

أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة  
الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت  
إعداد

أحمد سعد مفرج المسيلم

إشراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

تموز / 2013

## التفويض

أنا أحمد المسيلم، أفوض جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي

للمكتبات الجامعية أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص المعنيين بالأبحاث والدراسات العلمية

عند طلبها.

الاسم : أحمد المسيلم

التوقيع : 

التاريخ : ٢٠١٢/١/٣١

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها ( أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت ).

وأجيزت بتاريخ: ١٤/٧/٢٠١٣

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

رئيساً ومشرفاً  
.....

عضواً  
.....  
١٤.٨.٢٠١٣  
.....

ممتحناً خارجياً  
.....

1 - الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد

2 - الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

3 - الأستاذ الدكتور أمين موسى أبو لاوي

الإهداء

إلى والدي الكرام

إلى إخوتي وأخواتي الأكارم

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء

إلى وطني الحبيب الكويت

أهدي هذا العمل

## شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

لا يسعني بعد أن منّ الله عليّ وأتممت العمل في هذه الرسالة، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان والامتنان للأستاذ الدكتور جودت المساعيد الذي أشرف على هذا العمل، وكان له الدور الأكبر في إنجازه، والذي ما بذل بجهد ولا نصيحة، فله مني كل الشكر والتقدير، كما أشكر الأساتذة الكرام: الأستاذ الدكتور محمد الحيلة، والأستاذ الدكتور أمين أبو لاوي على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، كما لا يفوتني أن أتقدم بعميق الشكر وجزيل الامتنان إلى محكمي أدوات الدراسة، والشكر موصول إلى من أسهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الرسالة، وجزاهم الله عني خير الجزاء، والله ولي التوفيق.

الباحث

أحمد سعد مفرج المسيلم

## قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	التفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
هـ	شكر وتقدير
و	قائمة المحتويات
ح	قائمة الجداول
ط	قائمة الملاحق
م	الملخص باللغة العربية
ل	الملخص باللغة الانجليزية
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة
2	تمهيد
7	مشكلة الدراسة
8	هدف الدراسة وأسئلتها
9	أهمية الدراسة
10	حدود الدراسة
10	محددات الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة
13	الأدب النظري
52	الدراسات السابقة
55	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
56	منهجية الدراسة
56	مجتمع الدراسة
57	عينة الدراسة

58	أداتا الدراسة
61	متغيرات الدراسة
62	المعالجة الإحصائية
62	إجراءات الدراسة
64	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
74	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
82	المراجع
83	أولاً: المراجع العربية
88	ثانياً: المراجع الأجنبية



## قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	توزع أفراد عينة الدراسة على المجموعات الضابطة والتجريبية.	58
2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي باختلاف طريقة التدريس.	66
3	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف طريقة التدريس.	67
4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف طريقة التدريس.	68
5	نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المعدلة في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف طريقة التدريس.	69
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت باختلاف طريقة التدريس على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.	70
7	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي.	71
8	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس.	72
9	نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المعدلة في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس.	73

## قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع	الرقم
92	الاختبار التحصيلي	1
97	اختبار التفكير الناقد	2
117	أسماء محكمي أدوات الدراسة	3
119	الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	4
125	الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.	5
131	الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات.	6

## أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت

إعداد

أحمد سعد مفرج المسيلم

إشراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعد

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت. وقام الباحث باستخدام أداتين: الأولى تمثلت في اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي قام الباحث بتطويره. تم اختيار أفراد عينة الدراسة عشوائياً من مدارس محافظة الفروانية التي تتضمن الصف التاسع المتوسط، إذ تكونت عينة الدراسة من أربع شعب توزعت على أربع مدارس، وبلغ عدد أفرادها (103) طلاب. وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك ANCOVA بالإضافة إلى تطبيق اختبار شفیه Scheffe للمقارنات البعدية.

وكشفت النتائج عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت تعزى لطريقة

التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة ومهارة تمييز الحقيقة والرأي، كما كانت الفروق لصالح المجموعات التي درست باستخدام مهارات التمييز الثلاث ومتوسط المجموعة التقليدية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت تعزى لطريقة التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعات التي درست باستخدام مهارات التمييز الثلاث عند مقارنة متوسطاتها المعدلة مع المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية. كما ظهرت فروق بين المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة والمجموعة التي درست باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة.

وقدم الباحث توصيات عديدة من أهمها:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية، لتشجيع التدريس باستخدام مهارات التمييز الثلاث.

- تضمين دليل المعلم استراتيجيات تدريسية القائمة على مهارات التمييز، بحيث تشكل دليل عمل للمعلمين في أثناء تدريسهم التربية الإسلامية.

# **The Effect of Using Discrimination Skills on Critical Thinking and Achievement of the Ninth Grade Students in Islamic Education in the State of Kuwait**

**Prepared by:**

**Ahmad Saed Al-Musailem**

**Supervised by:**

**Prof. Jawdat Al-Masaeed**

## **ABSTRACT**

This study aimed to identify The effect of using discrimination skills on critical thinking and achievement of the ninth grade students in Islamic Education in the State of Kuwait.

The researcher used two tools in this study: the first was the (Watson-Glaser) test of critical thinking, and the second was an achievement test developed by the researcher.

The study sample was limited to four boy schools of the Farwaniya District in Kuwait, which include the ninth grade classes. The number of the objects was (103) students.

Ancova and Scheffe test for multiple comparisons were used to analyze the data.

Results revealed that:

-There were statistically significant differences at the level of  $(0.05 \geq \alpha)$  between the levels of critical thinking among students in the ninth grade class in Islamic Education in Kuwait, due to the method of teaching , in

favor of the group that studied by using discrimination between relevant and non-relevant information skill, when compared with the group that studied using the correct sources of discrimination skill and the skill of discrimination between facts and opinions, in favor of groups that studied using a three discrimination skills and the traditional group.

-There were statistically significant differences at the level of ( $0.05 \geq \alpha$ ) between the achievement of the ninth grade students average in Islamic Education in Kuwait due to the method of teaching, in favor of groups that studied using the three discrimination skills when compared with traditional group, the differences were also found between the average rate of the group which studied using the correct sources discrimination skill group and the other one that studied using the skill of discrimination between facts and opinions, in favor of the group that studied by using the correct sources skill.

The researcher presented several recommendations including:

- Holding training courses for teachers of Islamic education, to encourage the teaching using three-discrimination skills.
- Include a teacher's guide teaching strategies based on discrimination skills, so that they form a working directory for teachers during their teaching of Islamic education.

## الفصل الأول

### مقدمة الدراسة

## الفصل الأول

### مقدمة الدراسة

#### تمهيد

جاء القرآن الكريم بالآيات التي تحث الإنسان على إعمال تفكيره وتعميقه في هذا الكون، وما يتضمنه من ظواهر ومخلوقات لله تعالى، وتأمل بديع صنعه، ودقة نظامه وإحكامه. وقد وردت آيات متعددة تحث الإنسان على التفكير في السماوات والأرض وجميع خلق الله، ومنها قوله تعالى: "إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب" (سورة آل عمران، الآية 190).

وحظي موضوع التفكير تاريخياً باهتمامٍ متنامٍ من الفلاسفة والسياسيين والتربويين حتى أصبح سمة أساسية للفرد والمجتمع، ومتطلباً للمواطنة المسؤولة في المجتمعات التي تواجه تحديات، تفرضها معطيات الحداثة في المجتمعات.

والتفكير وإعمال العقل، قديم قدم الإنسان وحضارته، فقد انفرد الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى بتكريم الخالق بحرية الإرادة المبنية على خصائص الإدراك والتمييز والتفكير، حتى انتهى العلماء إلى القول بأن جوهر الإنسان يُبنى على الفكر الذي يحمله، وفكر الإنسان هو الذي يوجه ما يصدر عنه من فعل وعمل وسلوك، ويمثل الفكر مجموعة التصورات التي يكونها الإنسان عن الكون والإنسان والحياة والعلاقات القائمة بينها، وبذلك يكون مبعث المسارات والخيارات وأنماط السلوك التي يختارها الفرد ويتبناها في حياته (الجلاد، 2006).



وفي عصر المعلوماتية والاقتصاد المعرفي، أصبح التركيز يزداد على المهارات العقلية التي تثير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، بحيث يكون الفرد نشطاً في استخدام العقل ومهاراته في الزمان والمكان الملائمين، وفي الوقت الذي لا تكون هناك حاجة ماسة لشخص أو أشخاص يزودانه بالمعلومات، لأنها أصبحت متاحة على الشبكة العنكبوتية وغيرها من مصادر المعرفة المتنامية لحظة تلو الأخرى (سعادة والصباح، 2013).

ويعد التفكير هدفاً رئيساً من أهداف التدريس في التربية الحديثة، ويرى التربويون أن مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التفكير وممارستها وتطبيقها من الأهداف الأساسية للتربية الحديثة، وأن اهتمام الدول الصناعية المتقدمة بهذا الهدف في برامجها التعليمية كان من العوامل الحاسمة التي ساعدت على تقدمها العلمي والتكنولوجي (قطامي، 2004). ويرى حبيب (2003) ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية بتحقيق هذا الهدف من خلال المناهج المدرسية، وطرق التدريس التي يجب أن تركز على إكساب التفكير في جميع مراحل التعليم.

واهتمت العلوم التربوية والنفسية الحديثة بتنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى الطلبة العاديين، شريطة توافر المنهاج الملائم والمعلم الكفو الذي تلقى تدريباً حسناً في هذا المجال، وفي الممارسات التعليمية وطرق التدريس الموجهة نحو هذا الهدف. وبات أمراً مؤكداً أننا إذا كنا نريد لأطفالنا حياة ناجحة في عالم متقدم، فلا بد من تزويدهم بتعلم فعال ومهارات تفكير مستديمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها والتفاعل معها ونقل آثارها (الشبول، 2004).

ولم يعد خافياً أن السواد الأعظم من المفكرين متفقون على أنه باستطاعة الطلبة أن يتعلموا مهارات التفكير إذا أولت المدارس والمربون هذا الأمر ما يستحق من عناية وبحث ومتابعة

لتصبح المدارس مراكز لرشد المجتمع بموارد بشرية قادرة على ممارسة التفكير الناقد، وغيرهما من أشكال التفكير الأخرى التي من شأنها تعزيز قدرات النشء في مجالات صنع القرار، وحل المشكلات، والتحليل والتعليل والتفسير والتقويم. ومما لا شك فيه أن هذه المهارات والقدرات تسهم في بناء شخصية إنسانية تتصف بالمثابرة والمرونة والانفتاح الذهني، واحترام المعايير العقلية والعلمية والتفكير المستقل. ويؤكد التربويون أن الهدف من تعليم مهارات التفكير يهدف الحصول على المعرفة بطريقة تدرب قدرات الطلبة وإمكاناتهم العقلية لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحوها (Cotton, 2002).

إن تعليم مهارات التفكير الناقد تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، فهو يمارس العمليات العقلية المختلفة من ملاحظة ووصف وتفسير واستنتاج وتنبؤ، وغيرها من عمليات التعلم، وذلك أثناء حله للمشكلات التي يتضمنها الدرس، إذ أن الطالب هناك لا يعطى خبرات التعلم كاملة، إنما يبذل الجهد في اكتسابها والحصول عليها باستخدام عملياته العقلية، على عكس أساليب الطريقة التقليدية التي تركز على الحفظ الاستظهار للمعلومات والحقائق المتضمنة في المقررات الدراسية في صورة مجزأة غير مترابطة، وعلى حساب وضوح المعنى أو الفهم السليم (Barry, 2001).

ونظراً لأهمية التفكير الناقد، فقد كان لا بد من الاهتمام بالطرق والاستراتيجيات التي تمكن الطالب من تنمية مهاراته في التفكير الناقد، حيث تنوعت استراتيجيات تدريس التفكير الناقد وتعددت تبعاً، نتيجة لاختلاف هذه الاستراتيجيات فيما بينها في كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم (أبو شعبان، 2010).

ويرى الباحث بأن هذه الاستراتيجيات قد اختلفت فيما بينها، إلا أنها ركزت في مجملها على مهارات أساسية، مثل مهارة وضع الفرضيات، وتقييم الأدلة والخروج بالنتائج، وإصدار الحكم.

وتؤكد هذه الاستراتيجيات على المنهجية العلمية في التفكير، واستخدام العقل بفاعلية عالية، للوصول إلى قرارات سليمة وصحيحة. وعلى الرغم من أهمية هذه الاستراتيجيات إلا أن الباحث يقوم بالدراسة الحالية باستخدام طريقة التدريس المباشر لمهارات التمييز الثلاث للتفكير الناقد وهي: - مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

ويتضح مما سبق أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد للطلبة، وحتى يتحقق ذلك فإنه لا بد للقائمين على العملية التربوية تزويد الطلبة بأدوات التفكير اللازمة لذلك، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقصي أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت.

### مشكلة الدراسة

على الرغم من أن المهتمين بالشؤون التربوية والتعليمية بدولة الكويت حريصون على مواكبة التقدم والتطور في مجال المناهج وطرق التدريس، إلا أن الدراسات نادرة في مجال تدريس مهارات التفكير، وتطبيقاتها على مناهج التربية الإسلامية، ذلك أن تدريس التفكير ومهاراته لم يستوفي حقه من الدراسة والبحث في المواد الدراسية المختلفة بعامة وفي التربية الإسلامية منها على وجه الخصوص، ولا سيما في دولة الكويت، حيث أنها يعتبر من الاتجاهات العالمية الحديثة الذي تتبناها الدول لترتقي بميدانها التربوي، وينعكس هذا الارتقاء على باقي القطاعات الاجتماعية والصناعية والاقتصادية، مما يتطلب ضرورة إجراء دراسة من هذا النوع في البيئة التربوية الكويتية.

وفي الوقت نفسه اكتفى الكثير من معلمي التربية الإسلامية بالتركيز على أساليب أو طرق التدريس التقليدية، مما أدى إلى ضعف فاعلية المردود التعليمي لمادة التربية الإسلامية على الطلبة، واهتمام الطلبة بالحصول على أعلى الدرجات دون الالتفات إلى الحصيلة المعرفية التي تمكنهم من توظيفها في حياتهم العملية، والتي من خلالها تتكون اتجاهاتهم الفكرية، وكذلك تفكيرهم الناقد من خلال دراستهم لمادة التربية الإسلامية .

ويشير الأدب التربوي المتعلق بتدريس مبحث التربية الإسلامية، إلى ضرورة اهتمام معلم التربية الإسلامية بالجوانب التي تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير، والابتعاد عن التلقين والحفظ (عبد الله، 2001).

ويعد التفكير الناقد متطلباً أساسياً من متطلبات التعليم المعاصر، ومفهوماً مهماً من المفاهيم التربوية. وتكمن أهميته من خلال قدرته على تزويد الطلبة، بالمهارات اللازمة لإصدار الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير محددة.

وقد جاءت المؤتمرات التربوية لتؤكد أهمية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، إذ ورد في التقرير النهائي لمؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب (2004) ضرورة التركيز على هدف اكتساب المتعلم أنماط التفكير المختلفة وخاصة التفكير الناقد.

والتفكير الناقد نمط من أنماط التفكير التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميته لدى الطلبة. ولتحقيق ذلك، لابد من تهيئة خبرات وأنشطة تتناسب ومراحل التفكير المختلفة لدى الطلبة، وما طرائق وأساليب التدريس إلا إحدى تلك المصادر الرئيسة لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وبالتالي جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت.

## هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام ثلاثاً من مهارات التمييز في كل من التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع لدى طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

**السؤال الأول:** هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

**السؤال الثاني:** هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

## أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية تدريس مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل، لما لتعليم التفكير من أهمية في الميدان التربوي، وبذلك تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- يؤمل من هذه الدراسة أن يستفيد منها القائمون على تصميم المناهج وتطويرها، لإيلاء مهارات التفكير عامة ومهارات التمييز خاصة المكانة التي تمكن الطالب من ممارستها في المناهج والحياة الواقعية.
- توفر هذه الدراسة للمهتمين من معلمين ومشرفين وصفاً عملياً لاستراتيجيات تدريس مهارات التمييز.
- قلة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع تدريس مهارات التفكير.
- يؤمل من هذه الدراسة أن يستفيد منها معلمو التربية الإسلامية، وباقي المعلمين عامةً للاهتمام بطرق تدريس التفكير في عملية التدريس، بدلاً من الاقتصار على الطرق الاعتيادية.

### حدود الدراسة

تمثلت حدود هذه الدراسة في الآتي :

- 1- الحد المكاني: انحصر مجتمع الدراسة بدولة الكويت.
- 2- الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 / 2013.
- 3- الحد البشري: طلاب الصف التاسع المتوسط بدولة الكويت.

### محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- أداتي الدراسة المتمثلتين في: اختبار التفكير الناقد، واختبار التحصيل، وتحدد النتائج بدلالات صدقهما وثباتهما.

- تعميم نتائج هذه الدراسة لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة.

- الوحدات الدراسية التي تم تدريسها وهي: وحدة الجنة، ووحدة النار من منهاج التربية الإسلامية للصف التاسع المتوسط .

### مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

**التفكير الناقد:** "هو قدرة المتعلم على إصدار حكم وفق معايير محددة من خلال عمليات التحليل والاستقراء ومعرفة المتناقضات في الموضوع أو البحث " (الجراجرة، 2008: 8).

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: أحد أنواع التفكير التي يمارسها طلبة الصف التاسع المتوسط، والتي تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة وتقييمها، والتقيد بإطار العلاقة الصحيحة التي تنتمي إليها هذه الوقائع، واستخلاص النتائج بطريقة سليمة ومراعاة موضوعية للعملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار الشائعة. ويعبر عنه بالدرجات التي حصل عليها الطالب في اختبار التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.

مهارات التمييز: " إحدى مهارات التفكير الناقد بحيث يمثل كل جانب من الجوانب مهارة تمييز خاصة به، ولها آثار في المعلومات والبيانات والحقائق والآراء والتعميمات والافتراضات" (سعادة، 2003: 179).

وتعرف إجرائياً بالدراسة الحالية بأنها: مهارات التمييز الثلاث من مهارات التفكير الناقد التي تم تدريسها لطلبة الصف التاسع في دولة الكويت من خلال دمجها مع محتوى مبحث التربية الإسلامية، وهذه المهارات هي: مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.



## الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

## الفصل الثاني

### الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري وللدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة،

وعلى النحو الآتي:

#### الأدب النظري

تناول الأدب النظري التفكير الناقد من حيث مفهومه وأهميته ومهاراته، ومعوقاته، وذلك على

النحو الآتي:

#### مفهوم التفكير الناقد

التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها، أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة (Chen & Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام (Gooding, 2005). ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية: ويعني قدرة المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة واضحة، دون التباس أو غموض أو حشو، وترتيب الأفكار فكرة تلو أخرى. بترابط ودقة، والمواءمة بين الافتراضات والاستنتاجات مثلاً، وأخيراً العمق والاتساع؛ ويعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها، وارتباطها مع الظواهر الأخرى، والبحث فيما وراء الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

وقد عرف أستلينر ( Astleitner,2002:56) التفكير الناقد بأنه: " بذل النشاط العقلي نحو تقويم الحجج أو الافتراضات، وإصدار الأحكام التي تقود إلى زيادة ما نؤمن به، والقيام بإجراء مناسب نحو ذلك".

وعرفه عفانة وعبيد (2003: 54) التفكير الناقد بأنه : " عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والملاحظة التي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التمييز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية".

كما عرفه قطامي (2004: 46) على أنه: " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو ما يقوم بأدائه، ويتضمن مقدرات تمكنه من التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة والمعلومات غير المنقحة".

وعرفه بهجات (2005: 20) أنه " عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن الفرد من اتخاذ قرار للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير".

وعرف أبو جادو ونوفل (2007: 229) التفكير الناقد بأنه: " حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم الذي يستند إليها الحكم الذي تهتم التوصل إليه".

وعرفه عبد العزيز (2008: 108) بأنه: " تفكير مركب مرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف أو الموضوعات وله ارتباط بمفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة .وهو التريث في إعطاء الأحكام لحين التحقق من أمرها و

أنه يتكون من عناصر تشتمل على صياغة تعميمات بحذر والنظر الحاذق في الاحتمالات والبدائل وتعليق الحكم لحين الوصول إلى أدلة كافية" .

وعرفه الحارثي (2009: 99) بأنه: " عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها ".

وعرفه نصار (2009: 22) بأنه: " نمط من أنماط التفكير يظهر الفرد القدرة على تقييم مشكلة موقف ما من خلال تنظيم الأدلة والحجج والتنبؤ بالحل الصحيح الذي يتضمنه واستنباط المعلومات التي تساعد في تفسير الحل وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيدا عن التحيز والعوامل الذاتية ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير الناقد، ويتضمن مهارات احتمالية الحل الصحيح، والتفسير، والاستنتاج، والتقييم".

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث التفكير الناقد بأنه : إحدى صور التفكير التي تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة وتقويمها والتقييد بإطار العلاقة الصحيحة التي ينتمي إليها هذه الوقائع واستخلاص النتائج بطريقة سليمة ومراعاة موضوعية للعملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار الشائعة، وهذا التعريف يهتم بالدقة في ملاحظة الوقائع والحكم بموضوعية على الموضوع المناقش" .

### أهمية التفكير الناقد

لقد نوه كثير من التربويين المتخصصين إلى أهمية التفكير الناقد وتنميته لدى المتعلمين؛ لما تتضمنه مهارات التفكير الناقد من المقدرة على التمييز بين الحقائق ووجهات النظر، وقرن

الأحداث بأسبابها الحقيقية وتفسير ذلك، وتحري التحيز والموضوعية في القضايا، وتقييم الأدلة والشواهد، وهذا يؤهل المتعلم للتقصي والبحث، بعقلية متفتحة، ومرنة، فيصبح متقبلاً للآراء الأخرى، موضوعياً متجرداً عن ذاتية في البحث، ومواظباً حتى استخلاص النتائج، وغير متسرع في إصدار الأحكام، ومنظماً لعملياته العقلية، ومركزاً على القضايا الرئيسية أولاً، ثم القضايا الأخرى، فيواجه الحضارات والثقافات الأخرى، ويتفاعل معها بعقلية متفتحة، وينتقي قيمها بعين ناقدة، بعيداً عن التحيز والتعصب (Goodin,2005).

يعد التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير التي حظيت باهتمام الباحثين والتربويين المتخصصين. ويؤكد ذلك أن الأنظمة التربوية في كثير من بلدان العالم تعطي اهتماماً كبيراً به، وتضعه هدفاً من الأهداف التربوية التي ينبغي أن تنتهي إليها العملية التعليمية التعلمية. ويعود هذا الاهتمام لعدة أسباب من أبرزها ما جاء في قطامي (2004):

- يزيد من إقبال الطلبة على التعلم الصفي والمواقف والخبرات الصفية المختلفة.
- يساهم في إيجاد بيئة صفية، تتسم بالحوار الهادف، وإيجاد أنشطة وبرامج يمكن ممارستها من قبل الطلبة في داخل الغرفة الصفية وخارجها.
- يُحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.
- يُكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من المشكلات ذات العلاقة بحياتهم اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة.
- يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات، وإبعادهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
- يحسن قدرة الطلبة على التعلم الذاتي، ويساعدهم على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

- يُحسّن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية.
- يُشجع المناقشة، والحوار، وسعة الأفق، والقدرة على التواصل والتفاوض بين المعلم وطلّبه.
- ويشير نصار (2009) إلى أهمية التفكير الناقد من خلال النقاط التالية:
- أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.
- إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعل وليس سلبيًا.
- إن الاهتمامات الشخصية والميول مثله مثل العامل الجمالي والتشويقي لها الدور الفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير.
- زيادة الاهتمام بعمليات التفكير تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.
- تطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، وتشكيل عادات جيدة للاستقصاء.
- يعد من الأهداف التربوية التي يحتاجها المجتمع، لأنه يزود المتعلم بأدوات التفكير التي يحتاجها من أجل التعامل مع تحديات عصر المعلومات مما يساعده على التكيف بدرجة كبيرة مع المجتمع وتغييراته.
- تكسب المتعلم المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تواجهه.
- يطور مقدرات المتعلم على حل المشكلات والتفكير في كافة مجالات المعرفة.
- يزيد من فاعلية التعلم واستخدام المهارات العقلية لدى المتعلم.
- ينمي لدى المتعلم مهارات الاتصال والتنقيف العلمي.

ويرى العنزي (2010) أن تعليم التفكير الناقد له مردود ايجابي ملموس على الأفراد، فهو يخرجهم من النمطية التقليدية، إلى الإنتاجية والإبداع، ومن الخمول الفكري إلى النشاط العقلي، هذا بالإضافة إلى تنمية الجوانب المهارية لديهم، وصقل شخصياتهم لتكون قادرة على مواجهة المشكلات المستقبلية وحلها، وبذلك يعد التفكير الناقد مطلباً أساسياً من متطلبات التعليم المعاصر، ومفهوماً مهماً من المفاهيم التربوية، وتكمن أهميته من خلال قدرته على تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لإصدار الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها.

ويستخلص آكان (Akan, 2003) عدداً من العوامل التي تزيد من أهمية التفكير الناقد يجملها

فيما يلي:

- يجعل الطالب أقدر على التفكير المتروحي واستخدام المحكات المنطقية المناسبة؛ للحكم على المعلومات المتاحة وفهم طبيعة المهمة .
- يجعل الطلبة قادرين على إصدار الأحكام السليمة الموضوعية على المواقف والأحداث التي يتعرضون لها .
- يسهم في تكوين شخصية تتسم بالذكاء في مواجهة مشكلات الحياة المعقدة، قادر على الاعتماد على النفس للوصول إلى حقائق الأشياء.
- يساعد على إحداث نهضة فكرية وثقافية .
- يعود الفرد على عملية الاستدلال وتجنب الأخطاء والأفكار غير الصحيحة، ويبعده عن كل ما له صلة بالذاتية، كما يعود على إدراك التناقضات والانتباه إلى المغالطات.
- يدعم الأهداف التربوية ويساعد في تحقيقها.
- ضرورة إكساب الطلبة صور التفكير الأخرى، فهو عنصر من عناصر حل المشكلات واتخاذ القرارات ، كما أنه أساس لعملية التفكير الابتكاري.

كما أشارت بوركهارت (Burkhart, 2006) لأهمية التفكير الناقد في عدد من النقاط منها:

- يسهم التفكير الناقد في فهم وجهات النظر المختلفة.
- يسهل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، والآلات، ووسائل الاتصال.

- يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية.

- يحسن قدرة الفرد على التعلُّم الذاتي، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

ويورد الإمام وإسماعيل (2010) أن تعليم التفكير الناقد له أهمية في العديد من المجالات الاجتماعية والتربوية والسياسية والمهنية، فعلى الصعيد الاجتماعي يعتبر تعليم التفكير الناقد مبكراً من الأسباب الرئيسية في انخفاض فرص ارتكاب الجريمة والجنوح الأخلاقي من خلال إعداد الفرد لإدراك العدالة الاجتماعية، وأن تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية أصيلة في دراسة وتقييم الأحداث التاريخية والأدب واللغة والمنطق، حيث تقوم على تقصي الحقائق وإجراء المحاكمات الموضوعية عليها، ويطور تعليم التفكير عند الطلبة تربية وطنية مثالية والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والبيئة المحيطة، ويعزز لديهم مفهوم المواطنة الصالحة، كما أن التفكير الناقد يكسب الطلبة مهارات حل المشكلة والتفكير المتشعب والتفكير الإبداعي، ويكسبهم القدرة على استيعاب أهم الفروق الحضارية والثقافية بين الأمم وكيفية التواصل مع الأمم الأخرى، وكذلك استيعاب دور المكان في تشكيل الحضارة .

والتفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية للنجاح في الحياة الشخصية، والنجاح الدراسي. ويعزى دور التفكير الناقد في النجاح الأكاديمي إلى مهارة القراءة النقدية التي تكفل للمتعلم الفهم الواعي للمادة المقروءة، والقدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة، والموضوعية في الرأي، والحرص على صحة وقيمة المعلومات التي يتعلمها (Fisher, 2001).



## مهارات التفكير الناقد

إن التفكير الناقد يتضمن عددًا من المهارات الفرعية، لذلك نجد أن هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعًا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، ومن تلك التصنيفات، تصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glaser) الذي قسمها إلى المهارات التالية (العتيبي، 2007):

- مهارة التعرف على الافتراضات: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
- مهارة التفسير: ويعنى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذ كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- مهارة الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
- مهارة الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص ن نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
- مهارة تقويم الحجج: ويعنى قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أما تصنيف نيدير (Needier) الوارد في (قطامي، 1990) فقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون

من اثني عشر مهارة، على النحو الآتي:

- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية.

- تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع.
- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات مرتبطة معاً ومع السياق العام.
- القدرة على تحديد القضايا البديهية، والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
- تمييز الصيغ المتكررة.
- القدرة على تحديد مصداقية المصادر.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من موقف أو مجموعة من المواقف.
- والتفكير الناقد تفكيراً شاملاً يعتمد على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وبذلك فإن التفكير الناقد يتضمن العديد من المهارات منها ما يأتي (عبد العزيز، 2009) :
- مهارة الاستقلال عن تفكير الآخرين .
- مهارة تحديد مصداقية مصادر المعلومات .
- مهارة الإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة .
- مهارة تطبيق قواعد المنطق .
- مهارة التمييز بين قواعد الأدعاءات والمبررات والمعلومات .
- مهارة فرز الأدلة والحجج الغامضة من الواضحة .
- مهارة تجنب الأخطاء الشائعة في هذا التفكير .

- مهارة تحديد الدقة في العبارات والألفاظ .
  - مهارة تنمية الملاحظة الدقيقة المتعمقة .
  - مهارة البحث عن بدائل عديدة للموقف الواحد .
  - مهارة التعامل بمرونة وتحد .
- وقد حدد باير (Beyer,1985) الوارد في (جروان 1999) عشرة مهارات رئيسة للتفكير الناقد تتضمن كلُّ منها بعداً تحليلياً، وبعداً تقييمياً، وهذه المهارات هي:
- التمييز بين الحقائق وبين الآراء أو الادعاءات .
  - التمييز بين المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، وبين غير ذات العلاقة.
  - تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
  - تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
  - التعرف إلى الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
  - تعرف الافتراضات غير الظاهرة في النص.
  - تحري التحيز أو التحامل.
  - تعرف المغالطات المنطقية.
  - تعرف أوجه التناقض، أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
  - تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.
- ويمكن إجمال قائمة من مهارات التفكير الناقد من مجموعة مراجع وهي: (قطامي، 2004 ؛ جروان،1999):
- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والإدعاءات أو المزاعم القيمية.

- التمييز بين المعلومات والبيانات والإدعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.

- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.

- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

- التعرف على الإدعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.

- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

- التعرف على المغالطات المنطقية.

- تحري الموضوعية.

- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.

- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.

- التنبؤ بمرتبات القرار أو الحل.

وبالرغم من وجود أنظمة مختلفة لترتيب مهارات التفكير الناقد إلا أن أكثرها شيوعاً:

التصنيف- تقويم المناقشات- إدراك الفرضيات- حل المشكلات (بهجات، 2005) .

وأضاف باير (Beyer) إلى هذه المهارة جملة من المهارات الأخرى كمهارات التمييز بين

الحقائق ووجهات النظر، ومدى ارتباط هذه الحقائق بالموضوع من جهة، ومدى صدقها وصحتها

من جهة أخرى، وتحديد مدى مصداقية مصادر المعلومات قبل القيام بالعمليات العقلية، وذلك

للحيلولة دون الوصول إلى استنتاجات خاطئة على مقدمات غير صحيحة، وتحري التحيز لفكرة

أو حقيقة دون أخرى، مع وعي تام لكل خطوة من تلك الخطوات (جروان، 2002).

تبيين مما سبق تعدد وجهات النظر حول تصنيف مهارات التفكير الناقد، وهذا التعدد مرده إلى النظريات والتصورات التي يُعرّف بها التفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد تتنوع خصائصها ومهامها بحيث تصل إلى اثنتي عشر مهارة تمثل مهارة التمييز أهمها على الإطلاق (سعادة، 2011). وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية ثلاث من مهارات التمييز نوردتها كآلاتي:

- **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي:** وهي من أبرز مهارات التفكير الناقد (الفرعية) مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، حيث يشير مفهوم (الحقيقة) إلى معلومات تقريرية، بالإمكان ملاحظاتها أو الاستيثاق منها أو التأكد من دقتها. أما مفهوم (الرأي) فهو تعبير عن تقييم يعتمد على الحكم الشخصي، أو الانطباع أو الاعتقاد، وفي الوقت نفسه يمكن الوثوق به أو عدم الوثوق به. وإن الخلط بين الرأي واعتباره كحقيقة والتعامل معه وفق ذلك، يؤدي إلى الكثير من الأخطاء ومنها التحيز أو عدم الموضوعية أو التعميم الخاطئ لبعض المواقف أو الظلم لبعض الأطراف.

كما أن التمييز بين الرأي والحقيقة يجعل الفرد أكثر موضوعية، والعقل أكثر انفتاحاً وتيقظاً، فلا يتعامل مع النظريات العلمية والاجتماعية كأنها حقائق، فهي آراء علماء قد تثبت صحتها أو قد لا تثبت . وإلى أن تثبت صحتها بالبرهان القاطع لا ينبغي التعامل معها كحقيقة وإغلاق الفكر على تلك الفكرة، وإلا لما وجدت نظريات نقضت نظريات أو أثبتت عدم صحتها.

<http://uneas.freehostia.com/opinions.htm>

ومهارة التمييز عبارة عن اختبار المعلومات المقدمة التي تنقلها وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعة، وذلك للتعرف إلى الحقائق والآراء والتمييز بينهما في عصر الاتصالات والعولمة . فمن المظاهر الشائعة بين الطلبة في هذا العصر إنهم يقومون بقراءة المقالات والموضوعات، ويتعاملون معها وكأنها حقائق مسلم بها دون نقاش. وفي مجالات الحياة العامة ينقل الناس إخباراً وحوادث على أنها حقائق مؤكدة، وعندما تثار تساؤلات أو شكوك حول صحتها

لا تجد في ردودهم ما هو مقنع للسامع من مثل قولهم: " هذا مكتوب في الجرائد "، وهذا الخبر سمعته في الإذاعة،" وهذه المعلومات طرحها التلفزيون"، "أو هذا ما قرأته على شبكة الانترنت أو على المواقع الإخبارية أو المعلوماتية الالكترونية (سعادة والصباح،2013) .

والمتعلم بحاجة إلى تدريب وممارسة حتى يكتسب المهارة اللازمة لتمكينه من التعرف إلى الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهات نظر قائلها أو آراء ناقلها وحتى يكون التدريب فعالاً، فإنه لا بد من توضيح المعايير العامة التي تشكل حدوداً فاصلة بين الحقائق والآراء، وفي ما يأتي قائمة بملامح الحقائق مقابل الآراء: الحقيقة عبارة عن شيء ينطبق على الواقع بدرجة كبيرة ويمكن ملاحظته أو إعادة ملاحظته للتحقق من صدقة . أما الرأي فهو خاص بصاحبه يراه صحيحاً من وجهة نظره ولكن قد لا يشاركه هذا الرأي أحد، أو يشاركه عدد محدود من الناس، ويصعب التحقق من صدقه عن طريق إعادة حدوثه وملاحظة هذا الحدث . وكثيراً ما يرى الأشخاص آراء معينة ويتعاملون معها على أساس أنها حقائق غير قابلة للشك أو التأويل ويتصرفون بناء على ذلك . وإذا خالفهم احد الرأي ثارت تائرتهم وأدعو انه جانب الصواب، الأمر الذي يسبب وقوع إشكالات كثيرة بين الناس دون داعي، وذلك لعدم تطابق نظرتهم للأمور وعدم قدرة بعضهم على تمييز ما هو حقيقة وما هو رأي شخصي لا سند له أو ليس له سند قوي (سعادة والصباح،2013) .

- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة: وهي تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، وتتطلب البحث بين السطور، والرجوع إلى الإطار المعرفي الشخصي فيما يتعلق بمعاني المفردات، وتفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات. ويعتبر الشئ له صلة إن كان له أهمية في مساعدتك لتحقيق هدف أو الوصول إلى استنتاج، أي يتطلب الأمر في هذه المهارة تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف

التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها تمت بصلة لموضوع المناقش، سواء كان هذا الرابط واضحاً أو مخفياً، والمعلومات التي ترتبط بظاهرة ما إما أن تكون من مسبباتها أو هي مقدمات لها، أو هي نتائج تترتب على الظاهرة قيد النقاش، أو أن المعلومات تتصل بالظاهرة ليس على أساس السبب أو النتيجة بل على أساس التزامن والترافق كما هو الحال في العلاقات الإرتباطية. وتهدف هذه المهارة إلى تحليل طبيعة العلاقات بين الأشياء، من خلال فحص الصلات والتأكد من وجودها ومنطقيتها. ومن منطلق الكشف عن المعلومات ذات الصلة بموضوع النقاش وتمييزها عن المعلومات ليست ذات صلة، فهناك المغالطات التي يمارسها البعض لحرفك عن موضوع النقاش، علماً أن هذه الأفكار أو المغالطات لا تمت بصلة منطقية بموضوع النقاش.

<http://skillsforlife.ibda3.org/t322-topic>

- مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات: وتركز هذه المهارة على تحديد ما إذا كان للمصدر الذي جاءت منه المعلومات ذات العلاقة بالقضية المطروحة للنقاش يمكن تصديقه أو الوثوق به أم لا . وتعتمد درجة التصديق للمعلومة أو الفكرة من مصدرها الأساسي على عوامل عديدة يمثل أهمها في خبرة المؤلف وسمعته العلمية . وسمعة الناشر نفسه، ودقة المعلومات، ودرجة اتفاق المعلومات أو تمشيها مع الموضوع الذي تتم مناقشته إذا مقرونة بمصادر معلومات أخرى (سعادة، 2011) .

لقد قام المربي المعروف سميث الذي تنسب إليه مهارة تحديد موثوقية المصدر بتعريفها على إنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تعمل على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل اللذان يؤديان إلى مقدرة الفرد على تحديد صدق مصادر الحقائق من أجل تقليل عملية حفظ المعلومات في ضوء معايير عديدة يتم من خلالها التأكيد على أجوبة الأسئلة الآتية : ما مصدر المعلومات؟ فهل هو شخص؟ أم مؤسسة حكومية؟ أم مؤسسة أهلية؟ أم منظمة أجنبية؟ ما

الخلفية الثقافية أو العلمية لمصدر المعلومات ؟ فإذا كان المصدر شخصاً، فما مستوى خبرته؟ وما سمعته؟ وإذا كان المصدر مؤسسة، فكم عدد سنوات الخبرة التي مرت بها بنجاح؟ وما الدورات أو البرامج التدريبية التي قامت بها ؟ وكم عدد العاملين بها؟ وما مستوى خبراتهم؟ وما النشرات أو الكتب التي تصدرها؟ وما عدد المرات التي حكمت بها على جهود الأشخاص أو المؤسسات بشكل دقيق؟ (سعادة، 2011: 311)

والتفكير الناقد ليس فطرياً أي أنه لا يوجد بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، كما أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة، كما أن التفكير الناقد يعتبر هو المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه المعلمين، فإذا لم يستخدم المعلمون التفكير الناقد فإنهم يصبحون جزءاً من المشكلة، وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة، والتكيف مع هذه المواقف الجديدة ، ويعتبر تحديث المعلومات بشكل مستمر هو المبرر للتفكير الناقد (أبو شعبان، 2010) .

وتعد مهارات التفكير الناقد هدفاً تربوياً مهماً في التعلم الصفي، إذ يتطلب من المعلم أن يركز على هذا النوع من المهارات، لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقدة للجوانب العلمية والاجتماعية، حيث بهذه الحالة لا يقبل المتعلم التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية، بل إنه يتفحصها ويحاول أن يكتشف الافتراضات التي تتضمنها واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المشكلات التي تتعرضه، ومن هنا فإن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بأسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة منطقية مقبولة عقلياً (نصار، 2009).



ويرى الأشول والحدابي (2012) أن مهارات التفكير تُعَلَّم كما يُعَلَّم أي موضوع دراسي فالتعليم والتفكير من الناحية النظرية أمر واحد كلاهما يستعمل المعرفة السابقة وتكوين المعنى وتوليد الأفكار ويقول أن هذا العصر الذي تحيا فيه الناشئة محكوم بقوة العقل وأصالة الفكر، وأن قوة العقل تعتمد على عمق الخبرات الفنية التي يحتويها العقل، وإن سلامة الفكر تأتي من قدرة الفرد العقلية على استخدام مهارات التفكير.

ويؤكد البرقعوي (2010) أن مسألة إدماج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفاً تربوياً مهماً يجب أن تعطى له الأولوية، وأن على المؤسسة التربوية فعل ما تستطيع فعله من تعليم مهارات التفكير من خلال تعزيزه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسية، على إن التعليم الواضح المباشر لمهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهارية في التفكير عند الطلبة وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي.

### معايير التفكير الناقد

ويمكن تعريف معايير التفكير الناقد على أنها تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي (جروان، 1999)

:

- الوضوح : وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة يصبح من الصعوبة فهمها ومعرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بالمقدور الحكم عليه .

- الصحة : وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة

- الدقة : الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع من وجهات نظر متعددة للوقوف على الأسباب والمبررات بوضوح، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان .

- الربط : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش .

- العمق : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة ، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية .

- الاتساع : ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع .

- المنطق : ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً ، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير ، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة .

### استراتيجيات التفكير الناقد

تنوعت استراتيجيات التفكير الناقد وتعددت تبعاً، نتيجة لاختلاف هذه الاستراتيجيات فيما بينها في كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم، ومن أهم هذه الاستراتيجيات وأبرزها (سعادة، 2011):

- استراتيجية ماري ماكفرلاند (McFarland, 1985): وتشتمل على استراتيجيتين فرعيتين

هما:

استراتيجية الكلمات المترابطة، واستراتيجية الدفاع عن وجهة النظر. وقدمت هاتين الاستراتيجيتين من منطلق أن لكل استراتيجية هدفاً، ووصفاً لخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية، وإجراءات، وملاحظات عن الاستراتيجية، وعلاقتها بمهارة التفكير الناقد في تمييز المعلومات ذات العلاقة عن غير ذات العلاقة، وأكدت استراتيجية ماري ماكفرلاند على أهمية دور المعلم في تعلم التفكير وتعليمه، والتدريب عليه وتدريب طلابه أيضاً.

- استراتيجية أوريلي (Orelliy, 1983): وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن الخطوة الأولى التي تجعل الفرد مفكراً ناقداً، هي أن يعي أنه يجب أن يكون متشككاً فيما يقرأ، أو يسمع، وهذا يتطلب منه أن يكون ماهراً في التفكير الناقد، لذا عليه أن يتعلم خطوات المهارات وكأنه لاعب رياضي، ويعني ذلك ضرورة إرشاده عند بداية استخدامه للتفكير الناقد أولاً بأول.

- استراتيجية باير (Beyer, 1987): وتمر هذه الاستراتيجية بعدة مراحل مختلفة هي: قيام المعلم بتقديم المهارة أمام الطلبة، ثم تقديم هذه المهارة من قبل الطلبة، ثم تأمل وتحديد ما يدور في عقول الطلبة أثناء تطبيقهم للمهارة، وبعد ذلك تطبيق معرفتهم الجيدة بالمهارة ومراجعة ما يدور في أذهانهم وهم يطبقونها.

- استراتيجية سميث (Smith, 1983) : أشار سميث في استراتيجيته، إلى أن المواطنة الفاعلة تعتمد اعتماداً كلياً على قدرة الفرد على التفكير الناقد من أجل تقدير دقة المعلومات التي يتلقاها ومدى صحتها، وخاصة أننا نعيش في عصر كثرت فيه الكتب ووسائل الإعلام والمصادر الكاذبة، كالجرائد والمجلات، وهنا يسهم التفكير الناقد في إنقاذ صاحبه، من هؤلاء الذين يعتمدون على الخطب في إثارة المشاعر أكثر من اعتمادهم على الأدلة والبراهين، إذ تتم مساعدة المتعلم من خلال الرجوع إلى المصادر الموثقة.

- استراتيجية مونورو و سلاتر: (Monuro & Slater, 1985): تعتمد هذه الاستراتيجية على اختيار مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، لتوضيح الخطوات التي يمكن الاسترشاد بها عند التخطيط لتعليم التفكير الناقد، وتستخدم هذه الاستراتيجية عادة ثمانى خطوات تدريسية في تعليم الطلبة مهارة التعليم الناقد، والمفاهيم المرتبطة بها.

ويرى الباحث بأن هذه الاستراتيجيات قد اختلفت فيما بينها، إلا أنها ركزت في مجملها على مهارات أساسية، مثل مهارة وضع الفرضيات، وتقييم الأدلة والخروج بالنتائج، وإصدار الحكم، وتؤكد هذه الاستراتيجيات على المنهجية العلمية في التفكير، واستخدام العقل بفاعلية عالية، للوصول إلى قرارات سليمة وصحيحة.

- استراتيجية التدريس المباشر: ويوضح باير المشار إليه في خليفة (1990) إستراتيجيتين للتدريس المباشر للمهارة وتسمى الإستراتيجية الأولى بالإستراتيجية الاستقرائية، ويجرى تنفيذها حيث يقوم المعلمون بإتباع خمس خطوات رئيسية هي :

1- تقديم المهارة للطلبة.

2- التدريب على استخدام المهارة قدر الإمكان من جانب المعلمين أولاً، ثم الطلبة ثانياً.

3- معرفة ما يدور في أذهان الطلاب أثناء تطبيق المهارة.

4- تطبيق معرف الطلاب الجديدة بالمهارة، عند استخدام المهارة مرة ثانية، وثالثة.

5- مراجعة ما دار في أذهانهم أثناء تطبيق المهارة.

في حين يسمي باير الإستراتيجية الثانية باسم الإستراتيجية المباشرة أو الموجهة، ويلجأ إليها المعلم الذي يعرف الخصائص الأساسية للمهارة التي ينبغي تقديمها، خاصة عندما تكون المهارة

جديدة ومعقدة، أو عندما يشعر الطلاب أنهم بحاجة إلى إرشاد وتوجيه للعمل على إنجازها، وعلى المعلم أن يقوم بما يلي:

- 1- يقدّم المهارة.
  - 2- يوضّح إجراءات وقواعد استخدامها.
  - 3- يوضّح الطريقة التي تستخدم بها المهارة، ثم يوضحها الطلاب.
  - 4- يطبّق المهارة ويتبعها بتوضيح إجراءاتها وقواعدها.
  - 5- يتأمل ما يدور في أذهان الطلاب أثناء تنفيذ المهارة.
- وهذه الاستراتيجية التي استخدمها الباحث في الدراسة الحالية لتدريس مهارات التمييز الثلاث.

### معوقات التفكير الناقد

إن أهمية إثارة التفكير وتكوين المقدرة لدى الطلبة على التفكير الجيد والمهارة فيه في إنجاز العملية التعليمية التعلمية، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن هناك العديد من المعوقات والعوامل التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف، ويحدد سعادة (2011) بعض العوامل التي تعوق من تعليم مهارات التفكير يوجزها بالآتي :

- لا يزال الطابع السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة لاسيما في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا منها والعليا- متأثرة بالافتراض الواسع الانتشار والذي مفاده أن عملية مواكبة كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات

والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامّة والتدريبات المعرفية الصفية والبيئية التي تنقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عند التلميذ من تحليل ونقد وتقديم وغيرها .

- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة دورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم تركز على عملية نقل وتوصل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للتلاميذ الذين يطرح المعلمون بأنهم.

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

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

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

ويضيف سعادة أنه توجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في مجال الإعاقة وتمثل في الآتي:

- اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل

معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه ، بينما يكون دور التلميذ هامشياً.

- إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للتلميذ والمعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصره أو موسعة، فالتفكير هنا يبقى محصوراً في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير وتحقق أهدافه المنشودة .

- اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استعمال الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والانترنت كأفضل وسيلة تعليمية تعمل على تنمية التفكير .

- افتقار كثير من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقى الأجوبة على عدد محدود من التلاميذ النشطين أو المتفوقين مما يحرم الباقين - وهم يمثلون الأغلبية - من طرح الآراء أو الأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو الإضافات .

- تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار التلاميذ التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم مما يعيق التفكير كثيراً .

- تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما الحفظ منه، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للتلاميذ من أجل الحصول على الدرجات المرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم .

- عدم تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ بل ولدى المعلم ذاته .

- لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع ، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم، بل قد يلجأ المعلمون أحياناً إلى معاقبة هؤلاء التلاميذ باستخدام سلاح العلامات أو بالإهمال والعزل عن بقية تلامذة الصف .

- قيام الكثير من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيّد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها مما يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأمور وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علامتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.

- تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة الآتية : ما رأيك فيما حدث أو هل أنت مع هذا الرأي؟ أو مع ذلك ؟ ولماذا ؟ ثم كيف تضع عنواناً جديداً لهذا القصة؟ ثم ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة.

- اعتماد العديد من المعلمين على طرق التدريس التقليدية ولاسيما طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة التي يكون هو فيها سير الموقف مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعله كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف مما يعيق من عملية تنمية التفكير .

ولقد أشار كل من قطامي وقطامي (2000) إلى عدة عوامل تعيق التفكير الناقد، ومن هذه

العوامل:



- عدم امتلاك النشء (الطلبة) القدرات على التفاعل مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية الاقتصادية والمالية والتعليمية المتغيرة بشكل متسارع، وإيجاد البدائل التي تعترض حياتهم، وذلك بقصور القائمين على التربية سواء أكانوا أصحاب قرار إداري، أم معلمين أم أولياء أمور للقيام بهذا الدور.

- ضعف القدرة على الانتقال بالتعليم وفي مراحل المختلفة، من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين أو المحاضرات، وحشو أذهان الطلاب بقدر هائل من المعلومات والمعارف التي يطلب استظهارها وتذكرها عند إجراء الامتحانات، إلى النمط الآخر الذي يدعو إلى ضرورة منح الطالب قدراً كافياً من الاعتماد على ذاته في التعلم، والتفاعل مع المحيط أي تنمية قدرات التفكير الناقد.

- إن نسبة ضئيلة من المعلمين الذين يوفرول طلبتهم مناخاً لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد.

- صعوبة الفصل بين العوامل الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة، والتفكير الناقد يتطلب تجذر القيم، والاستعدادات، والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات و دافعية.

- العجز في تعلم الطلاب المدارس مستويات التفكير العليا التي يحتاجها هذا العصر، وضيق صدر الكثير من المعلمين في إيجاد هياكل، أو أطر التفكير وتصميم التمارين وواجبات صافية، تدفع الطلاب إلى ممارسة التفكير الناقد.

- قلة الكفاية والتميز لدى المعلمين، من خلال نقص اكتسابهم لكافة المؤهلات، أو المتطلبات اللازمة للتدريب على عملية التفكير الناقد .

ويشير عبد الكبير(2008) إلى مجموعة عوامل تعيق تعليم مهارات التفكير، وترتبط هذه

العوامل بمحاور متعددة كالآتي:

- **المعوقات المرتبطة بالمعلم:** ومنها اعتماد الكتاب مرجعه الوحيد، ويركز على الأسئلة التي تعزز حفظ المعلومات، وهو مركز العمليات في الدرس (يضع كل القواعد والقرارات). ويقدم الدرس بطريقة لا تتحدى تفكير التلامذة وتثير حب الاستطلاع لديهم .

- **المعوقات المرتبطة بالمتعلم:** وتتمثل في تركيز تفكيره في كيفية الحصول على شهادة النجاح، مما يجعله يركز على حفظ المعلومات، وضعف الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، والتسرع في حل المشكلة دون معرفة مختلف جوانبها، ويعتمد على الآخرين في الحصول على المعلومات.

- **المعوقات المرتبطة بالبيئة الاجتماعية:** ومنها محدودية احترام الرأي الآخر، واستخدام القسوة في تربية الأبناء بسبب كبر حجم الأسرة . ومقاومة التغيير. والتعصب بمختلف إشكاله:الفكري والمذهبي والقبلي والحزبي. وغلبة التنشئة الاجتماعية القائمة على التسلط والسيطرة .وانتشار التفكير الذي يعتمد على مرجعية السلطة : علمية ،سياسية ،دينية . وسيادة الاتجاهات والقيم التي تكرس الطاعة والخضوع والمبالغة في تقدير الماضي .

- **المعوقات المرتبطة بالمناهج المدرسية:** ذلك أنها تركز على المعلومات بصورة أساسية لم تخضع إلى تجريب ميداني، واختبار الموضوعات لا يراعى النمو المنطقي للمفاهيم، ولا تقوم على مبدأ التكامل وتعد بشكل جزئ المعرفة لوحدات الدراسية منفصلة. واستراتيجيات التدريس لا تبني على أساس دمج مهارات التفكير في تنفيذ هذه الوحدات.وتشجيع إستراتيجيات التقويم التي تعتمد على حفظ المعلومات واستظهارها .

ويرى الباحث بأن معوقات التفكير الناقد لا تقف عند هذا الحد فقط، بل تتجاوزها إلى معوقات أخرى منها، عدم توفر الحاجات الأساسية للطالب -في البيئة المحيطة فيه- التي تعيق وتحد من توجهه نحو التفكير لانشغاله بها عن التفكير، هذا بالإضافة إلى عدم ربط الطالب بواقع الحياة

ليتعايش معها، ويحل المشكلات التي تواجهه فيها. وبالتالي فإن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مسؤولية تربوية كبيرة لا تقع على عاتق المعلم وحده، بل لابد للمؤسسة التربوية من مساندة ودعم للمعلم في هذا الدور وتوفير كل الإمكانيات التي تساعد المعلم في تنمية التفكير.

### التربية الإسلامية

إن التربية الإسلامية تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإسلامية، في مختلف جوانب النمو العقلي والروحي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، ويعد النمو العقلي وتنمية القدرات العقلية من أهم الأهداف الرئيسة للتربية الإسلامية. لذلك تضمن القرآن الكريم صيغاً وأساليب متعددة تدعو إلى التفكير واستخدام العمليات الذهنية المختلفة، كالتدبر والتذكر والنظر والتفكير والملاحظة، وتهدف التربية الإسلامية إلى تنمية التفكير والحث عليه، وتحقيق هدفها الأسمى وهو الإيمان بالله تعالى، وتذكر عظمته من خلال التأمل والتفكير والنظر في المخلوقات كالسما والأرض والنفس الإنسانية، كما أنها تدعو العقل إلى ممارسة حقه في استخدام الحجج والبراهين المنطقية في الإقناع (متولي، 2004).

والأهداف الكبرى للتربية الإسلامية تكمن في بناء الشخصية المؤمنة بصورة شاملة ومتوازنة في أبعادها المختلفة، ومساعدة المتعلم في تحصيل المعرفة واكتساب المهارات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وإكسابه القيم والاتجاهات والميول المناسبة والنافعة، والأخلاق الإسلامية، بحيث تتمثل في سلوكه اليومي وعلاقته الاجتماعية، وتمكن المتعلم من تحقيق ذاته في إطار اجتماعي لإعداده للحياة الدنيا والآخرة، وهذه الأهداف لا تتحقق إلا بإعداد الإنسان الصالح القادر على تحمل مسؤولية الخلافة وعمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله تعالى (الحوالة وعيد، 2004).

وللتربية الإسلامية طابعها الخاص الذي يميزها عن غيرها من أنواع التربية الأخرى، فهي تتميز بخاصية أساسية، إذ إنها تربية ربانية موحى بها من عند الله عز وجل، تسند إلى مصادر أصلية هي: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتستمد أفكارها ومبادئها منها، فالله سبحانه وتعالى خلق النفس الإنسانية ويعلم العلم الكامل بأحوالها واحتياجاتها، وما تشكل عليها من أسرار تخفى على البشرية (المعاينة، 2005).

وقد شهدت التربية تطوراً كبيراً وملحوظاً خلال القرن الماضي، ظهرت آثاره في الانتقال من التركيز على المحتوى باعتباره الغاية الأساسية لها، إلى المتعلم وفكره باعتباره غاية التربية ووسيلتها. وقد ترتب على ذلك إجراء تغييرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات والأدوات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءاً بالمدرسة والمعلم والمناهج والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة. واستراتيجيات وطرق التدريس شأنها شأن العمليات التربوية الأخرى تحتاج إلى التقويم والتعديل والتطوير، ذلك بسبب التغيرات السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر التي كان وراءها التقدم العلمي والتكنولوجي، وعند التقويم والتطوير لا بد أن تؤخذ النظرة المستقبلية بعين الاعتبار فيؤخذ بالاعتبار إعداد الطلبة لغد مشحون بالأحداث والتغيرات المتسارعة (القيام، 2010).

والكويت شأنه شأن غيره من دول العالم، يتوجه إلى النظم التربوية المعاصرة التي تتفق ومعطيات التحديات التي تواجهه الآن، وفي هذا الإطار كان هناك العديد من البرامج التعليمية النوعية التي تنحو منحى تطويرياً للمعلم والطالب والمنهاج على حد سواء، مستندا في ذلك التوجه على إسلاميته السمحة، والتي تسعى إلى إيجاد توازن في النفس البشرية، استناداً إلى ما جاء في القرآن والسنة المطهرة، على اعتبار أن التعلم من وجهة النظر الإسلامية تطهير للنفس وتنمية لروح الخير وتزويد بالمعلومات وتأثير في الوجدان واستقامة في السلوك.

وتؤدي التربية الإسلامية دوراً مهماً في المنهج المدرسي الكويتي، حيث تمثل مادة إجبارية على جميع الطلبة دراستها منذ التحاقهم بالصف الأول الابتدائي وحتى الانتهاء من المرحلة الثانوية . هذا بالإضافة إلى أهميتها لتكوين شخصية الطالب الكويتي المسلم، الذي ينبغي أن يتسلح بالمعارف الخاصة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، في دولة يمثل الإسلام دينها الرسمي، ويغلب على سكانها طابع العادات والتقاليد المستمدة من هذا الدين الإسلامي الحنيف. ويعتبر التحصيل المدرسي العالي في هذه المادة الأساسية مطلباً لدى المسؤولين وأولياء الأمور، ليس من أجل النجاح والتفوق في هذا المبحث فحسب، بل وكذلك لتطبيق كثير من معاني الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة في الحياة اليومية. وكان المشرفون على المناهج المدرسية الكويتية حريصين على مواكبة التطور والتقدم في مجال المناهج وطرق التدريس، وخاصة في ضوء الانفجار المعرفي والمعلوماتي الهائل هذه الأيام، والذي فرض على مصممي المناهج وطرق التدريس أن يهتموا بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة للتدريس، مثل استراتيجية الاكتشاف وحل المشكلات والتعلم التعاوني. ومع ذلك، يمكن ملاحظة أنه في مراحل التعليم الإجباري بدولة الكويت قد تم الاهتمام بالتعلم التعاوني وبخاصة في المرحلة الابتدائية، ولكنها تفتقد إلى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وإن كانت موجودة أحياناً، فهي تمثل اجتهادات فردية معتمدة على كفاءة وفاعلية بعض المعلمين وجهدهم الشخصي والتي لا ترقى إلى المستوى المطلوب والمنشود في العملية التعليمية التعلمية (وزارة التربية والتعليم الكويتية، 2009) .

ويعتمد كل التعليم في تحقيق غاياته وأهدافه على ما يتخذ من اتجاهات تربوية تحدد الطريقة والتنظيم التربوي الذي يتبعه في بناء مناهجه، وما يتبع من أساليب وطرائق تدريس حديثة تواكب التطور العلمي والحضاري الذي تسلكه الدول المتقدمة. ومن الاتجاهات الحديثة في بناء مناهج المادة التربوية الإسلامية الاتجاه نحو أسلوب الخبرة المنفصلة، حيث ترى الأوساط التربوية

المختصة بالتربية الإسلامية في دولة الكويت، بعد عدة لجان وأخذ رأي الميدان التربوي والتوجيه العام لمادة التربية الإسلامية، ضرورة الفصل في تدريس مجالات مادة التربية الإسلامية، وذلك لإعطاء كل مجال ( علوم القرآن الكريم - العقيدة - الحديث الشريف وعلومه - الفقه وأصوله - السيرة - التهذيب - الثقافة الإسلامية - قضايا معاصرة ) الاهتمام والقدر الكافي من التدريس، دون إغفال مجال على حساب مجال آخر، وذلك ليتمكن المتعلم من إتقان ذلك المجال، وليستطيع المعلم التركيز على ذلك المجال، باعطاءه حقه من التدريس والاهتمام بما يناسبه من وسائل تعليمية وأنشطة وتقويم. وكذلك الاتجاه نحو أسلوب تكامل المعارف في مواضيع التربية الإسلامية المطروحة، والتكامل في هذا الاتجاه يعني إيجاد نوع من الوحدة والترابط بين مجموعة من المعلومات من شتى مجالات المادة، أو من معارف أخرى لخدمة موضوع معين في مجال من المجالات مادة التربية الإسلامية؛ فمثلاً في موضوع كالصلاة يمكن أن نقدمه للمتعلمين في مجال خاص بمادة الفقه، مقترنا بالاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، مع بيان ما تؤدي إليه الصلاة من قيم وتهذيب لسلوك الفرد، ويتم ذلك في مجال التهذيب، وقد يمتد التكامل في مواضيع التربية الإسلامية بعد من هذا، لأن التربية الإسلامية ترتبط بحياة الفرد المسلم، ولها علاقة بمشكلاته، ومشكلات مجتمعه في المجالات الطبية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، ومجال التغذية، ومن ثم يمكن أن تكامل بين مواضيع التربية الإسلامية وبين المعارف في المجالات الدراسية الأخرى، حتى تتاح الفرصة للمتعلم لتصور الموضوع بكافة جوانبه؛ فمثلاً موضوع كالمخدرات يمكن أن نعالجه عن طريق حكم الدين، وما يترتب عليه من آثار صحية، واجتماعية، واقتصادية، وخلفية، بهذا التكامل يكمن توحيد فكرة المتعلم عن الدين الإسلامي وعن كيفية معالجته للموضوعات والمشكلات بصورة متكاملة، كما أنه يحقق النمو المتكامل للفرد في جميع

النواحي الفكرية والوجدانية والأدائية ( الوثيقة الوطنية لبناء منهج التربية الإسلامية في دولة الكويت للمرحلة المتوسطة، 2012).

ومن الاتجاهات الحديثة في بناء مناهج المادة التربوية الإسلامية الاتجاه نحو المفاهيم، حيث يقوم هذا الاتجاه على أن المعرفة العلمية معرفة تراكمية، تعتمد كل جزئية منها على جزئية أخرى، من ثم فهو يعنى باستخدام مفاهيم رئيسة كمحاور أساسية تدور حولها المعرفة العلمية في المنهج المدرسي، وذلك لتحقيق اتساع الحقائق الدينية التي يفترض في المتعلم أن يعلمها، حيث يمكن جمع كثير من الحقائق والمعارف في عدد أقل من الأقسام أو الفئات، بحيث يمكن لعدد من المفاهيم ان يتضمن الكثير من الحقائق والتعاريف العلمية، الأمر الذي يمثل وظيفة اقتصادية للمفاهيم في ميدان تصنيف المعرفة العلمية . وكذلك لتحقيق تكيف اتجاه المفاهيم مع قدرات المتعلمين من حيث التدرج من السهولة إلى الصعوبة، وتساعد في فهم المادة الدراسية لتصبح أكثر شمولاً، كما تساعد في انتقال أثر التعليم، وفي تنظيم التفاصيل في إطار هيكلي يسهل تعلمه . وتعمل المفاهيم على تصحيح التصورات الدينية الخاطئة، لأن المسلمين في عصرنا الحالي يواجهون اختلافاً كبيراً في سلوكهم، وسيرهم إلى الله تعالى وتصوراتهم البعيدة عن الإسلام، الأمر الذي أدى إلى صعوبة فهم المفاهيم الدينية بوعي وبصيرة، لذلك كان لا بد من الاهتمام بتدريس لمفاهيم الصحية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام، ومادته، وقيمه، وأحكامه خصوصاً بعد ظواهر الإرهاب والتطرف، وما يتبناه البعض عن سوء فعم من آراء وأحكام وفتاوى شاذة، من ذلك كله كان لا بد من الاهتمام في تدريس التربية الإسلامية بالمفاهيم الدينية بمفهوم الوسطية الحقة .

ومن الاتجاهات الحديثة في بناء مناهج المادة التربوية الإسلامية الاتجاه نحو تعليم التفكير، إذ أن تعليم التفكير وتوجيهه، هدف أساسي يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية، وأن يكون

وثيق الصلة بطرائق التدريس، والنشاطات، والوسائل التعليمية، والعمليات التقويمية، لا أن يبقى مجرد هدفاً شكلياً، ومن ثم نجد أن موقف المعلم منه موقفاً يتسم بالشكلية أيضاً ويمكن أن يكون تعليم التفكير بالتركيز على مهارات التفكير العليا التي تشمل: التحليل، التركيب، التقويم، ضمن تصنيف بلوم للمعرفة، وغالباً ما تتكامل تلك المهارات داخل حل المشكلات بطرق إبداعية، والتي يمكن أن نصل إليها من خلال مهارات التفكير. الوثيقة الوطنية لبناء منهج التربية الإسلامية في دولة الكويت للمرحلة المتوسطة (2012).

والتفكير الناقد نوع من التفكير المسؤول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار، ويعتمد على محكات خاصة، كما يعتمد على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة. ويهدف تعليم المتعلمين التفكير الناقد إلى تشجيع روح التساؤل، والبحث، والاستفهام، وعدم التسليم بحقائق دون تحري أو استكشاف، ويؤدي ذلك إلى توسيع الآفاق العقلية، وابتعادهم عن التمحور الضيق حول ذواتهم، للانطلاق إلى مجالات عقلية أوسع. الوثيقة الوطنية لبناء منهج التربية الإسلامية في دولة الكويت للمرحلة المتوسطة (2012).

### الدراسات السابقة ذات الصلة

تناول هذا الفصل بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التفكير الناقد، وذلك حسب حدود علم الباحث الذي لم يتمكن من الوصول إلى دراسات خاصة بمهارات التمييز. أجرى الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من طرق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة يمثلون الصف الثامن الأساسي، موزعين على (8) شعب دراسية في



أربع مدارس، وتم تقسمهم بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات . ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم إعداد أدوات البحث المؤلفة من البرنامج التعليمي، واختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد . وقد توصلت الدراسة لنتائج من أهمها، وجود أثر واضح للطرائق الثلاث (الاكتشاف والمناقشة والعصف الذهني) في التحصيل وتنمية تفكير الناقد بغض النظر عن الجنس .

أجرت داوود (2003) دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم. تكونت عينة من (141) طالباً وطالبة . وأعد اختبار المعرفة واختبار التحصيل العلمي، وطبق مقياس دافع الانجاز المعد من قبل رداد ورفيقه وتم تطبيقهم قبلياً وبعدياً . وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل العلمي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل العلمي تعزى للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل العلمي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس وتعزى للزمن.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى لطريقة التدريس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافع إنجاز طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى للزمن.

وقام الزيادات (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (316) طالباً وطالبة. وقد تم استخدام اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد، واختباراً للتفكير الناقد مكون من (58) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية تعزى إلى الطريقة لصالح طريقة التدريس فوق المعرفية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية، تعزى إلى الطريقة والجنس، والتفاعل بينهما على اختبار التفكير الناقد الكلي، والاختبارات الفرعية.

- وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية ومدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد.

وأجرى برباس وآخرون ( Burbach et .al,2004 ) دراسة هدفت تقديم تعليم التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة . وذلك بتقديم مقرر قيادي رائد على مستوى الجامعة يعمل على دمج وتوحيد عدد من طرق التعلم الفعالة لزيادة التفكير الناقد، والمقرر عبارة عن استراتيجيات مترابطة يهدف من ورائها تطوير قدرة ورغبة الطلبة على التحليل والتقييم والتواصل مع المواقف المعقدة، ولم يكن هناك استراتيجية رئيسية وهي كالتالي (كتابات صحفية - تعلم الخدمات - المجموعات الصغيرة - السمينارات والحوار - دراسة الحالة - الاستفهام ) وقد

كانت الفلسفة الظاهرة على هذا المقرر هو تحسين المهارات الشخصية في تولي القيادة والتفاعل في زيادة المعرفة الذاتية (بالنفس) وفهم الآخرين، والتعلم من خلال التجارب الحياتية، وعند تناول تلك الفلسفة فإن على الطلاب الاشتراك في الحكم الذاتي، والهادف والذي يصدر عنه تفسير وتحليل وتقييم واستدلال لمهارات القيادة، ومن ثم التفكير بصورة نقدية لاكتساب المعرفة حول أنفسهم، وعن الآخرين، ومن ثم المقدرة على تطبيق تلك المهارات. تكونت عينة البحث من ثمانين (80) طالباً وطالبة في جامعة ميدويسترن (Midwestern university). وتم استخدام اختبار واطسون وجليس (Watson & Glaser) للتفكير الناقد أداة البحث. وأظهرت نتائج البحث زيادة ملحوظة في القدرات الفرعية للاختبار، وهي الاستنتاج، والتفسير، وفي درجة الاختبار ككل. كما أنه لم يوجد فروق في الاختبار يعزى للجنس.

وطبقت الخصاونة (2004) دراسة هدفت إلى تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمة بمبادئ التعلم الأساسي وتطوير وحدة تعليمية وإعداد اختبار تحصيلي. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود أثر إيجابي للوحدة الدراسية المطورة في تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الناقد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية على مستوى الاختبار التحصيلي البعدي (التذكر والتفكير) لصالح المجموعة التجريبية أيضاً، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الناقد تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس لصالح الطالبات.

وأجرى سيدمان (Seidman,2004) دراسة هدفت إلى اختبار معرفة المدرسين حول التفكير الناقد وكيفية ارتباطه بالممارسات التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من جامعة كونكورديا (Concordia University) في أمريكا . وتم استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلات الشخصية أدوات للدراسة. وأظهرت النتائج إن العلاقة ارتباطية موجبة بين معرفة المدرسين لمهارات التفكير الناقد وبين درجة ممارستهم التدريسية، إن معرفة المدرسين بالتفكير الناقد تبدو منسجمة ومتوافقة مع الطرق التعليمية لديهم، كما يوجد هناك تشابه وفروق بين المدرسين في المعرفة والممارسات، وأيضاً تناول المدرسين مفهوم التفكير الناقد بطرق مختلفة واستخدموا مهارات التفكير الناقد المتنوعة في عملية تصميم الدروس وعرضها، وكانت رؤية المدرسين للتفكير الناقد رؤية ضيقة في المعرفة وعرض الطرق التعليمية.

وأجرى عبيد (2004) دراسة بعنوان أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في تنمية التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مبحث الأحياء. تكونت عينة الدراسة من (67) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي، وتم استخدام اختبار واطسون- جليسر للتفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس التفكير الناقد .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة على بعدي الاستنتاج، والاستنباط من أبعاد التفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس الإدراك فوق المعرفي وفي مجاليه معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح استراتيجية التفكير الحر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الأحياء تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح استراتيجية التفكير الحر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على مقياس التفكير الناقد، والإدراك فوق المعرفي، والتحصيل لدى الطلبة تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب .

وطبقت الخضراء (2005) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ. تكونت عينة البحث من (70) طالبة، وتم إعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في وحدة الدولة الأموية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لم تظهر فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح (قدرات التفكير الابتكاري) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى.

- ظهرت فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح (مهارات التفكير الناقد) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الابتكاري؛ وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية.

كما أجرى البلوي (2006) دراسة بعنوان " فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد بمادة التربية الإسلامية لدى عينة من طلبة الثالث الثانوي العلمي بمدينة تبوك" . وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وطبق الباحث فيها اختبار واختبار واطسون

وجليسر (Watson & Glaser)، وتم عقد جلسات العصف الذهني للمجموعة التجريبية بواقع عشر جلسات وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس .

وأجرت الفقيهي (2006) هدفت الدراسة إلى معرفة ماهية برنامج ريسك (Risk) وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة . تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من المستوى الرابع من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة التابعة لوزارة التعليم، استخدمت الباحثة اختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser) المقنن على البيئة السعودية . وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته، وتشير هذه في تعليم التفكير الناقد على طالبات قسم " Risk " النتائج إلى الأثر الواضح لبرنامج ريسك العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة. وبناء على هذه النتيجة أوصت الباحثة بضرورة تطبيق برامج تعليم التفكير الناقد في برنامج إعداد المعلم بجامعة المملكة العربية السعودية.

وقامت العظمة (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر برنامج تدريبي لدمج بعض مهارات تنظيم المعلومات ومعالجتها المستندة إلى برنامج (كورت) لتعليم التفكير في مادة الفلسفة وعلم الاجتماع في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين تحصيلياً ومتوسطي التحصيل الدراسي، وعلاقة ذلك بالتفوق والجنس. وتكونت العينة من (112) طالباً وطالبة . وتم استخدام اختبار واطسون- جليسر للتفكير الناقد. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج عمل على تحسين مستوى التفكير الناقد لمتفوقي التحصيل ومتوسطي التحصيل، مع أن المتفوقين استفادوا

أكثر من البرنامج. ولم تظهر النتائج تفاعلاً بين متغير الجنس والمجموعة في مستوى التفكير الناقد.

وأجرى العتيبي (2007) دراسة هدفت معرفة أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، استخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي. وكذلك برنامج الكورت (توسعة مجال)، واختبار المتشابهات لضبط متغير الذكاء، واستمارة البيانات الأولية لضبط المتغيرات الديموجرافية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

وطبق الجراجرة (2008) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكون أفراد عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية للعام الدراسي 2006-2007. وقد استخدم الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي، بعد اجتزاء أثر الاختبار التحصيلي القبلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، بعد اجتزاء أثر اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى هيلات وآخرون (2009) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (165) طالباً وطالبة. وتم استخدام اختبار واطسون وجليس (Watson & Glaser) للتفكير الناقد أداة البحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده (مهاراته) الخمس يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعات التجريبية.

وهدف دراسة الحوري وآخرون (2009) إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية مونرو و اسلاتر وإستراتيجية مكفر لاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مبحث التاريخ . حيث تكونت عينة الدراسة من (209) طالب وطالبة من مديرية اربد الأولى. وقد استخدم الباحثون اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي أعدته في صورته العربية وطورته للبيئة العربية مريم الربضي واختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على كل من الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفقاً لإستراتيجية مونرو و اسلاتر، وقد أوصى الباحثون بأهمية توفير البيئة الصفية المناسبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة وتصميم برامج لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبة المدارس.



وأجرى نصار (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة . وتكونت عينة الدراسة من (82) طالب، تم اختيارهم بصورة قصديه من مدرسة بيت لاهيا الأساسية للبنين "ب" . ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد ، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في الرياضيات وفي مقياس الميل نحو الرياضيات ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد في الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول قوية في المجموعة التجريبية و أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد في عند مستوى الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول ضعيفة في المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو شعبان (2010) دراسة بهدف معرفة وتقصي أثر إستراتيجية التدريس بالأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية

( الأدبي ) .تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من بين طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي). كما قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات في المحتوى العلمي للوحدة التجريبية المقترحة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة وأقرانهن طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة الضابطة و قريناتهن الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة و قريناتهن الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية .

- كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير إستراتيجية التدريس بالأقران كان كبيرا في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية ( الأدبي ) في محافظة غزة .

وطبق ابراهيم (2010) دراسة هدفت التعرف إلى اثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي، تكونت عينة البحث من (65) طالبة في إعدادية قرطبة للبنات في مدينة الموصل. واعد الباحث خطة تدريسية أنموذجية لتدريس المادة باستعمال مهارات التفكير الناقد التي تم اعتمادها، كما واعد الباحث اختباراً موضوعياً لقياس اكتساب المفاهيم. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرى البرقعاعي (2010) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا.

واستخدم الباحث إختبار جاهز معدا للمرحلة الثانوية في العراق في التدوق الأدبي قام بإعداده منصور جاسم محمد داود المفرجي (2003) . وأظهرت النتائج ما يأتي:

- إن طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التدوق الأدبي.

- لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبيتين، الأولى التي درست الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير الناقد والأخرى التي درست الأدب والنصوص باعتماد مهارات التفكير الإبداعي في التدوق الأدبي.

وكانت دراسة العنزي (2010) بعنوان تأثير التدريس المباشر لمهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الدستور وحقوق الإنسان لطلاب الصف الثاني عشر في دولة الكويت. وقام الباحث باستخدام أداتين، الأولى تمثلت في اختبار التفكير الناقد (واطسون - جليسر Watson- Glacer ) والذي أعده في صورته العربية جابر عبد الحميد ويحيى الهندام . ويتضمن هذا الاختبار (99) فقرةً، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي قام الباحث بإعداده وتطويره. واقتصرت عينة الدراسة (54) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الثاني عشر الذين تعلموا مادة الدستور وحقوق الإنسان تعزى لأسلوب التدريس ( التدريس المباشر للتفكير الاستقرائي، التدريس المباشر للتفكير الاستنتاجي، البرنامج الاعتيادي) لصالح المجموعة التي درست باستخدام التدريس المباشر لمهارة التفكير الاستقرائي عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وطبق الأشول والحدابي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز، والكشف عن علاقة كل من النوع (ذكر - أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (121) طالب وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس واطسون / جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد والذي ترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد ويحيى هندام وكيفته على البيئة اليمنية سارة الحمادي (2002)، وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث، كما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل) وتحصيلهم الدراسي.

وأجرى سليمان (2012) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) من وجهة نظرهم، ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، فضلاً عن تحديد العلاقة بين نتائج الاستبانة ونتائج بطاقة الملاحظة (في المهارات ككل وفي كل مهارة على حدة). تكونت عينة البحث من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، إضافة إلى استبانة وبطاقة ملاحظة تضمنت عبارات الاستبانة ذاتها. وبينت نتائج الدراسة الآتي:

- أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة، وكبيرة بالنسبة لكل من مهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة لكل من مهارتي الاستقراء والتحليل، وقليلة في مهارة التقويم.

- أن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، ومتوسطة بالنسبة لكل من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء، وقليلة بالنسبة لكل من مهارتي التحليل والتقويم.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ للمهارات ككل، ولكل من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف وبين درجة ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظرهم.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لكل من مهارتي التحليل والتقويم من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف وبين درجة ممارستهم لهاتين مهارتين من وجهة نظرهم.

وقام المالكي (2012) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقات المباشرة وغير المباشرة لمداخل تعلم الإحصاء على التحصيل الدراسي من خلال مهارات التفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً . واستخدم الباحث اختبار التفكير الناقد لواطسن وجليس، كما تم استخدام مقياس مداخل تعلم الإحصاء والذي أعده جاد الرب . وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للمدخل الاستراتيجي والمدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في مقررات الإحصاء

- وجود تأثير غير مباشر وموجب ودال إحصائياً للمدخل الاستراتيجي والمدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في الإحصاء؛ مروراً بمهارات التفكير الناقد ( الاستنتاج - الاستنباط - معرفة الافتراضات - التفسير ).

وهدفت دراسة بشارة والعاسلة (2012) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية ( التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، وقام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على المجموعة التجريبية، كما طُبِّق مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي على المجموعتين. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال إحصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية.

### **التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة:**

بعد مراجعة الدراسات السابقة، يطرح الباحث الملاحظات الآتية:

- تناولت بعض الدراسات السابقة تدريس مهارات التفكير الناقد بشكل عام، أو مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي، بينما الدراسة الحالية تتناول مهارات التمييز الثلاث للتفكير الناقد.

- هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيات متعددة على التفكير الناقد مثل دراسة الجراجرة (2008)، ودراسة العظمة (2006)، ودراسة عبيد (2004)، ودراسة أبو شعبان (2010)، ودراسة البرقعواوي (2010)، ودراسة العنزي (2010)، ودراسة الأشول والحدابي (2012)، ودراسة سليمان (2012)، ودراسة المالكي (2012)، ودراسة بشارة

والعساسة (2012). بينما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام ثلاثاً من مهارات التمييز في كل من التفكير الناقد والتحصيل.

- معظم الدراسات السابقة استخدمت اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد مثل دراسة الفقيهي (2006)، ودراسة عبيد (2004)، ودراسة العظمة (2006)، ودراسة هيلات وآخرون (2009)، ودراسة العنزي (2010)، ودراسة الأشول والحدابي (2012)، ودراسة المالكي (2012). ومنها استخدم فيه اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد مثل دراسة الحوري وآخرون (2009)، ومنها ما استخدم فيه اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحث نفسه مثل دراسة أبو شعبان (2010)، ودراسة سليمان (2012)، ودراسة بشارة والعساسة (2012). والدراسة الحالية استخدمت اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد.

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام الطريقة التقليدية كأساس للمقارنة مع التدريس بمهارات التمييز الثلاث.

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل، وفي المبحث والعينة المستخدمة في البيئة الكويتية.

- تكونت عينة بعض الدراسات السابقة من مستويات متفاوتة من المراحل التدريسية، بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف التاسع الأساسي.

- إن الدراسة الحالية هي الدراسة الوحيدة في دولة الكويت، على حد علم الباحث، التي تناولت مهارات التمييز.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات



## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصف منهجية الدراسة، ومجتمعها، ثم وصف الإجراءات التي تم بها اختيار عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات، وذلك على النحو الآتي:

#### منهج الدراسة

قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام أربع مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والمجموعة التجريبية الثالثة التي تم تدريسها باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وقد تعرضت المجموعات الضابطة الثلاثة والمجموعة التجريبية قبل تنفيذ التجربة إلى تطبيق اختبار التفكير الناقد والاختبار التحصيلي، لغرض اختبار تكافؤ التحصيل لدى الطلاب وتفكيرهم الناقد. وبعد الانتهاء من تدريس الدروس المحددة من مادة التربية الإسلامية، تم تطبيق الاختبارين على المجموعات الضابطة والتجريبية بعدياً، لقياس أثر المعالجة التجريبية عليهما.

#### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع المتوسط الذكور في المدارس الحكومية في محافظة الفروانية بدولة الكويت خلال العام الدراسي 2012 / 2013 .

## عينة الدراسة

تم اختيار أربع شعب دراسية من طلبة الصف التاسع في أربع مدارس من المدارس الحكومية للذكور في محافظة الفروانية بالطريقة العشوائية، وبعدها تم اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة ليتم تخصيصها عشوائياً للمجموعات التجريبية والضابطة، وكانت على النحو الآتي:

- مدرسة (عبد الله بن بن حذافة) : وتم تدريس شعبة من شعب الصف التاسع باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات (المجموعة التجريبية الأولى)، وبلغ عدد طلابها (26) طالباً.

- مدرسة (صالح رويح) : وتم تدريس شعبة من شعب الصف التاسع باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (المجموعة التجريبية الثانية)، وبلغ عدد طلابها (27) طالباً .

- مدرسة (الفردوس المتوسطة) : وتم تدريس شعبة من شعب الصف التاسع باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة (المجموعة التجريبية الثالثة)، وبلغ عدد طلابها (24) طالباً.

- مدرسة (الفروانية المتوسطة) : وتم تدريس شعبة من شعب الصف التاسع باستخدام الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)، وبلغ عدد طلابها (26) طالباً.

وبذلك بلغ عدد أفراد الدراسة كاملةً (103) طالباً. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة

على المجموعات الضابطة والتجريبية.

### الجدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة على المجموعات الضابطة والتجريبية

العدد	إستراتيجية التدريس	المجموعة
26	الطريقة الاعتيادية	الضابطة
26	مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات	التجريبية الأولى
27	مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	التجريبية الثانية
24	مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة	التجريبية الثالثة

### أداتا الدراسة

اعتمد الباحث في دراسته على أداتين بحثيتين هما:

#### الأداة الأولى: اختبار التفكير الناقد واطسون - جليسر (Watson- Glacer)

قام الباحث باختيار اختبار واطسون - وجليسر للتفكير الناقد، ذلك أنه يتوافق وأهداف الدراسة. والذي أعده في صورته العربية جابر عبد الحميد ويحيى الهندام الوارد في العنزي (2010). ويتضمن هذا الاختبار (99) فقرة، يتعين على الطالب أن يجيب عليها جميعها.

#### صدق اختبار التفكير الناقد

للتأكد من صدق محتوى اختبار التفكير الناقد وصحة ترجمته للغة العربية ومدى مناسبته للبيئة الكويتية تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم، ومشرفي التربية الإسلامية في وزارة التربية الكويتية، ومعلمي تربية إسلامية من ذوي الخبرة في الميدان التربوي، والملحق (3) يبين أسماءهم، ليتم تناوله بالتعديل اللازم والملحق (2) يبين اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية.

### ثبات اختبار التفكير الناقد

لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم عرض الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف التاسع، وهي من غير أفراد عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من عملية القياس الأول، تم تطبيق القياس الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسين الأول والثاني ليمثل معامل الثبات للمقياس وقد بلغ (0.81).

### الأداة الثانية : الاختبار التحصيلي

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي موضوعي بصورته الأولية، حيث تضمن أربعة أسئلة على النحو الآتي:

**السؤال الأول:** تضمن فرعين في كل فرع (10) فقرات، على الطالب أن يحكم على كل فقرة صحيحة أم غير صحيحة.

**السؤال الثاني:** تضمن (13) فقرة على الطالب أن يحكم على كل فقرة فيما إذا كانت حقيقة أم رأي.

**السؤال الثالث:** تضمن (8) فقرات على الطالب أن يحكم على كل فقرة فيما إذا كان لها صلة أم ليس لها صلة بموضوع جهنم.

**السؤال الرابع:** تضمن (11) فقرة على الطالب أن يحكم على كل فقرة فيما إذا كان لها صلة أم ليس لها صلة بموضوع الجنة.

وتم إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية :

- تحديد الأهداف العامة للوحدة المختارة (الجنة والنار) من كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف التاسع .

- تحديد مفردات وعناصر المحتوى الرئيسية .

- صياغة النتائج التعليمية ( الأهداف التدريسية ) حسب مستويات الأهداف التي تم تحديدها مسبقاً.

- إعداد فقرات الاختبار بناءً على النتائج التعليمية التي تمت صياغتها سابقاً لقياس أثر التريس باستخدام مهارات التمييز الثلاث.

### صدق الاختبار التحصيلي

للتحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي، تمّ عرض الأهداف العامة للوحدة، وعناصر المحتوى، والنتائج التعليمية، وفقرات الاختبار، على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، ومشرفي التربية الإسلامية في وزارة التربية الكويتية، ومعلمي تربية إسلامية من ذوي الخبرة في الميدان التربوي، والملحق (3) يبين أسماءهم، لإبداء رأيهم في مدى تمثيل الأهداف السلوكية للمادة التعليمية ومدى ملائمة الفقرات لها، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات. كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التحصيل الذي تقيسه كل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك حسب مستويات بلوم الستة في المجال المعرفي (تذكر- فهم - تطبيق)، وبناءً على اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات على بعض فقرات الاختبار، ووضع الاختبار التحصيلي بصورته النهائية كما في الملحق (1) بناءً على ملاحظاتهم وآرائهم .

### ثبات الاختبار التحصيلي

لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم عرض الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف التاسع، وهي من غير أفراد عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من عملية القياس الأول، تم تطبيق القياس الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسين الأول والثاني ليتمثل معامل الثبات للمقياس وقد بلغ (0.83).

## الخطط التدريسية

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قام الباحث بإعداد ثلاث خطط لتدريس وحدة (الجنة والنار) من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، وفق مهارات التمييز الثلاث وهي: مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، ومهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات. حيث تم إعداد مقدمة لكل خطة تتضمن التعريف بهذه المهارات الذي تم تطبيقها الخطة فيه، وتوضيح إجراءات التدريس المتبعة لتنفيذها من حيث كيفية التحضير والسير في الدرس، ووسائل التقويم المناسبة.

وتم تحضير الدروس بتحديد الأهداف التعليمية المنشودة من الدرس، والوسائل التعليمية التي تم استخدامها في الحصة، وخطة السير في الدرس بعرض التمهيدي، وتحديد إجراءات التنفيذ وفق أمثلة تعزز هذه المهارات بدمجها مع مفردات المحتوى، ووسائل التقويم التي تم تقويم الطلاب فيها. وتم عرض تلك الخطط على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، ومشرفي التربية الإسلامية في وزارة التربية الكويتية، ومعلمي تربية إسلامية من ذوي الخبرة في الميدان التربوي، والملحق (3) يبين أسماءهم، ليتم تناول هذه الخطط بالتعديل، أو الإضافة، أو الحذف، كلما كان ذلك ضرورياً.

## متغيرات الدراسة

تتمثل متغيرات الدراسة في الآتي :

- المتغير المستقل: والمتمثل بطريقة التدريس وله مستويان:

\*استخدام مهارات التمييز:- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

- ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

\* الطريقة الاعتيادية.

- المتغيرات التابعة وتشمل:

\* التحصيل.

\* التفكير الناقد.

### المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( test - retest ) لحساب ثبات اختبار التفكير

الناقد والاختبار التحصيلي .

- تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك ANCOVA - 1.

- تم استخدام اختبار شففيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة Adjusted

.Means

### إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بالإجراءات الآتية :

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط.

- الحصول على كتاب تسهيل من وزارة التربية الكويتية لتطبيق الدراسة.

- تحديد مجتمع الدراسة والعينة.

- تحديد المادة الدراسية التي ينبغي تطبيق البحث عليها من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع المتوسط .
- إعداد خطة تدريسية باستخدام مهارات التمييز الثلاث وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- اختيار اختبار التفكير الناقد بما يتوافق وأهداف الدراسة.
- إعداد وتطوير اختبار التحصيل.
- التأكد من ثبات اختبائي التفكير الناقد والتحصيل.
- تطبيق اختبائي التفكير الناقد والتحصيل قبلياً على مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية، وذلك بهدف اختبار تكافؤهما.
- التنسيق مع معلمي التربية الإسلامية للشعب الصفية التي وقع عليها الاختيار، لتدريس الموضوعات المحددة وفق الخطة التدريسية التي تم إعدادها باستخدام مهارات التمييز.
- بعد انتهاء المعلمين من تدريس المادة المحددة، تم تطبيق اختبائي التفكير الناقد والتحصيل بعدياً على طلبة المجموعات الضابطة والتجريبية.
- جمع البيانات ورصدها في جداول خاصة .
- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS .
- استخلاص النتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات .



## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: لقد نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي :

هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) والجدول الآتي (2) يبين ذلك :

## الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي باختلاف طريقة التدريس

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العدد	طريقة التدريس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
4.09	67.62	5.29	27.96	26	تمييز المصادر الصحيحة
2.68	71.96	4.07	32.44	27	التمييز بين الحقيقة والرأي
4.06	72.25	4.82	28.67	24	تمييز المعلومات ذات الصلة
4.28	32.00	6.49	34.00	26	التقليدية

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة قد بلغ (72.25)، يليه المتوسط الحسابي البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي إذ بلغ (71.96)، ويليه المتوسط الحسابي البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة من غير الصحيحة للمعلومات إذ بلغ (67.62)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية إذ بلغ (32.00). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية البعدية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول الآتي (3) يبين نتائج ذلك التحليل :

### الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
تمييز المصادر الصحيحة	3489.18	1	3489.18	6.52	0.012
التمييز بين الحقيقة والرأي	30574.37	3	10191.46	19.04	*0.000
تمييز المعلومات ذات الصلة	52446.44	98	535.17		
التقليدية	85219.51	102			

\* لها دلالة احصائية

يظهر من الجدول السابق (3) أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (19.04)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول (4) الآتي:

#### الجدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف طريقة التدريس

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	طريقة التدريس
4.54	68.29	26	تمييز المصادر الصحيحة
4.45	71.58	27	التمييز بين الحقيقة والرأي
4.73	72.76	25	تمييز المعلومات ذات الصلة
4.55	31.25	26	التقليدية

ويلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة قد بلغ (72.76)، يليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي إذ بلغ (71.58)، ويليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة من غير الصحيحة للمعلومات إذ بلغ (68.29)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، إذ بلغ (31.25). ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول (5) الآتي:

### جدول (5)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المعدلة في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على اختبار التفكير الناقد البعدي باختلاف التعلم

تميز المصادر الصحيحة	تميز الحقيقة	تميز المعلومات ذات الصلة	التقليدية	طريقة التدريس
68.29	71.58	72.76	31.25	المتوسط الحسابي المعدل
-	-3.29	-4.47*	37.04*	تمييز المصادر الصحيحة
	-	-1.18	40.33*	التمييز بين الحقيقة والرأي
		-	41.51*	تمييز المعلومات ذات الصلة
			-	التقليدية

ويلاحظ من الجدول (5) السابق أن الفرق في التفكير الناقد كان لصالح المجموعة التي درست باستخدام طريقة تمييز المعلومات ذات الصلة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت بطريقة تمييز المصادر الصحيحة، كما كانت الفروق لصالح المجموعات التي درست بالطرق الأخرى غير التقليدية ومتوسط المجموعة التقليدية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي :

هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر

غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت باختلاف طريقة التدريس والجدول (6) يبين ذلك:

### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت باختلاف طريقة التدريس على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
11.45	40.31	7.39	11.62	26	تمييز المصادر الصحيحة
14.48	38.26	7.97	9.63	27	التمييز بين الحقيقة والرأي
15.65	38.25	5.24	7.54	24	تمييز المعلومات ذات الصلة
16.12	27.00	6.33	8.85	26	التقليدية

ويلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة قد بلغ (40.31)، يليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي إذ بلغ (38.26) ويليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة، إذ بلغ (38.25)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية إذ بلغ (27.00). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق

الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )  
 أُجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (7) يبين نتائج هذا التحليل :

### الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات طلاب الصف التاسع  
 في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	317.56	1	317.56	1.52	0.221
التعلم	2698.59	3	899.53	4.29	*0.000
الخطأ	20535.66	98	209.55		
المجموع	23700.52	102			

\* لها دلالة احصائية

ويظهر من الجدول (7) أن قيمة ( ف ) المحسوبة بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (4.29)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول (8) الآتي:



### الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	العدد	طريقة التدريس
2.88	39.74	26	تمييز المصادر الصحيحة
2.79	38.21	27	التمييز بين الحقيقة والرأي
2.98	38.75	24	تمييز المعلومات ذات الصلة
2.84	27.16	26	التقليدية

ويلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي المعدل للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة قد بلغ (39.74)، يليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة إذ بلغ (38.75)، ويليه المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام مهارة تمييز الحقيقة إذ بلغ (38.21)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية إذ بلغ (27.16). ومن أجل معرفة عائدية الفروق، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول (9) الآتي:

## جدول (9)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المعدلة في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف طريقة التدريس

طريقة التدريس	تميز المصادر الصحيحة	التمييز بين الحقيقة والرأي	تمييز المعلومات ذات الصلة	التقليدية
المتوسط الحسابي المعدل	39.74	38.21	38.75	27.16
تمييز المصادر الصحيحة	39.74	1.53*	0.99	12.58*
التمييز بين الحقيقة والرأي	38.21	-	-0.54	11.05*
تمييز المعلومات ذات الصلة	38.75	-	-	11.59*
التقليدية	27.16	-	-	-

\* لها دلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول السابق (9) أن الفرق في التحصيل كان لصالح المجموعات الأخرى التي درست باستخدام الطريقة غير التقليدية عند مقارنة متوسطاتها المعدلة مع المتوسط المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية، كما ظهرت فروق بين المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة والمجموعة التي باستخدام مهارة تمييز الحقيقة، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام تمييز المصادر الصحيحة.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلاب الصف التاسع لدى طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية الموضحة في الفصل الرابع، ظهرت العديد من النتائج. وفي هذا الفصل تمت مناقشة هذه النتائج وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة، وتقديم التوصيات والاقتراحات في ضوء تلك النتائج، وذلك كالآتي:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: لقد نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي : هل يختلف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت تعزى لطريقة التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعات التي درست باستخدام مهارات التمييز الثلاث مقارنةً بمتوسطاتها المعدلة مع المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، وكان الفرق لصالح المجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المعلومات

ذات الصلة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة ومهارة تمييز الحقيقة والرأي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى المشاركة الفاعلة التي أظهرها طلاب المجموعة التجريبية أثناء شرح الدرس باستخدام مهارات التمييز والأسئلة التفكيرية التي طرحها المعلم، حيث أظهروا الدافعية والمتعة والتفكير بعمق من خلال التنوع في الإجابات، وقد يعود السبب كذلك إلى ما تطرحه هذه المهارات من الحوارات والنقاشات داخل الغرفة الصفية، مما يمكن الطلاب من الربط بين القضايا المطروحة في الموقف الصفّي والواقع الحياة الذي يعيشه خارج جدران المدرسة مما يحقق وظيفية المعرفة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى التركيز على التخطيط لتنمية المهارة لذاتها بدءاً من تسمية المهارة، وتقديم تعريف لها، وتحديد الخصائص الواردة في تعريفها، وصياغة أسئلة حول المهارة، وتعيين موضوع يمارس من خلاله المهارة وفي سياقات متنوعة، ثم تطبيق المهارة وخطوات أسلوب التدريس المباشر لهذه الدروس المطروحة مع تعزيزها بأمثلة مباشرة تربط بين موضوع الدرس ومهارات التمييز وبين موضوع الدرس والحياة الواقعية للطالب.

كما يفسر الباحث تلك النتيجة بإجراءات التدريس التي اتبعت، حيث كان يبدأ كل موقف تعليمي للمهارة باستخدام خبرات الطالب السابقة عن نفسه، وعن خبراته حول المهارة، وبأنشطة هادفة تنثير الدافعية عند تعلم المهارة من بداية الموقف الصفّي، وتوفر مناخ مناسب لاحتكاك الأفكار وتقبل النقد والمقارنة مما أتاح فرصة واسعة لممارسة التفكير الناقد من قبل الطلاب.

وكذلك يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ما تم طرحه من الأمثلة الخاصة التي تم من خلالها توضيح مهارات التمييز، وتطبيق ما ورد من شرح على محتوى الدرس وما يتضمنه من مفاهيم

وحقائق وتعميمات، ومن ثم طرح مثال أو أكثر من جانب المعلم على المهارة بحيث يرتبط مع محتوى الدرس ومع الأهداف النفسحركية التي خطط لها المعلم ونفذها من أنشطة متنوعة كان له الأثر البارز بزيادة إقبال الطلبة على التعلم الصفي والمواقف والخبرات الصفية المختلفة، وتحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير مما ساعد المتعلم على اكتساب المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تواجهه.

وكذلك يمكن أن تعزى هذه النتائج أيضاً إلى أن التدريس باستخدام مهارات التمييز يدعم الحس الناقد لدى المتعلم، وتكفل له الفهم الواعي للمادة المقروءة، والقدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة، والموضوعية في الرأي، والحرص على صحة وقيمة المعلومات التي يتعلمها، ذلك أن مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات تركز على نقد موثوقية المصادر والتأكد من صحتها، وما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومات ذات العلاقة بالقضية المطروحة للنقاش يمكن تصديقه أو الوثوق به أم لا قبل الأخذ بهذه المعلومات والتعامل معها على أنها صحيحة . وكذلك مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي التي تمكن المتعلم من التمييز بين الحقائق والآراء، وذلك بنقد العبارات والتمييز بين ما هو حقيقة باتفاق الإجماع من الأشخاص ومنطقية العبارة وتعميمها، وبين ما هو رأي يمثل فكر واتجاه شخص بذاتية بعيدة عن المنطق والصحة والقبول، وهذا الرأي قد يحظى بالقبول أو الرفض. وكذلك مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والتي تمكن الطالب من تحديد ما إذا كانت المعلومات أو البيانات المطروحة حول موضوع ما ذات علاقة أو أنها لا تمت له بصلة، وهو بذلك يقرر فيما إذا كانت لها دور في تحليل الموضوع وتفسيره وتحديد العلاقات الارتباطية أم أنها غير ذات صلة ولا تمت للموضوع بأي رابط مما يستدعي

استبعادها. وكل ما سبق من إيجابيات لتدريس الطلبة باستخدام مهارات التمييز قد يكون له الأثر في جعل الطالب أقدر على التفكير المتروحي واستخدام المحكات المنطقية المناسبة؛ للحكم على المعلومات المتاحة وفهم طبيعة المهمة وتنمية التفكير الناقد لديه .

وكذلك قد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى أساليب التقويم التي اتبعتها المعلم بعد الانتهاء من شرح الدرس التي تضمنت أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا باستخدام مهارات تفكير متنوعة لحلها مثل: ميز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة / ميز بين الحقائق والآراء / ميز بين المعلومات ذات الصلة من المعلومات غير ذات الصلة. هذا مما ساعد الطلاب على استخدام عمليات عقلية عليا مما أدى إلى تحسن في أداء الطلاب على اختبار التفكير الناقد.

يتضح مما سبق أن إجراءات التدريس والأمثلة الخاصة المطروحة، والأنشطة المنفذة، وأساليب التقويم المتبعة في التدريس باستخدام مهارات التمييز هو ما دعم التفوق في التفكير الناقد لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام مهارات التمييز على الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها: دراسة ليومبكن (Lumpkin,1992)، ودراسة الزيادات (2003)، ودراسة الفقيهي (2006)، ودراسة برباس وآخرون ( Burbach et .al,2004 )، ودراسة الخضراء (2005)، ودراسة عبيد (2004)، ودراسة العظمة (2006)، ودراسة العتيبي (2007)، ودراسة الجراجرة (2008)، ودراسة هيلات وآخرون (2009)، ودراسة الحوري وآخرون (2009)، ودراسة أبو شعبان (2010)، ودراسة العنزي (2010)، ودراسة بشارة والعساسلة (2012).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي : هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت باختلاف طريقة التدريس (التدريس باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتدريس باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والطريقة التقليدية) ؟

أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت تعزى لطريقة التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعات التي درست باستخدام مهارات التمييز الثلاث مقارنةً بمتوسطاتها المعدلة مع المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، كما ظهرت فروق بين المتوسط المعدل للمجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز المصادر الصحيحة والمجموعة التي درست باستخدام مهارة تمييز الحقيقة، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام تمييز المصادر الصحيحة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أهمية التدريس باستخدام مهارات التمييز ولما يمتاز به من مزايا وخواص تتمثل باعتبار الطالب محور العملية التربوية، مقارنةً بالتعلم التقليدي، فبينما يتصف التعلم التقليدي بسلبية المتعلم وقلة الاحتفاظ بالمعلومات، وانخفاض مستوى التفكير، والتركيز على المعلم، وعزلة الطالب، والتركيز على الحفظ، نجد أن التدريس باستخدام مهارات التمييز التعلم فيه ينصب على العمليات العقلية العليا، وتنمية المهارات من خلال الأنشطة والأمثلة المطروحة،



والتركيز فيه دوماً يكون على الخبرات والخطوات والممارسة فيه مما يساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمحتوى والمعلومات بنسبة أعلى، وانتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى وسهولة استرجاع هذه المعلومات والبيانات عند الحاجة لها في الاختبار التحصيلي.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج أيضاً إلى التأكيد على الدور الفاعل والنشط للطالب في بناء وتكوين المعرفة والحصول وعليها، وقدرته على نقدها والتأكد من صحتها، والعمل على تطبيقها في مواقف حياتية واقعية، مما يساعده على الاحتفاظ بالمعرفة لفترة زمنية طويلة، وهذا يعمل على زيادة القدرة العقلية للطالب، وذلك مقارنة بالطرق الاعتيادية التي تعتمد على أسلوب التلقين والإلقاء في إيصال المعلومات والأفكار والمفاهيم للطلبة، ويعمل هذا الأسلوب كذلك على تشويق الطالب وإثارة دافعيته نحو التعلم . وهذا ما يؤكد الأهدل (2006) أن تعليم مهارات التفكير يرفع من درجة الإثارة والجدب للخبرات الصفية، ويجعل دور الطلبة إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيقاً للأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسئوليتها. ويؤكد أيضاً بوركهارت (Burkhart, 2006) أن تعليم مهارات التفكير يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها: دراسة ليومبكن (Lumpkin,1992)، ودراسة داوود (2003)، ودراسة الزيادات (2003)، ودراسة الخصاونة (2004)، ودراسة الجراجرة (2008)، ودراسة العنزي (2010).

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية، لتشجيع التدريس باستخدام مهارات التمييز الثلاث .

-تضمن دليل المعلم استراتيجيات تدريسية القائمة على مهارات التمييز، بحيث تشكل دليل عمل للمعلمين في أثناء تدريسهم التربية الإسلامية.

- تضمن منهج التربية الإسلامية أنشطة ومشكلات تعزز استخدام مهارات التمييز بشكل خاص ومهارات التفكير الناقد بشكل عام .

- توصية معلمي التربية الإسلامية بتبني هذه المهارات بوصفها فعالة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية وتأهيلهم، بحيث تأخذ بالحسبان مهارات التفكير الناقد، وتوظيفها في التدريس.

- التركيز في أثناء تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية على أدوات التقويم الأكثر موضوعية، ولاسيما بطاقة الملاحظة الصفية.

## الاقتراحات

يقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة الحالية الآتي :

- إجراء دراسات باستخدام مهارات التفكير الناقد غير التي تم استخدامها في الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات أخرى باستخدام مهارات التمييز الثلاث للكشف عن أثرها في تنمية أنواع أخرى من التفكير مثل التفكير الإبداعي.

## المراجع

## المراجع العربية:

الأشول، داوود عبد الملك والحدابي، أطفاف أحمد (2012). "مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صناعاء وتعز والكشف". *المجلة العربية لتطوير التفوق*. المجلد (3)، العدد (5)، ص ص 124-198.

الإمام، محمد صالح وإسماعيل، عبد الروؤف محفوظ (2010). *التفكير الإبداعي والناقد: رؤية عصرية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الأهدل، أسماء زين (2006). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوية لتدريس المفاهيم بالطريقتين الإستنتاجية والاستقرائية وتقييم الطالبات حسب نموذج Wisconsin". *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. المجلد (104)، العدد (104)، ص ص 26 - 79.

إبراهيم، عبد الله علي (2010). "أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي". *مجلة التربية والعلم*. المجلد (17)، العدد (3)، ص ص 297 - 331.

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

أبو شعبان، نادر خلول (2010). "أثر استخدام إستراتيجية تدرّس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البرقعلاوي، جلال عزيز (2010). " فاعلية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التدوق

الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل،

العراق.

بشارة، موفق والحساسلة، سهيلة (2012). " أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في

تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن ". مجلة جامعة

النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (26)، العدد (7)، ص ص 1656-1678.

البلوي ، قاسم صالح عواد (2006) . " فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير

الناقد في مادة التربية الإسلامية لدى عينة من طلبة الثالث الثانوي العلمي بمدينة

تبوك". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن .

بهجات، رفعت (2005). الإثراء والتفكير الناقد. القاهرة :عالم الكتب.

الجرارعة، عمر موسى (2008). " أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية

في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2002). تعليم التفكير. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

الجلاد، ماجد زكي (2006). " فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم

والتكنولوجيا". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد

(18)، العدد (2)، ص ص 147 - 180.

- الحارثي ، إبراهيم أحمد (2009). أنواع التفكير . الرياض : مكتبة الشقري.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). اتجاهات جديدة في تعليم التفكير ( استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحوري، مدين وهنداوي، عمر وشرقاوي ، صبحي (2009). " أثر استخدام استراتيجيات مونرو وسلانر وإستراتيجية مكفرلاندر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ " . المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (5)، العدد (3)، ص ص 263-275.
- خصاونة، ريما (2004). " تطوير مناهج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعلية وحدة تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الخضراء، فاديه عادل (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد- دراسة تجريبية. عمان: دار ديونو.
- الحوالدة ،خولة عيسى.(2007). " أثر تدريس وحدة تعليمية مطورة في تحصيل طالبات مرحلة التعليم الثانوي الشامل في الأردن لمبحث الثقافة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة ". أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- داوود، إيمان كامل (2003) . " أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الزعيبي، ابراهيم احمد (2003). " أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن " . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

الزيادات، ماهر (2005). " العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة الأساسية " . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سعادة، جودت احمد (2009) . المنهج المدرسي للموهوبين والتميزين . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت احمد (2011) . تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الإصدار الرابع. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

سعادة، جودت احمد والصباع، سميلة أحمد (2013). مهارات عقلية تنتج أفكاراً إبداعية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السكري، عماد الدين محمد (2010) . " بعض الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد لدى عينة من طلاب الجامعة " . المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (20)، العدد (67)، ص ص 1-25.

سليمان، جمال (2012) . " درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية) " . مجلة جامعة دمشق. المجلد (28)، العدد (2)، ص ص 24 - 78.

الشبول، أريج صالح (2004). " أثر التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث

الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

اليرموك، إربد، الأردن.

عبد العزيز ، سعيد (2006). تعليم التفكير ومهاراته . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الكبير، صالح عبد الله (2008). "معوقات تعليم مهارات التفكير الناقد في المرحلة الأساسية".

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (2001). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: دار

الفرقان.

عبيد، إدوارد شحادة (2004). " أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير

الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء

". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العنبي، خالد ناهس (2007). " أثر استخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير

الناقد وتحسين مستوى التحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية

السعودية.

عفانة، عزو وعبيد ، وليم (2003). التفكير و المنهاج المدرسي . الكويت: مكتبة الفلاح.

العظمة، رند محمد (2006). " أثر برنامج تدريبي لدمج بعض مهارات تنظيم المعلومات

ومعالجتها المستندة إلى برنامج كورت في مهارات التفكير في مادة المبادئ الفلسفة



وعلم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الناقد". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة

عمان العربية، عمان، الأردن.

العنزي، مشعل عواد (2010). "تأثير التدريس المباشر لمهارتي التفكير الاستقرائي

والاستنتاجي في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الدستور وحقوق الإنسان لطلاب

الصف الثاني عشر في دولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق

الأوسط، عمان، الأردن.

القيهي، رانيا أحمد علي (2006). "برنامج رسك Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد

لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

طيبة، المملكة العربية السعودية.

قطامي، يوسف (1990). تفكير الأطفال تطوره وتعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). سيكولوجية التعلّم الصفي. عمان : دار الشروق للنشر

والتوزيع.

قطامي، نايفة (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان : دار الفكر.

القيام، حسين ابراهيم (2010). " أثر استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلم البنائي في إكتساب

المفاهيم العقدية وتنمية مهارتي إصدار الأحكام واتخاذ القرار في مبحث العلوم الإسلامية

لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية،

عمان، الأردن.

المالكي، فهد بن عبد الله (2012). " نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات

التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى " . رسالة ماجستير

غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

متولي، مصطفى محمد (2004).مدخل إلى التربية الإسلامية.الرياض: دار

الخريجي .

المعاينة، عبد العزيز(2005) . المدخل إلى أصول التربية الإسلامية. عمان: دار الثقافة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2004)، التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية

والتعليم العرب، بيروت.

نصار، إيهاب خليل (2009). " أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات

والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة " . رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هيئات، صلاح وجوارنة، محمد وعيدات، وليد وشديفات، صادق(2009). " أثر استخدام الوثائق

التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ "

. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (5)، العدد (3)، ص ص: 263 -

.275

وثيقة الأهداف العامة للمواد الدراسية الصادرة عن المركز العربي للبحوث التربوية التابع لمكتب

التربية العربي لدول الخليج - الكويت (2006).

الوثيقة الوطنية لبناء منهج التربية الاسلامية في دولة الكويت للمرحلة المتوسطة (2012). وزارة

التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة تطوير المناهج.

وزارة التربية والتعليم الكويتية (2009) . **الكتاب لاصائي السنوي الكويت** :

مطبعة وزارة التربية والتعليم .

## المراجع الأجنبية:

- Akan, S. (2003) . " **Teaches perceptions of constraints on improving student thinking in high schools**" .Unpublished Masters Thesis. Middle East Technical University at Ankara, Turkey.
- Astleitner, H. (2002) . " Teaching Critical Thinking ". **Journal of Instructional Psychology**. Vol. (29), No. (2), PP. 53-76.
- Barry, K. (2001). **Teaching thinking skills**. In Costa. **Developing Minds** (3rd). Association for Supervision and Curriculum Development .
- Beyer, K. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston: Allyn and Baconinc.
- Burbach, Mark E. ؛ Matkin, Gina S. ؛ and Fritz, Susan M. (2004) . " **Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies**". A Confirmatory Study 14669501. [http://www EBSCO Publishing . Academic Search Premier](http://www.EBSCO Publishing . Academic Search Premier).
- Burkhart, Lisa Marin (2006) . " **Thinking critically about critical thinking : Developing thinking skills among high school students** ". Unpublished Doctoral Dissertation, The Claremont Graduate University.
- Chen, F. & Chen, M. (2003). " Effect of nursing literature reading course on promoting critical thinking in tow-year nursing program

- students ". **Journal of Nursing Research** .Vol. (11), No. (2),  
PP. 137-147.
- Cotton, K. (2002). **Critical and creative thinking Bloom Taxonomy**.  
London : Oxford University press.
- Fisher, A. (2001) .**Critical Thinking: An Introduction**. Cambridge  
University Press: United Kingdom.
- Goodin. H. (2005). " **The use of deliberative discussion as a teaching  
strategy to enhance the critical thinking abilities of  
freshman nursing students** ". Unpublished Doctoral  
Dissertation, The University of Ohio state.
- McFarland, M. (1985)." Critical thinking in elementary school social studies"  
. **Social education**, Vol. (49), No. (3), PP. 277-280.
- Monuro, G. & Slater, A. (1985)." The know how of the teaching critical  
thinking ". **Social Education**. Vol. (49), No. (4), PP. 248-287.
- Nickerson, S. (1985). **The teaching of thinking**. New York: Lawrence  
Erlbaum Associates.
- Orelliy, K. (1983). " High school v.s. history ". **Social Education**. Vol. (49),  
No. (3), pp: 281-183.
- Seidman, H. (2004). " **Relationship between instructors' beliefs and  
teaching practices for critical thinking in higher education**".  
AAT NQ90403. Concordia University. Canada.  
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/search>

Smith, B. (1983). " Instruction for critical thinking skill " . **The Social Studies**. Vol. (75), No. (5), PP. 210-212.

الملاحق

**الملحق (1)**

**الاختبار التحصيلي**

## بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أعزائي الطلبة :

أمامكم اختبار يدور حول درسي الجنة دار النعيم، وجهنم دار البوار في منهج التربية الإسلامية، أرجو الإجابة على الأسئلة جميعها. علماً بأن الوقت المخصص للاختبار (45) دقيقة .

والله الموفق

.....: الاسم

.....: الصف

.....: الشعبة



السؤال الأول : ميز المصادر الصحيحة للمعلومات من غير الصحيحة لها في العبارات الآتية:  
(أ) يقول المسلم:

1. إن جهنم كانت مرصداً. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
2. تجوز السرقة عند الضرورة. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
3. سيدنا محمد (ص) أول من يدخل الجنة. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
4. يستحب صرف مال اليتيم في بناء المساجد. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
5. الهروب من المعركة للنجاة بالنفس. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
6. ضرورة التحلي بعادات غير المسلمين من أجل التقدم. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
7. ضرورة الشهادة زوراً كي أحصل على المال. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
8. ضرورة استخدام السحر من أجل الانتقام من الآخرين. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
9. أن الله أعدّ الجنة للمؤمنين. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
10. الحمد لله على نعمة الإسلام. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.

(ب) يقول الكافر:

1. اللهم أجرني من النار. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
2. ضرورة محاربة الإسلام لأنه خطر على الناس. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
3. أعمل على الالتزام بطاعة الله وتقواه. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
4. أشجع الآخرين على عمل الفواحش. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
5. أعدّ الله لنا النار وللمسلمين الجنة. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
6. أحارب من يتجاوز حدود الله. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
7. أمتنع عن الشرك بالله. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
8. أتحالف مع الشيطان من أجل مصلحتي. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
9. سأدخل الجنة بسبب معاداتي للمسلمين. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.
10. للكفار طعام خاص عند دخولهم النار. (أ) صحيحة (ب) غير صحيحة.

السؤال الثاني : أعمل على التمييز بين الحقيقة والرأي في العبارات الآتية بوضع كلمة (حقيقة) أو كلمة (رأي) في الآتي:

- جهنم لها سبعة أبواب كبيرة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- يستحق معظم الناس في هذه الأيام دخول جهنم. (أ) حقيقة (ب) رأي
- عذاب جهنم دائم لا ينتهي. (أ) حقيقة (ب) رأي
- يقوم على النار ملائكة خلقهم عظيم وبأسهم شديد. (أ) حقيقة (ب) رأي
- يعاني الفقراء هذه الأيام من نار الأسعار وتكاليف الحياة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- يشرب أهل النار ماء الحميم الساخن الذي يقطع الأمعاء. (أ) حقيقة (ب) رأي
- يقوم على السجون في عالم اليوم حراس رحماء. (أ) حقيقة (ب) رأي
- للجنة ثمانية أبواب كل باب له أسم خاص به. (أ) حقيقة (ب) رأي
- من يسكن هذه الأيام قصوراً فخمة وحدائق غناء فهو يعيش في الجنة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- توجد في الجنة أنهار عديدة ومتنوعة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- من ينتقل بين أنهار الوطن العربي في شرقه وغربه يشعر كأنه في الجنة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- ينعم أهل الجنة بكل معاني النعيم واللذة. (أ) حقيقة (ب) رأي
- كل من يعاني في حياة الفقر والحرمان في الدنيا يدخل الجنة في الآخرة. (أ) حقيقة (ب) رأي

السؤال الثالث : أعمل على التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة في العبارات الآتية التي تدور حول (جهنم):

- من أساء بأعماله في الدنيا يكون مصيره جهنم وبئس المصير (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- تنتسج جهنم لجميع الكفار والعصاة الذين يعزفون فيها تباعاً. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يتفاوت عذاب الناس في جهنم كل من حسب ذنوبه. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يتعذب الناس كثيراً في حروب هذه الأيام. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يتمثل وقود نار جهنم من الناس والحجارة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- طعام أهل النار في الدار الآخرة ضار وكرهه. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة

- يعشق الناس في الدنيا الأكل في المطاعم الفخمة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يحتاج الإنسان في طعامه إلى البروتينات والدهون والكربوهيدرات. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة

**السؤال الرابع: أعمل على التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة في العبارات الآتية التي تدور حول (الجنة):**

- تستقبل الملائكة في الجنة المتقين من الناس. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- الرسول محمد صلى الله عليه وسلم أول البشر دخولاً إلى الجنة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- وعد النبي محمد صلى الله عليه وسلم عباده الصالحين بأعلى منزلة في الجنة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- إذا جاء شهر رمضان فتحت أبواب الجنة وأغلقت أبواب النار. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يوجد مائة درجة في الجنة للمجاهدين ودرجات أخرى للمؤمنين والعلماء (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- رواد الجنة في الآخرة يتمتعون بالصحة والحيوية دون مرض (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- يحض الإسلام على أداء الزكاة بشكل منتظم. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- لقد بشر الرسول عليه السلام عشرة من أصحابه بدخول الجنة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- الإصلاح والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ضمان للمجتمع من الفساد. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- من يعبد الأوثان فهو مشرك بالله تعالى. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة
- من أهمية التفقه في الدين تعلم العبادات المختلفة. (أ) لها صلة (ب) ليس لها صلة

## الملحق (2)

اختبار التفكير الناقد

## اختبار التفكير الناقد

الاسم : \_\_\_\_\_

الصف : \_\_\_\_\_

التاريخ : \_\_\_\_\_

المدرسة : \_\_\_\_\_

### تعليمات الاختبار :

يتضمن الاختبار خمسة اختبارات صممت للتعرف على قدرتك على التفكير التحليلي والمنطقي.

- \* لا تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك .
- \* لا تضع أي علامة على كراسة الأسئلة هذه .
- \* ضع كل العلامات بالإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة المعطاة لك .
- \* إذا رغبت في تغيير إجابتك فتأكد أنك محوت إجابتك القديمة تماماً .

## الاختبار الأول : الاستنتاج

### تعليمات :

الاستنتاج هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت أو افترضت، وهكذا قد يستنتج الشخص أن إنسانا في المنزل إذا رأى ضوءاً خلف ستائر النافذة أو سمع صوت موسيقى تنبعث من البيانو في المنزل، ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون، فمن الممكن أن يكون أهل المنزل قد تركوه مضاء. وأن موسيقى البيانو تنبعث من راديو أو فوتوغراف ترك دون إغلاق.

ويبدأ كل تمرين من تمارين هذا الاختبار بتقرير لحقائق، عليك أن تعتبرها صادقة، وستجد بعد كل عبارة تقريرية عدة استنتاجات ممكنة، أي استنتاجات قد يتوصل إليها أشخاص من الحقائق المقررة . افحص كل استنتاج على حده، وقرر درجة صحته أو خطئه.

وستجد في ورقة الإجابة بعد كل استنتاج مسافات عليها علامات من حروف :

ص - م - ص - ب - ن - م - خ - خ : ضع علامة (X) أمام كل استنتاج على ورقة الإجابة في المسافة تحت الحرف المناسب كما يأتي :

ص : إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج صحيح تماماً، أي أنه يترتب منطقياً على الحقائق المعطاة.

م ص : إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج يحتمل أن يكون صحيحاً في ضوء الحقائق المعطاة، بمعنى أن هناك أكثر من فرصة لأن يكون صحيحاً.

ب ن : إذا قررت أن البيانات الموجودة ناقصة، وأنت لا تستطيع من الحقائق المعطاة أن تعرف ما إذا كان الاستنتاج صحيحاً أو خاطئاً، وذلك إذا كانت الحقائق لا تزودنا بأي أساس للحكم بالصواب أو الخطأ.

م خ : إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج يحتمل أن يكون خاطئاً في ضوء الحقائق المعطاة، بمعنى أن هناك أكثر من فرصة لأن يكون خطأ.

خ : إذا كنت تعتقد أن الاستنتاج خطأ تماماً، إما لأنه يسيء تفسير الحقائق أو يناقض هذه الحقائق، أو يناقض الاستنتاجات الضرورية من هذه الحقائق .

أحياناً عند تحديد ما إذا كان الاستنتاج صحته محتمله أو خطؤه محتمل، تجد إن عليك إن تستخدم معلومات ومعارف معينة مقبولة في المادة ويعرفها كل شخص والمثال التالي يوضح ذلك .

مثال : الإجابات الصحيحة موضحة في المستطيل المبين على اليسار :

ص	م ص	ب ن	م خ	خ
	×			
		×	×	
				×
	×			

مثال : حضر إلف من تلاميذ السنة الثانية الإعدادية اجتماعا اختياريا في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس، ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم، ليناقشوها لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر .

1. هؤلاء التلاميذ -الذين حضروا الاجتماع- لديهم اهتمام أشد بالنواحي الإنسانية أو بالمشكلات الاجتماعية الشاملة عن معظم طلاب السنة الثانية الإعدادية .

2. يتراوح من معظم هؤلاء الطلاب ما بين 17 سنة، 18 سنة -----

3. جاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم -----

4. ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط -----

5. شعر بعض تلاميذ السنة الثانية الإعدادية أن مناقشة العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق السلام العالمي عمل هام مفيد .

- في المثال السابق، نجد أن الاستنتاج الأول يحتمل أن يكون صحيحا أو صادقا (م ص)، لأننا نعرف من المعلومات العامة إن معظم طلاب السنة الإعدادية لا يظهر عندهم هذا الاتجاه الجاد بالمشكلات الاجتماعية مادة . والاستنتاج (2) يحتمل أن يكون خاطئا أو مذابا (م خ)، لان المعلومات العامة تدلنا على إن عددا قليلا من طلاب السنة الثانية الإعدادية تتراوح أعمارهم بين 17، 18 سنة .

وليس هناك دليل يدعم الاستنتاج (3) إذ إن البيانات الموجودة ناقصة (ب ن) للحكم على هذه المسألة .

والاستنتاج (4) خطأ تماما (خ) لان الحقائق المعطاة تبين أن التلاميذ ناقشوا مشكلات العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق السلام العالمي .

والاستنتاج (5) يترتب بالضرورة على الحقائق المعطاة، وعلى هذا فهو صحيح تماما (ص) . في التمرينات التالية قد يكون أكثر من استنتاج صحيحا (ص) لترتبه على الحقائق المعطاة أو يكون خاطئا (خ) ، أو يحتمل صحته (م ص) أو يحتمل خطؤه (م خ) أو لا تكون هناك بيانات كافية (ب ن) تدعمه، ومعنى هذا أن عليك إن تنتظر في كل استنتاج في حد ذاته .

- ضع علامة (X) في ورقة الإجابة في المكان تحت الحرف الذي تعتقد أنه يصف استنتاج أحسن وصف ممكن. إذا غيرت إجابتك ، فامح الإجابة السابقة بطريقة متقنة. لا تضع علامات إضافية على ورقة الإجابة.

- عرض مدرس لغة انجليزية على تلاميذ أحد الفصول فيلماً عن الرواية المقررة عليهم. بينما قرأ تلاميذ الفصول الأخرى الرواية نفسها ودرسوها دون أن يشاهدوا الفيلم. وطبق على التلاميذ جميعاً اختبارات تقيس تذوق القصة وفهمها مباشرة بعد انتهاء تدريس الرواية بالطريقتين، وقد تفوق تلاميذ الفصل الذين تعلموا بمساعدة الفيلم على تلاميذ الفصول الأخرى في جميع الاختبارات، ولقد زاد اهتمام تلاميذ الفصل الذين شاهدوا الفيلم بحيث أنه قبل انتهاء الفصل الدراسي قرأ معظمهم الرواية بمحض إرادتهم.

1- طبقت الاختبارات التي تقيس فهم التلاميذ للرواية وتذوقها على الذين شاهدوا الفيلم وكذلك على الذين درسوا الرواية فقط.

... ..

2- طلب من التلاميذ الذين تعلموا بمساعدة الفيلم أن يقرروا الرواية قبل نهاية الفصل الدراسي.

... ..

3- إن التلاميذ الذين يشاهدون الأفلام بدلاً من قراءة الكتب يفقدون الميل إلى القراءة .

... ..

4- يفضل معظم التلاميذ في الفصل الذين شاهدوا الفيلم، دراسة الرواية بالطريقة العادية دون الاستعانة بالفيلم.

... ..

5- سيحاول المدرس الذي قام بالتجربة استخدام الأفلام- عندما تكون متوفرة- كوسيلة مساعدة على تذوق الروايات الأدبية.

... ..

6- يستطيع التلاميذ إن يتعلموا أي موضوع من الأفلام أكثر مما يستطيعون تعلمه من الكتب.

... ..

- ظهرت أول صحيفة في الولايات المتحدة لمحررها "بن هاريس" في بوستان في 25 سبتمبر عام 1690، وصادرها في نفس اليوم حاكم الولاية "سيمون ستريت" وكان كفاح الناشر ونضاله الطويل لكي تستمر هذه الصحيفة الصغيرة ولينشر فيها ما يرغب في نشره . يمثل حدثاً هاماً في الصراع المستمر للمحافظة على حرية الصحافة .

7- مات محرر أول صحيفة أمريكية خلال بضعة أيام بعد مصادرة صحيفته .

... ..

8- شعر الحاكم "براد ستريت" إن لديه السلطة القانونية لمصادرة صحيفة "بن هاريس"

... ..



9- كتب محرر هذه الصحيفة مقالات ضد الضرائب التي فرضتها ولاية بوسطن على الشاي

... ..

10- كان (بن هاريس) رجلا مثابرا في التمسك ببعض رغباته، وبما يؤمن به .

... ..

- تجمع حشد من الناس منذ وقت مضى في إحدى المدن الكبرى، ليستمع إلى رئيس الغرفة التجارية الجديد. وقد قال : " إنني لا أرجو وإنما أطلب بأن تتحمل نقابات العمال نصيبها الكامل من المسؤولية لتحسين الأحوال المدنية وتنمية مصالح البيئة المحلية. إنني لا أرجو بل أطلب بأن تنضم نقابات العمال كلها إلى الغرفة التجارية". ولقد صفق ممثل نقابات العمال المركزية بحماس، وبعد مضي ثلاثة شهور، انضمت جميع نقابات المال إلى الغرفة التجارية، حيث عملت بحماس في اللجان وعبرت عن آرائها، وشاركت مشاركة نشطة في تحسين المشروعات المدنية .

11- تعرف كل من ممثل نقابات العمال وأعضاء الغرفة التجارية على مشكلات بعضهم بعضا ووجهات نظرهم على تحرر أفضل خلال اتصالاتهم بالغرفة التجارية.

... ..

12- إن اشترك نقابات العمال في الغرفة التجارية للمدينة قد قضى إلى حد كبير على الخلافات بين الإدارة وبين العمال في تلك المدينة.

... ..

13- أدت المشاركة النشطة لنقابات المال إلى احتكاك وخلافات في اجتماعات الغرفة التجارية.

... ..

14- سرعان ما ابدى ممثلوا النقابات أسفهم، لأنهم قبلوا الدعوة للاشتراك في الغرفة التجارية.

... ..

15- شعر كثير من أعضاء الغرفة التجارية بأن رئيسهم لم يكن حكيما في طلبه إلى ممثل النقابات للاشتراك في الغرفة التجارية.

... ..

16- انضم ممثل نقابات العمال إلى الغرفة التجارية مخالفين رغبات الغالبية العظمى من أعضاء هذه النقابات.

... ..

- بينت الدراسات إن إصابات السل بين الزوج في الولايات المتحدة أكثر منها بين البيض نسبيا وليس هناك فرق على أية حال في معدل الإصابة بالسل بين الزوج والبيض إذا كانوا في مستوى

واحد من الدخل . ومتوسط دخل البيض في الولايات المتحدة أعلى بدرجة ملحوظة عن متوسط دخل الزوج .

17- يمكن الشفاء من الإصابة بالسل.

... ..

18- رفع المستوى الاقتصادي للزوج ينقص الإصابة بالسل.

... ..

19- إن الإصابة بالسل اقل انتشارا بين الزوج ذوي الدخل المرتفع نسبيا عنها بين الزوج ذوي الدخل الأقل.

... ..

20- سواء أكان الشخص الأبيض غنيا أو فقيرا فان هذا لا يؤثر على احتمال إصابته أو تعرضه للسل.

... ..

## الاختبار الثاني : معرفة المسلمات أو الفرضيات

### تعليمات :

الافتراض هو شيء ترتئيه أو تلم به، فعند ما يقرر شخص "سأخرج في يونيه القادم" فإنه يسلم ويفترض أنه سيعيش حتى يونيه القادم وأنه سيبقى في المدرسة حتى ذلك الوقت، وأنه سينجح في مقرراته الدراسية وما شابه ذلك .

فيما يلي عدد من العبارات، ويتبع كل عبارة هذه الافتراضات، مقترحة عليك إن تقرر بالنسبة لكل افتراض إذا كانت العبارة تحتوي على تسليم به بالضرورة أم لا .

إذا اعتقدت أن الافتراض المعين مسلم به في العبارة، فضع علامة (X) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة أي تحت كلمة، الافتراض وارد وإذا كنت تعتقد أن الافتراض غير مسلم به بالضرورة في العبارة، تضع علامة (X) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة أي تحت كلمة، الافتراض غير وارد . وفيما يلي مثال : يوضح طريقة وضع علامة (X) إمام الافتراضات في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة، ويلاحظ أنه في الحالات يكون أكثر من افتراض وارد بالضرورة، وفي حالات أخرى لا يكون أي من الافتراضات وارد .

### اختبار (2) الافتراضي

غير وارد	وارد	مثال : العبارة : ونحن في حاجة إلى اقتصاد في الوقت للوصول إلى هناك، وبناء على ذلك من الأفضل أن نذهب بالطائرة . افتراضات مقترحة : 1- الذهاب بالطائرة سيستغرق وقتا اقل من الذهاب بوسائل المواصلات الأخرى. (من المفترض في هذه العبارة أن سرعة الطائرة الزائدة بالنسبة لوسائل المواصلات الأخرى ستمكن المجموعة من الوصول إلى الجملة التي يقصدونها في وقت اقل)
	وارد	X
غير وارد	وارد	
X		2 يمكن السفر بالطائرة إلى الجهة التي تقصدها . (هذا الافتراض بالضرورة وارد في العبارة، فطالما يمكن توفير وقت بالطائرة فإنه ينبغي أن يكون في الإمكان الذهاب بها ) ... .. 3- السفر بالطائرة أكثر راحة من السفر بالقطار . ( هذا الافتراض غير وارد في العبارة - لأن العبارة تتناول اقتصاد الوقت، ولا تذكر شيئاً عن الراحة، أو عن الطبيعة المعينة للسفر) .

والآن نبدأ بالعبارات :

العبارة (دعنا ننشئ في الحال قوات مسلحة متفوقة، وبذلك نحافظ على السلام والرفاهية " .

افتراضات مقترحة :

21- إذا كان لدينا قوات مسلحة متفوقة، فإن هذا سوف يضمن المحافظة على السلام والرفاهية .

22- ما لم نعمل على زيادة تسليحنا في الحال، فإننا سوف نتعرض للحرب .

23- نعم الآن بالسلم والرفاهية .

العبارة : " الرجل العاقل هو من يقتصد أربعة دنانير في الشهر من دخله "

افتراضات مقترحة :

24- ليس لدى الحمقى من الإدراك ما يكفي لجعلهم يقتصدون أربعة دنانير في الشهر .

25- لا بد للفرد أن يكون عاقلاً كي يقتصد أربعة دنانير في الشهر .

العبارة : (لو وزعت كل ثروة هذا البلاد فجأة بالتساوي بين الناس، فإن بعض الناس سرعان ما

يصبحون مرة أخرى أغنياء، بينما يصبح الآخرون فقراء)

افتراضات مقترحة:

26- من الأسباب الحقيقية للغنى والفقير لا تتأثر كثيراً بمثل هذا الحل الاجتماعي.

27- إن نظامنا الاقتصادي الحالي أفضل من هذا الحل الاجتماعي.

العبارة :

(عصام لن يدعو خالد لحفلاته).

افتراضات مقترحة:

28- لم يقم عصام بحفلاته بعد.

29- عصام لا يحب خالد الان.

30- ستكون الحفلة في منزل عصام.

العبارة:

(يعيش محمد في الكويت لانخفاض الضرائب فيها).

افتراضات مقترحة:

31- تتضمن الإدارة التي تتسم بالكفاءة ضرائب منخفضة.

32- إن تجنب الضرائب المرتفعة من الاعتبارات الهامة في تحديد أين يعيش الشخص؟.

33- سكان الكويت راضون عن حكومتهم.

العبارة:

(مدرستنا حسنة الحظ ، فكل تلاميذها من أصل عربي، ولهذا فليس لدينا مشاكل عنصرية).

افتراضات مقترحة :

- 34- ليس عند التلاميذ العرب مشاكل عنصرية .
- 35- إذا مارسنا الديمقراطية، فلن تكون هناك مشاكل عنصرية .
- 36- تكون المدرسة سيئة الحظ إذا كان تلاميذها في جنسيات مختلفة .

## الاختبار الثالث : الاستنباط

### تعليمات :

يتكون كل تمرين من التمرينات التالية من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج، وبالنسبة لأهداف هذا الاختبار، اعتبر العبارتين في كل تمرين صادقتين بدون استثناء . اقرأ النتيجة الأولى التي تلي العبارتين، وإذا كنت تعتقد أنها تترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (X) في الخانة المناسبة من ورقة الإجابة أي تحت والنتيجة تترتب على المقدمتين، وإذا كنت تعتقد انه ليس من الضروري أن تكون النتيجة مترتبة على العبارتين، فضع علامة (X) في الخانة المناسبة من ورقة الإجابة تحت والنتيجة لا تترتب عليهما، حتى ولو اعتقدت أنها صادقة على أساس معلوماتك العامة

وبالمثل اقرأ كل نتيجة واحكم عليها، ولا تدع تحيزتك تؤثر على حكمك، أي ركز على العبارات واحكم على كل نتيجة على أساس ما إذا كانت تترتب بالضرورة على المقدمتين، وضع علامات على جميع إجاباتك على ورقة الإجابة .

فيما يلي مثال يوضح هذه العملية :

### اختبار (3) النتيجة

النتيجة		مثال : بعض أيام الإجازات ممطرة، جميع الأيام الممطرة مزعجة إذن :
لا تترتب عليهما	تترتب على المقدمتين	
X		1- لا تكون الأيام الصافية مزعجة ( هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لأنك لا تستطيع إن تعرف من هاتين العبارتين ما إذا كانت الأيام الصافية مزعجة وقد يكون بعضها كذلك) ... .. ... ..
النتيجة		2- بعض أيام الإجازات مزعجة (هذه النتيجة تترتب بالضرورة على العبارتين، لأنه وفقا لهما فان أيام الإجازات الممطرة ينبغي أن تكون مزعجة) ... .. ... ..
لا تترتب عليهما	تترتب على المقدمتين	
X	X	3- بعض أيام الإجازات ليست مزعجة (هذه النتيجة لا تترتب على العبارتين، حتى على الرغم من انك تعرف أن بعض أيام الإجازات ممتعة جدا) ... .. ... ..

والآن سنبدأ بعرض المقدمات :

كل الموسيقيين مرهفو الحس ..

بعض الموسيقيين غير فخورين بأنفسهم إذن:

37- كل مرهفي الحس موسيقيون ... .. .

38- لا واحد من الفخورين بأنفسهم مرهف الحس ... .. .

39- بعض الفخورين بأنفسهم موسيقيون ... .. .

لا واحد من الجوكيين ملاكم من الوزن الثقيل، جميع ملاكمي الوزن الثقيل ضخام الأجسام .

إذن :

40- لا واحد من الجوكيين صغير الجسم ... .. .

41- لا واحد من ملاكمي الوزن الثقيل صغير الجسم ... .. .

42- الجوكية أجسامهم صغيرة ... .. .

بعض مثيري الحروب مثاليون مخلصون . جميع مثيري الحروب متطرفون .

إذن :

43- بعض المثاليين المخلصين متطرفون ... .. .

44- بعض المتطرفون مثاليون مخلصون ... .. .

45- لا واحد من المتطرفين مثال مخلص ... .. .

46- جميع المتطرفين من مثيري الحروب ... .. .

- جميع الفئران التي تحقن بالمادة (ا) تصاب بالمرض (س) . الفأر رقم 24 لم يحقن بالمادة (ا)

إذن :

47- الفأر رقم 24 أصيب بالمرض (س) ... .. .

48- ليس جميع الفئران التي تتحصر أرقامها بين 20، 30 قد حقنت بالمادة (ا) ... .. .

... .. .

49- الفأر رقم 24 لم يصب بالمرض (س) ... .. .

لا واحد من الجمهوريين ديمقراطي . جميع الديمقراطيين يفضلون الثراء .

إذن:

50- الجمهوريون يفضلون الثراء ... .. .

51- لا واحد من الجمهوريين يعارض الثراء ... .. .

52- لا واحد من الديمقراطيين يعارض الثراء ... .. .

53- لا واحد من الجمهوريين يفضل الثراء ... .. .

\* كل اليهود يشعرون بصدّاقة نحو إسرائيل . دافيد يشعر بصدّاقة نحو إسرائيل .  
إذن:

54- دافيد لا يشعر بصدّاقة نحو العرب ... ..

55- دافيد يهودي ... ..

56- بعض الناس من غير اليهود يشعرون بصدّاقة نحو إسرائيل ... ..

\* إذا كان لدى الشخص البالغ القدرة هل منح الحب للآخرين، فلا بد أنه حظي بالحب عندما كان طفلاً فبعض البالغين لم يحصلوا الحب عندما كانوا أطفالاً . إذن :

57- بعض البالغين ليس لديهم القدرة على منح الحب للآخرين ... ..

58- إذا حظي البالغ بالحب وهو طفل، فإن لديه القدرة على ان يمنح الحب للآخرين ... ..  
... ..

\* إذا كان شخص يعتقد في الخرافات، فهو يصدق العرافين (من يقرؤون الطالع) . بعض الناس لا يصدقون العرافين . إذن :

59- لا واحد من المعتقدين في الخرافات يشك في العرافين ... ..

60- إذا لم يكن الشخص من المعتقدين في الخرافات، فإنه لن يصدق العرافين ... ..

61- إذا صدّق شخص العرافين فهو يعتقد في الخرافات ... ..



## الاختبار الرابع : التفسير

### تعليمات :

كل تمرين فيما يلي يتكون من فقرة قصيرة يقيّمها عدة نتائج مقترحة .  
افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في الفقرة المختصرة صادق والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة منطقياً وبغير شك كبير أم لا .

إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على الفقرة بدرجة معقولة من اليقين (حتى لو لم تترتب عليها بالضرورة وعلى نحو مطلق) نضع في ورقة الإجابة علامة (X) في الخانة التي عنوانها والنتيجة مترتبة .

وإذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على الحقائق الواردة في الفقرة بدرجة معقولة من اليقين فضع علامة (X) في الخانة التي عنوانها (غير مترتبة) .  
في بعض الحالات قد يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة أكثر من نتيجة مقترحة وفي حالات أخرى لا يترتب على الفقرة أية نتيجة من النتائج .  
والآن سنبدأ بعرض الفقرات :

\* جاء في تقرير للتعداد في الولايات المتحدة أنه قد سجلت خلال عام 1940 حوالي 1656000 حالة زواج و 264000 حالة طلاق .

- 62- الحصول على الطلاق مسألة سهلة وسريعة في الولايات المتحدة ... ..  
63- إذا كانت النسبة السابقة لا زالت صحيحة فإن الذين يتزوجون يبلغون حوالي ستة أمثال الذين يحصلون على الطلاق كل سنة ... ..  
64- نسبة الطلاق في الولايات المتحدة مرتفعة جداً ... ..

\* أن ضحايا مرض الإشعاع الدوري (كما يحدث مثلاً بعد انفجار ذري) يحتمل موتهم في الأنيميا لأن خصائص تكوين الدم في نخاع العظام تتلف وفي الممارسات الطبية اليومية . فإنه لا بد من إعطاء جرعات من الأشعة السينية بمنتهى العناية لوقاية المريض من الوقوع فريسة لمرض الإشعاع الذري . ولقد وجد الدكتور "ليون جاكوبسون" في تجاربه على الأرانب أنه حين يغطي الطحال بمادة الرصاص، فإن الحيوانات تعيش حتى لو تعرضت لجرعة ----- ومميتة من الأشعة السينية . وذلك لأن حماية الطحال تمكنه من عمل دم كاف يساعد الأنسجة التالفة على استعادة حالتها .

- 65- إذا أمكن استخراج مادة من الأعضاء التي تكون الدم، وان تساعد هذه المادة في سرعة شفاء الفرد من مرض الإشعاع، فان هذه المادة يحتمل أيضا أن تمكن مرضى الأشعة السينية من تحمل جرعات اقوي ... ..
- 66- أن تجارب الدكتور جاكوبسون عل الأرانب ينبغي أن تجرى على عدد كبير من الناس .  
لنعرف ما إذا كانت ستؤدي إلى تفسير النتائج ... ..
- \* عادة استغرق في النوم مباشرة.ولكنني اشرب القهوة مساء حوالي مرتين في الشهر . وعند ما افعل ذلك واستلقي على فراشي فأنتني أنال يقظاً وأتقلب لمدة ساعات .
- 67- أن مشكاتي في أساسها عقلية، فانا شديد الحساسية للقهوة حين اشربها بالليل . متوقعا أنها ستبقيني يقظا، وبناء على ذلك فإنهما تفعل ذلك ... ..
- 68- لا استغرق في النوم مباشرة بعد شرب القهوة بالليل . لان مادة الكافيين التي في القهوة تثير جهازني العصبي لمدة ساعات بعد شربها ... ..
- \* في نهاية فصل دراسي. اجري اختبار للهندسة فحصل طلاب الأستاذ عزت على درجات زاد متوسطها عشر درجات عن طلاب الأستاذ عادل . وقد استخدم الأستاذ عزت طريقة مختلفة نوعا ما في تدريس الهندسة عن الأستاذ عادل .
- 69- يحتمل أن يكون الأستاذ عزت مدرسا أفضل من الأستاذ عادل ... ..
- 70- كان للتلاميذ في فصل الأستاذ عزت اذكي كمجموعة من التلاميذ في فصل الأستاذ عادل . وعلى هذا فقد تعلموا بسهولة أكبر ... ..
- 71- كانت الطريقة التي استخدمها الأستاذ عزت في تدريس الهندسة أفضل من الطريقة التي استخدمها الأستاذ عادل ... ..
- \* عندما بدأت انجلترا في تقديم الخدمات الطبية بالمجان . دهشت الحكومة لان عددا كبيرا من الناس أكثر مما تتوقع تقدموا طالبين عمل نظارات طبية وعلاج أسنانهم .
- 72- اختار الناس الذين أهملوا من قبل أعينهم وأسنانهم هذا النوع من العلاج ... ..
- 73- ان الناس الذين لا يحتاجون حقيقة الخدمات بحثوا عنها لأنها مجانية ... ..
- 74- كان الناس في بريطانيا من قبل مهملين في العناية بأعينهم وأسنانهم ... ..
- 75- فرح الجمهور البريطاني بالبرنامج الحكومي الصحي ... ..
- \* قامت احدي الجرائد الأمريكية بدراسة مسحية لعدد من سائقي السيارات وسائقاتها ممن ارتكبوا حوادث في منطقة لوس أنجلوس خلال فترة زمنية معينة . ووجد ان السائقين قد ارتكبوا 1210 حادثة، بينما ارتكبت السائقات 930 حادثة فقط .

- 76- إذا كانت إعداد الدراسة المسحية مأخوذة من عينة مماثلة فان السائقين قد ارتكبوا أكثر مما ارتكبت السائقات في منطقة لوس أنجلوس ... ..
- 77- إن عدد الرجال الذين يقودون سيارات اكبر من عدد النساء اللاتي يقدنهن في منطقة لوس أنجلوس ... ..
- 78- النساء أكثر أمانا ... ..
- \* تبين اختبارات الذكاء : إن الأطفال الزوج في المدن الشمالية يتفوقون على الأطفال الزوج في المدن الجنوبية ولكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة كالأطفال البيض في المدن الجنوبية .
- 79- الأطفال البيض كمجموعة يحصلون على درجات أعلى لأنهم ولدوا بذكاء فطري أعلى من ذكاء الأطفال الزوج ... ..
- 80- إن الأسر الزوجية التي انتقلت إلى الشمال هي في المتوسط أكثر ذكاء من التي بقيت في الجنوب ... ..
- 81- يحصل الزوج الشماليون على تعليم أفضل في المدارس من الزوج الجنوبيين . وهذا يؤثر بدوره في أداء الاختبارات ... ..
- \* يبين التاريخ في الألفي عام الأخيرة، إن الحروب أصبحت أكثر شيوعا وأكثر تدميرا، بحيث إن القرن العشرين يعتبر أكثر دموية من أي قرن مضى .
- 82- لم تتقدم البشرية بالقدر الكافي في المحافظة على السلام كما تقدمت في علم اندلاع الحرب ... ..
- 83- تنتج الحرب عن سمات أساسية من الأنانية والجشع والشراسة وهي سمات متفاعلة في الطبيعة الإنسانية ... ..
- 84- إن التصنيع المتزايد والتنافس والأسلحة المتطورة تؤدي إلى تزايد حدوث الحرب ... ..
- 85- سوف تزايد الحروب في المستقبل باستمرار، وسوف تصبح أكثر تدميرا من الحروب الماضية ... ..

## الاختبار الخامس : تقويم الحجج

### تعليمات :

عند اتخاذ قرارات إزاء الأسئلة الهامة، من المرغوب فيه إن تكون قادرا على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية الجدلية المعروضة .  
وينبغي أن تكون الحجج القوية هامة ومتصلة اتصالا مباشرا بالسؤال .  
وقد تكون الحجج الضعيفة غير متصلة بصفة مباشرة بالسؤال حتى ولو كانت لها أهمية كبيرة، أو تكون لها أهمية قليلة، أو قد تتصل بجوانب ثانوية (تافهة) من السؤال .  
فيما يلي سلسلة من الأسئلة، بلى كل واحد منها ثلاث أو أربع حجج، وعليك لتحقيق الهدف من هذا الاختبارات تعتبر كل حجة صادقة والمشكلة إذن هي أن تحدد ما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة .

وطريقة الإجابة هي أن تضع في ورقة الإجابة علامة (X) في الخانة التي عنوانها "قوية" إذا اعتقدت أن الحجة قوية، ونضع العلامة (X) في الخانة التي عنوانها "ضعيفة" إذا اعتبرت أن الحجة ضعيفة . وعند تقويم الحجة احكم عليها في حد ذاتها، ولا تدع الحجج المضادة، أو اتجاهك نحو السؤال يؤثر على حكمك. احكم على كل حجة وحدها وقد تكون جميع الحجج في بعض الأسئلة قوية. وتكون جميعها في البعض الآخر ضعيفة .

وفيما يلي مثال يبين كيف تجيب عن هذه الأسئلة . ادرسه جيدا حتى تعرف ما هو مطلوب منك. لاحظ أن الحجة تقوم على أساس مدى جودة تدعيمها للسؤال المطروح :

### اختبار (5)

الحجة		
ضعيفة	قوية	
X		مثال : هل يجب على جميع الشباب أن يلتحقوا بالجامعة ؟ 1- نعم، لأن الجامعة تتيح لهم فرصة تعلم الأناشيد الجامعية والهناتفات (هذا سبب سخيف لا يستوجب قضاء عدة سنوات من حياة الفرد في الجامعة)
	X	... .. 2- لا، لأن نسبة كبيرة من الشباب ليس لديهم قدرة أو ميل يكفي لتحقيق أي كسب من التدريب الجامعي (إذا كان هذا صادقا كأن تتطلب منا التعليمات أن نفترض . فأنها حجة لها وزن كبير ضد التحاق جميع الشباب بالجامعة)
X		... ..

		3- لا، لان الاستذكار المستمر والزائد عن الحد يؤدي شخصية الفرد (هذا الجدل على الرغم من أهميته العامة الكبيرة إذا قيل واعتبر صادقا لا يتصل مباشرة بالسؤال لان الانتظام في الدراسة الجامعية لا يتطلب بالضرورة استذكارا زائدا) ... ..
--	--	---

تذكر انه لتحقيق الهدف من الاختبار. عليك أن تعتبر أن كل حجة صادقة .

والآن نبدأ بعرض الحجج :

\* هل يستطيع الأغنياء و الفقراء الذين يلجئون إلى ساحات القضاء أن يجدوا تقريبا نفس العدالة في المحكمة ؟

86- لا، لان الشخص الغني يستطيع أن يوكل محامين أفضل وان يستدعي الخبراء، وان يدفع لعدد اكبر من الشهود، وان ينقل القضية إلى محاكم الاستئناف ... ..

87- لا، لان الأغنياء يكسبون معظم قضاياهم ضد الفقراء ... ..

\* هل من الواجب أن نعتبر المتزوجات صالحات للخدمة كمدرسات في المدارس العامة اذا كن مؤهلات لذلك ؟

88- لا، لان هناك نساء غير متزوجات في بلدنا أكثر من وظائف التدريس ... ..

89- نعم، لان النساء يصبحن مدرسات أفضل بعد الزواج ... ..

90- لا، لان مسؤولية الأم الأولى هي نحو أطفالها ... ..

\* هل من الواجب إن يطعم الطفل وفق جدول منظم بدلا من إطعامهم عندما يبدو عليهم الجوع ؟

91- لا، لان الأطفال يعرفون على نحو أفضل متى يكونون جائعين ومستعدين لتناول الطعام ... ..

92- نعم، لأنه ينبغي على الأطفال إن يتعلموا - إن عاجلا أم آجلا - إنهم لا يستطيعون دائما إن يحققوا رغباتهم بطريقتهم الخاصة ... ..

93- نعم، لان الجدول المنظم أسهل بالنسبة للآباء ... ..

\* ينبغي إن تستولي الحكومة على جميع الصناعات الأساسية في البلد، وان توظف جميع من يريدون العمل، وان تقدم المنتجات بأسعار التكلفة ؟

94- لا، لان التركيز الشديد للاقتصاد والقوة البيروقراطية في الحكومة، يعد من حريتنا الشخصية، والسياسية ... ..

- 95- لا، لان إلغاء المنافسة وحافز الربح يؤدي إلى انخفاض المبادأة في إنتاج سلع وخدمات جديدة نافعة ... ..
- 96- نعم، لان الحكومة تقوم بإدارة مكاتب البريد والطرق العامة والحدائق العامة والقوات العسكرية والخدمات الصحية العامة وغيرها من الخدمات العامة ... ..
- \* ينبغي إن يسمح للجماعات التي تعارض بعض السياسات الحكومية. بحرية الكتابة في الصحافة والكلام بغير حدود؟
- 97- نعم، لان الدولة الديمقراطية تزدهر عن طريق المناقشة الحرة غير المقيدة بما في ذلك النقد ... ..
- 98- لا، لان الجماعات المعارضة إذا أعطيت حرية كاملة فإنها ستفكك وحدة الشعب . وتضعف مركزه وتؤدي في النهاية إلى فقدان الديمقراطية ... ..
- 99- لا، لان الأمم المعارضة لنظام حكومتنا لا تسمح بحرية التعبير المتفقة مع وجهة نظرنا في بلادهم ... ..
- ملاحظة : راجع إجابتك عن جميع الأسئلة السابقة .

## مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد

## الاختبار الأول :

1- ص	6- ب ن	11- م ص	16- م خ
2- خ	7- خ	12- ب ن	17- ب ن
3- خ	8- م ص	13- ب ن	18- م ص
4- م خ	9- ب ن	14- م خ	19- ص
5- م ص	10- ص	15- ب ن	20- خ

## الاختبار الثاني :

21- وارد	25- غير وارد	29- غير وارد	33- غير وارد
22- غير وارد	26- وارد	30- غير وارد	34- وارد
23- وارد	27- غير وارد	31- غير وارد	35- غير وارد
24- غير وارد	28- وارد	32- وارد	36- وارد

## الاختبار الثالث :

37- لا تترتب	43- تترتب	49- لا تترتب	55- لا تترتب
38- لا تترتب	44- تترتب	50- لا تترتب	56- لا تترتب
39- لا تترتب	45- لا تترتب	51- لا تترتب	57- لا تترتب
40- لا تترتب	46- لا تترتب	52- تترتب	58- لا تترتب
41- تترتب	47- لا تترتب	53- لا تترتب	59- تترتب
42- لا تترتب	48- تترتب	54- لا تترتب	60- لا تترتب
			61- لا تترتب

## الاختبار الرابع :

62- غير مترتبة	68- غير مترتبة	74- غير مترتبة	80- غير مترتبة
63- مترتبة	69- غير مترتبة	75- غير مترتبة	81- غير مترتبة
64- غير مترتبة	70- غير مترتبة	76- مترتبة	82- مترتبة
65- مترتبة	71- غير مترتبة	77- غير مترتبة	83- غير مترتبة
66- غير مترتبة	72- مترتبة	78- غير مترتبة	84- غير مترتبة
67- غير مترتبة	73- غير مترتبة	79- غير مترتبة	85- غير مترتبة

## الاختبار الخامس :

98- قوية	94- قوية	90- ضعيفة	86- قوية
99- ضعيفة	95- قوية	91- قوية	87- ضعيفة
	96- ضعيفة	92- ضعيفة	88- ضعيفة
	97- قوية	93- ضعيفة	89- قوية



### الملحق (3)

أسماء محكمي أدوات الدراسة

### أسماء محكمي أدوات الدراسة

الاسم	التخصص الأكاديمي
أ.د عبد الجبار البياتي	إحصاء وتقويم تربوي
أ.د جودت سعادة	مناهج وطرق تدريس
أ.د غازي خليفة	مناهج وطرق تدريس
أ.د عباس الشريفي	إدارة تربوية
د. وليد البذال	مناهج وطرق تدريس
أ. حمود العجمي	مشرف تربوية اسلامية
أ. رباح المطيري	مشرف تربوية اسلامية

#### الملحق (4)

الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي

### تحضير درس في التربية الإسلامية حسب مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي

موضوع الدرس : جهنم دار البوار والجنة دار النعيم      الصف: التاسع  
 المدرسة: .....  
 والتاريخ:.....  
 اليوم

#### أولاً: الأهداف التعليمية:

- أ- الأهداف المعرفية: سيكون الطالب عند الانتهاء من الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف المعرفية الآتية:
1. أن يحدد الطالب المقصود بمفهوم جهنم.
  2. أن يذكر الطالب آية كريمة توضح سعة جهنم.
  3. أن يلخص الطالب موضوع (جهنم دار البوار) في صفحة واحدة.
  4. أن يستخلص الطالب طعام أهل جهنم من الآية الكريمة ( ليس لهم طعام إلا من ضريع).
  5. أن يميز الطالب بين الحقيقة والرأي الخاصة بموضوع (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم).
  6. أن يطرح الطالب أمثلة على شراب أهل جهنم.
  7. أن يعدد الطالب أسباب دخول جهنم.
  8. أن يذكر الطالب أسماء جهنم.
  9. أن يصف الطالب كيفية استقبال الملائكة لأهل الجنة.
  10. أن يستخلص الطالب نوعية الناس الذين يحصلون على أعلى منزلة في الجنة.
  11. أن يطرح الطالب أمثلة من الآيات الكريمة على مآكل أهل الجنة.
  12. أن يعدد الطالب أبواب الجنة.
  13. أن يلخص الطالب موضوع ( الجنة دار النعيم في صفحة واحدة).
  14. أن يفسر الطالب كون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الداخلين إلى الجنة.
  15. أن يطرح الطالب أمثلة من الحديث النبوي الشريف عن خيام الجنة وبنائها.
  16. أن يستخلص الطالب كرامات الجنة من الآية الكريمة (وجوه يومئذ ناضرة \* إلى ربها ناظرة).

ب. الأهداف الوجدانية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف الوجدانية الآتية:

1. أن يلتزم الطالب بوسائل النجاة من جهنم.
2. أن يشجع الطالب الآخرين على تجنب أسباب دخول جهنم.
3. أن يتذوق الطالب الآيات الكريمة التي تصف الملائكة الذين يقومون على جهنم.
4. أن يؤمن الطالب بوجود كل من الجنة والنار.
5. أن يعترف الطالب بأن يكون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الناس دخولاً للجنة.
6. أن يهتم الطالب بكيفية استقبال ملائكة الرحمن لأهل الجنة.
7. أن يصغي الطالب إلى الآيات الكريمة التي توضح مآكل أهل الجنة.
8. أن يتذوق الطالب قراءة الأحاديث النبوية الشريفة التي تصف الجنة دار النعيم.
9. أن يقدر الطالب قيمة دخول المسلم للجنة.
10. أن يحتج الطالب على الأفعال السيئة التي تؤدي بصاحبها إلى جهنم.
11. أن يثمن الطالب دور علماء الدين في جهودهم لحث الناس على الأعمال الطيبة التي تدخلهم الجنة وترك الأعمال السيئة التي تؤدي بهم إلى جهنم.
12. أن ينظم الطالب ندوة قصيرة عن عذاب جهنم ونعيم الجنة.
13. أن يعترف الطالب بالدين الإسلامي الحنيف الذي يوضح الأسباب التي تؤدي بصاحبها إلى دخول الجنة أو النار.
14. أن يدافع الطالب عن المكاسب التي يحصل عليها أهل الجنة في الآخرة نتيجة أفعالهم الحسنة في الدنيا.

15. أن يقدر الطالب أهمية التمييز بين الحقيقة والرأي الخاصة بموضوع الجنة والنار.

ج- الأهداف النفسحركية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف النفسحركية الآتية:

1. أن يرسم الطالب لوحة توضح الموضوعات الفرعية لموضوع (الجنة دار النعيم، وجهم دار البوار).
2. أن يصمم الطالب موقعا إلكترونياً يضع فيه المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر عن الجنة والنار.
3. أن يدير الطالب ندوة حول نعيم الجنة وعذاب النار.
4. أن يشارك الطالب في مسرحية حول صفات أهل الجنة وأهل النار.
5. أن يرسم الطالب صورة تخيلية مصغرة لكل من الجنة والنار.

### ثانياً: الوسائل التعليمية:

سوف يستعين المعلم في هذه الحصة بالوسائل التعليمية الآتية:

1. السبورة.
2. الكتاب المدرسي المقرر.
3. العرض الإلكتروني Data Show.
4. شبكة الانترنت.
5. اللوحات التوضيحية عن موضوع (جهنم دار البوار) وموضوع (الجنة دار النعيم).

### ثالثاً: خطوات الدرس:

تتمثل خطوات الدرس لتطبيق مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي في الآتي:

1. توضيح مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي للطلبة من الناحيتين العلمية والتربوية في أنها تتطلب التفريق بين الحقائق والآراء عن طريق بيان الأسباب أو توضيح المبررات لاختيار عبارات على أنها تمثل الحقائق واختيار أخرى على أنها تعبر عن رأي لشخص أو لمجموعة.
2. تطبيق ما ورد في النقطة السابقة على موضوع الدرس (جهنم دار البوار) و(الجنة دار النعيم).
3. طرح مثال أو أكثر من جانب المعلم عن موضوع الجنة والنار بما ينطبق على مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي كالاتي:
  - قال تعالى "جنات عدن مفتحة لهم الأبواب" هذه حقيقة.
  - قال أحد مذيعي القنوات التلفزيونية: "من يقم بزيارة جزيرة مدغشقر ويرى الغابات الجميلة والأنهار العذبة يشعر بأنه في الجنة" هذا رأي.
  - قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من تردى من جبل فقتل نفسه فهو في نار جهنم يتردى فيها خالداً مخلداً فيها أبداً" هذه حقيقة.
  - قال أحد الممثلين: "التمثيل شعلة من نار تضيء ظلمة الجهل". هذا رأي.
4. يطلب المعلم من الطلاب طرح أمثلة مشابهة عن الجنة والنار، وقد يقترح الطلبة الأمثلة الآتية:
  - قال تعالى في وصف جهنم : " أنها ساءت مستقراً ومقاماً" هذه حقيقة.

- يقول بعض علماء الاجتماع الغربيون: "الحياة الهانئة مصدر للإستقرار وهي نعيم الدنيا والإقامة المرغوب فيها". هذا رأي.
- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إذا جاء رمضان فتحت أبواب الجنة وغلقت أبواب النار". هذه حقيقة.
- قال أحد الأشخاص: "اعتقد أن صيام رمضان لا يؤدي إلى نقصان الوزن" هذا رأي.

##### 5. يطلب المعلم من الطلاب القيام بالأنشطة الآتية:

- عمل عرض إلكتروني Data Show عن موضوع (الجنة وجهنم).
  - البحث في شبكة الانترنت عن آراء وحقائق حول موضوع (جهنم والنار).
  - تقسيم الطلبة داخل الحجرة الدراسية إلى قسمين: الأول يطرح مجموعة من الحقائق عن الجنة والنار، والثاني يطرح عدداً من الآراء عن الموضوع ذاته.
  - عقد ندوتين من جانب الطلبة: الأولى تدور حول الجنة وسبل الدخول فيها، والثانية تتناول النار ووسائل تجنبها.
  - رسم لوحات معبرة عن الجنة ونعيمها والنار وعذابها.
  - تلخيص موضوع الجنة والنار في صفحتين فقط.
6. تقويم الدرس: يطرح المعلم مجموعة متنوعة من الأسئلة للتأكد من الفهم العميق للطلبة لموضوع (الجنة والنار) معرفياً أولاً، وحسب تطبيق مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ثانياً ، وذلك كالاتي:
- أذكر أسماء جهنم.
  - استخلص من الأحاديث النبوية الشريفة أول زمرة تدخل الجنة.
  - فسر كون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الناس دخولاً إلى الجنة.
  - استنبط من الآيات الكريمة كيفية استقبال ملائكة الرحمن لأهل الجنة.
  - أترح أمثلة عن نوعية أكل أهل الجنة.
  - أذكر عدد أبواب جهنم.
  - استخلص من الآيات الكريمة نوعية شراب أهل النار.
  - أضرب أمثلة عن كيفية النجاة من النار.
  - صف ملائكة جهنم.
  - ميز بين الحقائق والآراء في العبارات الآتية:

- قال تعالى في وصف طعام أهل جهنم: "ليس لهم طعام إلا من ضريع" فهل هذه حقيقة أم رأي؟
- قال تعالى في وصف طعام أهل الجنة " ولحم طير مما يشتهون" فهل هذه حقيقة أم رأي؟
- قال أحد المؤرخين: "أنهار الجنة تشابه أنهار الدنيا" فهل هذا القول حقيقة أم رأي؟
- يرى بعض الناس " أن عذاب السجون في الدنيا يشبه عذاب جهنم في الآخرة" هل هذا مثال على الحقيقة أم على الرأي؟



## الملحق (5)

الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة

والمعلومات غير ذات الصلة.

تحضير درس في التربية الإسلامية حسب مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة

موضوع الدرس : جهنم دار البوار والجنة دار النعيم      الصف: التاسع  
 المدرسة: .....      اليوم  
 والتاريخ:.....

**أولاً: الأهداف التعليمية:**

- أ- الأهداف المعرفية: سيكون الطالب عند الانتهاء من الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف المعرفية الآتية:
1. أن يحدد الطالب المقصود بمفهوم جهنم.
  2. أن يذكر الطالب آية كريمة توضح سعة جهنم.
  3. أن يلخص الطالب موضوع (جهنم دار البوار) في صفحة واحدة.
  4. أن يستخلص الطالب طعام أهل جهنم من الآية الكريمة ( ليس لهم طعام إلا من ضريع).
  5. أن يميز الطالب بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بموضوع (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم).
  6. أن يطرح الطالب أمثلة على شراب أهل جهنم.
  7. أن يعدد الطالب أسباب دخول جهنم.
  8. أن يذكر الطالب أسماء جهنم.
  9. أن يصف الطالب كيفية استقبال الملائكة لأهل الجنة.
  10. أن يستخلص الطالب نوعية الناس الذين يحصلون على أعلى منزلة في الجنة.
  11. أن يطرح الطالب أمثلة من الآيات الكريمة على مآكل أهل الجنة.
  12. أن يعدد الطالب أبواب الجنة.
  13. أن يلخص الطالب موضوع ( الجنة دار النعيم في صفحة واحدة).
  14. أن يفسر الطالب كون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الداخلين إلى الجنة.
  15. أن يطرح الطالب أمثلة من الحديث النبوي الشريف عن خيام الجنة وقصورها وبنائها.
  16. أن يستخلص الطالب كرامات الجنة من الآية الكريمة (وجوه يومئذ ناضرة \* إلى ربها ناظرة).

ب-الأهداف الوجدانية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف الوجدانية الآتية:

1. أن يلتزم الطالب بوسائل النجاة من جهنم.
2. أن يشجع الطالب الآخرين على تجنب أسباب دخول جهنم.
3. أن يتذوق الطالب الآيات الكريمة التي تصف الملائكة الذين يقومون على جهنم.
4. أن يؤمن الطالب بوجود كل من الجنة والنار.
5. أن يعترف الطالب بأن يكون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الناس دخولاً للجنة.
6. أن يهتم الطالب بكيفية استقبال ملائكة الرحمن لأهل الجنة.
7. أن يصغي الطالب إلى الآيات الكريمة التي توضح مآكل أهل الجنة.
8. أن يتذوق الطالب قراءة الأحاديث النبوية الشريفة التي تصف الجنة دار النعيم.
9. أن يقدر الطالب قيمة دخول المسلم للجنة.
10. أن يحتج الطالب على الأفعال السيئة التي تؤدي بصاحبها إلى جهنم.
11. أن يثمن الطالب دور علماء الدين في جهودهم لحث الناس على الأعمال الطيبة التي تدخلهم الجنة وترك الأعمال السيئة التي تؤدي بهم إلى جهنم.
12. أن ينظم الطالب ندوة قصيرة عن عذاب جهنم ونعيم الجنة.
13. أن يعترف الطالب بالدين الإسلامي الحنيف الذي يوضح الأسباب التي تؤدي بصاحبها إلى دخول الجنة أو النار.
14. أن يدافع الطالب عن المكاسب التي يحصل عليها أهل الجنة في الآخرة نتيجة أفعالهم الحسنة في الدنيا.
15. أن يقدر الطالب أهمية التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بموضوع الجنة والنار.

ج-الأهداف النفسحركية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف النفسحركية الآتية:

1. أن يرسم الطالب لوحة توضح الموضوعات الفرعية لموضوع (الجنة دار النعيم، وجهم دار البوار).
2. أن يصمم الطالب موقفاً إلكترونياً يضع فيه المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر عن الجنة والنار.
3. أن يدير الطالب ندوة حول نعيم الجنة وعذاب النار.

4. أن يشارك الطالب في مسرحية حول صفات أهل الجنة وأهل النار.
5. أن يرسم الطالب صورة تخيلية مصغرة لكل من الجنة والنار.

### ثانياً: الوسائل التعليمية:

سوف يستعين المعلم في هذه الحصة بالوسائل التعليمية الآتية:

6. السبورة.
7. الكتاب المدرسي المقرر.
8. العرض الإلكتروني Data Show.
9. شبكة الانترنت.
10. اللوحات التوضيحية عن موضوع (جهنم دار البوار) وموضوع (الجنة دار النعيم).

### ثالثاً: خطوات الدرس:

تتمثل خطوات الدرس لتطبيق مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة في الآتي:

1. توضيح المعلم لمهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، وذلك عن طريق تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يحصل عليها الطلبة بخاصة والناس بعامة ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة أو لموضوع الدرس.
2. تطبيق ما ورد في النقطة السابقة على موضوع: (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم).
3. طرح مثال أو أكثر من جانب المعلم على موضوع الجنة والنار بما ينطبق على مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة كالاتي:
  - قال تعالى: "وما أدراك ما الحطمة" لها صلة بموضوع جهنم دار البوار.
  - قال تعالى: "سلام عليكم بما صبرتم فنعم عقبى الدار". لها صلة بموضوع الجنة دار النعيم.
  - قال الشاعر: فالنار تأكل بعضها إن لم تجد ما تأكله. ليس لها علاقة.
  - قال أحد الكتاب: "كانت الجداول الرقراقة تخرق السهول الخضراء والأشجار الجميلة حتى يخيل أنك تعيش في الجنة" ليس لها علاقة.

4. يطلب المعلم من الطلاب طرح أمثلة توضيحية مشابهة لما طرحه المعلم عن مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة عن موضوع الجنة والنار وقد تكون الأمثلة الآتية:

- قال تعالى: "فادخلي في عبادي وادخلي جنتي". لها صلة بموضوع الجنة.
- قال تعالى: "إن الأبرار يشربون من كأس كان مزاجها كافوراً". لها صلة بموضوع الجنة.
- قال أحد المؤرخين: "لقد حول المسلمون في معركة اليرموك الأرض إلى ما يشبه جهنم تحت أقدام الروم". ليس لها صلة.
- ذكر أحد المهتمين في السياسة بأن الأمن والاستقرار يمثلان ليس نعمة فحسب، بل هما أيضاً جنة يسعى إليها الناس" ليس لها صلة.
- قال أحد المحامين: "الخروج عن النظام والقانون يؤدي إلى دخول السجن" ليس له صلة.
- قال المعلم: "يوجد في الجنة أنهار عديدة". لها صلة.
- قال الطالب لزميله: "يتولى أمر جهنم ملائكة أشداء لا يعصون الله". لها صلة.

5. يطلب المعلم من الطلاب القيام بالأنشطة الآتية:

- تشكيل مجموعات صغيرة تتألف كل واحدة منها ما بين (4-6) من الطلبة لتلخيص موضوع الجنة والنار شفويًا.
- عمل واجب داخل الصف أو الفصل يتمثل في كتابة ست عبارات لها علاقة بموضوع الجنة والنار وثلاث عبارات أخرى ليس لها تلك العلاقة.
- عمل بحث قصير ما بين (5-6) صفحات إما عن الجنة أو عن النار.
- الدخول إلى شبكة الانترنت لتحديد عشرين مرجعاً تناولت موضوع الجنة والنار.
- عمل لوحة توضيحية عن الجنة دار النعيم.
- عمل عرض إلكتروني Data Show عن جهنم دار البوار.

6. تقويم الدرس: يطرح المعلم في هذه الخطوة مجموعة من الأسئلة المتنوعة للتأكد من الفهم العميق من جانب الطلبة لموضوع: (الجنة دار النعيم و جهنم دار البوار)، وفي ضوء مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة كالاتي:

- فسر كون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الداخلين إلى الجنة.
- عدد أبواب الجنة.
- صف ملائكة جهنم.

- لماذا يدخل الناس جهنم.
- أضرب أمثلة على نوعية شراب أهل النار.
- لخص موضوع (الجنة دار النعيم) في صفحة واحدة.
- أترح آية كريمة توضح سعة جهنم.
- أترح حديثاً نبوياً شريفاً يوضح خيام الجنة وقصورها.
- اضرب مثلاً عن آية كريمة توضح طعام أهل النار.
- استخلص كيفية استقبال ملائكة الرحمن لأهل الجنة.
- صف أنهار الجنة كما وردت في الآيات الكريمة.
- ميز بين المعلومات ذات الصلة بموضوع (الجنة والنار) من المعلومات غير ذات الصلة في العبارات الآتية:
- يقول طالب لزميله: "يوجد في بلادنا جنات النعيم". ليس لها صلة.
- قال مدير المدرسة للمعلمين والطلبة: "حافظوا على حديقة المدرسة واجعلوها كالجنة الغناء" ليس لها صلة.
- قال المعلم للطلبة: "الذي لا يدرس جيداً يدخل النار" ليس لها صلة.
- قال تعالى: "والذين آمنوا وعملوا الصالحات سندخلهم جنات تجري من تحتها الأنهار". ليس لها صلة.
- قال المعلم لطلابه: "عدد أبواب الجنة ثمانية". لها صلة.
- قال الطالب لزميله: "يوجد في الجنة خيام وقصور". ليس لها صلة.
- قال الأب لإبنته: "إن جهنم تتسع لجميع العصاة والكفار". لها صلة.

## الملحق (6)

الخطة التدريسية باستخدام مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة

والمصادر غير الصحيحة للمعلومات.

تحضير درس في التربية الإسلامية حسب مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات

موضوع الدرس : جهنم دار البوار والجنة دار النعيم      الصف: التاسع  
 المدرسة: .....  
 والتاريخ:.....  
 اليوم

أولاً: الأهداف التعليمية:

- أ- الأهداف المعرفية: سيكون الطالب عند الانتهاء من الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف المعرفية الآتية:
1. أن يحدد الطالب المقصود بمفهوم جهنم.
  2. أن يذكر الطالب آية كريمة توضح سعة جهنم.
  3. أن يلخص الطالب موضوع (جهنم دار البوار) في صفحة واحدة.
  4. أن يستخلص الطالب طعام أهل جهنم من الآية الكريمة ( ليس لهم طعام إلا من ضريع).
  5. أن يميز الطالب بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات الخاصة بموضوع (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم).
  6. أن يطرح الطالب أمثلة على شراب أهل جهنم.
  7. أن يعدد الطالب أسباب دخول جهنم.
  8. أن يذكر الطالب أسماء جهنم.
  9. أن يصف الطالب كيفية استقبال الملائكة لأهل الجنة.
  10. أن يستخلص الطالب نوعية الناس الذين يحصلون على أعلى منزلة في الجنة.
  11. أن يطرح الطالب أمثلة من الآيات الكريمة على مآكل أهل الجنة.
  12. أن يعدد الطالب أبواب الجنة.
  13. أن يلخص الطالب موضوع ( الجنة دار النعيم في صفحة واحدة).
  14. أن يفسر الطالب كون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الداخلين إلى الجنة.
  15. أن يطرح الطالب أمثلة من الحديث النبوي الشريف عن خيام الجنة وقصورها وبنائها.
  16. أن يستخلص الطالب كرامات الجنة من الآية الكريمة (وجوه يومئذ ناضرة \* إلى ربها ناظرة).



ب- الأهداف الوجدانية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف الوجدانية الآتية:

1. أن يلتزم الطالب بوسائل النجاة من جهنم.
2. أن يشجع الطالب الآخرين على تجنب أسباب دخول جهنم.
3. أن يتذوق الطالب الآيات الكريمة التي تصف الملائكة الذين يقومون على جهنم.
4. أن يؤمن الطالب بوجود كل من الجنة والنار.
5. أن يعتز الطالب بأن يكون الرسول صلى الله عليه وسلم أول الناس دخولاً للجنة.
6. أن يهتم الطالب بكيفية استقبال ملائكة الرحمن لأهل الجنة.
7. أن يصغي الطالب إلى الآيات الكريمة التي توضح مآثر أهل الجنة.
8. أن يتذوق الطالب قراءة الأحاديث النبوية الشريفة التي تصف الجنة دار النعيم.
9. أن يقدر الطالب قيمة دخول المسلم للجنة.
10. أن يحتج الطالب على الأفعال السيئة التي تؤدي بصاحبها إلى جهنم.
11. أن يثمن الطالب دور علماء الدين في جهودهم لحث الناس على الأعمال الطيبة التي تدخلهم الجنة وترك الأعمال السيئة التي تؤدي بهم إلى جهنم.
12. أن ينظم الطالب ندوة قصيرة عن عذاب جهنم ونعيم الجنة.
13. أن يعتز الطالب بالدين الإسلامي الحنيف الذي يوضح الأسباب التي تؤدي بصاحبها إلى دخول الجنة أو النار.
14. أن يدافع الطالب عن المكاسب التي يحصل عليها أهل الجنة في الآخرة نتيجة أفعالهم الحسنة في الدنيا.
15. أن يقدر الطالب أهمية التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات الخاصة بموضوع الجنة والنار.

ج- الأهداف النفسحركية : سيكون الطالب عند الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة، قادراً على تحقيق الأهداف النفسحركية الآتية:

1. أن يرسم الطالب لوحة توضح الموضوعات الفرعية لموضوع (الجنة دار النعيم، وجهم دار البوار).
2. أن يصمم الطالب موقعا إلكترونياً يضع فيه المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر عن الجنة والنار.
3. أن يدير الطالب ندوة حول نعيم الجنة وعذاب النار.
4. أن يشارك الطالب في مسرحية حول صفات أهل الجنة وأهل النار.

5. أن يرسم الطالب صورة تخيلية مصغرة لكل من الجنة والنار.

### ثانياً: الوسائل التعليمية:

سوف يستعين المعلم في هذه الحصة بالوسائل التعليمية الآتية:

11. السبورة.
12. الكتاب المدرسي المقرر.
13. العرض الإلكتروني Data Show.
14. شبكة الانترنت.
15. اللوحات التوضيحية عن موضوع (جهنم دار البوار) وموضوع (الجنة دار النعيم).

### ثالثاً: خطوات الدرس:

تتمثل خطوات الدرس لتطبيق مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر الصحيحة للمعلومات في الآتي:

1. توضيح مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للطلبة من الناحيتين العلمية والتربوية على أنها تتلخص في تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومات ذات العلاقة بالموضوع أو القصة المطروحة للنقاش يمكن تصديقه أو الوثوق به أم لا.
2. تطبيق ما ورد في الفقرة السابقة على موضوع الدرس الحالي (جهنم دار البوار) و(الجنة دار النعيم) عن طريق قراءة الموضوع قراءة سايرة.
3. طرح مثال أو أكثر من جانب المعلم عن موضوع جهنم والجنة ينطبق على هذه المهارة كالاتي:

- يؤمن المسلم بأن الجنة تحت أقدام الأمهات. هذا مصدر موثوق به.
- يعتقد الكافر بأن الجنة هي النعيم في الدنيا. هذا مصدر غير موثوق به.
- يقول المسلم "إن جهنم مثنوى الكافرين". هذا مصدر موثوق به.
- يقول الكافر: "أنا أشجع الناس على عمل الخير لتجنب الدخول إلى جهنم". هذا مصدر غير موثوق به.

4. يطلب المعلم من الطلاب طرح أمثلة توضيحية مشابهة على موضوع (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم)، وقد يقترح الطلبة الأمثلة الآتية:

- يقول المسلم: "من يقتل في سبيل دينه فهو شهيد". هذا مصدر موثوق به.
- يقول كاتب أمريكي: "من يقاوم من أجل دينه فهو إرهابي". هذا مصدر غير موثوق به.
- يقول الله تعالى: "وجعلنا جهنم للكافرين حصيراً". هذا مصدر موثوق به.
- يقول أحد المؤلفين الملحدين: "قليلون جداً من يؤمنون بوجود جهنم" هذا مصدر غير موثوق به.

5. يطلب المعلم من الطلبة القيام بالأنشطة الآتية:

- قيام الطلبة بالبحث في شبكة الانترنت عن المصادر الموثوق بها والمصادر غير الموثوق بها عن موضوع (جهنم دار البوار والجنة دار النعيم).
- عمل الطلبة لوحة حائطية عن الأمثلة التوضيحية السابقة ووضعها في قسم الوسائل التعليمية التابع للمدرسة.
- عقد أحد الطلبة ندوة تدور حول النجاة من عذاب جهنم، والسعي لدخول الجنة.
- تلخيص الطلبة لموضوع (جهنم دار البوار) في صفحة واحدة، وموضوع (الجنة دار النعيم) في صفحة أخرى.

6. تقويم الدرس: يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة للتأكد من فهم الطلبة العميق لموضوع (جهنم دار البوار) معرفياً أولاً، وحسب مهارة (التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات) ثانياً كالاتي:

- استخلص من الآيات الكريمة أول زمرة تدخل الجنة.
- أذكر آية كريمة توضح سعة جهنم.
- ما صفات ملائكة الرحمة؟
- أذكر أسماء جهنم.
- ما نوعية أكل أهل الجنة؟
- اكتب آية كريمة تدل على سعة جهنم.
- ميز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة فيما يأتي:

- يقول أحد مقدمي البرامج التلفزيونية: (إن جهنم عبارة عن وهم في وهم) فهل هذا مصدر تثق به أم لا تثق به.
- يخاطب إمام المسجد الناس يوم الجمعة قائلاً: "تجنبوا عذاب جهنم بالتقوى والإحسان". هل هذا مصدر موثوق به أم غير موثوق به.
- أورد أحد المؤلفين الفرنسيين العلمانيين في أحد كتبه قائلاً: "إن جهنم هي عبارة عن الفقر والحرمان في الدنيا"، فهل هذا مصدر تثق به أم لا تثق به.
- إذا قال لك صديقك يوماً: "حافظ على أركان الإيمان وأكثر من الصدقات وبر والديك حتى تدخل الجنة" فهل هذا مصدر تثق به أم لا تثق به.