (90) معلم، و(157) معلمة، حيث بلغت نسبة سنوات الخبرة أقل من خمسة سنوات 15% ومن 5– أقل من 10 سنوات نسبة 24.7% و10 سنوات فأكثر 60.3%، أمّا بالنسبة للمؤهل العلمي، فلقد بلغت نسبة حاملي شهادة البكالوريوس 78.1% وحاملي شهادة الدراسات العليا 21.9%.

أداة الدراسة

اطلعت الباحثة على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة، مثل دراسات (حمدان، ساري ومحمد، 2016؛ الفريحات، 2018؛ الحرارشة، 2018 ;الحميري، 2019 ;الجعافرة، 2020 ; Ahmad, 2020؛ الخالدي، 2021؛ Ismail, Muhammad, Shanmugam & Rajoo, 2022)؛ يوسف وديما، 2022، وقد لوحظ وجود تباين في مهارات التفكير الناقد، والجدول (2) الآتي يبيّن ذلك:

الجدول (2): مهارات التفكير الناقد في بعض الدراسات السابقة

عنوان الدراسة	مهارات التفكير الناقد
حبيب (2003)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج.
الزغبي (2005)	تم تحديدها في ثلاث مهارات رئيسية هي: مهارات التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستنباطي، مهارات التفكير التقييمي.
الأسطل (2008)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: مهارة الاستنتاج، مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التقويم المناقشات، مهارة التفسير، مهارة المقارنة والتباين، ومهارة التمييز.
أبو مهادي (2011)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: مهارة الاستنتاج، مهارة معرفة الافتراضات، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم المناقشات، ومهارة التفكير.
الحراحشة (2015)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: التحليل، الاستقراء، التفسير، الاستنتاج، التقويم.
حمدان، ساري ومحمد (2016)	تم تحديدها في سبع مهارات رئيسية هي: الاستقراء، الاستنتاج، المقارنة والتباين، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، التلخيص، التصنيف، التمييز.
الجبوري (2017)	تم تحديدها في ست مهارات رئيسية هي: مهارة التعرف على الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنتاج، مهارة التحليل، ومهارة التقويم.
الفريحات (2018)	تم تحديدها في سبع مهارات رئيسية هي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التمييز، تفكير عليا، التقويم.
الحميري (2019)	تم تحديدها في سبع مهارات رئيسية هي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التمييز، تفكير عليا، التقويم.
جاري (2020)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، المناقشة، الاستنباط، والاستنتاج)
الخالدي (2021)	تم تحديدها في ثلاث مهارات رئيسية هي: الاكتشاف والبرهنة، الاستنتاج، التقييم وإصدار الأحكام.
التخاينة (2022)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: التحليل، الاستقراء، الاستدلال، الاستنتاج، والتقييم)
الدرسي (2022)	تم تحديدها في خمس مهارات رئيسية هي: مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، ومهارة التقويم.

وبعد دراسة الجدول (2) تبنّت الدراسة الحالية مهارات التفكير الناقد على أنها خمسة مهارات وهي (التفسير، والاستدلال، والتمييز، والتقويم، والمقارنة)، وذلك بعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة تبنت مهارات مختلفة للتفكير الناقد، مثل مهارة التعرف إلى الافتراضات، مهارة الاستنباط، مهارة التلخيص، مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، فكان هناك تباين وتنوّع في مهارات التفكير الناقد الواردة الدراسات السابقة، وتم مقارنة تلك الدراسات لمعرفة مهارات التفكير الناقد التي اتفقت عليها أغلب الدراسات، والتي تتناسب مع الدراسة الحالية، وتم تبني المهارات الخمسة الواردة في الدراسة، والتي تتناسب مع مادة اللغة الإنجليزية، من حيث طبيعة المادة واللغة، إذ من الممكن تطبيق هذه المهارات في تدريس اللغة الإنجليزية، ويستطيع المعلم والطالب التفاعل معها بكل مرونة، وتتناسب أيَضًا مع الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الثانوية، إذ أنها تضمنت مهارات تفكير عليا، من الممكن على طلبة المرحلة الثانوية استيعابها وتطبيقها داخل الحجرة الصفية، ويستطيع المعلم بكل سهولة تعليمها لطلبة المرحلة الثانوية.

فتكوّنت أداة الدراسة من جزئيين، الأول متعلق بالبيانات الشخصية والموضوعية للعينة، والمتمثلة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والجنس، أما الجزء الثاني فيتعلق بفقرات الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التفكير الناقد، ومن ثم تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على مجتمع الدراسة.

وتم اعتماد سلّم استجابة خماسي لكل فقرة، بحسب مقياس ليكرت: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا يحدث أبدًا) وقد اعطيت رقميًا الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب، وللحكم على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهرات التفكير الناقد، تم تصنيفها في ثلاثة مستويات (قليلة، متوسطة، كبيرة)

بحسب المتوسط الحسابي؛ باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة الواحدة= (القيمة العليا للبديل– القيمة الدنيا للبديل) ÷ عدد المستويات= (5–1) ÷3=1.33.

وبإضافة (1.33) إلى القيمة الدنيا للبديل يكون المعيار في التعبير عن تلك المستويات هو: متوسط حسابي (1–2.33) يدل على درجة قليلة، ومتوسط حسابي أكثر من (2.33–3.66) يدل على درجة متوسطة، ومتوسط حسابي من (3.67–5) يدل على درجة كبيرة.

وتكوّنت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (34) فقرة، موزّعة على خمس مجالات، وتم اختيار هذه المهارات بناءً على طبيعة مادة اللغة الإنجليزية، والمرحلة النمائية الخاصة بطلبة المرحلة الثانوية، وكيف أن هذه المهارات من الممكن تطبيقها من قبل المعلم والطلبة في تدريس وتعلّم اللغة الإنجليزية.

وتتمثّل المهارات الخمس بالتالي:

- مجال مهارة التفسير، والمكوّن من (7) فقرات، من (1–7) في الاستبانة.
- مجال مهارة الاستدلال، والمكوّن من (8) فقرات، من (8–15) في الاستبانة.
- مجال مهارة التمييز، والمكوّن من (6) فقرات، من (16–21) في الاستبانة.
- مجال مهارة التقويم، والمكوّن من (6) فقرات، من (22– 27) في الاستبانة.
- مجال مهارة المقارنة، والمكوّن من (7) فقرات، من (28–34) في الاستبانة.

صدق الأداة

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق مقياس الدراسة الظاهري، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية (الملحق 1) على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، البالغ عددهم (17) في جامعة

الشرق الأوسط ومختلف الجامعات والمؤسسات التربوية الملحق (2)، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين؛ التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات والملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في المقياس، حيث تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، ثم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة وفق اقتراحاتهم، مثل بعد التعديلات اللغوية، بالإضافة إلى حذف فقرات متشابهة مثل فقرة (أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه الاختلاف بين موضوعين) وفقرة (أحدّد الاختلافات بين المعلومة الخاطئة والصحيحة)، وتم إضافة العديد من الفقرات التي لها صلة بتدريس اللغة الإنجليزية مثل (أشجّع الطلبة على رسم خرائط مفاهيميه لربط المفاهيم والمصطلحات الانجليزية الواردة في الدرس) و(أطلب من الطلبة تحديد العلاقة بين الأحداث الواردة في نصوص اللغة الانجليزية من خلال المقارنة بينها)، لتصبح الأداة في صورتها النهائية مكونة من (34) فقرة موزعة إلى 5 مجالات (الملحق 3).

صدق البناء

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلما ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والاستبانة ككل والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مجالات مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية للمجال

ر	مهارة التفسير		مهارة الاستدلال		مهارة التمييز		مهارة التقويم		مهارة المقارنة	
	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.81**	0.60**	0.68**	0.72**	0.78**	0.69**	0.87**	0.76**	0.71**	0.69**
2	0.80**	0.61**	0.77**	0.69**	0.86**	0.64**	0.85**	0.82**	0.75**	0.78**
3	0.85**	0.66**	0.77**	0.66**	0.84**	0.78**	0.84**	0.76**	0.79**	0.63**
4	0.90**	0.62**	0.81**	0.68**	0.80**	0.69**	0.91**	0.86**	0.88**	0.80**
5	0.83**	0.60**	0.75**	0.70**	0.82**	0.72**	0.73**	0.60**	0.82**	0.73**
6	0.52**	0.48*	0.84**	0.69**	0.71**	0.75**	0.78**	0.67**	0.84**	0.70**
7	0.69**	0.71**	0.71**	0.62**					0.94**	0.82**
8			0.84**	0.83**						

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

* دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يبيّن الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.68–0.94) كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.52–0.86)، وجميعها قيم دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة (عودة، 2014)، التي أشارت إلى أن القيم اذا تجاوزن 0.2 فهي تكون مقبولة. وبذلك تتمتع الأداة بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلما ومعلمة، وتم احتساب ثبات الاختبار، وتم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، ويبين الجدول (4) قيم معاملات الثبات للمجالات وللاستبانة ككل.

الجدول (4)

معاملات الثبات لأداة الدراسة

رقم	المجال	عدد الأسئلة	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	مهارة التفسير	7	0.884
2	مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)	8	0.902
3	مهارة التمييز	6	0.884
4	مهارة التقويم	6	0.907
5	مهارة المقارنة	7	0.916
	الكلي	34	0.967

يبيّن الجدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا تراوحت بين (0.884–0.916) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.967)، والإشارة إلى أنها قيم مقبولة إحصائيا، أي أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة تدريج ليكرت الخماسي لأداة الدراسة (الاستبانة)، حيث حدد خمسة مستويات لمدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية مهارات البحث العلمي وهي: دائمًا وتعطى الوزن (5)، غالبًا وتعطى الوزن (4)، أحيانًا وتعطى الوزن (3)، نادرًا وتعطى الوزن (2)، لا يحدث أبدًا وتعطى الوزن (1)، وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة اعتمدت الباحثة طريقة الفئات المتساوية التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين والتي تأتي وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدريج} - \text{الحد الأدنى للتدريج}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم استخدام المعايير الآتية للحكم على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية مهارات التفكير الناقد:

- ✓ درجة منخفضة من (1.00–2.33)
- ✓ درجة متوسطة من (2.34 –3.67)
- ✓ درجة مرتفعة من (368 – 5.00)

متغيرات الدراسة

المتغيرات الثانوية وتتمثل في:

- الجنس، وله مستويان (ذكر وأنثى).
- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10، أكثر من 10).
- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

المتغيرات ويتمثل في:

درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية.

المعالجة الإحصائية

بهدف الإجابة عن اسـئلة الدراسـة تم ترميز الاسـتبانة وإدخالها في الحاسـوب وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS 25) واستخدام الأساليب الاحصائية التالية:

- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول.
- تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة على السؤال الثاني.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- البحث بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- تحديد مشكلة وأسئلة الدراسة وهدفها.
- تحديد عينة ومجتمع الدراسة.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) واجراءاتها.
- التأكد من صدق محتوى وثبات الأداة
- الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحثة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم للتطبيق على المدارس الحكومية.
- تطبيق الاستبانة وتوزيعها على عينة الدراسة.
- تحليل البيانات ومعالجتها احصائيًا.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمّن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال الإجابة بالترتيب على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل. وذلك كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا

رقم	المجال	ترتيب المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	مهارة التفسير	1	4.33	0.56	مرتفعة
3	مهارة التمييز	2	4.22	0.65	مرتفعة
2	مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)	3	4.21	0.60	مرتفعة
5	مهارة المقارنة	4	4.18	0.65	مرتفعة
4	مهارة التقويم	5	4.05	0.71	مرتفعة
الكلي			4.20	0.55	مرتفعة

يتّضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم، (4.20) وبانحراف معياري (0.55)

وبدرجة مرتفعة، اذ حاز مجال مهارة التفسير على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال مهارة التمييز بمتوسط حسابي (4.22) وبانحراف معياري (0.65) في المرتبة الثانية، ودرجة موافقة مرتفعة، اما مجال مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.21) وبانحراف معياري (0.60)، ودرجة موافقة مرتفعة، أما مهارة المقارنة فجاءت في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.18) وبانحراف معياري (0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال مهارة التقويم بمتوسط حسابي (4.05) وبانحراف معياري (0.71) ودرجة موافقة مرتفعة.

فيما يتعلق بالمجالات منفردة:

المجال الأول: مهارة التفسير: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال مهارة التفسير مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	أعرّف المفاهيم الواردة في دروس اللغة الانجليزية وأوضحها.	4.52	0.74	مرتفعة
2	2	أقدّم المعلومات الكافية لتفسير المفاهيم والمصطلحات وتبسيطها	4.51	0.69	مرتفعة
3	1	أفسّر المفاهيم الغامضة الواردة في كتاب اللغة الإنجليزية.	4.51	0.77	مرتفعة
4	4	أحدد الأفكار الرئيسة والفرعية للدرس.	4.39	0.79	مرتفعة
5	5	أربط بين موضوع الدرس والموضوعات السابقة بطريقة مبسطة	4.33	0.79	مرتفعة
6	7	أساعد الطلبة على تحديد الأسباب المسؤولة عن ظهور المشكلة المطروحة في الدرس.	4.17	0.89	مرتفعة
7	6	أشجّع الطلبة على رسم خرائط مفاهيمية لربط المفاهيم والمصطلحات الانجليزية الواردة في الدرس.	3.87	1.01	مرتفعة
		الكلي	4.33	0.56	مرتفعة

يتّضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال مهارة التفسير ككل بلغ (4.33) وبانحراف معياري (0.56)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.87–4.52).

اذ جاءت الفقرة (3): أعرّف المفاهيم الواردة في دروس اللغة الانجليزية وأوضحها، في المرتبة الأولى وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.52) وبانحراف معياري (0.74)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرتان (2): أقدّم المعلومات الكافية لتفسير المفاهيم والمصطلحات وتبسيطها، والفقرة (1): أفسّر المفاهيم الغامضة الواردة في كتاب اللغة الإنجليزية، في المرتبة الثانية وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.51) لكيهما، وبانحراف معياري (0.69، 0.77) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة: (7): أساعد الطلبة على تحديد الأسباب المسؤولة عن ظهور المشكلة المطروحة في الدرس، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبانحراف معياري (0.89) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (6): أشجّع الطلبة على رسم خرائط مفاهيمية لربط المفاهيم والمصطلحات الانجليزية الواردة في الدرس، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبانحراف معياري (1.01) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الثاني: مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج): فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (7):

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	أبدأ الدرس بأفكار عامة عن الموضوع ثم انتقل إلى التفاصيل والأفكار الفرعية."	4.53	0.75	مرتفعة
2	2	أساعد الطلبة للوصول إلى النتائج من خلال المعلومات المتوفرة."	4.34	0.79	مرتفعة
3	4	أساعد الطلبة للتوصل إلى تعميمات عن إحدى قواعد اللغة الإنجليزية من المعلومات الفرعية المعطاة."	4.26	0.80	مرتفعة
4	3	أشجّع الطلبة على تقديم استنتاجات منطقية للمشكلة المطروحة."	4.2	0.81	مرتفعة
5	6	أطلب من الطلبة اقتراح أمثلة من أجل استنباط القواعد والقوانين أو التعميمات."	4.15	0.88	مرتفعة
6	5	أوجه الطلبة للوصول إلى نتائج مبنية على الحجج والأدلة."	4.12	0.91	مرتفعة
7	8	أشجّع الطلبة على استنباط أكبر قدر ممكن من الأفكار الرئيسة والثانوية التي يتضمنها النص."	4.11	0.87	مرتفعة
8	7	أشجّع الطلبة على ابتكار عنوان للنص بناءً على المعلومات المعطاة قبل البدء بالدّرس."	3.96	0.97	مرتفعة
		الكلي	4.21	0.60	مرتفعة

يتّضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) ككل بلغ (4.21) وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.96-4.53).

اذ جاءت الفقرة (1): أبدأ الدرس بأفكار عامة عن الموضوع ثم انتقل إلى التفاصيل والأفكار الفرعية، في المرتبة الأولى وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.53) وبانحراف معياري (0.75)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة: (2): أساعد الطلبة للوصول إلى النتائج من خلال المعلومات المتوفرة، في المرتبة الثانية وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وبانحراف معياري (0.79) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة: (8): أشجّع الطلبة على استنباط أكبر قدر ممكن من الأفكار الرئيسة والثانوية التي يتضمنها النص، في المرتبة قبل الأخيرة وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وبانحراف معياري (0.87) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (7): أشجّع الطلبة على ابتكار عنوان للنص بناءً على المعلومات المعطاة قبل البدء بالدّرس، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وبانحراف معياري (0.97) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الثالث: مجال مهارة التمييز: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (8):

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال مهارة التمييز مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	4	أميّز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للموضوع."	4.34	0.83	مرتفعة
2	6	أساعد الطلبة على توضيح الجمل والتراكيب الدالة على قاعدة معينة وتمييزها عن غيرها من القواعد."	4.32	0.80	مرتفعة
3	1	أشجع الطلبة للتمييز بين الرأي والحقيقة."	4.27	0.90	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	3	أمكّن الطلبة من التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والمعلومات التي ليس لها صلة."	4.19	0.87	مرتفعة
5	2	أساعد الطلبة على التمييز بين المعلومات وإصدار الأحكام."	4.12	0.89	مرتفعة
6	5	أشجّع الطلبة على تطوير مجموعة من المفردات حول موضوع الفقرة يكون بينها مفردة واحدة ليس لها صلة بالموضوع المطروح."	4.06	0.94	مرتفعة
الكلي			4.22	0.65	مرتفعة

يتّضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لفقرات مهارة التمييز ككل بلغ (4.22) وبانحراف معياري (0.65)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.06-4.34).

اذ جاءت الفقرة (4): أميّز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للموضوع، في المرتبة الأولى وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبانحراف معياري (0.83)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (6): أساعد الطلبة على توضيح الجمل والتراكيب الدالة على قاعدة معينة وتمييزها عن غيرها من القواعد، في المرتبة الثانية وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وبانحراف معياري (0.80)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): أساعد الطلبة على التمييز بين المعلومات وإصدار الأحكام، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وبانحراف معياري (0.89) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (5): أشجّع الطلبة على تطوير مجموعة من المفردات حول موضوع الفقرة يكون بينها مفردة واحدة ليس لها صلة بالموضوع المطروح، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبانحراف معياري (0.94) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الرابع: مهارة التقويم: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (9):

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال مهارة التقويم مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	أحفّز الطلبة على إبداء آرائهم حول موضوع معين."	4.32	0.79	مرتفعة
2	1	أوجه الطلبة لإصدار الأحكام بناءً على الحجج والأدلة."	4.2	0.86	مرتفعة
3	5	أشجّع الطلبة على البحث عن الحقائق للتأكد من قابلية استخدامها بالموضوع المطروح."	4.05	0.88	مرتفعة
4	3	أساعد الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف في الدرس. "	3.95	1.02	مرتفعة
5	4	أحث الطلبة على تقديم معايير محددة للحكم على الاجابات المختلفة للمشكلة المطروحة."	3.91	1.02	مرتفعة
6	6	أمنح الطلبة الإمكانية لتقييم قوة وضعف النص المطروح في ضوء الأدلة المتاحة."	3.86	0.98	مرتفعة
		الكلي	4.05	0.71	مرتفعة

يتّضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال مهارة التقويم ككل بلغ (4.05) وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.86-4.32).

اذ جاءت الفقرة (2): أحفّز الطلبة على إبداء آرائهم حول موضوع معين، في المرتبة الأولى وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.32) وبانحراف معياري (0.79)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (1): أوجه الطلبة لإصدار الأحكام بناءً على الحجج والأدلة، في المرتبة الثانية وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وبانحراف معياري (0.86)، ودرجة موافقة

مرتفعة، كما جاءت الفقرة (4): أحث الطلبة على تقديم معايير محددة للحكم على الاجابات المختلفة للمشكلة المطروحة، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبانحراف معياري (1.02) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (6): أمنح الطلبة الإمكانية لتقييم قوة وضعف النص المطروح في ضوء الأدلة المتاحة، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبانحراف معياري (0.98) ودرجة موافقة مرتفعة.

المجال الخامس: مهارة المقارنة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال، كما يتّضح في الجدول (10):

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتبة لفقرات مجال مهارة المقارنة مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه التشابه بين موضوعين.	4.37	0.76	مرتفعة
2	2	أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه الاختلاف بين موضوعين.	4.34	0.74	مرتفعة
3	3	أدرّب الطلبة لتحديد الاختلافات بين المعلومات الخاطئة والصحيحة.	4.22	0.86	مرتفعة
4	4	أطلب من الطلبة مقارنة خبراتهم السابقة بما هو مطروح من مواقف وخبرات ومعلومات جديدة.	4.18	0.86	مرتفعة
5	6	أطلب من الطلبة تحديد العلاقة بين الأحداث الواردة في نصوص اللغة الانجليزية من خلال المقارنة بينها	4.11	0.89	مرتفعة
6	7	أشجّع الطلبة على مقارنة وجهة نظرهم بوجهات نظر الآخرين.	4.09	0.93	مرتفعة
7	5	أحث الطلبة على مقارنة الأفكار الرئيسة في نصوص اللغة الانجليزية والعمل على تصنيفها حسب أهميتها."	3.95	0.95	مرتفعة
		الكلي	4.18	0.65	مرتفعة

يتّضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال مهارة المقارنة ككل بلغ (4.18) وبانحراف معياري (0.65)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.37-3.95).

اذ جاءت الفقرة (1): أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه التشابه بين موضوعين، في المرتبة الأولى وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.37) وبانحراف معياري (0.76)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه الاختلاف بين موضوعين، في المرتبة الثانية وفقًا لاستجابات المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وبانحراف معياري (0.74)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (7): أشجّع الطلبة على مقارنة وجهة نظرهم بوجهات نظر الآخرين، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحراف معياري (0.93) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (5): أحث الطلبة على مقارنة الأفكار الرئيسة في نصوص اللغة الانجليزية والعمل على تصنيفها حسب أهميتها، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري (0.95) ودرجة موافقة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة (α =0.05) تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، والجدول (11) يوضّح ذلك:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	90	4.12	0.52
	أنثى	157	4.25	0.56
	المجموع	247	4.20	0.55
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	37	4.18	0.57
	5 – أقل من 10 سنوات	61	4.11	0.62
	10 سنوات فأكثر	149	4.25	0.51
	المجموع	247	4.20	0.55
المؤهل العلمي	بكالوريوس	193	4.25	0.52
	دراسات عليا	54	4.03	0.62
	المجموع	247	4.20	0.55

يبيّن الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لاستجابات المعلمين، والجدول (11) يوضّح ذلك:

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.564	1	0.56	1.94	0.165
سنوات الخبرة	0.646	2	0.32	1.11	0.331
المؤهل العلمي	1.412	1	1.41	4.86	*0.028
الخطأ	70.274	242	0.29		
المجموع	73.493	246			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$)

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغيريّ الجنس وسنوات الخبرة، استناداً إلى قيم ف المحسوبة والبالغة (1.94، 1.11) على التوالي، وبمستوى دلالة (0.165، 0.331) على التوالي.

كما دلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة والبالغة (4.86)، وبمستوى دلالة (0.028) ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً أم لا في مجالات الاستبانة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفقًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	الاحصائي	م1	م2	م3	م4	م5
الجنس	ذكر	العدد	90	90	90	90	90
		المتوسط الحسابي	4.31	4.04	4.12	3.97	4.14
		الانحراف المعياري	0.49	0.59	0.65	0.71	0.58
	أنثى	العدد	157	157	157	157	157
		المتوسط الحسابي	4.34	4.31	4.27	4.10	4.20
		الانحراف المعياري	0.59	0.58	0.65	0.71	0.69
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد	37	37	37	37	37
		المتوسط الحسابي	4.30	4.09	4.25	4.05	4.21
		الانحراف المعياري	0.56	0.62	0.66	0.75	0.66
	5–10 سنوات	العدد	61	61	61	61	61
		المتوسط الحسابي	4.30	4.10	4.11	3.94	4.05
		الانحراف المعياري	0.59	0.66	0.74	0.79	0.74
	أكثر من 10 سنوات	العدد	149	149	149	149	149
		المتوسط الحسابي	4.35	4.28	4.26	4.10	4.22
		الانحراف المعياري	0.54	0.56	0.61	0.67	0.61
المؤهل العلمي	بكالوريوس	العدد	193	193	193	193	193
		المتوسط الحسابي	4.33	4.27	4.27	4.12	4.23
		الانحراف المعياري	0.54	0.56	0.63	0.67	0.62
	دراسات عليا	العدد	54	54	54	54	54
		المتوسط الحسابي	4.32	4.00	4.03	3.79	3.99
		الانحراف المعياري	0.62	0.69	0.69	0.79	0.72
الكلي		العدد	247	247	247	247	247
		المتوسط الحسابي	4.33	4.21	4.22	4.05	4.18
		الانحراف المعياري	0.56	0.60	0.65	0.71	0.65

(م1: مهارة التفسير، م2: مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، م3: مهارة التمييز، م4: مهارة التقويم، م5: مهارة المقارنة)

تشير نتائج الجدول (13) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة،

والمؤهل العلمي)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاستجاباتهم، وذلك كما في الجدول (14):

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling's Trace Value: 0.081 Sig. 0.002	م1	0.06	1	0.06	0.18	0.68
	م2	2.74	1	2.74	8.22	*0.01
	م3	0.80	1	0.80	1.91	0.17
	م4	0.33	1	0.33	0.68	0.41
	م5	0.07	1	0.07	0.16	0.69
سنوات الخبرة Wilks' Lambda Value: 0. 959 Sig. 0.440	م1	0.13	2	0.07	0.21	0.81
	م2	1.40	2	0.70	2.10	0.12
	م3	0.81	2	0.41	0.97	0.38
	م4	0.67	2	0.33	0.68	0.51
	م5	1.01	2	0.50	1.20	0.30
المؤهل العلمي Hotelling's Trace Value: 0.063 Sig. 0.012	م1	0.00	1	0.00	0.00	1.00
	م2	1.80	1	1.80	5.39	*0.02
	م3	1.64	1	1.64	3.91	*0.049
	م4	3.92	1	3.92	7.99	*0.01
	م5	2.09	1	2.09	4.99	*0.03
الخطأ	م1	75.84	242	0.31		
	م2	80.69	242	0.33		
	م3	101.27	242	0.42		
	م4	118.66	242	0.49		
	م5	101.25	242	0.42		
المجموع	م1	76.04	246			
	م2	88.13	246			
	م3	105.18	246			
	م4	124.44	246			
	م5	104.88	246			

(م1: مهارة التفسير، م2: مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، م3: مهارة التمييز، م4: مهارة التقويم، م5: مهارة المقارنة)

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05)

تشير نتائج الجدول (14) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير الجنس تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات (مهارة التفسير، ومهارة التمييز، ومهارة التقويم، ومهارة المقارنة) لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (0.18، 1.91، 0.68، 0.16) على التوالي، وبمستوى دلاله بلغ على التوالي (0.68، 0.17، 0.41، 0.69) على التوالي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة (8.22)، وبمستوى دلاله بلغ (0.02) ولصالح الاناث.
- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (مهارة التفسير، ومهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، ومهارة التمييز، ومهارة التقويم، ومهارة المقارنة) لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (0.21، 2.10، 0.97، 0.68، 1.20) على التوالي، وبمستوى دلاله بلغ على التوالي (0.81، 0.12، 0.38، 0.51، 0.30) على التوالي.
- فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات (مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، ومهارة التمييز، ومهارة التقويم، ومهارة المقارنة) لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم، استناداً إلى قيم ف المحسوبة (5.39، 3.91، 7.99، 4.99) على التوالي، وبمستوى دلاله بلغ على التوالي (0.02، 0.049، 0.01، 0.03) على التوالي، ولصالح المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارةالتفسير، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة (0.00)، وبمستوى دلاله بلغ (1.00).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها، وربطها بالدراسات السابقة من حيث الاتفاق والاختلاف، ويتضمن أبرز التوصيات التي توصلت إليها في ضوء النتائج، وفيما يلي عرض ذلك.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت نتائج هذا السؤال، إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على الأداة ككل بمتوسط حسابي (4.20) وبانحراف معياري (0.55).

اذ حاز مجال مهارة التفسير على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال مهارة التمييز بمتوسط حسابي (4.22) وبانحراف معياري (0.65) في المرتبة الثانية، ودرجة موافقة مرتفعة، اما مجال مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.21) وبانحراف معياري (0.60)، ودرجة موافقة مرتفعة، أما مهارة المقارنة فجاءت في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.18) وبانحراف معياري (0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال مهارة التقويم بمتوسط حسابي (4.05) وبانحراف معياري (0.71) ودرجة موافقة مرتفعة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية هي درجة مرتفعة، حيث أظهرت استجاباتهم أن ممارستهم

لمهارات التفكير الناقد كان بالشكل المطلوب، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مهارات وأساليب واستراتيجيات يستخدمونها لممارسة التفكير الناقد داخل الحجرة الصفية.

وربما يعود السبب في ذلك لتدريبهم بشكل جيد، وتأهليهم من خلال الورشات والبرامج التدريبية، والتحفيز والتشجيع من قبل القيادات المدرسية والإشرافية، ولديهم الرغبة إلى إحداث التغير وممارسة استراتيجيات حديثة كممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الحجر الصفية، وأيضًا مقدرة معلمي المرحلة الثانوية على تفسير ما النصوص والمواقف الواردة بكتاب اللغة الإنجليزية التي تساعد على تثبيت المعلومة في ذهن الطلبة، بالإضافة إلى استخدامهم الأمثلة التي تدعم أي فكرة.

وقد يعزى السبب أيضًا إلى زيادة التركيز من قبل وزارة التربية لتعليم مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى تركيزها على المهارات الأكاديمية والاختبارات، وبالتالي زادت من مستوى الكفاءة المطلوبة لهذه المهارات.

كما أشارت النتائج المتعلقة بمجال "مهارة التفسير" التي جاءت بالمرتبة الأولى، إلى أنّ المتوسطات الحسابية تشير إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية.

وقد تعزى هذه النتيجة لأن مهارة التفسير تعد من أهم مهارات التفكير الناقد، فهي تمثل المقدرة على تبسيط وتحليل الموقف حتى يكون واضح يسهل فهمه، وقد تعزى أيضًا إلى تركيز معلمي المرحلة الثانوية على مهارة التفسير، بهدف تقريب مادة اللغة الإنجليزية لأذهان الطلبة وتوضيحه لهم وتفسيره بشكل مبسط ليسهل فهمه، فإذا نظرنا إلى هرم بلوم، فنجد أن مهارة التفسير تقع في قاعدة الهرم، وهذا إذا دل على شيء، فيدل على أهمية امتلاك هذه المهارة حتى يتم بناء باقي المهارات على أساسها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نوافلة (2015) حيث جاءت مهارة التفسير في المرتبة الأولى بنسبة (43.1)، في حين اختلفت مع دراسة السميري (2015) حيث جاءت مهارة التفسير في المرتبة الرابعة بنسبة (15.65%)، وأيضًا دراسة الأسمر (2016) حيث جاءت مهارة التفسير بالمرتبة الرابعة حيث بلغت نسبتها (16.58%).

وفي المرتبة الثانية جاءت مهارة التمييز حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.22) بانحراف معياري (0.65) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة لأن هذه المهارة تعد أيضًا من أهم المهارات التي يجب على المعلمين امتلاكها واكسابها للطلبة، حتى يتمكنوا من ممارستها، حتى يستطيع الطلبة اكتساب مهارة تمييزية للتفريق بين ما هو رأي وما هو حقيقة، وهذا الأمر يسهل تحقيقه في هذه المرحلة العمرية وبما يناسب الخصائص النمائية، التي تمكنهم من تقديم المفاهيم والحقائق والتطرق إلى التعميمات والافتراضات.

وتعزى أيضًا هذه النتيجة إلى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية الجانب المعرفي والجانب التربوي، لأن هذه المهارات تحتاج إلى متخصصين تربويين، وملمين بكيفية تضمين مهارات التفكير الناقد داخل الحجر الصفية، إذ أن المعلم بحاجة إلى ممارسة هذه المهارات للتمييز بين الحقائق والآراء وتحديد العبارات المبالغ فيها، وتحديد العلاقة بين الأفكار وربطها ببعضها مما يساعد في استخلاص التعميمات من الحقائق الجزئية، وربط الأسباب بالنتيجة، بالإضافة إلى تماشي وزارة التربية والتعليم مع منطلقات التطوير التربوي التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد، والدورات التدريبية التي حضرها معلمو المدراس التي زادت من معرفتهم بهذه المهارات، وأيضًا يعود السبب إلى المساقات الأكاديمية والنظرية التي درسها المعلمون في الجامعات، وكليات المجتمع التي ركزت على تنمية مهارات التفكير قبل الخدمة وأثنائها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفريحات (2018) إذ جاءت مهارة التميز بالمرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.61) بانحراف معياري (0.39)، واختلفت مع دراسة الحميري (2019) حيث جاءت بالمرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.89) بانحراف معياري (2.02)، واختلفت أيضًا مع دراسة حمدان، ساري، ومحمد (2016) حيث جاءت بالمرتبة السادسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.06) بانحراف معياري (0.38).

وفي المرتبة الثالثة جاء مجال " مهارة الاستدلال" حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.21) بانحراف معياري (0.60) وبدرجة مرتفعة، حيث يمارس معلمي المرحلة الثانوية هذه المهارة بشكل أقل من مهارة التفسير والتمييز، وذلك لأن معلمي المرحلة الثانوية وبما يتناسب مع المراحل النمائية لهذه المرحلة وقدرتهم على امتلاك واكتساب وممارسة مهارات التفكير العليا، يطمحون ويشجعون الطلبة للوصول إلى المعلومة بأنفسهم وألا يكونوا متلقيين بل لديهم المقدرة على إعطاء تفسيرات منطقية لأي مشكلة تواجهه من خلال دراسته.

فهناك بعض من السلوكيات التي يجب على المعلم اتباعها عند ممارسة هذه المهارة داخل الحجرة الصفية لمساعدة الكلبة على النمو المعرفي، فيجب على المعلم إعطاء الوقت الكافي للطلبة للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والحوار، وتشجيعهم على ممارسة المهارات الاستدلالية، وحب الاستطلاع.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأسطل (2008) حيث جاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الثانية بنسبة (36.59%) واختلفت هذه الدراسة مع دراسة حمدان، ساري ومحمد (2016) حيث جاءت مهارة الاستدلال بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.16) بانحراف معياري (0.39)،

واختلفت أيضًا مع دراسة السيوف (2022)، حيث جاءت مهارة الاستدلال بالمرتبة الثانية، ودراسة نوافلة (2915) حيث جاءت مهارة الاستدلال بالمرتبة الرابعة (12.9).

أمّا مهارة المقارنة والتي جاءت بالمرتبة الرابعة وهي قبل الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.18) بانحراف معياري (0.65)، جاءت ممارستها من قبل المعلمين منخفضة، حيث تبين انخفاض ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لهذه المهارة، ويعزى السبب ربما إلى ميل المعلمين نحو تشجيع التعلّم النشط، فتعليم الطلبة لممارسة التفكير الناقد يحتاج إلى قيام الطلبة بعدة نشاطات تتجاوز حدود جلوسهم واستماعهم للمعلمين داخل الحجرة الصفية،

فيجب أن يشجّع المعلمين طلبتهم إلى تحليل فكرتين، ومعرفة نقاط الفوة والاختلاف بين الأشياء، وتحديد العلاقة بين الأحداث، أو من الممكن وجود قصور في مقدرة المعلمين على ممارسة هذه المهارة، إذ يجب التركيز على تدريبهم على كيفية ممارسة هذه المهارة، لأنها تعد مهارة أساسية في تعلم النصوص، ومقارنتها ببعضها، وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف، فحتى يستطيع الطالب الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحديثة، يجب وجود معلّم متمكّن من ممارسة هذه المهارة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السيوف (2022) إذ جاءت مهارة المقارنة في المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (6.31)، واختلفت مع دراسة الفريحات (2018) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.57) بانحراف معياري (0.60)، ودراسة عجاج وكنعان (2022) حيث جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.05).

وجاء بالمرتبة الأخيرة مجال "مهارة التقويم" إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.05) بانحراف معياري (0.71) وبدرجة منخفضة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انخفاض مقدرة معلمي المرحلة الثانوية بإعطاء الفرصة لطلبتهم لإبداء آرائهم في موضوع أو موقف معين، وتشجيعهم للمشاركة في نقد

المعلومات المعطاة لبناء شخصيتهم، فكما تبيّن انخفاض ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لهذه المهارة، لذلك بالنسبة إليهم فالطلبة ليسوا محور العملية التعليمية، فلم يتيح المعلمون للطلبة فرصة إبداء رأيهم، مع أنه هذه المهارة تعد من المهارات ذات المستوى العالي، وهو ما يتناسب مع هذه المرحلة، لكن ربما قد تكون وجهة نظر المعلمين، هو أن هذه المهارة تحتاج إلى خبرة وقد لا تتوافر لدى الطلبة، ومقدرتهم على التحقق من المعلومات يحتاج إلى البحث في مصادر المعلومات التي يتلقونها، وهذا البحث قد يكون صعبًا أو غير متوفر لدى الطلبة الذين لا يملكون أساسيات البحث العلمي، ويعزى أيضًا السبب، أن المناهج تفتقر للمواقف التي تسمح للطلبة بتوظيف عملياتهم العقلية فيها، أو يعود السبب إلى المعلم كما تم ذكره أعلاه، فمهما كان المنهاج فعال وعناصره متكاملة فإنه لا يكون مجديًا إذا كان المعلم غير مؤهل، مما يشير أن عملية التعلم والتعليم مازالت تأخذ شكلها التقليدي، بحيث يغطي المعلم بإجراءاته وأنشطته أكثر فعاليات الحصة الصفية، مما ينعكس سلبًا على الطلبة، فعدم تشجيع المعلم الطلبة على إبداء آرائهم، يدفعهم إلى تقبّل الآراء والنظريات المطروحة من قبل المعلم من غير تعريضها للنقاش.

فعلى معلمي المرحلة الثانوية أن يهيئوا الفرص للطلبة للتعامل مع حالات ومواقف واقعية، أن يشجعوا على عملية التفاعل بينهم وبين الطلبة، أن يتيحون الفرص للطلبة للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين، وتعزيز مسؤولية الطلبة عمّا يتعلمون، وتعويد الطلبة على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التردد.

توافقت هذه النتيجة مع دراسة نوافلة (2015) حيث جاءت مهارة التقويم بالمرتبة الخامسة، حيث بلغت نسبته (2.9)، واختلفت مع دراسة الأسمر (2016) إذ جاءت بالمرتبة الثانية، حيث بلغت

بنسبة (19.19)، ودراسة عجاج، وكنعان (2022) إذ جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.02).

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغير الجنس.

ويعزى السبب إلى تشابه ظروف المعلمين الاجتماعية والتعليمية، وتماثل القدرات والاستعدادات العقلية لدى الجنسين في استجاباتهم على فقرات الاستبانة، كما أنّ معرفتهم للتفكير الناقد قد تكاد أن تكون واحدة، بسبب اشراكهم في برامج الإعداد والتأهيل والتدريب نفسها، وتشابه العوامل التي تؤثر في الممارسات الصفية للمعلمين والمعلمات على حد سواء، من حيث المنهاج، وطبيعة عرض المحتوى، والوقت المخصص للحصة الدراسية.

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2021)، حيث بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة حمدان وساري ومحمد (2016) حيث بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في مدارس مدينة طرطوس تعزى للجنس، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فريحات (2018)، إذ بيّنت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد ككل يعزى إلى متغير الجنس.

كما أشارت نتائج هذا السؤال، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك، بأن جميع المعلمين اتفقوا على مهارات التفكير الناقد بغض النظر عن سنوات الخبرة، فالمهارات الخمسة المتضمنة بالاستبانة، تأثيرها متساوٍ بالنسبة للجميع سواء لذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة، فيمكن ممارسة هذه المهارات داخل الحجرة الصفية من قبل المعلمين، فهم فقط بحاجة إلى إعدادهم من خلال المشاركة بورشات عمل تدريبية وبرامج تعليمية تمكّنهم من ممارسة الاستراتيجيات الحديثة المتعلقة بالتفكير الناقد.

تشابهت هذه النتيجة مع دراسة حمدان وساري ومحمد (2016) حيث بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في مدارس مدينة طرطوس تعزى للجنس واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الخالدي (2021)، حيث بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة التدريسية.

كما دلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الانجليزية

من وجهة نظرهم ككل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس.

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا، لا يمتلكون مهارات التفكير الناقد بنفس الدرجة، وقد تعزى هذه النتيجة، حيث أنّ وزارة التربية والتعليم اهتمت مؤخرًا بعمل برامج تدريبية قبل البدء بالخدمة للطلبة المعلمين وورشات تعليمية، لتعليمهم وزيادة خبرتهم، باستخدام الوسائل والاستراتيجيات الحديثة، لأن الوزارة تسعى إلى تحسين العملية التعليمية والتعلمية، فربما يكون المعلمون حاملي شهادة البكالوريوس بعلم كافي على كيفية ممارسة التفكير الناقد، لأن أغلبهم معلمين جدد على الساحة التعليمية، فخبرتهم تعد جديدة وحديثة، بالإضافة إلى تدريبهم من قبل الوزارة ومن قبل مدارسهم، ليس كالمعلمين أصحاب الدراسات العليا، الذين ربما تخرجوا بعد 8 أو 9 سنوات من البكالوريوس، فلم يتم تدريبهم بالأساليب الحديثة مثل المعلمين الذين تخرجوا حديثًا.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الخالدي (2021)، حيث بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين والمعلمات من حملة المؤهل العلمي " الدراسات العليا" مقارنة بحملة درجة البكالوريوس.

التوصيات

- الاستفادة من قائمة مهارات التفكير الناقد المحددة في الدراسة الحالية.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتضمين مهارات التفكير الناقد في مواد دراسية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة لمعرفة درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد بمراحل عمرية أخرى.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة في مدارس أخرى من المدارس الأردنية ولمتغيرات أخرى.
- الاستمرار في تدريب معلمي المرحلة الثانوية على ممارسة مهارات التفكير للحفاظ على درجة ممارستهم لها.
- توفير المزيد من النشاطات والفعاليات التي تسهم في ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد واكتسابهم لها.
- توفير المزيد من وسائل الدعم لتشجيع معلمي المرحلة الثانوية في الميدان التربوي على ممارسة المهارات التدريسية القائمة على التفكير الناقد من خلال الحفاظ على البرامج التدريبية والورشات التعليمية المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- تبادل اللقاءات والندوات في مجال ممارسة مهارة التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جلنبو، صفاء (2015). *أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو زيد، هالة (2018). *أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً)*، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو مهادي، صابر (2011). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أحمد، رامي والطوالبة، منال (2019). *درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أحمد، شيماء (2021). برنامج معد وفق التكامل بين نموذجي كولب وسكمان لتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 23(3)، 1021 – 1068.

الأستاذ، أحمد (2013). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الأسطل، هند (2008). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأسمر، آلاء (2016). *مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأصفر، عبد الخالق (2018). تعليم مهارات التفكير الناقد، *مجلة القلعة*، (11)، 566-592.

بكيرات، رابح (2015). *مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، أورجلا، الجزائر.

التركي، بيداء، والنشوان، نهى (2021)، درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 2(2)، 19 -36.

جاري، نعيمة (2021). *علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي، الجزائر.

جاري، نعيمة، لعيس، اسماعيل، اسعادي، فارس، مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية صحن الرتم، الوادي، الجزائر، *مجلة العلوم النفسيّة والتربويّة*، 8(1)، 26-41.

جبوري، زيد (2017). *مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

جروان، فتحي (2016). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* ط9. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جعافرة، خضراء (2020). معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(1)، 179-218.

الحاج، مأمون (2018). *درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والانجليزية لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في الصف الثالث الأساسي في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الحراحشة، بكر (2018). درجة ممارسة معلمي مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.

حمدان، ميساء، ساري، سعدة، محمد، صبا (2016)، التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات (النوع، وسنوات الخبرة)، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 38(2)، (285- 304).

حمدي، على (2021). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(2)، 45-84.

حمو، حسيبة (2017)، *بعض الصعوبات التي يواجهها الأساتذة الجدد في المرحلة الثانوية في عملية الضبط الصفي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

الحميري، عبد القادر (2019)، درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة، *دراسات العلوم التربوية*، 46(4)، 91-106.

الخالدي، جمال (2011)، درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، (23)، 47-74.

الخالدي، جمال (2021)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، *دراسات، العلوم التربوية*، 48 (2)، 337-352.

الخدري، على (2019). *الانتماء والمواطنة*. عثمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

خضر، خليل (2015)، *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

خليفة، إيمان (2021). فاعلية التعلم السريع في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (16)، 310-356.

الدرسي، دعاء (2022). تقويم مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal 5) للصف الثالث ثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية IJEPS*، ع (71)، 344-380.

الرشدان، لبنى (2009). التفكير الناقد في التربية الإسلامية (دراسة تحليلية تأصيلية). (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إربد، الأردن.

الركابي، وجدان، الجنابي، أحلام، حسن، مصطفى (2016). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية/ جامعة القادسية المرحلة الرابعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية، الديوانية، العراق.

زاير، سعد وجاسم، وسن وحسين، صبا (2020). *توظيف استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

سعادة، أحمد (2003). *تدريس مهارات التفكير*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: دار الشروق.

السّلك، أماني (2012). *أثر توظيف استراتيجية القبعات الست في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السميري، يحيى (2015). *تقويم أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الناقد*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

السيّد، ماجدة (2010). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب / المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد71.

السيوف، نهيل (2022). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الشيخ، أحلام (2017). *فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الطيب، محمد (2020). واقع مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الجزيرة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(4)، 489-519.

عبد الرحمن، عبد السلام والخطيب، بلال (2013). مدى ممارسة معلمي الصفوف الأولى لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(2)، 259-283.

عبد المعطي، سويد (2003). *مهارات التفكير ومواجهة الحياة*، العين، دار الكتاب الجامعي.

عبد النبي، رجاء (2019). مدى توفر مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة طلاب كلية الآداب بجامعة غريان، *مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية*، (5)، 38-56

العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق (2011). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط3، دار المسيرة، عمان، 360.

العتيبي، بدرية (2022). أثر استخدام استراتيجية الكتابة التأملية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الموهوبات في مدينة الطائف. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(21)، 87-112.

العتيبي، فاتن، البلوي، عهود، الحربي، مشاعل، والقحطاني، منى (2021). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (21)، 141- 172.

عجاج وكنعان (2022). درجة ممارسة الطالبات المعلّمات مهارات التفكير العلمي من وجهة نظر معلمات المدارس المتعاونة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 23(1)، 365-379.

عدالكة، سامية، وحبي، عبد المالك (2020). مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات*، جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي، الجزائر.

العدوان، ليندا، الرواضية، صالح (2022). فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مادة تخريج الأحاديث ودراسة الأسانيد في كلية الشريعة بالجامعة الأردنية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 12(1)، 54-71.

العساف، خولة (2022). معوقات ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية لأدوارهن في تعزيز الانتماء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وسبل تحسينها، من وجهة نظر القائدات بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية ببنها*، 3(131)، 73- 114.

عسقول، خليل محمد خليل (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة، غزة.

العنزي، سلطان (2018). *الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عيساني، صبرينة (2016). *واقع استخدام معلمي الطور الثانوي لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بثانويات بلدية أم البواقي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي، أم البراقي، الجزائر.

غيلاني، كريمة (2017)، *التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض التغيرات*، جامعة الوادي، الجزائر.

فرحان، مثنى (2015)، *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارتي التفكير الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن*، كلية التربية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الفريحات، هناء (2016)، درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي*، (124-141).

قاسم، محمد (2019). استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية، 10(36)، 305-336.

قطامي، نايف (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر.

الكندري، أحمد إبراهيم والصعبي، بدور خالد. (2019). تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة مدرسة أكاديمية الموهبة التابعة لمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في دولة الكويت. *جمعية الثقافة من أجل التنمية: الثقافة والتنمية*، 20(147) 41-92.

المجالي، يوسف والمجالي، ديما (2022). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 37(2)، 49-80.

محمد، عبد النبي (2019). مدى توفر مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية الآداب بجامعة غربان. *الاجتهاد للأبحاث العلمية*، (5)، 56-38.

المحمدي، فايد (2018). أثر استخدام تقنية الإنفو جرافيك في تنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، 3(91)، 1360-1383.

الملحم، نورة (2023). أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد للطالبات الموهوبات. *جامعة الملك فيصل-كلية التربية*، 39، 1، 162-185.

الناقة، صلاح، صقر، نجلاء (2019). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(2)، 1-24.

النبهاني، سعود (2010) مستوى التفكير الناقد لدى كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7(2).

نصر الله، آلاء (2015). *أثر تدريس العلوم باستراتيجية لعب الدور على تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الأساسية العليا في مدينة طولكرم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

نواصرة، مها (2016). أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة إربد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

نوافلة، وليد (2015). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى أسئلة كتابي الكيمياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن، *مجلة المنارة*، مجلد (21)، العدد (4)، 342- 207.

هيثم، أحمد، العروس، نصر (2021). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في مديرية لودر محافظة أبين من وجهة نظر المعلمين، *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 1(8)، 170-196.

تطوير الثانوية العامة: تحديات وفرص | وزارة التربية والتعليم(moe.gov.jo)

استراتيجيات التدريس والتقويم | ERFEKII+I وزارة التربية والتعليم(moe.gov.jo)

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ahmad Z. (2020). Beliefs about Critical Thinking among English Teachers in Qasabet Al-Mafraq, Jordan, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (8), (175-192).

Al Wahaibi, Z. Y. M. (2018). Investigating Critical Thinking Skills Development in Grades 10 in the English for MeTextbooks [Unpublished Master thesis]. Sultan Qaboos University.

AlHarbi M. (2017). *Exploring English language teaching approaches in Saudi Higher Education in the West Province*. Unpublished PhD thesis. School of Education. College of Social Science. University of Glasgow.

Beyer, B. (1985). Critical Thinking, what is it? Social Education, no. 49, 270-276.

Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. Journal of International Studies, 11(2), 37–48. https://doi.org/10.14254/2071-8330.2018/11-2/3

CHRISTENSEN, M. *Developing Methods for Teaching Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers (United States of America)*. DAI, Vol. 48, No. 9, 1996, 116-A.

Dehghayedi, M., & Bagheri, M. S. (2018). EFL teachers' learning and teaching beliefs: Does critical thinking make a difference? International Journal of Instruction, 11(4), 223–240. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11415a

Duran, M., & Dokme, I. (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical thinking skills. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(12), 2887–2908. https://doi.org/10.12973/ eurasia.2016.02311a

Ennis, R. H. (2016). Critical thinking across the curriculum: A vision. Topoi, 37(1), 165–184. https://doi.org/10.1007/s11245-016- 9401-4

Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking What it is and Why it Count.* Retrieved, January 15, 2019, from http://www.insightassment.com/pdf_files/what&why2006. Pdf'.

Ismail, S. N., Muhammad, S., Omar, M. N., Shanmugam, S. K. S., & Rajoo, M. (2022). *The practice of critical thinking skills in teaching mathematics: Teacher's perception and readiness. Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(1), 1-30. https:\\doi.org\10.32890\mjli2022.19.1

Kanik, F. (2010). An assessment of teacher's conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level [Ph.D. –Doctoral Program]. Middle East Technical University.

Kozikoglu, I. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: Metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(2), 111–130.

Mahanal, S., Zubaidah, S., Sumiati, I. D., Sari, T. M., & Ismirawati, N. (2019). RICOSRE: A learning model to develop critical thinking skills for students with different academic abilities. International Journal of Instruction, 12(2), 417–434. https:// doi.org/10.29333/iji.2019.12227a.

Omar, M. N., Ismail, S. N., & Kasim, A. L. (2019). Hubungan kepimpinan teknologi pengetua dan efikasi kendiri guru. Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 6(4), 1–21.

Rini, D. S., Adisyahputra, & Sigit, D. V. (2020). Boosting student critical thinking ability through project-based learning, motivation and visual, auditory, kinesthetic learning style: A study on Ecosystem topic. Universal Journal of Educational Research, 8(4A), 37–44. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081806.

Shell, Renee Chalotte (200). " Perceived Barries to Teaching of Critical Thinking Skills by Nursing Faculty in Generic BSN Programs in Tennessee" Dessertstion, East Tennessee State University, ProQuest: ATT9978795, 135 pzzages.

Tuzlukova, V., Al-Busaidi, S. and Burns, S. (2017). "Critical thinking in the language classroom: Teacher beliefs and methods". *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 25, 615-63.

Vaughter, P. (2016). *Climate change education: From critical thinking to critical action*. United Nations University.

Widana, I. W., Parwata, I. M. Y., Parmithi, N. N., Jayantika, I. G. A. T., Sukendra, K., & Sumandya, I. W. (2018). *Higher order thinking skills assessment towards critical thinking on Mathematics lesson. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 24–32. https://doi.org/10.29332/ijssh. v2n1.74

Zaida, N., Sofwan A. (2015). Incorporating Critical Thinking Skills into an English Textbook for Junior High School Students of Semarang City. *The Journal of Educational Development*. 3(2), 148-157.

الملحقات

الملحق (1)
الاستبانة بصورتها الأولية

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية بعمل قائمة بمهارات التفكير الناقد التي يتم ممارستها من قبل معلمي المرحلة الثانوية في تدريس اللغة الإنجليزية حسب ما وردت المهارات في أغلب الدراسات.

الهدف من الاستبانة

توضيح مهارات التفكير الناقد الرئيسة، والمؤشرات الفرعية التي تتضمنها.

مصادر اشتقاق الاستبانة

لاحظت الباحثة وجود تباين في مهارات التفكير الناقد الواردة في الدراسات السابقة، فقد تم الرجوع إلى الدراسات السابقة وهي: (حبيب 2003؛ الزغبي 2005؛ الأسطل 2008؛ أبو مهادي 2011؛ الحراحشة 2015؛ حمدان، ساري ومحمد 2016؛ الجبوري 2017؛ الفريحات 2018؛ الحميري 2019؛ الخالدي 2021؛ التخاينة 2022؛ الدرسي 2022).

عنوان الدراسة	مهارات التفكير الناقد
حبيب (2003)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج.
الزغبي (2005)	تم تحديدها في ثلاثة مهارات رئيسية هي: مهارات التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستنباطي، مهارات التفكير التقييمي.
الأسطل (2008)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: مهارة الاستنتاج، مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التقويم المناقشات، مهارة التفسير، مهارة المقارنة والتباين، ومهارة التمييز.
أبو مهادي (2011)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: مهارة الاستنتاج، مهارة معرفة الافتراضات، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم المناقشات، ومهارة التفكير.
الحراحشة (2015)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: التحليل، الاستقراء، التفسير، الاستنتاج، التقويم.
حمدان، ساري ومحمد (2016)	تم تحديدها في سبعة مهارات رئيسية هي: الاستقراء، الاستنتاج، المقارنة والتباين، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، التلخيص، التصنيف، التمييز.
الجبوري (2017)	تم تحديدها في ستة مهارات رئيسية هي: مهارة التعرف على الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنتاج، مهارة التحليل، ومهارة التقويم.
الفريحات (2018)	تم تحديدها في سبعة مهارات رئيسية هي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التمييز، تفكير عليا، التقويم.
الحميري (2019)	تم تحديدها في سبعة مهارات رئيسية هي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التمييز، تفكير عليا، التقويم.
جاري (2020)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، المناقشة، الاستنباط، والاستنتاج)
الخالدي (2021)	تم تحديدها في ثلاثة مهارات رئيسية هي: الاكتشاف والبرهنة، الاستنتاج، التقييم وإصدار الأحكام.
التخاينة (2022)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: التحليل، الاستقراء، الاستدلال، الاستنتاج، والتقييم)
الدرسي (2022)	تم تحديدها في خمسة مهارات رئيسية هي: مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، ومهارة التقويم.

مهارات التفكير الناقد الواردة في الدراسات السابقة

يظهر الجدول تنوعٍ وتباينٍ في مهارات التفكير الناقد الواردة في الدراسات السابقة، وقد قارنت الباحثة بين الدراسات السابقة لمعرفة وتحديد مهارات التفكير الناقد التي اتفقت عليها أغلب الدراسات، من خلال تحديد المهارات الواردة في كل دراسة، ثم رسم خارطة مفاهيمية تضم مهارات التفكير الناقد الواردة في الدراسات جميعها، ثم حساب تكرار المهارات في الدراسات، بعد ذلك اختارت الباحثة المهارات التي لها علاقة مباشرة بهدف الدراسة، وتتناسب مع مادة اللغة الإنجليزية، ثم قامت ببناء أداة الدراسة التي تكونت بصورة نهائية من خمسة مجالات وهي: مهارة (التفسير، الاستدلال، التمييز، التقويم، المقارنة).

درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية

تحية طيبة لسعادتكم وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية" وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة الشرق الأوسط/ كلية الآداب والعلوم التربوية، تخصص مناهج وطرق تدريس، ولتحقيق هذه الدراسة، تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) لجمع البيانات من أفراد عيّنة الدراسة، ولأهمية مشاركتكم في هذه الدراسة وما تحتاجه من بيانات نرفق لسعادتكم هذه الاستبانة، آمله الإجابة على فقراتها، علمًا بأن كافة إجاباتكم ستعامل بسرية تامّة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم...

الباحثة: ملاك محمد حميض
جامعة الشرق الأوسط

أولًا البيانات الأولية:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى أقل من 10 سنوات ☐ عشر سنوات فأكثر

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

ثانيًا: مهارات التفكير الناقد:

أولًا: مهارة التفسير: هي القدرة على تبسيط وتحليل الموقف حتى يكون واضح وليسهل فهمه.	**مناسبة للمرحلة**	**واضحة الصياغة واللغة**	**منتمية للمحور**	**ملاحظات**
1. أفسّر المفاهيم الغامضة الواردة في كتاب اللغة الإنجليزية				
2. أقدّم المعلومات الوفيرة لتفسير المفاهيم والمصطلحات وتبسيطها				
3. أحدّد أوجه الشبه والاختلاف بن موضوعين أو أكثر في الكتاب				
4. أصنّف المعلومات المعطاة لتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية				
5. أقوم على الربط بين الموضوعات بطريقة مبسطة				
1. أبدأ الدرس بأفكار عامة عن الموضوع ثم أنتقل إلى التفاصيل والأفكار الفرعية				
2. أساعد الطلبة على الوصول للنتائج من خلال المعلومات المتوفرة				

3. أشجّع الطلبة على طرح استنتاجات منطقية للمشكلة المطروحة				
4. أساعد الطالب على التمييز بين التفاصيل والجزيئيات وبين الأفكار الرئيسية				
5. أحث الطلبة للوصول إلى تفسيرات مبنية على الحجج والأدلة				
1. أساعد الطلبة على التمييز بين الرأي والحقيقة				
2. أساعد الطلبة على التمييز بين الافتراضات والتعميمات				
3. أساعد الطلبة على التمييز بين المعلومات وإصدار الأحكام				
4. أمكّن الطلبة بالتمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع من المعلومات التي ليست لها صلة.				
5. أميّز بين الأفكار الرئيسية للموضوع والثانوية				
1. أساعد الطلبة على إصدار الأحكام بناءً على الحجج والأدلة				
2. أحفّز الطلبة على إبداء آرائهم حول موضوع معين				
3. أساعد الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف في الدرس والقدرة على تقديم مجالات لتحسين الموضوع				
1. أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه التشابه بين موضوعين				
2. أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه الاختلاف بين موضوعين				
3. أحدّد الاختلافات بين المعلومة الخاطئة والصحيحة				

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الدكتور/ة .....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد،

تعد الباحثة دراسة بعنوان "درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لهدف هذه الدراسة تم تطوير استبانة لقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم، حيث تكونت من (21) فقرة، واشتملت على خمسة مجالات.

ولما عُرفتم به من خبرة علمية وموضوعية في مجال التعليم، تأمل الباحثة من سعادتكم التفضّل بإبداء رأيكم فيها والحكم عليها من ناحية:

- مدى انتماء العبارة للمحور الذي تندرج تحته.
- ملائمة الصياغة اللغوية ووضوحها "درجة الوضوح".
- مدى مناسبتها للمرحلة "درجة المناسبة".
- مهارات أخرى ترون من الأهمية تضمينها في الأداة.
- ملاحظات وتعديلات في تطوير أداة الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: ملاك محمد حميض

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	أ.د إلهام الشلبي	أستاذ	المناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	د. عثمان المنصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
3	د. أحمد طبية	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
4	د. أحمد عيسى داوود	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الزرقاء
5	د. آيات المغربي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
6	د. محمود الدويري	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
7	د. عبدالله كريم القضاة	استاذ مساعد	ادارة تربوية	جامعة الزرقاء
8	د. أمل عزت جبر	أستاذ مساعد	مناهج عامة وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة ناعور
8	د. أسماء خليل حميض	مشرفة في وزارة التربية والتعليم	المناهج وطرق التدريس	الجامعة الأردنية (سابقًا)
9	د. خالد عبدالله القضاة	مدير	أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	الجامعة الاردنية (سابقًا)
10	فاطمة أبو السمن	مديرة	ماجستير كيمياء	مدرسة آمنة بنت وهب
11	د. ميسون خليل الحواجرة	إداري أول	اللغة العربية	الجامعة الأردنية
12	عبير جميل أبو ريان	خبير في وزارة التربية والتعليم	ماجستير المناهج وطرق التدريس	وزارة التربية والتعليم
13	عائشة سليمان أبو عودة	مديرة	إدارة مدرسية	مدرسة ليلى الغفارية
14	فيحاء عصام بكري	معلمة	اللغة الانجليزية وآدابها	مدرسة ليلى الغفارية
15	ميساء محمود العجوز	معلم أول	ماجستير قياس وتقويم/ علم نفس تربوي	مدرسة أمامة بنت ابي العاص
16	دلال صلاح الريّان	معلمة/نائبة مديرة	ماجستير اللغويات باللغة الإنجليزية	مدرسة شعلة الابداع التربوي

الملحق (3)
الاستبانة بصورتها النهائية

درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية

تحية طيبة لسعادتكم وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة الإنجليزية" وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة الشرق الأوسط/ كلية الآداب والعلوم التربوية، تخصص مناهج وطرق تدريس، ولتحقيق هذه الدراسة، تم بناء أداة الدراسة(الاستبانة) لجمع البيانات من أفراد عيّنة الدراسة، لأهمية مشاركتكم في هذه الدراسة وما تحتاجه من بيانات نرفق لسعادتكم هذه الاستبانة، آمله الإجابة على فقراتها، علمًا بأن كافة إجاباتكم ستعامل بسرية تامّة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم...

الباحثة: ملاك محمد حميض

جامعة الشرق الأوسط

أولًا البيانات الأولية:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

ثانيًا: استبانة درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد:

	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث أبدًا
أولًا: مهارة التفسير: هي المقدرة على تبسيط وتحليل الموقف حتى يكون واضح ويسهل فهمه.						
1	أفسّر المفاهيم الغامضة الواردة في كتاب اللغة الإنجليزية.					
2	أقدّم المعلومات الكافية لتفسير المفاهيم والمصطلحات وتبسيطها.					
3	أعرّف المفاهيم الواردة في دروس اللغة الانجليزية وأوضحها.					
4	أحدد الأفكار الرئيسة والفرعية للدرس.					
5	أربط بين موضوع الدرس والموضوعات السابقة بطريقة مبسطة.					
6	أشجّع الطلبة على رسم خرائط مفاهيميه لربط المفاهيم والمصطلحات الانجليزية الواردة في الدرس.					
7	أساعد الطلبة على تحديد الأسباب المسؤولة عن ظهور المشكلة المطروحة في الدرس.					
ثانيًا: مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج): هي القدرة على استخدام المعطيات والمعلومات للتوصل إلى النتائج عن طريق الانتقال من الجزء إلى الكل، أو من الانتقال من الكل إلى الجزء.						
1	أبدأ الدرس بأفكار عامة عن الموضوع ثم انتقل إلى التفاصيل والأفكار الفرعية.					

	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث أبدًا
2	أساعد الطلبة للوصول إلى النتائج من خلال المعلومات المتوفرة.					
3	أشجّع الطلبة على تقديم استنتاجات منطقية للمشكلة المطروحة.					
4	أساعد الطلبة للتوصل إلى تعميمات عن إحدى قواعد اللغة الإنجليزية من المعلومات الفرعية المعطاة.					
5	أوجه الطلبة للوصول إلى نتائج مبنية على الحجج والأدلة.					
6	أطلب من الطلبة اقتراح أمثلة من أجل استنباط القواعد والقوانين أو التعميمات.					
7	أشجّع الطلبة على ابتكار عنوان للنص بناءً على المعلومات المعطاة قبل البدء بالدّرس.					
8	أشجّع الطلبة على استنباط أكبر قدر ممكن من الأفكار الرئيسة والثانوية التي يتضمنها النص.					
ثالثًا: مهارة التمييز: هي المقدرة على معرفة أوجه التشابه والاختلاف شيئين مختلفين.						
1	أشجع الطلبة للتمييز بين الرأي والحقيقة.					
2	أساعد الطلبة على التمييز بين المعلومات وإصدار الأحكام.					
3	أمكّن الطلبة من التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والمعلومات التي ليس لها صلة.					
4	أميّز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للموضوع.					
5	أشجّع الطلبة على تطوير مجموعة من المفردات حول موضوع الفقرة يكون بينها مفردة واحدة ليس لها صلة بالموضوع المطروح.					
6	أساعد الطلبة على توضيح الجمل والتراكيب الدالة على قاعدة معينة وتمييزها عن غيرها من القواعد.					
رابعًا: مهارة التقويم: هي القدر على تحديد مواطن القوة والضعف وتقييم مصداقية المعلومات المعطاة						
1	أوجه الطلبة لإصدار الأحكام بناءً على الحجج والأدلة.					
2	أحفّز الطلبة على إبداء آرائهم حول موضوع معين.					
3	أساعد الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف في الدرس.					

	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث أبدًا
4	أحث الطلبة على تقديم معايير محددة للحكم على الاجابات المختلفة للمشكلة المطروحة.					
5	أشجّع الطلبة على البحث عن الحقائق للتأكد من قابلية استخدامها بالموضوع المطروح.					
6	أمنح الطلبة الإمكانية لتقييم قوة وضعف النص المطروح في ضوء الأدلة المتاحة.					
خامسًا: مهارة المقارنة: المقدرة على التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو تجربتين أو فكرتين من خلال فحص العلاقات بينهما ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.						
1	أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه التشابه بين موضوعين.					
2	أساعد الطلبة على ملاحظة أوجه الاختلاف بين موضوعين.					
3	أدرب الطلبة لتحديد الاختلافات بين المعلومات الخاطئة والصحيحة.					
4	أطلب من الطلبة مقارنة خبراتهم السابقة بما هو مطروح من مواقف وخبرات ومعلومات جديدة.					
5	أحث الطلبة على مقارنة الأفكار الرئيسة في نصوص اللغة الانجليزية والعمل على تصنيفها حسب أهميتها.					
6	أطلب من الطلبة تحديد العلاقة بين الأحداث الواردة في نصوص اللغة الانجليزية من خلال المقارنة بينها.					
7	أشجّع الطلبة على مقارنة وجهة نظرهم بوجهات نظر الآخرين.					