

الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة
بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم

إعداد الطالب:

سلطان دميثير منصور الغزي

بإشراف الدكتور:

غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

مايو (2011)

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها (الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم)

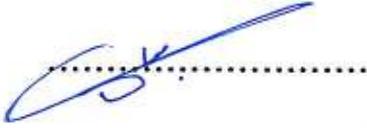
وأجيزت بتاريخ 18 / 5 / 2011 م

التوقيع

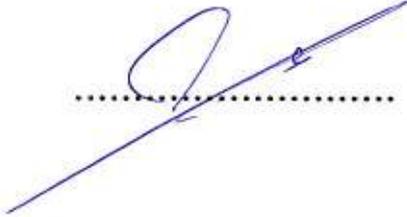
أعضاء لجنة المناقشة


.....

الأستاذ الدكتور/ جودت أحمد سعادة (رئيساً)


.....

الدكتور / غازي جمال خليفة (مشرفاً)


.....

الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن الهاشمي (ممتحناً خارجياً)

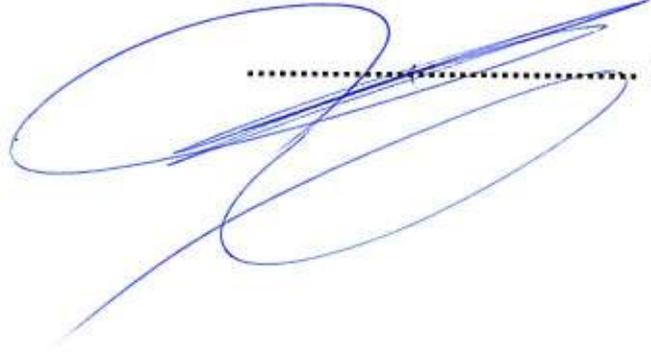
نموذج التفويض

أنا سلطان دميثير منصور العنزي، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم : سلطان دميثير العنزي

التاريخ : ٧ / ٦ / ٢٠١١

التوقيع :



الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة بإذن الله

إلى والدي الحنون

رمز الأمان ونبع الحنان، حفظه الله وأطال عمره على طاعته

وإلى زوجتي ورفيقة دربي

التي عانت وصبرت حتى هونت علي مشوار دربي

إلى أبنائي

زينة الحياة الدنيا والأمل المتجدد في حياتي

إلى أهلي وأحبي وإخوتي وأخواتي

ذخري وسندي

إلى أساتذتي

من تعبوا من أجلي حتى أصل إلى ما وصلت إليه

الشكر والتقدير

أما وقد شارفت هذه الدراسة على الانتهاء، فلا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر الوافر وعظيم الامتنان للأستاذ والمربي الفاضل الدكتور غازي جمال خليفة الذي منحني من وقته وجهده الكثير حتى وصلت إلى ما وصلت إليه، فأسأل الله العليّ القدير أن لا يحرمه الأجر وأن يجزيه خير الجزاء في الدنيا والآخرة فقد وأكب هذه الدراسة منذ كانت فكرة حتى أصبحت حقيقة، فكان يث بنفسه العزيمة، وبعث الأمل كلما اتابني قلق أو يأس، بهمة عالية وخلق دمث .

كما لا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة التحكيم وهم الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة رئيساً للجنة والأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي ممتحناً خارجياً والذين أكرموني بملاحظاتهم وإرشاداتهم الجيدة والتي أضافت لهذه الدراسة الكثير حتى خرجت بهذا المستوى العلمي فلهم مني الشكر الجزيل ومن الله الأجر العظيم .

الباحث

سلطان دميثر العنزي

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان	الرقم
ب	قرار لجنة المناقشة	1
ج	التفويض	2
د	الإهداء	3
هـ	شكر وتقدير	4
و- ز	فهرس المحتويات	5
ح	فهرس الجداول	6
ي	فهرس الملاحق	7
ك	الملخص باللغة العربية	8
ن	الملخص باللغة الانجليزية	9
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة	10
4	مشكلة الدراسة	11
7	هدف الدراسة واسئلتها	12
8	أهمية الدراسة	13
9	تعريف المصطلحات	14
10	حدود الدراسة	15
10	محددات الدراسة	16
11	الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	17

الصفحة	العنوان	الرقم
43	الدراسات السابقة	18
54	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	19
54	منهج الدراسة	20
54	مجتمع الدراسة	21
55	عينة الدراسة	22
56	أداة الدراسة	23
57	صدق الأداة	24
57	ثبات الأداة	25
59	متغيرات الدراسة	26
59	إجراءات الدراسة	27
60	المعالجة الإحصائية	30
62	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	31
84	الفصل الخامس	32
92	التوصيات	33
93	المراجع	34
100	الملاحق	35

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
55	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حسب المنطقة التعليمية وجنس المعلم.	1
56	توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والمستوى التعليمي.	2
58	معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ الفا.	3
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام (الدرجة الكلية) ولكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً.	4
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات الفنية الإدارية " مرتبة تنازلياً.	5
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم " مرتبة تنازلياً.	6
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب " مرتبة تنازلياً.	7
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي " مرتبة تنازلياً.	8

72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمنطقة التعليمية.	9
74	تحليل التباين الأحادي للفروق في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمنطقة التعليمية.	10
75	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمنطقة التعليمية.	11
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الجنس.	12
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمستوى التعليمي.	13
81	تحليل التباين الأحادي للفروق في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المستوى التعليمي.	14
83	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المستوى التعليمي.	15

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
100	قائمة بأسماء المحكمين	2
101	الاستبانة بصورتها الأولية	3
105	الاستبانة بصورتها النهائية	4

المخلص باللغة العربية

" الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت
في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم "

إعداد

سلطان دميثير منصور العنزي

إشراف الدكتور

غازي جمال خليفة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، وبالتحديد تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمنطقة التعليمية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لجنسهم ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمستوى التعليمي (سادس، سابع، ثامن، تاسع)؟

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، خلال العام الدراسي (2010 / 2011م). تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية التطبيقية وبنسبة (19.2%) من مجتمع الدراسة الكلي من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت بواقع (500) معلماً ومعلمةً.

ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة لتقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التفكير الناقد، تكونت من أربعة مجالات .

كشفت المتوسطات الحسابية والرتب، والإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية النتائج الآتية :

1. أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة .

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح مناطق الجبراء وحولي ومبارك الكبير .

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث .

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي وكان لصالح الصف التاسع .

وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها: تضمين الخطط الدراسية لطلبة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة مهارات في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.

The English Abstract

The Difficulties Facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language Teachers in Applying Critical Thinking Skills from Their Point of View

Prepared by:

Sultan Dumaitheer M. Al-anezi

Supervisor:

Dr. Ghazi Jamal Khalifeh

This study aimed at investigating the difficulties The Difficulties Facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language Teachers in Applying Critical Thinking Skills from Their Point of View . This study is precisely designed to answer the following questions:

- 1- What are the difficulties facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language teachers in applying critical thinking skills from their point of view ?**
- 2- Are there any statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the difficulties facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language teachers in applying critical thinking skills from their point of view, due to the Educational Directorate ?**
- 3- Are there any significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the difficulties facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language teachers in applying critical thinking skills from their point of view, due to their gender ?**
- 4- Are there any significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the difficulties facing Intermediate Stage Kuwaiti Arabic Language teachers in**

applying critical thinking skills from their point of view, due to the educational level (sixth , seventh , eighth , ninth) ?

The study population consisted of all Arabic language teachers at the intermediate stage in AL-Kuwait state, during the academic year (2010/2011). Classified sample was chosen randomly consisted of 500 male and female teacher at proportion (19.2 %) of the total population .

To achieve the purposes of the study, the researcher developed a questionnaire to measure the difficulties facing Arabic language teachers in applying critical thinking skills . The questionnaire consisted of (48) items .

Means , ranks , t-test for two independent samples , and 1-ANOVA were used the results showed the following :

- 1- There were difficulties facing Intermediate Stage Kuwait Arabic Language teachers in applying critical thinking skills from their point of view with a medium degree .**
- 2- There were significant differences due to the Educational Directorate in favore of Al-jahra , Hawallee , and Mubarak Al-kabeer direcforate .**
- 3- There were significant differences due to the gender , in favor of the females .**
- 4- There were significant differences due to the educational level , in favor of the ninth class .**

The study presents a several recommendations , the most important one was : to conclude thinking skills specifically in the study plans of the Intermediate Stage at Kuwait .

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

تعد عملية تنمية القوى البشرية في مجتمعاتنا من أهم الوسائل اللازمة لإحراز أي تقدم في كافة المجالات على المستويين النظري في فروع المعرفة، والتطبيقي في قطاعات الحياة، لذلك تسعى كافة الدول دون استثناء إلى تنمية عقليات مفكرة قادرة على مواجهة المشكلات والتحديات التي تظهر بين الفينة والأخرى.

إن ابتكار أساليب وآليات وإجراءات لاستثمار مصادر الدولة، والتمكن من مواجهة أي أزمة وإدارتها، واتخاذ القرارات السليمة تستدعي التفكير وتنميته، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بصناعة التفكير والذي يتمحور حول عملية التفكير ومهاراته والتي تحولت من كونها عملية فردية أحادية إلى صناعة تفكير جماعي من عدة تخصصات، كما أضحت التفكير عملية يخطط لها، وتحدد لها الأهداف والميزانيات (المبيريك، 2007).

ويتمتع البشر جميعهم بنعمة التفكير التي تميزهم عن باقي المخلوقات، إلا أن بعضهم من التفكير منحاز ومشوه ومنقوص وغير صحيح، فيضيع بسببه الكثير من الوقت والجهد. لذلك تتوقف الحياة على القرارات، ولهذا وجب التنبيه لما يصدر من قرارا (Elder & Paul, 2006).

والتفكير الناقد هو أحد أنواع التفكير التي يدفع بالإنسان إلى استخدام المنطق لتمييز ما هو صواب وما هو غير صحيح من أحداث وأقوال مستخدمة في الحياة اليومية، وجزء منه يشمل اختبار الأخطاء المنطقية والآراء الخاطئة المستخدمة للتلاعب بالآخرين وتضليلهم، كما يشمل

التفكير الناقد في جزء منه الفصل بين الحقائق والآراء والعدل والانفتاح، مع إخضاع أي شيء للاختبار، كما يشمل أيضاً طرح الأسئلة للكشف عن الحقيقة والدوافع، إضافة إلى تنظيم الذات، وعدم الوقوع في الأخطاء المنطقية (Carroll, 2004).

فالمفكرون الواقعيون منفتحون عقلياً، متحمسون لاستكشاف جميع وجهات النظر، من أفكار غريبة ومخالفة لهم، ولا يحسون بتهديد الآراء المخالفة، لأنهم يبحثون عن الحقيقة التي تحميهم من الاستجاب، ومستعدون للتخلي عن معتقداتهم الخاطئة. ويستخدمون أدوات المنطق والبحث والتجربة. ولا يمكن أن يلتفتوا لإثبات آرائهم، لكن قد يجدون بهذا مجالات جديدة لتتضح الأمور المخفية (Wood, 2002).

وفي وقتنا الحاضر تهتم دول العالم تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفرادها، برعاية مصادر التعليم وتنمية المناهج وتوفير أنشطة وأنظمة تنمي التفكير الناقد عند الطلاب، فغداً جزءاً أساسياً من الكتب طرح أسئلة تبحث في محتويات الدرس وتختبر فهم الطلاب لها بعيداً عن أسئلة التعداد وإعادة ذكر المعلومات الواردة في المادة، إضافة إلى تحضير تجارب يعدها الطلاب ويستنتجون منها كل معتمداً على فهمه للمادة ووجهة نظره الخاصة، إضافة إلى تقديم المعلم أمثلة ملموسة تجسد الأفكار المطروحة واعتماده مناهج تقربه من شخصيات الطلاب وتسهل عليه الوصول إلى عقولهم وقلوبهم وإيصال المعلومة بشكل واضح وسهل، كما بدأ الاهتمام بدمج التكنولوجيا لتشجيع الطلاب على البحث عن المعلومات واستخلاص أفكار لم تذكر في المادة المطروحة (Bruce, et al. 2001).

ويلعب المعلم الدور الأكبر في رعاية التفكير والإبداع وتربيته، ومهما كان المنهج المدرسي شامخاً وعناصره متكاملة فإنه لن يجدي شيئاً في حالة غياب المعلم أو عند تهميش دوره،

أو إذا قام بتنفيذ المنهج معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المُسند إليه، ولن تستطيع الأمة أن تستفيد شيئاً كثيراً من التدفق المعرفي الهائل الذي يشهده هذا العصر، ولا من التقنيات الخارقة المتاحة للناس فيه، إذا كانت حقوق المعلم فيه منقصة، لأن المعلم هو صانع التغيير والتطوير، فهو الذي ينفذ المنهج، وينهض بالدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية؛ " فمن يرد أن يوجد " طبيياً متميزاً في طبه ومهندساً متميزاً في هندسته ومحاسباً متميزاً في محاسبته وإدارياً متميزاً في إدارته. ينبغي أن يُوفر له معلماً متميزاً يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته ويستحث طاقاته للتعلم". فالمعلم الحر المؤهل تأهيلاً حقيقياً نظرياً وعملياً، والمتمتع بحقوقه كاملة، هو محرك التغيير وقائد المسيرة التربوية إلى الإبداع، إذا توافر له منهج منظم يستند على معارف عصرية ملائمة، وأنظمة وأنشطة مدروسة متكاملة، ومناخات تشجع الإبداع وتعرف قيمته وأثره (السيد، 2010).

ولكل شعب ثقافة وسمات وخصائص تميزه عن باقي الشعوب، يتفاخر بها ويعلي من قيمتها، وتأتي اللغة في مقدمة هذه الخصائص، فتمثل هوية الشعب حاملة في طياتها ذاكرته، وتاريخه، ومعاناته، وإنجازاته، وفنونه، وثقافته المتنوعة الأطياف، والمذاهب، والأعراق. لهذا نجد اهتمام الشعوب بلغتها واعتمادها للتواصل الرسمي والتعليم، ومناقشتها ضد العولمة، ورفضها بلغة غير لغتها. ومن ينظر إلى تاريخ اللغات يجد العربية أفصحها في القيمة والغنى والشمول، مقارنة بغيرها من اللغات. لتضم معظم المخارج الصوتية. وتحتوي حرف الضاد (ض) الذي لم تأت به أية لغة أخرى. لهذا سميت (لغة الضاد)، وأنها لغة المشتقات والمترادفات والمجاز، وكان من أهم ما يميز العرب فصاحتهم وبيان قولهم، واهتمامهم بتنظيم مسابقات شعرية، واحترامهم للشعر وأهله، ومن العوامل التي أسهمت في غنى اللغة العربية نزول القرآن بالعربية وازدهار التجارة في

الجزيرة العربية واختلاط العرب مع مختلف الأعراق، كما أن نزول القرآن باللغة العربية، وحمل العرب نشر رسالة الإسلام على عاتقهم، ودخول العجم في الإسلام أثرى اللغة والثقافة العربية ومنحها غنى لم تحظ به غيرها من اللغات قبلاً (جروان، 1999).

لذلك تأتي الحاجة إلى الاهتمام بتدريسها ومواجهة محاولات تشويهها من غزو ثقافي وعولمة وتلطيح لليهود لما يملكه العرب من تاريخ وثقافة ولغة، فقد أدت الهزائم المتكررة في بلاد العرب إلى تحلل الكثيرين من ثقافتهم، ولغتهم، ويواجه تدريس اللغة العربية الكثير من المشكلات منها المتعلقة بالطلاب مثل الضعف الشديد في أساسيات اللغة العربية، وتدني معدلات القبول مقارنة مع الأقسام الأخرى، إضافة إلى الفكرة الخاطئة عن سهولة تخصص اللغة العربية. كما تتعلق المشكلات بالمعلم، كتدني مستواه الأكاديمي والتدريسي ومستوى التأهيل (أساسيات مهارات التدريس)، فتظهر الحاجة إلى استنباط أساليب التفكير الناقد للحفاظ على مكانة اللغة العربية في أذهان أبنائها أولاً، وليؤكدوا مكانتها العظيمة، ويفتخروا بها أمام باقي الشعوب و لا يقدموها على غيرها من اللغات، فالخطأ الذي تقع فيه المؤسسات التعليمية اليوم اعتبار العربية أمراً مسلماً لا يحتاج إلى اهتمام وتطوير باعتبارها اللغة الأم، وهذا أدى إلى تراجع أهميتها لدى أبناء الأمة وتسهيل الأمر على الغرب في احتلال الدول العربية ثقافياً. (الأجزمي، 2010).

مشكلة الدراسة

لقد انبثقت مشكلة الدراسة من خلال الطرق والوسائل والأساليب التقليدية المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، فالانهيال المعرفي، والتدفق الفكري، والضخ الفضائي، قلل من دور المعلم مصدراً للمعرفة، وأصبح المعلم موجه داخل الغرفة

الصفية. فمن خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ومنها دراسة (النبهاني،2010). وجد أن تطبيق مهارات التفكير الناقد في المدارس يعمل على التخلص من الطرق والأساليب التقليدية الممارسة فيها.

إذ إن استخدام هذه الاستراتيجيات ومهاراتها يعمل على إعادة النظر من قبل الطالب فيما يقرأ، أو يسمع، أو يشاهد، وهذا بدوره يدفعه إلى التحليل والتركيب والتنظيم، كما أن إدراك المعلمين للتفكير الناقد لم يتحسن على الرغم من مرور (15) عاماً على الإصلاح التربوي، وغالبية المعلمين ليس لديهم فهم واضح للتفكير الناقد، وأكثر من نصفهم لم يتمكن من اقتراح أي موقف تعليمي يمكنه أن يرعى التفكير الناقد في الغرفة الصفية، واعتقدت نسبة قليلة منهم أن بإمكانهم تقديم المساعدة للطلاب في رعاية التفكير الناقد (Innabi and El-Sheik,2007) .

وبما أن المعلم يشكل البؤرة الأساسية التي تنمو من خلالها الأجيال، ولعب الدور الأساس في تربية وتعليم الأجيال وتعليمهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من الارتقاء بمستواهم العلمي، والمهني وما لذلك من انعكاسات على المستوى المادي بشكل عام، وهذه الأهمية في حد ذاتها ليست كافية ما لم تبادر الجهات المسؤولة في تجسيد هذا المفهوم من خلال إيجاد المناخ الملائم والظروف المادية والمعنوية المناسبة ، بحيث تصبح مهنة التدريس مهنة متميزة ومتفردة عن بقية المهن الأخرى وليست مهنة تقليدية (الروبي ومحمد، 2005) .

وبما أن عملية التفكير لم تعد عملية فردية يقوم بها كل فرد بمعزل عن الآخرين، أصبح من الضروري في ظل المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمعات كافة أن يتعلم الفرد كيف يفكر تفكيراً جماعياً في ظل مجموعة من تخصصات مختلفة (بن حسن، 2004).

إن البيئة الداخلية في المنظمة التعليمية ككل قد تميل إلى البيروقراطية ، وصعوبة نظام الاتصالات الداخلية داخل المنظمة، ومن ضعف الإمكانيات والتقنية، أو صعوبة المشاركة في المؤتمرات وما شابهها، أو ضعف الحوافز المادية والمعنوية تعتبر معوقات تقف تجاه العملية التعليمية، وتحسين تقدم الطالب بالتفكير الناقد هدف أساساً يتطلب إيجاد مناخ تعليمي سليم بحيث تتوفر بيئة تعليمية لا يوجد فيها أي تهديد، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التفكير، وتوفير المصادر والوقت الكافي، وتقييم التفكير الناقد في جو واقعي حقيقي، واستخدام أساليب تعليم أكثر شمولية (Kassem.2000).

وبصورة عامة، يوجد صعوبات تواجه تطبيق مهارات التفكير وأنواعه في مختلف المواد الدراسية ومنها مادة اللغة العربية، ومن هذه الصعوبات نقص الدورات التدريبية، وورش العمل أثناء الخدمة، وعدم تطبيق أنشطة التفكير، وضعف مصادر التعلم اللغوي في المدارس (الحربي، 2008).

وانطلاقاً من أهمية التفكير الناقد في العملية التدريسية، وضرورة الكشف عن المشكلات الأساسية التي يواجهها تطبيق مهاراته، والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم جاءت هذه الدراسة .

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمنطقة التعليمية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لجنسهم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمستوى التعليمي (سادس، سابع ، ثامن، تاسع) ؟

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة بالآتي:

1- قد تفيد في الكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد أصحاب القرار التربوي الكويتي في اقتراح الحلول المناسبة لمواجهة تلك الصعوبات.

2- قد يساعد التعرف على الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد القائمين على مناهج اللغة العربية بتطوير تلك المناهج بما يتناسب مع تلك المهارات.

3- قد يفيد الكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد في توجيه القائمين على برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة وبعد الخدمة.

4- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في تحري الصعوبات التي تواجه تطبيق مهارات التفكير الناقد في البيئة المدرسية الكويتية، وفي المرحلة المتوسطة الكويتية من وجهة نظر المعلمين الكويتيين، خاصة وانها الدراسة الأولى التي أجريت في الكويت حتى الآن، على حد علم الباحث.

تعريف المصطلحات

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً وعلى النحو الآتي:

التفكير: هي عملية عقلية توظف فيها الطالبة خبراتها السابقة وتجاربها وقدراتها الذهنية لاستقصاء ما يقابلها من مواقف ومشكلات بغرض الوصول إلى حل تلك المشكلات ومعرفة نتائج أو قرارات المشكلة، وتتطور العملية بناء على ما تتعلمه الطالبة من تعليم أو تدريب (السيد، 2001).

التفكير الناقد: يعرفه الوسيمي على أنه: أحد أنماط التفكير الذي يساعد الفرد في التوصل إلى حلول مناسبة أو إصدار أحكام صحيحة تجاه بعض الموضوعات والقضايا وباستخدام آليات معينة مثل توخي الدقة في ملاحظة الوقائع والمعلومات، وتفسيرها، واستنباط العلاقات التي تنتمي إليها وتقييمها واستخلاص الحلول المناسبة والأحكام السليمة (الوسيمي، 2003 م، ص 206). ويتكون من: (معرفة الافتراضات- التفسير- الاستنتاج- تقويم- الحجج - الاستنباط أو "الاستدلال") .

صعوبات التفكير الناقد:

هي العوامل التي تحول دون استخدام التفكير الناقد في التدريس (المبيريك، 2007).

تعرف الصعوبة بأنها: المشكلات التي تواجهنا عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وهي إما تمنع الوصول أو تؤخره أو تؤثر في نوعيته (العمرى، 1995).

وتعرف صعوبات مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنها: الصعوبات المادية والبشرية التي تواجه تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت وفي هذه الدراسة هي الاستجابة على فقرات الاستبانة المكونة من أربعة مجالات هي: مجال الصعوبات

الفنية الإدارية، والصعوبات المتعلقة بالمعلم، والصعوبات المتعلقة بالطالب، والصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، التي أعدها وطورها الباحث.

مهارات التفكير الناقد: هي تلك المهارات التي يستخدمها الإنسان للتمييز بين هو صواب وما هو خاطئ من أحداث وأقوال الحياة اليومية (Wood,2002).

المرحلة المتوسطة: تشتمل المرحلة المتوسطة في الكويت على أربعة مستويات تعليمية (سادس - سابع - ثامن - تاسع).

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحد المكاني: مدارس المرحلة المتوسطة (من سادس إلى تاسع) بدولة الكويت.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام 2010 - 2011 .

الحد البشري: اقتصرت حدود هذه الدراسة على معلمي مادة اللغة العربية الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت للعام الدراسي 2010/2011.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات استبانة الكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد. والتي أعدها الباحث وطورها لهذا الغرض ، وفي ضوء ذلك لا يمكن تعميم النتائج على صفوف أخرى.

الفصل الثاني

الأدب النظري الدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

لقد اطلع الباحث على الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد، وتم تناوله تحت العناوين الآتية: أنماط التفكير، ومستويات التفكير، والنشأة التاريخية للتفكير الناقد، ومفهوم التفكير الناقد، والهدف من التفكير الناقد وخصائص التفكير الناقد ومزاياه وسماته، والتفكير الناقد والمبدع، ومهارات التفكير الناقد واستراتيجياته، وأهمية التفكير الناقد، والمعلم والتفكير، ومواصفات المعلم الناجح في تدريس التفكير الناقد، والصعوبات التي تواجه التفكير الناقد، وفيما يلي توضيح لكل ذلك.

أنماط التفكير

التفكير نشاط عقلي يميز الإنسان من سائر المخلوقات، وهو سبب تقدمه وتطوره، ولولاه لظل الإنسان في حالة من الهمجية والبدائية لا تختلف عن حالة الحيوان الأعجم، بيد أنه نشاط في غاية التعقيد، لذلك عمد التربويون إلى تقسيمه، كي يسهل عليهم درسه، وأبرز صنوفه هي (السويدي، وعبد الحميد، وأنور، وعبد الحميد، وأنور، 2004):

- التفكير العفوي.

- التفكير العاطفي.

- التفكير الخيالي.

- التفكير المبدع.

- التفكير الناقد.

ويعرف التفكير العفوي على أنه ذلك التفكير المباشر الذي ينطلق من الأحاسيس البسيطة، ولا ينتقل إلى مرحلة التعميم والتجريد، وهذا يتجلى عند الأطفال بشكل واضح، لأنهم في معظم الأحيان يهتمون بالجزئيات والتفاصيل، ويعجزون عن الربط والاستدلال للتوصل إلى الكليات أو التعميمات. أما التفكير العاطفي (الانفعالي) فهو ذلك النوع من التفكير الذي ينطلق من المشاعر والانفعالات، ويتسم أصحابه بالتهور وسرعة التصرفات، وعدم القدرة على ضبط النفس، ويميلون غالباً مع الأهواء والغرائز، وتغلب عليهم الأنانية والتعصب والانحياز.

ويعرف التفكير الخيالي على أنه ذلك التفكير الذي يبتعد عن الواقع والمنطق، ويجنح إلى التهويم في عوالم تشبه عالم الحلم، حيث يختلط المعقول بغير المعقول، ويختل فيه عنصر الزمان والمكان، ويشتبك فيه الممكن بالمستحيل، وهو تفكير يسود لدى المراهقين والفنانين، أما التفكير المبدع فهو قليل نادر، نجده عند العباقرة والموهوبين، ويتسم بالجرأة والجدة والأصالة والخروج على المألوف.

مستويات التفكير

إن نمط التفكير لدى الفرد يحدث على وفق مستويات، إذ إن مستوى الصعوبة والتعقيد في التفكير يعتمد بصورة أو بأخرى على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثيرة وأن مستوى النمط المستخدم يكمن في الأساس في الفرد نفسه، إذ ربما يستعمل شخص نمطاً من مستوى أعلى من مستويات التفكير لحل مشكلة ما، بينما يستعمل آخر نمطاً من مستوى أدنى لحلها المشكلة نفسها أو

مشكلة أخرى . (زيتون، 2003)

وقد صنف التفكير على ثلاثة مستويات هي:

المستويات الدنيا: وتتضمن التذكر، وإعادة الصيغة حرفياً.

المستويات الوسطى: وتتضمن طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، الترتيب، التلخيص، التحليل، التعميم.

المستويات العليا: اتخاذ القرار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الابتكاري، التفكير ما وراء

المعرفي (زيتون، 2003) .

وهناك من الباحثين من يرى أن التفكير يتضمن مستويين هما : (جروان، 1999: 63).

1- تفكير من مستوى أدنى (الأساس) (Thinking Basic/Lower-Level).

2- تفكير من مستوى أعلى (مركب) (Thinking Complex/Higher-Level).

أما التفكير المركب فتتفق اغلب المصادر المختصة على انه يتضمن خمسة أنماط من التفكير وهي:

1- التفكير الناقد.

2- التفكير الإبداعي.

3- التفكير فوق المعرفي.

4- حل المشكلات.

5- اتخاذ القرارات.

وقد صنف بعض التربويين (ريان، 2002 والمزيدي، 1993) مستويات التفكير المشار إليها في (زيتون، 2003) على النحو الآتي:

● التصنيف الأول الذي حدد بثلاثة مستويات هي:

- أ- التفكير المنخفض: وهو التفكير البسيط لا يتجاوز مهارات الحفظ والتذكر والاسترجاع.
- ب- التفكير الراقى: وهو الذي يتجاوز مهارات التفكير والمقارنة والتحليل والتركيب والتقييم.
- ج- التفكير العالي: وهو الذي ارتقى إلى مستويات النقد والتأمل وفرض الفروض.

● التصنيف الثاني حدد في صنفين هما:

- أ- التفكير الكمي: وهو إعطاء أكبر عدد من الأفكار والحلول.
- ب- التفكير النوعي: وهو إعطاء آراء قليلة ولكنها ذات قيمة.

● التصنيف الثالث ويشمل ثلاثة أصناف:

- أ- التفكير السطحي: ويكتفي بالملاحظة العابرة.
- ب- التفكير العميق يعتمد على دقة الملاحظة وسعة الاطلاع.
- ج- التفكير المستنير: وهو الذي يرتقي صاحبه ويتجه إلى شؤون غيره.

النشأة التاريخية للتفكير الناقد:

إن التفكير الناقد وجد تطبيقه على أرض الواقع منذ قدم الزمان في إطار فلسفي، منذ أيام الفلاسفة والمفكرين القدماء، إذ ترى (العطاري، 1999) أن التفكير الناقد بدأ مع أرسطو قبل خمسة عشر قرناً، والذي وضع أساساً للتفكير الراسخ في التفكير الناقد، وتبعه بعد ذلك تلميذه أفلاطون وكذلك سقراط، إذ برزت في أيامهم الحاجة للتفكير بشكل منهجي، وتتبع الإيحاءات بتوسع وتعمق وذلك بسبب معتقداتهم حول الأشياء، إذ أكدوا أن الأشياء في الغالب تكون مختلفة في حقيقتها عما تبدو عليه في الظاهر.

ولكن التفكير الناقد كمجال علمي معرفي، يعد حديث النشأة نسبياً، إذ يرجع التفكير الناقد إلى عدد من التربويين الرواد أمثال جون ديوي John Dewey خلال الفترة ما بين عامي (1910-1939) عندما استعمل المصطلحات التالية: التفكير التأملي Reflective Thinking والتساؤل Inquiry، ودعوته إلى التحرر من الجمود الذهني في التفكير، ثم ظهور كتابه " الديمقراطية والتربية" الذي يعد استمراراً للدعوة إلى التربية المنظمة والتقصي العلمي للحقائق، ولذلك يعد جون ديوي الرائد الحقيقي للتفكير الناقد، ثم جاء إدوارد جليسر Edward Glaser وآخرون وأعطوا معنى أوسع للتفكير الناقد ليشمل التأكد من صحة المعلومات والعبارات وذلك في الفترة ما بين (1940-1961).

وامتدت جهود إنييس وآخرون من عام 1962 إلى عام 1979 حيث ضاق معنى مصطلح التفكير الناقد ليستثني حل المشكلات، واعتماد الأسلوب العلمي، وليتضمن فقط التدقيق في العبارات والتأكد من صحتها.

أما في الفترة ما بين عامي 1980 و1992 فإن معنى التفكير الناقد اتسع ليشمل جوانب من أسلوب حل المشكلات من خلال جهود إنييس وزملائه، مما يدل على زيادة الوعي والاهتمام بموضوع التفكير الناقد، والنظر إليه من جوانب عديدة من قبل الباحثين والمختصين تشمل خصائصه وتطبيقاته المختلفة، ثم تعددت الاهتمامات بعد ذلك حول موضوع التفكير الناقد حيث تم تناوله بمختلف جوانبه ومجالاته وتميته إلى وقتنا الراهن، وتمثل ذلك في جهود العديد من الباحثين، أمثال ليبمان Lipman ، وبول Paul ، وباير Beyer (السرور، 1998).

مفهوم التفكير الناقد

من خلال التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعدد وجهتها من جهة أخرى.

في اللغة: ورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم و أخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها، بمعنى اكتشاف الزائفة . كما ورد تعبير " نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب.

ومن الناحية الفلسفية: نجد أن النقد ينحى إلى شروط العقل ومقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة و تعطي قيمة صائبة للأفكار والأحكام ذاتها.

ويرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك. وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي

عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية و تربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (عصفور وطرخان، 1999).

كانت بداية الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثرةً بالنظرة الإغريقية التقليدية للتفكير، في الفترة بين 1910 - 1939، وذلك في أعمال جون ديوي John Dewey التي استعمل فيها مصطلحات مثل التفكير التألمي والتساؤل والتي اعتمدها في الأسلوب العلمي، ثم جاء جليسر وآخرون Glaser & Other وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالإضافة لما سبق فحص العبارات، وذلك في الفترة ما بين 1940 - 1961 ثم ضيق معنى مصطلح التفكير الناقد في أثناء عمل إنيس وزملائه Ennis & Other ليستثنى التفكير بأسلوب حل المشكلات، والأسلوب العلمي، وليتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في الفترة ما بين 1962-1979، ثم اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود إنيس وزملائه Ennis&other في الفترة 1980 - 1992 (Streib,1992).

ويوضح جروان (1999) أن إنيس Ennis قد فرق بين التفكير الناقد، وحل المشكلات بالتركيز على نقطتين البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو: ما أهمية أو مدى صحة الشيء؟ بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما والسؤال المركزي هو: كيف يمكن حلها؟ وأضاف إلى ذلك جروان أن التفكير الناقد ليس إستراتيجية كما هو الأمر بالنسبة لحل المشكلة، لأنه يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي

يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين.

ورغم هذا الاهتمام الكبير الذي لاقاه التفكير الناقد من قبل كثير من التربويين إلا أنهم لم يتمكنوا من تحديد تعريف له، ويرجع ذلك لاختلاف المدارس الفكرية التي ينطلقون منها وإلى تعدد جوانب هذه العملية التفكيرية من جهة أخرى.

ويشير كل من عبد السلام وسليمان (1982). أن واطسون وجليسر Watson & Glaser عرفا التفكير الناقد عام 1980 بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق، أو الآراء في ضوء الأداء التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة البحث المنطقي، التي يساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة"، ويعد هذا التعريف من التعريفات الشاملة.

ويرى جروان (1999). أن بولت Poltte عرفه عام 1982 " بأنه التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم، وهي التحليل، والتركيب، والتقويم.

وذكر كوبا وآخرون (1997). تعريف انشتاين Anshtain لعام 1987 أن التفكير الناقد يبدأ من إدراك الأسباب الجذرية لموضوع المرء في المجتمع، أي في السياق الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي والثقافي والتاريخي لحياتنا الشخصية، ولكن التفكير الناقد يستمر إلى ما بعد الإدراك ليبلغ الأفعال والقرارات التي يتخذها الناس لتشكيل حياتهم واكتسابهم السيطرة عليها، والمعرفة الصادقة تتطور وتنمو من التفاعل بين التأمل والفعل وتنتج حيث يشارك البشر في فعل تحويلي.

كما عرف التفكير الناقد بأنه هو حكم منظم ذاتياً، وهاذف يؤدي إلى التفكير، والتحليل، والتقييم والاستنتاج، إضافة إلى شرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين، والمفاهيم، والطرق، والمقاييس، والسياق، ولا يبنى على أساسها ذلك الحكم، والتفكير الناقد أساسي كأداة للاستقصاء، وبهذا المفهوم يكون التفكير الناقد قوة تحريرية في مجال التربية ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية والمدنية (فاشيون،2004،Facione).

الهدف من تعليم التفكير الناقد

يهدف تعليم الطلاب التفكير الناقد إلى تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بحقائق دون التحري أو الاستكشاف، ويؤدي كل ذلك إلى توسع الآفاق العقلية للطلاب، وجعلهم يبتعدون عن التمحور الضيق حول ذواتهم، للانطلاق إلى مجالات عقلية أوسع، بما يثري تجاربهم الحياتية المحدودة بطبيعتها (زيتون،2003).

إن التفكير الناقد يوظف في أهدافه كلا من مفهومي: المعيار، وطرق توظيف هذه المعيار، ومن هنا تعتمد وسائل التفكير الناقد على خلق بيئة تعليمية مناسبة داخل الفصول الدراسية تعتمد على المناقشة والتحليل واكتشاف الطلاب لنقاط القوة والضعف في تفكيرهم وتقويم هذه المشكلات والعقبات.

خصائص التفكير الناقد:

لقد حدد ويد (1995) المشار إليه في (سعادة، 2006) ثماني خصائص للتفكير الناقد تمثلت في طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وفحص الأدلة، وتحليل كل من الافتراضات والتحيزات، وتجنب التبسيط الزائد للأمور والأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، وتحمل الغموض.

وحدد باير (Beyer, 1995) المشار إليه في (سعادة، 2006) مجموعة من الخصائص وهي :

1. توفر القابليات أو العادات العقلية المهمة Dispositions.
2. توفر المعايير المناسبة Criteria.
3. توفر نوع من المجادلة Argument.
4. الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج inferring.
5. الاهتمام بوجهات النظر الأخرى Point of Views.
6. توفر إجراءات لتطبيق المعايير Procedures.

مزايا التفكير الناقد:

تهتم المدارس والجامعات اليوم بالتفكير الناقد، وتطالب بتدريسه للطلاب، وإدخاله في المناهج، وذلك لأنه يؤدي إلى خلق جيل واع، قادر على التطور والنقد، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم حلول ناجعة لها، وتتخلص هذه المزايا في الأمور التالية (السويدي، وعبدالحميد، وأنور، 2004):

أ- نقل المتعلم من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية، فنحن إذ تحول الطلبة من عناصر خاملة إلى أفراد يتمتعون بشخصية قوية واثقة بنفسها، ومواطنين قادرين على اتخاذ القرارات الصائبة، والمواقف السليمة.

ب- تحويل المتعلم من كائن سلبي يتأثر بالأوهام والخرافات إلى إنسان مسلح بالوعي، يستطيع أن يكتشف الأفكار الخاطئة، والآراء الزائفة.

ج- تحرير المتعلم من التعصب والتحيز وبذلك يتمكن من الانفتاح على الآخرين والتفاعل إيجابيا معهم، والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم، أي أن التفكير الناقد يحوله من كائن مغلق إلى كائن منفتح، قادر على الأخذ والعطاء، والتفاعل في المجتمع.

د- التفكير الناقد يؤدي إلى خلق نوعية جيدة من الطلاب، فقد بينت الدراسات المتعددة أن هنالك ارتباطا واضحا بين اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الناقد وبين جودة أدائهم وارتفاع معدلاتهم.

هـ- التفكير الناقد يمكن المتعلم من اتخاذ القرارات الصائبة، والمواقف الصحيحة، ويمنحه القدرة على إيجاد الحلول المناسبة للأزمات والمشكلات الطارئة التي تواجهه في حياته اليومية.

سمات التفكير الناقد

يتسم التفكير الناقد بالسمات الآتية (جراون، 2005):

أ - التعمق أي أنه تفكير لا يكتفي بالنظرة السطحية، بل يسعى إلى دراسة المشكلة دراسة دقيقة متأنية، للوقوف على أسبابها وعوامل نشوئها، ورصد مظاهرها الواضحة، وتقديم الحلول الناجعة.

ب - العقلانية أي أنه تفكير عقلائي منظم، يركز على معايير سليمة، واستدلالات منطقية، واستنتاجات صحيحة.

ج - الموضوعية أي أنه تفكير يبتعد عن العواطف والأهواء والأنانية والتعصب، ويقوم على العقل.

د - الانفتاح أي أنه تفكير واسع، يلاحظ جميع الجوانب، ويهتم بكل الأسباب، ولا يتعامى عن شيء.

ويرى ريتشارد بول المشار إليه في (السويدي، وعبد الحميد، وأنور، 2004) أن أبرز سمات التفكير

الناقد هي:

- التواضع الفكري: أي أنه يقرّ بوجود حدود معينة لمعرفته، ويدرك أن أفكار الإنسان لا تخلو -
وإن حرص - على قدر من التحيز.

- التعاطف الفكري: أي أنه يضع نفسه في مكان الآخرين، كي يفهمهم بشكل صحيح .

- الشجاعة الفكرية: أي أنه يدرك أن انتقاده للأفكار السائدة سوف يُواجه بنوع من الإنكار والرفض
والامتناع وردود الأفعال السلبية من قِبَل الناس في المجتمع الذي يعيش فيه ولكنه مع ذلك لا
يبالي بكل هذه الأمور، بل يمضي قدماً ؛ لأنه يعلم أنه على حق.

- الأمانة الفكرية: أي أنه ينشد الحق، ويتحلى بالصدق، ولا يحابي أحداً، ويطبق على نفسه ما
يطبقه على غيره.

ويذكر الحربي (2008). عدداً من سمات التفكير الناقد، وهي على النحو الآتي :

1. الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد والمدخل الرئيس لكافة المعايير، فلا يمكن فهم أي
عبارة غامضة.
2. الصحة: ويقصد بها أن تكون العبارة سليمة وموثوقة.
3. الدقة: وهو إعطاء الموضوع حقه من المعالجة والتفسير بدون زيادة أو نقصان.
4. الربط: وهو الصلة بين العبارة أو السؤال أو الحجة والموضوع المطروح للمناقشة.
5. العمق: وهو معالجة الموضوع بما يناسب تعقداته وتشعباته.

6. الاتساع: وهو الاتساع والشمولية عند مناقشة وطرح جوانب المشكلة أو الموضوع دون إغفال أي جانب منها.

7. المنطق: وهو التفكير المنطقي عند طرح المشكلة.

التفكير الناقد والتفكير المبدع

هناك من يخلط بين التفكير الناقد والتفكير المبدع، ولا يميز بينهما، وقد يعود ذلك إلى أن هذين النوعين من التفكير يدرسان جنباً إلى جنب، مما قد يؤدي إلى التداخل بينهما، على أن بعض الدارسين حاول إظهار الفرق الكامن بينهما. يقول (جراون، 2005، ص27) :

" التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، أما التفكير الإبداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه، وما يتم اكتشافه في أثناء الاختراق الإبداعي شيء جديد وأصيل، فليس ممكناً التنبؤ به، إنه شيء يحدث على يد شخص، وهذا كل ما في الأمر"، على أنه يمكن التمييز بينهما كما في الجدول الآتي:

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير مقارب	تفكير متشعب
يعمل على تقييم مصداقة أمور موجودة	يتصف بالأصالة
يقبل المبادئ الموجودة ، ولا يعمل على تغييرها	عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة
يتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد ويستخدمان أنواع التفكير العليا: كحلّ المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم	

مهارات التفكير الناقد

اختلف علماء النفس التربوي والمربون حول عدد المهارات المعرفية المتضمنة في التفكير الناقد، والطريقة التي يتم بموجبها تعريف كل مهارة، واقتصر بعضهم في تحديد مهاراته التي يمكن تمييزها من خلال المنهج الدراسي فقط (الوسيمي، 2003).

ويصنف الباحثان أودل ودانيالز (Odell & Daniels) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو الآتي (الزغبي، 2005) :

- 1- مهارات التفكير الاستقرائي: وهي عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.
- 2- مهارات التفكير الاستنباطي: وهي عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج ما، أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة.
- 3- مهارات التفكير التقييمي: وهو النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها، وأفضلها، وهو القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام واختيار أفضلها، وتعيين البدائل واختيار أفضلها.

ومن أبرز المهارات الخاصة بالتفكير الناقد التي تحظى بقبول كبير من جانب الباحثين تلك التي حددها واطسن / جليسر (Glaser & Watson) إجرائياً وفقاً لما جاء في المقياس الذي قاما بإعداده (WGCTA) لقياس التفكير الناقد ويتضمن المهارات الآتية (حبيب، 2003)

- **معرفة الافتراضات**

وتتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات المتضمنة موضوع ما، بحيث يحكم الفرد بان افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

- **التفسير**

ويتضمن القدرة على وزن الأدلة المتفرقة بين الاستدلالات والاستنتاجات التي تؤكد البيانات كما يتمثل التفسير في قدرة الفرد على التوصل إلى نتيجة ما من خلال حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

- **تقويم الحجج**

ويتمثل في قدرة الفرد ليس على معرفة الجوانب المهمة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوع ما فحسب، بل في قدرة الفرد على تمييز أوجه القوة والقصور فيها، كما أنّ لمهارة تقويم الحجج أهمية خاصة في التفكير الناقد إذ أنه بمقتضاها يتمكن الطلاب من الآتي:-

- 1- توضيح وتدعيم معتقداتهم من خلال مشاركتهم في مناقشات مستمرة ومتطورة.
- 2- إدراك التعقد وعدم الموثوقية والتعددية كقوى ايجابية ومشروعة في كثير من القضايا والأمور.
- 3- الانتقال بعيداً عن مجرد تكرار المعرفة المتلقاة وتعدى ذلك إلى مرحلة البحث والتحليل.
- 4- تطوير طرق للمناقشة والتحليل وإعادة حل القضايا المعقدة التي ليس لها حل واحد مفرد.

ويشير (Bruce,2001) أيضاً إلى انه من خلال مهارة تقويم الحجج يجب تشجيع الطلاب على المشاركة في ممارسات نقدية فعالة تتضمن بدورها الاستماع والبحث عن حل يشمل جميع جوانب القضية المطروحة فيتم تحديد المشكلة بدقة وبصورة مكتملة، والاستعداد للتغيير حينما تؤيده الأدلة والأسباب، والبحث عن حلول بديلة وآراء متعددة لاختيار الأفضل منها، وإدراك أن الأفضل ليس هو الأمثل بالنسبة لكل فرد (not the same for every one Realizing that the best is) والإفتتاح على القيم الأخرى، والاستفسار ومقارنة التفسيرات المختلفة للبيانات، وقياس قوة التفكير وتدعيمه، وتقييم الاستنتاجات، وتطبيق القيم للوصول إلى تقييم الاستخلاصات والاستنتاجات.

• الاستدلال

ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يستطيع أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة هذه الوقائع أو موقف الفرد منها.

• الاستنتاج

ويتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة مذكورة له، ومن هنا يتضح أن تلك المهارات الخاصة بالتفكير الناقد تمكن الفرد من تحديد قيمة مختلفة الأدلة للوصول إلى نتائج صائبة يتم اختبارها بطريقة موضوعية.

وقد حدد باير (Beyer,1985) المشار إليه في (جروان،2004) مهارات التفكير الناقد التي

تمكن المتعلم من تأدية العمليات المعرفية الأساسية هي على النحو الآتي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والتحقق من صحتها، وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيميّة.

- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقتحم الموضوع ولا ترتبط به.

- تحديد مصداقية المعلومات.

- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.

- معرفة الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.

- تعرّف المفاهيم غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

- تحري التمييز أو التعامل.

- تعرف المغالطات المنطقية.

- تعرف أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.

- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

ويضيف (السويدي، وعبدالحميد، وأنور،2004) مهارات أخرى مثل:

- القدرة على تخليص التعميمات وتنقيتها من الشوائب، وعدم الوقوع في التبسيط المفرط.
- القدرة على مقارنة المواقف والحالات المتشابهة (نقل الاستبصار إلى نصوص جديدة)
- القدرة على وضع معايير صالحة للتقييم، والعمل على تطويرها وتحسينها بصورة مستمرة.
- القدرة على تحليل الحجج والتفسيرات والمعتقدات والنظريات وتقويمها .
- القدرة على استجلاء معاني ودلالات الألفاظ والعبارات.
- القدرة على طرح التساؤلات العميقة (التي تصيب كبد الحقيقة) .
- توسيع وتعميق الرؤية الذاتية للأمور . (بغية فهم الاعتقادات والحجج والنظريات بصورة دقيقة).
- تنمية التفكير المستقل.
- تطبيق النزاهة والعدالة في إصدار الأحكام.
- القدرة على اكتشاف الأفكار الكامنة وراء المشاعر، واكتشاف المشاعر الكامنة وراء الأفكار.
- الثقة بالعقل والإيمان بدوره وأهميته.
- القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات.
- الإصغاء الجيد لما يقوله الآخرون (فن الحوار الصامت).
- القدرة على الربط بين الأفكار.
- القدرة على استشراف العواقب والنتائج.

وهناك من التربويين من يرى أن التفكير الناقد يتفق مع المستويات العليا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (العقلي)، وأن التفكير الناقد منطلق من التحليل الدقيق للموقف المراد نقده، كما أن إبراء الرأي المؤيد أو المعارض للموقف الذي تم تحليله هو تقويم، لذلك قد يتطلب تدريب الطلاب على التفكير الناقد من جانب المعلم أن يدرّبهم أولاً على مهارتين رئيسيتين من مهارات التفكير الناقد وهما مهارتا التحليل والتقويم .

ويرى الباحث بعد استعراض مهارات التفكير الناقد أن مهارات التفكير الناقد التي يمكن تبنيها في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، هي كالاتي :

- تحري مواقع التحيّز في النصوص الواردة في محتوى مناهج اللغة العربية.
- تحري التناقضات في النصوص الواردة في محتوى مناهج اللغة العربية.
- تعرّف التضمينات والمقاصد غير الظاهرة في النصوص والقصائد الشعرية (الوقوف وراء النص).
- تفسير النصوص ونقلها إلى شكل آخر غير النص الوارد.
- استنتاج الأسباب والأفكار الرئيسية الواردة في النصوص النثرية والشعرية.
- تحليل النصوص وتقويمها بإصدار الحكم وإبداء الرأي فيها.

استراتيجيات التفكير الناقد:

قسم باول bouel المشار له في الحارثي، 2003 استراتيجيات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع هي:

(1) استراتيجية المهارات الصغيرة: ويقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للمتعلّم وشعوره بنفسه مثل تعريف معاني الكلمات بدقة، ومعرفة المهارات العددية البسيطة.

(2) الاستراتيجية العاطفية: وتهدف إلى تنمية التفكير المستقل أي تنمية اتجاه " أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي " وحتى يتمكن المتعلمون من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار مثل المعلم، "القدوة الحسنة " ويحتاج المتعلمون إلى رؤية من يفكرون باستقلالية إذا أردنا أن ننمي لديهم التفكير المستقل ولا يكفي أن يتعرف المتعلم على أفكاره الخاصة بل يجب أن يفهم وجهات نظر الآخرين. ومن أمثلة ذلك معرفة كيف يمكن لشخصين شاهداً مشاجرة واحدة في الساحة أن يصفاهما بطريقة مختلفة.

(3) استراتيجية القدرات الكبيرة: يقصد بالقدرات الكبيرة العمليات المتضمنة في التفكير، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا نركز على جزئيات التفكير، وإهمال النظرة الكلية الشاملة. فالمتعلم الذي يمارس قوانين رياضية من أجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لا يسهم كثيراً في تنمية التفكير الناقد، ومن الأسئلة التي يفضل طرحها بعد حل التمرين باستخدام القوانين هي:

- هل هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة ؟

- هل هذه هي أفضل الطرق لحل المشكلة ؟

- ألا تستطيع التفكير بطريقة أخرى.

- أي الطرق أفضل ؟ و لماذا ؟

ويرى سعادة (2006) أن العلماء طرحوا العديد من الاستراتيجيات لتدريس التفكير الناقد ومهاراته المختلفة حيث شملت:

أولاً: استراتيجية الكلمات المترابطة لـ مكفر لاند (Mcfarland) والتي تهدف إلى تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة بالموضوع. حيث نقوم بطرح مجموعة من الكلمات ترتبط بموضوع معين ثم نضع من بينها كلمة ليس لها علاقة بالموضوع المحدد ونطلب من الطالب تحديد هذه الكلمة. مثال: في ميدان اللغة العربية: نضع الكلمات السبع الآتية: مبتدأ، خبر، فاعل، مفعول مطلق، اسم كان وأخواتها ، خبر إن وأخواتها.

ويمكن استنباط الموضوع من جانب التلاميذ على أنه (المرفوعات) وأن العبارة تكون كالآتي:

تشمل المرفوعات في اللغة العربية كلا من المبتدأ والخبر والفاعل واسم كان وأخواتها وخبر إن وأخواتها. أما الكلمة المستبعدة فهي (المفعول المطلق) والتي تقع ضمن المنصوبات.

ثانياً: استراتيجية (سميث) لتقويم صحة مصادر المعلومات.

حيث قام سميث عام 1983 بتعريف التفكير الناقد على أنه مجموعة من المهارات الجزئية التي يستخدمها الفرد لإظهار الدقة وصحة المعلومات، وعرف مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل الذي يؤدي إلى مقدرة الفرد على معرفة الحقائق وصدق مصدرها.

ووضع عدة معايير لتقويم صحة مصادر المعلومات ليستطيع الفرد من خلالها الوثوق بتلك المصادر،

حيث تنطلق هذه المعايير من الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما مصدر المعلومات؟
- ما الخلفية الثقافية والميدانية لمصدر المعلومات؟
- ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن صحة المصدر؟
- ما هدف مصدر المعلومات من طرح العبارات الشفوية أو المكتوبة؟
- هل توجد أسباب جوهرية تدعو للاستفسار عن صحة المصدر؟

ثالثاً: استراتيجية (أورايلي) لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه.

يرى (أورايلي) أن الخطوة الأولى التي تجعل الطالب مفكراً ناقداً هي أن يكون متشككاً. وحتى يقدم المعلم رأياً حول شيء ما يبدو مقنعاً للوهلة الأولى، أو أن الطلاب يؤمنون به، ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي وإيمانهم به أيضاً، فقد يستخدم المعلم حوادث مثلث برمودا والآراء الجدلية التي دارت حوله كنقطة انطلاق للتشكك. فبعد إبلاغ الطلاب أن هناك شيئاً غامضاً وخطراً يحدث، حيث اختفت مئات السفن في تلك المنطقة من المحيط الأطلسي، يتناقش مع الطلاب كي تتبين له ردود أفعالهم حول ما يعتقدون به من أسباب أو مبررات أو تفسيرات، ثم يعطي الطلاب معلومات تشككهم بهذا الموضوع الجدلي.

رابعاً: استراتيجية (باير) لتدريس التفكير الناقد.

حيث يرى باير (Beyer, 1985) أن تطوير قدرات الطلاب على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقويم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها. لذا يفضل التمهيد أو التقديم لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح تام، على أن يناقش الطلاب هذه الإجراءات وطريقة استخدامها كما يجب أن يقوم الطلاب بتدريس أنفسهم وأن يقوموا بتحليل النتائج التي توصلوا إليها وتحديد الطريقة التي تم التوصل بها لتلك النتائج.

وحتى يتمكن المعلم من تنمية التفكير الناقد عند الطلبة، يطلب عصفور وطرخان (1999)

السير وفق استراتيجيات استقرائية يتم فيها:

- طرح الأسئلة المفتوحة.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين والبحث عن العمل.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية.
- التوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحكم أفكارهم.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
- استخدام أسلوب الاقتناع والاقتناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي.

- توفير فرص للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.
- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم وسير جوانب القضية المطروحة، وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم.
- مراعاة مشاعر الآخرين، والسماح بحصول أخطاء.

أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة (مايزر، تشيت 1993).

وتكمن أهمية التفكير الناقد كما عبر عنها (Guzy, 1999) فيما يلي:

- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج إنجازات عملية قيمة ومسئولة .
- يطور تعليم التفكير الناقد لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعّالة والتوجه الديمقراطي .
- يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة .

- يُشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، التفكير المتشعب، التحليل التقييم... وغيرها من المهارات الفكرية.

- يشجع على خلق بيئة صافية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

- يسهل من قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية. ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي.

- يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان في تشكيل الحضارة الإنسانية.

- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن عملية التعلم هي عملية تفكير.

- يُكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم له، مما يساعدهم في صنع القرارات الهامة في حياتهم.

ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية التي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، إذ أنها (حبيب، 2003):

- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.

- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر كاف.
- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

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

المعلم والتفكير الناقد :

إن إعمال العقل في التعامل مع قضايا الحياة يؤدي إلى نتائج مثمرة، والإنسان يستخدم عقله ويفكر ليفهم، أو ليخطط فيحل مشكلة أو يتخذ قراراً، وكلما كان هذا التفكير ناقداً كانت النتائج التي تنترب عليه أفضل، وإن التركيز على تحقيق الأهداف ذات المستويات المعرفية العليا يساعد الدارسين

على تشكيل الوعي، وعلى الاحتفاظ بالخبرات المكتسبة للاستفادة منها في حل المشكلات بفعالية عالية من خلال رؤية الخيارات وطرح البدائل (السيد ، 2010).

وهناك الكثير من المعلمين يودون لو يستطيع طلابهم تعلم كيفية التفكير في المواضيع بشكل نقدي، وتعلم كيف يفكرون في العالم من خلال المواضيع التي يدرسونها، وهم لا يريدون لطلابهم أن يكونوا مجرد مستقبلين للمعلومات التي يتم تلقاها من معلمهم أو كتبهم فحسب، بل يودون من هؤلاء الطلبة أن يصبحوا متعلمين نشيطين مهتمين لعناصر التفكير مثل الفرضيات، الأهداف، العواقب، النتائج، ومن يقوم بذلك فإنه سوف يحقق مستويات عالية من الحكمة (ناسيتش ، 2006).

ومن هنا، فإن مصممي المناهج الدراسية يأخذون بعين الاعتبار جميع القضايا التي تهتم بالتفكير، وذلك لتضمن المنهج الدراسي محتوى وأنشطة صالحة لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير المختلفة من خلال المحتوى، بهدف تمكين المعلم من القيام بعملية التدريب وفق الخطوات الآتية :

(السيد ، 2010).

- 1 - يشرح للمتعلمين أهمية المهارة التي سيدربهم عليها .
- 2 - يصب المحتوى الدراسي المقرر من خلال المهارة التفكيرية المستهدفة لتدريبهم عليها من خلال دراستهم للمفاهيم والحقائق والمهارات المنهجية ، باستخدام المنظم البياني وخارطة التفكير .
- 3 - يقوم المعلم بطرح أسئلة تأملية من شأنها أن تجعل المتعلمين مدركين لأهمية تحفيز تفكيرهم .
- 4 - يواصل المعلم تعزيز استراتيجيات التفكير لدى المتعلمين بإعادة تمريرهم بخبرات وتجارب مماثلة .

مواصفات المعلم الناجح في تدريس التفكير الناقد:

يتصف المعلم الناجح في تدريس التفكير الناقد بالصفات الآتية : (السيد ، 2010).

- واسع الثقافة ومنتوع الخبرات.
- يخطط لتنمية القدرة على التفكير عند تلاميذه.
- يتقبل آراء تلاميذه وأفكارهم ويصغي إليهم باهتمام.
- يجتنب أساليب القمع والاستهزاء ويتبنى أساليب الحفز والتشجيع.
- يمارس أساليب التواصل والتفاعل الصفي والعصف الذهني والعمل بنظام المجموعات، ويجتنب أساليب التلقين وفرض الأفكار.
- يدرّب التلاميذ على أساليب التعلم الذاتي من أجل الوصول إلى المعلومات بأنفسهم.
- يدرّب التلاميذ على توظيف خطوات البحث العلمي لحل المشكلات.
- ينمي لدى تلاميذه مهارات التفكير العلمي مثل : الملاحظة، التصنيف، استخدام الأرقام والتعاريف الإجرائية، والتحليل والتقويم .إلخ
- يشجع تلاميذه على الاستكشاف واستخدام المختبرات وسائر التقنيات الحديثة.
- يعمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة.

الصعوبات التي تواجه التفكير الناقد:

رغم أهمية إثارة التفكير في إنجاح العملية التعليمية، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المرءون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، إلا أن الإرث التقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة

بدرجة كبيرة، وأن استخدام طرق التدريس الحديثة لا تشجع التفكير إلا لدى فئة قليلة من الطلاب، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف على الفئة الأخرى.

ظلت النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف المرجوة التي يسعى لها المعلمون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال، وتوجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في المعوقات التي تواجه التفكير الناقد (سعادة، 2006) :

- اعتقاد الكثيرين أن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الفصل، مما يهمل دور الطالب.
- إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد.
- اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان دون الوسائل الأخرى.
- اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفّي على توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على الطلبة المتفوقين.
- تمسك المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل الرأي الآخر.
- تركيز المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولا سيما الحفظ.
- عدم تقبل المعلمين للأفكار والأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة.
- لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي ، أو فكرة جديدة متعلقة بالدرس.
- تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي.
- تفضيل المعلم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر.

• الاعتماد على طرق التدريس التقليدية.

وذكر أبو نصر (2008) في كتابه التفكير الابتكاري والإبداعي أن هناك تصنيفاً آخر

للمعوقات أو الصعوبات التي تواجه التفكير يتمثل في الآتي:

أولاً: المعوقات العقلية:

يتضمن التفكير العديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتخيل وغيرها إلا أن هذه

العمليات قد تتعرض لبعض المشكلات مثل:

1- خطأ الإدراك: حيث يكون لدى الفرد صفة ليست موجودة به.

2- خداع الإدراك: حيث نتخيل شيئاً لا وجود له.

3- ضيق الإدراك: حيث نرى الأشياء ناقصة.

ثانياً: المعوقات الانفعالية:

يحتاج التفكير بجانب القدرات العقلية إلى توافر عدد من العوامل الانفعالية مثل: الثقة بالنفس

والاكتفاء الذاتي والميل للمخاطرة، والاستقلال في التفكير وغير ذلك.

ثالثاً: المعوقات الدافعية:

مثل: عدم تشجيع الطالب وتحفيزه، وعدم حصوله على التقدير والاحترام من قبل الآخرين، مما

يسبب الإحباط لدى المتعلم ويقطع عن التفكير الناقد.

رابعاً: المعوقات التنظيمية:

يؤدي التنظيم الذي يسمح للمسؤولين بتركيز السلطة في أيديهم ولا يسمح للمعلمين ولا المتعلمين بالاشتراك في مناقشة أوضاع المؤسسات التعليمية والمساهمة في رسم خططها، إلى عدم تشجيعهم على التفكير.

خامساً: المعوقات البيئية:

إن كانت البيئة التي يعايشها الفرد بيئة سمحة، مرنة، تحترم حرية الفرد في التفكير والتعبير، فلا شك أن ذلك يساعد على التفكير الناجح، بينما إذا كانت الظروف الثقافية العامة وخاصة العادات والتقاليد والعرف تضغط على من يفكر، وتقسو على من يحيد عن رأي الجماعة ومما تتوقعه منه، فإنه سيتصرف بالطريقة التي يتوقعها من الآخرين، وبالتالي يتجنب التفكير في أشياء جديدة تخرج عن نطاق توقعات الآخرين.

وأشار بعض التربويين إلى مجموعة من العوائق التي تعترض سبيل التفكير الناقد، وتحول دون نجاحه (السويدي، وعبدالحميد، وأنور، 2004)، ولعل أبرزها:

- الجهل بالموضوع: وهذا يقتضي من المفكر البحث العميق والاطلاع الجيد قبل إصدار الأحكام.

ولما كان البحث يتطلب كثيراً من المشقة، ويحتاج إلى الصبر، فإن الإنسان يفرّ منه، ويفضل الراحة عليه.

- مخادعة النفس:

" ليس هنالك أحد يتصرف بموضوعية وحيادية تامتين، إنما يجري خلف أنانيته ومصالحته، فهناك من نقيذ الآخرين، ويرغب في الفخر والتباهي، ونمعن في المبالغة، ونبتعد عن قول الحقيقة ويدافع بقوة عن قناعاته ومعتقداته السابقة. وعندما يفعل ذلك يعيق فكره عن التطور، ويقوم بتعطيل تفكيره الناقد وفي أكثر الأحيان يتشبث بأفكاره السابقة، ويرغب في تطبيقها".

- الانحياز والتعصب: يقول فرانسيس بيكون : نحن نتحيز إلى مانعرفه ضد ما لا نعرفه، ولأقربائنا ضد الغرباء، ولمعلومة قرأناها أو رأي درسناه ضد رأي لم يسبق لنا الاطلاع عليه.

- الخوف من السلطة : يوجد من الأشخاص من يهرب من الإذعان للحق، ويؤثر السلامة، لأن الانتصار للحق أمر ينطوي على خطر، ومن هنا يجدون أنفسهم في موقع المحاباة والمجاملة. وهناك من يخشى مخالفة العلماء المشهورين والمؤسسات الدينية والتقاليد الاجتماعية السائدة، ويفضل أن ينام على مخدة الجماعة، لأنها توفر له الطمأنينة، بينما التمرد عليها يمكن أن يكلفه كثيرا.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

لقد اطلع الباحث على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت صعوبات تطبيق التفكير الناقد، ومن أولى هذه الدراسات ما قام به أوليفر (Oliver, 1999) من دراسة حالة نوعية مستخدماً وسائل حاسوبية Computer Tools مع عينة من طلبة الصف الثامن بلغ عددهم (12) طالباً للإجابة عن ثلاثة أسئلة تدور حول:

- كيفية استخدام الطلبة وسائل الحاسوب (كالانترنت).
 - تحديد طبيعة تعلم العلوم في بيئات مفتوحة النهائية.
 - تحديد الصعوبات Barriers الشخصية والبيئية التي قد تؤثر على حل المشكلة.
- وأشارت نتائج الدراسة إلى الصعوبات التي تقف حائلاً أمام تطوير مهارات التفكير ومن ضمنها التفكير الناقد وعملياته، خاصة الطلبة من ضعيفي الإدراك، ولم يتم إعدادهم لتعلم مفتوح النهاية، ومن هذه الصعوبات :

- عدم استخدام المشاركين في الدراسة للوسائل والمصادر بفاعلية.
- صعوبة تنظيم المعلومات الأساسية التي تم جمعها.
- صعوبة تقييم المعلومات وتوليدها.
- صعوبة تبرير أفكارهم.
- وعلى الرغم من أن الطلبة فهموا كيفية استخدام معظم الوسائل والأدوات إجرائياً، إلا أنه كان ينقصهم استراتيجية فهم لماذا كان استخدام الوسيلة أو الإدارة ضرورياً.
- معظم الطلبة كانوا غير قادرين على استقصاء مفتوح النهاية.

- تركزت الصعوبات الشخصية على سذاجة و سطحية الطالب الاستمولوجية.

- تركزت الصعوبات البيئية في نقص التدريب والأنشطة الاتصالية.

وبما ان الطلبة لم يستخدموا الوسائل الحاسوبية بفاعلية، أوصت الدراسة بإجراء دراسات لاكتشاف أدوات تدعم مهارات التفكير العليا إذا ما تم تدريب الطلبة إجرائياً واستراتيجياً، ويفضل أن تكون تلك الدراسات من أنواع الدراسات الطولية باستخدام نماذج من مشكلات شخصية واستراتيجيات تدريس محددة وتقنيات إدارة الوقت.

وأجرت شيل (Shell, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد كما يدركها أساتذة التمريض لبرامج البكالوريوس في ولاية تنسي Tennessee الأمريكية، وجمعت البيانات بواسطة أداة للمسح تمّ تصميمها لهذا الغرض، وأرسلت بريدياً إلى جميع أساتذة التمريض في ولاية تنيسي والذين يدرسون علم الأحياء الجيني لطلبة البكالوريوس، وقد استجاب فقط ما نسبته 72% ممن أرسلت لهم أداة المسح، وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة بأبعادها الثمانية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) بين 0.51- 0.83 ومن بين أهم الصعوبات التي توصلت إليها الدراسة التي تواجه تطبيق التفكير الناقد ما يأتي:

- اتجاهات المدرسين وتوقعاتهم حول تطبيق التفكير الناقد وكانت هذه من أكبر الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد كما أدركها مدرسو التمريض.

- الحاجة إلى الوقت الكافي لتغطية المحتوى.

- مدى الأهمية والملاءمة لتدريس التفكير الناقد، وكانت هذه من أقل الصعوبات التي تواجه تدريس

التفكير الناقد.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بأن مدرسي التمريض يشعرون بثقة عالية في قدرتهم لتدريس التفكير الناقد، ولكنهم يدركون بوجود الحاجة لممارسة هذا التدريس في مجال اختصاصهم، وكانت نتائج الدراسة مفيدة لبرامج التمريض عندما يكون هناك قرار في الوصول إلى أفضل السبل لتسهيل وتطوير مهارات التفكير الناقد في هذا المجال.

وكان الغرض من دراسة باترسون (Patterson, 2006) استنباط التغيرات التربوية الحاصلة في الغرفة الصفية عند انتقال معلم اللغة الإنجليزية من الاعتماد على النظرية الشكلية إلى النظرية القائمة على استجابة القارئ عند تدريس روايتين من روايات القرن العشرين في مدرسة ثانوية ريفية صغيرة.

وتم استخدام عدة ادوات في الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية: ما أنواع الانتقال الملاحظ بين النظريتين؟ وهل تم قبول الطلبة من قبل المعلم أثناء عملية الانتقال؟ وهل كانت قدرات الطلبة تتحسن؟ وهل أن اتجاهات المعلم نحو الروايتين كانت تتغير؟ وهل تم قبول الطلبة كمفكرين ناقدين؟ وما الصعوبات التي كانت تقف حيال ذلك؟

ومن بين الأدوات التي استخدمت للإجابة عن الأسئلة السابقة : تحليل ما تم تدوينه من ملاحظات من جانب الطلبة، والملاحظة، وتحليل أشرطة الفيديو للمواقف الصفية وتحليل المقابلات المصحوبة بأشرطة تسجيل سمعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة فهم الصعوبات كانت تحول دون تقبل الطلبة كمفكرين ناقدين عند التحول من النظرية الشكلية إلى المبادئ التي تستند عليها نظرية استجابة القارئ ومن هذه الصعوبات:

- عملية الانتقال والتحول من نظرية لأخرى أثناء تدريس التفكير الناقد.
- صعوبة تقييم الطلبة للمعلومات المقدمة لهم.

- صعوبة التعرف على الجوانب الايجابية أثناء الانتقال بهدف تقبل الطلاب كمفكرين ناقدين.
- اتجاه المعلم نحو المادة التعليمية قيد الدراسة بحاجة إلى تعديل أثناء عملية الانتقال من مبدأ لآخر أثناء التدريس.

وتناولت دراسة المبيريك (2007). ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته

بالبيئة الجامعية، كان من أهم أهدافها الكشف عن أهم الصعوبات والمعوقات التي تحول دون ممارسة أساليب التفكير الناقد ومهاراته في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية توصلت الدراسة إلى المعوقات والصعوبات التي تحول دون ممارسة مهارات التفكير الناقد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأهمها الآتي:

- صعوبات تتعلق بالبيئة الجامعية وأهمها : قلة فرص التدريب، وقلة توافر الحرية الأكاديمية، وقلة توافر مصادر تعلم ومراجع كافية للمواد الدراسية .
- صعوبات تتعلق بالأنشطة وأهمها: عدم توافر الأماكن المناسبة، وعدم التنسيق بينها وبين التدريبات العملية وعدم تعود بعض المتعلمين على ممارستها .
- صعوبات تتعلق بالطلاب وأهمها: تعود المتعلمين على التعليم التلقيني، وجمود التفكير عند بعض المتعلمين، وتذمر بعض الطلاب من التقويم الذي يركز على مهارات التفكير العليا .
- صعوبات تتعلق بالمعلم وأهمها: الأعباء التدريسية، وحذر المعلم من طرح أي قضية قد تدخله في مشاكل، وعدم التدريب الكافي على استخدام التفكير الناقد .

واستخدمت دراسة برونستين (Bronstein, 2007) التقييمية المنحني النظامي لتطوير قائمة تدقيق تقييمية للشبكة العنكبوتية، صادقة وثابتة ليتم استخدامها من جانب طلبة المرحلة الثانوية، ولقد استخدم المعلمون الطلاب تلك القائمة بهدف تقييم واختيار مجموعة من مواقع الشبكة، وأظهرت المقارنة بين المعلمين والطلبة من خلال البيانات التي تم جمعها بواسطة قائمة التدقيق وكذلك تحليلها، إلا أن الطلبة يواجهون صعوبات كالآتي :

- صعوبة تقويم المعلومات الخاصة بمهارات التفكير الناقد التي يواجهونها في الانترنت.
- حاجة الطلبة إلى تدريب إضافي على مهارات التفكير الناقد ضمن سياق تقديم محتوى موقع الشبكة.
- مدى مناسبة قائمة التدقيق واستخدامها كدليل من جانب الطلبة لأغراض التقديم أثناء النشاط الصفي الذي ينبغي إعداده جيداً متضمناً النمذجة على التفكير النقدي.

وتنصت دراسة كوك (Cook, 2008) استخدام مستلزمات الجمل الاستهلاكية Sentence Starters خلال برامج مناقشة على الانترنت (On Line) كوسيلة تربوية للتشجيع على التفكير الناقد أثناء تحليل الطلبة للأدب وبناء المعاني الاجتماعية، ولقد شكلت مستهلكات الجمل اللغة الخاصة بالمفكرين الناقدين والتي تم توفيرها كرابط تفاعلية خلال منتدى الطلبة الجماعي، وكان الهدف من هذه الاستراتيجية تطوير التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، إذا اشتملت عينة الدراسة على طلبة من الصف الثامن، واستخدمت الباحثة كوك Cook مزيج من أسلوبين هما: الأسلوب شبه التجريبي والأسلوب المصحوب بدراسة حالة.

وكشفت نتائج الدراسة عن الصعوبات التالية والتي واجهت استراتيجية التفكير الناقد المطورة:

- تناقص مستويات مشاركة الطلاب خلال الدراسة شبه التجريبية.
- عدم تغيير مستويات التفكير الناقد عبر الوقت المستخدم في الدراسة.

- اهتمام الطلبة ومستويات التفكير الناقد عبر الوقت المستخدم في الدراسة.
- اهتمام الطلبة ومستويات صعوبة المحتوى.
- تأثر استجابات الطلبة بتوقعات المعلمين والمتابعة الصفية التي بدورها أثرت على تفاعلهم الصفّي.

وجاءت دراسة لومبارد غروسر (Lombard & Grosser 2008). لتشكل حجر الزاوية

المتميز للطريقة المستندة على النتائج التي تم تبنيها في التربية في جنوب أفريقيا، وفي قطاع التدريب المسمى بالنتائج الناقدة، وتعتبر القدرة على التفكير الناقد واحداً من النتائج المتضمنة في هذا المنحى. لقد ظل هذا النتاج موضع الاهتمام على الرغم من اشتراكه مع التطوير الشامل للجوانب المعرفية الأخرى، ومن أحد مظاهر هذا الاهتمام رعاية مهارات التفكير الناقد وتشجيعها لدى المتعلمين، ويشير البحث أنه ليس من السهولة تطوير تلك المهارات ذات المستويات العليا من التفكير لعدة أسباب أهمها: عامل النضج، وانتشار فكرة صعوبة تعليم مهارات التفكير الناقد وتعلمها.

لقد تم إجراء دراستين مستقلتين، إذ تم تقديم اختبار التفكير الناقد من المستوى (z) واختبار واطسون - جليسر Waston - Glacer بهدف قياس قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين، عينتي الدراستين، لقد تمت مناقشة نتائج الدراستين لاستنتاج الدليل حول الحاجة الملحة لرعاية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، كذلك استخدام التقييم الخاص بتوجيه التعلم نحو النتائج المستفيدة منها عن إمكانية إشارته إلى الكيفية التي يسهم بها في تطوير التفكير الناقد.

وقامت الحربى (2008) بدراسة هدفت إلى تحديد معوقات تدريس التفكير الإبداعي من قبل

معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلمة، وطبقت على جميع المشرفات التربويات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وبلغ عددهن

(14) مشرفة، وكشفت النتائج عدداً من الصعوبات التي تواجه تدريس التفكير الإبداعي من جانب

معلمات اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة، أهمها:

- نقص الدورات التدريبية والتنشيطية وورش العمل في تدريس التفكير الإبداعي أثناء الخدمة وعدم تضمين أنشطة التفكير الإبداعي في الإعداد التربوي.
- ضعف مصادر التعلم اللغوي في المدرسة مثل عدم توفر مختبر لغوي أو مكتبة تتضمن الروايات والقصص.
- قلة مساهمة أو عدم توفر المتخصصين في مجال التدريس الإبداعي في إعداد وتطوير مناهج اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.
- عدم تكيف الطالبات مع الظروف التنظيمية لبيئة الصف، وكذلك الفكرة النمطية للطالبات عن أن التعلم يقتصر على الجانب التحصيلي والاستعداد للامتحانات الختامية آخر العام الدراسي.
- الصرامة التي تواجهها المعلمة من قبل الإدارة المدرسية من حيث ضرورة تطبيق الخطة التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية، وكذلك عدم تبني الكوادر الإشرافية والإداية للتفكير الإبداعي.
- عدم وجود وقت للأنشطة اللاصفية المعنية على تنمية التفكير الإبداعي.
- ضعف الحوافز والبواعث الداخلية أو الخارجية التي تشجع الدراسات على التفكير الإبداعي في تعلم اللغة الانجليزية، وضعف مستوى مهارات القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية.

ومزجت دراسة لن (Lin, 2009) بين أسلوبين من الدراسات : الأسلوب الكمي باستخدام استبانة نقيس صعوبات / حاجات الكتابة، وعدد المشاركين، واختبار قبلي وبعدي يقيس بالدرجات نوعية عينات من الكتابة وأسلوب نوعي تضمن مقابلات وتأملات صحفية.

وأظهرت نتائج الأسلوب الكمي أن معظم الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أدركوا أن الصعوبات التي تواجه تفوقهم في الكتابة تتمثل في عجزهم في الجوانب الصوتية والإدراكية (المتوسط الحسابي: 3.91 وانحراف معياري = 0.53)، أما الصعوبات المتعلقة بنقص الجوانب العاطفية والنفسية فقد كانت كالاتي (متوسط حسابي = 2.8 وانحراف معياري = 1.20)، والصعوبات التي جاءت بالمرتبة الثالثة فقد كانت متعلقة بالجوانب الثقافية الاجتماعية (متوسط حسابي = 2.5 وانحراف معياري = 1.00). وبعد استخدام الحاسوب كوسيط تكنولوجي اتصالي أظهرت الإدراك الذاتي Self-Perceived.

وقد تم تخصيص الجوانب الاجتماعية الثقافية لصعوبات الكتابة (بنسبة 20%) والجوانب الصوتية/الإدراكية (بنسبة 18%)، والصعوبات المتعلقة بالجوانب النفسية/العاطفية (بنسبة 17%)، وفي الوقت ذاته أظهر الطلبة تحسناً في كمية الكتابة وتنظيمها، وصياغة الجمل، والأفكار، ولم تظهر غالبية الطلبة تحسناً في استخدام قواعد اللغة، واختيار الكلمة.

وخلال عمليات الكتابة ظهرت محاسن ومساوئ استخدام التكنولوجيا كوسيط اتصالي عند تدريس طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، فغالبية الطلبة أصبح لديهم تصورات إيجابية بمستوى عالٍ حول تصوراتهم نحو التكنولوجيا كوسيط اتصالي وحول مشاركتهم به، فقد تحسن مستواهم في المناقشة والقلق في كتابتهم وأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم وفي تفكيرهم الناقد، فقد أصبحوا أكثر قدرة

على تحديد أخطائهم في مدوناتهم الكتابية وفي التهجئة، والقواعد، وفي تنفيذ عمليات الكتابة، وفي تبني تقاليد الكتابة الأمريكية.

بالمقابل، فقد تضمنت مساوئ الصعوبات الصوتية / الإدراكية التناقض في التغذية الراجعة، والحاجة إلى الوقت الطويل لنقد وتنقيح وتعديل كتاباتهم. لقد اشتملت الصعوبات التكنولوجية على نقص الإبداع والمرونة في الكتابة المبرمجة، أما الصعوبات الاجتماعية الثقافية فقد تمثلت بصرف وقت طويل في بناء مجتمع العلم الإلكتروني (One Linc) للدعم العاطفي وبناء معرفة تشاركية.

لقد بدأ الطلبة وبالتدرج في تأسيس مجتمع تعليمي يساعد بعضهم بعضاً على الكتابة وتقديم الدعم العاطفي لزملائهم من خلال اقتراح استراتيجيات حل المشكلة وببساطة في كتابتهم، وأصبح الطلبة أكثر فعالية في التعبير عن أفكارهم كتابياً، ويناقدون الفروقات فيما بينهم ويدعمون حاجاتهم الانفعالية، ويحلون المشكلات بحيث أصبحت عملية تسهيل استراتيجيات التفكير العليا من خلال المناقشة الإلكترونية (On Line) والتفاعل مع الطلبة.

وفحصت دراسة آدامز (Adams, 2009) تصورات المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على التنوع الثقافي، وتنوع المتعلمين وفكرة عدم التجانس ثم تصوراتهم حول ظاهرة العرق والسلالة والعنصرية ونقاء اللون وأثرها على الممارسات التعليمية والتعليمية مستقبلاً، وكان قد تم الحصول على البيانات من خلال تحليل الوثائق والمقابلات الفردية، ومشاركة الباحث للمتعلمين وهم يتحدثون عن خبراتهم في المدرسة التي تبين تظهر موقفهم من العرق والسلالة والعنصرية ونقاء اللون.

وأظهرت دراسة الحالة ان متغيرات التنوع الثقافي وتنوع المتعلمين مثل الهوية، العرق، والسلالة، والرفق، وأهمال الواجبات، وعجز التفكير، والسيطرة، ومحتوى المنهاج، والمعيارية،

والامتيازات الممنوحة لبعض المتعلمين، والوقوف على الحياد، وتشير النتائج أيضاً إلى الحاجة لمعلمين مؤهلين لتطبيق إجراءات التفكير الناقد، وأن يكونوا قادرين على ممارسة مهارته ليعملوا مع تلاميذهم بنجاح عند مهارات التفكير الناقد في تدريسهم، مما يعني أن تأهيل المعلم والاختلافات القائمة بين المتعلمين بالإضافة إلى ما يقدمه المنهاج من أيديولوجية المحتوى تشكل صعوبات تواجه تطبيق مهارات التفكير الناقد. وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين باستخدام برامج تمكنهم من تطوير ممارساتهم لتدريس التفكير الناقد.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن إبداء الملاحظات الآتية :

- 1- كانت عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من المعلمين (Joseph, 2003) ودراسة برونستين (Bronstei, 2007) ودراسة (Patterson, 2006) ودراسة المبيريك (2007) وكذلك الدراسة الحالية التي اقتصر في عينتها على المعلمين.
- 2- اقتصر بعض الدراسات السابقة على معلمي المرحلة الثانوية (Joseph, 2003) في حين اقتصرت دراسات أخرى على عينة من طلبة في المرحلة المتوسطة (Cook, 2008) (Oliver, 1999) وعلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (المبيريك , 2007) وأساتذة التمريض لبرامج البكالوريوس (shell, 2000) أما الدراسة الحالية فقد تميزت بإجراء الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة .

- 3- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الكشف عن صعوبات تطبيق التفكير الناقد بالمواد الدراسية المختلفة مثل : اللغة الإنجليزية في دراسة (Lin, 2009) (Patterson, 2006) والتاريخ

(Joseph,2003) في حين بحثت الدراسة الحالية في صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة اللغة العربية .

4-اختلفت أهداف الدراسات السابقة فيما بينها ، فقد كان الهدف من دراسة جوزيف (Joseph,2003) تحديد تصورات المعلمين حول استيعاب الطلبة للمفاهيم التاريخية ، وكان الغرض من دراسة باترسون (Patterson,2006) استنباط التغيرات التربوية في الغرفة الصفية في ضوء النظرية ، وهدفت دراسة كوك (Cook,2008) إلى استخدام برامج المناقشة عبر الانترنت كوسيلة تربوية للتشجيع على التفكير الناقد ، وفي ضوء هذه الأهداف تحرت تلك الدراسات السابقة صعوبات التفكير الناقد ، أما الدراسة الحالية فقد تميزت بأنها اهتمت بالكشف عن صعوبات تطبيق التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية .

ولم تتحر الدراسات السابقة الأخرى للصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في تطبيق مهارات التفكير الناقد في دولة الكويت بصورة خاصة ، وفي المنطقة العربية بصورة عامة - على حد علم الباحث - .

الفصل الثالث

الطريقة الإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة التي تم اتباعها، والمعالجات الإحصائية المناسبة التي تم استخدامها.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي للوصول إلى نتائج الدراسة بعد جمع المعلومات بناءً على الاستبانة التي أعدها الباحث وطورها لهذا العرض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، خلال العام الدراسي (2010 / 2011م)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية حسب المنطقة التعليمية وجنس المعلم.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حسب المنطقة التعليمية وجنس المعلم.

المجموع	عدد معلمي اللغة العربية		المنطقة التعليمية
	اناث	ذكور	
349	171	178	العاصمة
395	206	189	حولي
294	143	151	مبارك الكبير
485	250	235	الفر وانية
565	312	253	الأحمدي
447	233	214	الجهراء
2535	1315	1220	المجموع

عينة الدراسة:

تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الكلي من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت بواقع (500) معلم ومعلمة بناءً على الجدول المعد من قبل (Bartlett, Kotrlik, Higgins, 2001)، والجدول (2) يشير إلى توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية والمستوى التعليمي .

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس

المجموع	الجنس		المنطقة التعليمية
	اناث	ذكور	
67	32	35	العاصمة
72	37	35	حولي
59	28	31	مبارك الكبير
91	47	44	الفر وانية
104	75	74	الأحمدي
107	45	35	الجھراء
500	255	245	المجموع

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة للكشف عن صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (48) فقرة توزعت إلى أربعة مجالات على النحو الآتي :-

- الصعوبات الفنية الإدارية، وتشتمل على (8) فقرات.
- الصعوبات المتعلقة بالمعلم، وتشتمل على (16) فقرة.
- الصعوبات المتعلقة بالطالب وتشتمل على (13) فقرة.
- الصعوبات المتعلقة بالمنهج وتشتمل على (11) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بصورتها الأولية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم ومشرفي ومعلمي اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية ودولة الكويت، ومن ذوي الخبرة والكفاءة، كما في الملحق (1)، وذلك للتأكد من صلاحيتها في قياس ما صممت لقياسه، ومدى ملاءمتها للبيئة الكويتية، كما في الملحق (2)، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرات على نسبة موافقة قدرها (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة، وبذلك بقي عدد فقرات الاستبانة بصيغتها النهائية (48) فقرة، والملحق (3) يبين استبانة الدراسة بصيغتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، اعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، إذ تم توزيع الأداة على (15) معلماً يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من خارج عينة الدراسة، وتمت إعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم احتساب معامل

الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما تم استخدام معادلة كرونباخ الفا للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، والجدول (3) التالي يبين تلك المعاملات .

الجدول (3)

معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ الفا

الرقم	الصعوبات	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
1	الصعوبات الفنية الإدارية	0.93	0.90
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	0.85	0.87
3	الصعوبات المتعلقة بالطالب	0.82	0.83
4	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	0.78	0.79
	الدرجة الكلية	0.89	0.89

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات للاستبانة حسب معادلة بيرسون، تراوحت بين

(0.78- 0.93)، أما معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا فقد تراوحت بين (0.79-

0.90-)، واعتبرت هذه المعاملات كافية لاغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1- المنطقة التعليمية ولها ست فئات (العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الفروانية، الأحمدية، والجھراء).

2- المستوى التعليمي وله أربع فئات (السادس، السابع، الثامن، التاسع).

3- الجنس له فئتان (المعلمون، والمعلمات).

المتغير التابع: درجة صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث في الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة المتمثلة باستبانة تكشف صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- التأكد من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في المملكة الأردنية الهاشمية ودولة الكويت.

- التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال اختبار (Test - retest) بفواصل زمني قدره أسبوعان على مجموعة من الأفراد من خارج عينة الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها في محافظات دولة الكويت، والحصول على إذن رسمي من جامعة الشرق الأوسط ووزارة التربية والتعليم بدولة الكويت لتطبيق الدراسة في المدارس.
- توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.
- تفرغ استجابات أفراد عينة الدراسة حول صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين لمعالجة البيانات إحصائياً.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم المقترحات والتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول سيتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة.
 - للإجابة عن السؤال الثاني، والسؤال الرابع سيتم تحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه للمقارنات البعدية، إذا وجدت فروق دالة إحصائياً.
 - للإجابة عن السؤال الثالث سيتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
 - سيتم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- وفيما يتعلق بتصحيح الاستبانة فتم الاعتماد على ميزان خماسي لتصحيح أداة الدراسة يتراوح ما بين موافق بدرجة كبيرة (5)، وموافق بدرجة متوسطة (4)، وموافق بدرجة قليلة (3)، وقليله جدا

(2)، وغير موافق (1)، وسيتم تقسيم أداء عينة الدراسة على فقرات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات وفقاً

لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1-5) على النحو الآتي :

- (1 - 2.33) وهي صعوبة بدرجة منخفضة.

- (2.34 - 3.67) وهي صعوبة بدرجة متوسطة.

- (3.68 - 5) وهي صعوبة بدرجة مرتفعة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلات

واختبار فرضياتها وعلى النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة

الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد

الرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في

تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر

الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة

العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم

بشكل عام (الدرجة الكلية) ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
1	الصعوبات الفنية الإدارية	3.61	0.87	1	متوسطة
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	3.51	0.86	2	متوسطة
3	الصعوبات المتعلقة بالطالب	3.42	0.86	3	متوسطة
4	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	3.25	0.73	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.44	0.74		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام (الدرجة الكلية) كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.61 - 3.25)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " الصعوبات الفنية الإدارية "، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.87)، وجاء في الرتبة الثانية مجال " الصعوبات المتعلقة بالمعلم " بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.86)، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال " الصعوبات المتعلقة بالطالب " بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.86)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي " بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.73) أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

1- مجال " الصعوبات الفنية الإدارية "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الصعوبات الفنية الإدارية التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات الفنية الإدارية " مرتبة تنازلياً "

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
7	صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحيات لتطبيق التفكير الناقد في الحصص الدراسية.	3.96	1.19	1	مرتفعة
6	قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل اللازمة للتفكير الناقد .	3.65	1.09	2	متوسطة
3	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب ممارسة أنشطة تتعلق بمهارات التفكير الناقد .	3.63	1.07	3	متوسطة
4	صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التفكير الناقد .	3.63	1.10	3	متوسطة
2	التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.	3.59	1.05	5	متوسطة
1	قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التفكير الناقد.	3.56	0.95	6	متوسطة
5	وجود تخوفات لدى الإدارة نحو التفكير الناقد .	3.55	1.06	7	متوسطة
8	عدم تفهم الإدارة لأهمية التفكير الناقد .	3.29	1.18	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.61	0.87		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت

متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.61) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات هذا المجال

بين المستوى المتوسط والمرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.29 - 3.96)، وجاء في

الرتبة الأولى الفقرة (7) " صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحيات لتطبيق التفكير الناقد في

الخصص الدراسية "، بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.19)، وجاء في الرتبة الثانية" الفقرة (6) " قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل اللازمة للتفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.09)، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة(5) " وجود تخوفات لدى الإدارة نحو التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.06)، وجاء في الرتبة الاخيرة الفقرة (8) " عدم تفهم الإدارة لأهمية التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.18).

2- مجال " الصعوبات المتعلقة بالمعلم "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الصعوبات المتعلقة بالمعلم التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الاحتراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
17	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد .	3.83	1.04	1	مرتفعة
16	عدم قدرة المعلم على التأكد من صدق المصادر والوثائق.	3.78	1.05	2	مرتفعة
9	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التفكير الناقد .	3.62	1.18	3	متوسطة
18	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية .	3.62	1.06	3	متوسطة
21	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد .	3.58	1.06	5	متوسطة
10	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد.	3.54	1.15	6	متوسطة
23	ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محوراً لتطبيق مهارات التفكير الناقد	3.54	1.17	6	متوسطة
20	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد .	3.49	1.08	8	متوسطة
13	قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التفكير الناقد .	3.47	1.14	9	متوسطة
11	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين مما يمنعهم من التحضير للتفكير الناقد .	3.46	1.16	10	متوسطة
12	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد .	3.46	1.16	10	متوسطة
19	ضعف مقدرة المعلم على تقييم مهارات التفكير الناقد .	3.44	1.10	12	متوسطة
14	ضعف إلمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد .	3.43	1.07	13	متوسطة

متوسطة	14	1.04	3.40	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.	15
متوسطة	15	1.13	3.33	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.	22
متوسطة	16	1.24	3.24	نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة	24
متوسطة		0.86	3.51	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (6) أن الصعوبات المتعلقة بالمعلم التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.51) وانحراف معياري (0.86)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستوى المتوسط والمرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.83-3.24)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (17) " نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد "، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.04)، وجاء في الرتبة الثانية" الفقرة (16) " عدم قدرة المعلم على التأكد من صدق المصادر والوثائق." بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.05)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(22) " افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد." بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.13)، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) " نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم " بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.24).

3- مجال " الصعوبات المتعلقة بالطالب "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الصعوبات المتعلقة بالطالب التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
34	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي .	3.80	1.12	1	مرتفعة
36	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة .	3.80	1.08	1	مرتفعة
37	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط في أثناء عملية تطبيق مهارات التفكير الناقد .	3.69	1.10	3	مرتفعة
26	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها إدعاء ما	3.56	1.05	4	متوسطة
32	ضعف ثقة الطالب بنفسه.	3.52	1.12	5	متوسطة
35	ضعف التجانس الاجتماعي بين الطلبة.	3.49	1.14	6	متوسطة
33	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين .	3.48	1.09	7	متوسطة
25	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة .	3.38	1.16	8	متوسطة
29	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية .	3.20	1.16	9	متوسطة
31	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية غير المناسبة .	3.20	1.16	9	متوسطة
27	صعوبة تحديد الطالب للمشكلة .	3.14	1.18	11	متوسطة
30	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية المناسبة .	3.12	1.17	12	متوسطة

متوسطة	13	1.17	3.09	إثارة بعض الطلاب للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد .	28
متوسطة		0.86	3.42	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (7) أن الصعوبات المتعلقة بالطالب التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.42) وانحراف معياري (0.86)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستوى المتوسط والمرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.09 - 3.80)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرتان (34) " التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي " و(36) "ضعف التجانس الفكري بين الطلبة"، بمتوسط حسابي (3.80) وانحرافين معياريين (1.12)، و(1.08) على التوالي، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(30) " ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية المناسبة ". بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.17)، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (28) " إثارة بعض الطلاب للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.17).

4- مجال " الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة والصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
42	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتقيب للوصول إلى الحل المطلوب.	3.55	0.89	1	متوسطة
43	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.	3.48	0.93	2	متوسطة
48	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.	3.40	0.92	3	متوسطة
38	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير	3.34	1.22	4	متوسطة
45	ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد .	3.34	1.00	4	متوسطة
46	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على التفكير الناقد .	3.28	1.09	6	متوسطة
39	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتتناسب نمط التفكير الناقد .	3.23	1.19	7	متوسطة
47	عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم .	3.15	1.10	8	متوسطة
44	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد .	3.14	1.01	9	متوسطة
40	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر .	2.95	1.28	10	متوسطة
41	افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد .	2.84	1.32	11	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.25	0.73		متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.25) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.84 - 3.55)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (42) " خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب " ، بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.89)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (43) " افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد. بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (40) " افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر " بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.28)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (41) " افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (1.32).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمنطقة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية ، ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمنطقة التعليمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المنطقة التعليمية	المجال
0.92	3.64	67	العاصمة	الصعوبات الفنية الإدارية
0.68	3.89	72	حولي	
0.98	3.74	59	مبارك الكبير	
0.84	3.43	91	الفر وانية	
0.96	3.41	104	الأحمدي	
0.73	3.67	107	الجهراء	
0.87	3.61	500	المجموع	
0.92	3.51	67	العاصمة	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
0.76	3.70	72	حولي	
0.88	3.72	59	مبارك الكبير	
0.87	3.27	91	الفر وانية	
0.90	3.30	104	الأحمدي	
0.70	3.69	107	الجهراء	
0.86	3.51	500	المجموع	
1.00	3.41	67	العاصمة	الصعوبات المتعلقة بالطالب
0.77	3.38	72	حولي	
0.89	3.49	59	مبارك الكبير	
0.85	3.25	91	الفر وانية	
0.90	3.34	104	الأحمدي	
0.73	3.63	107	الجهراء	

0.86	3.42	500	المجموع	
0.76	3.29	67	العاصمة	الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي
0.73	3.22	72	حولي	
0.72	3.43	59	مبارك الكبير	
0.66	2.94	91	الفر وانية	
0.76	3.18	104	الأحمدي	
0.66	3.46	107	الجهراء	
0.73	3.25	500	المجموع	
0.85	3.46	67	العاصمة	
0.65	3.54	72	حولي	
0.79	3.59	59	مبارك الكبير	
0.71	3.22	91	الفر وانية	
0.78	3.30	104	الأحمدي	
0.62	3.62	107	الجهراء	
0.74	3.44	500	المجموع	

يلاحظ من الجدول (9) جود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية ، إذ حصلت منطقة الجهراء على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.62)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب المنطقة الفروانية إذ بلغ (3.22)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (10) الآتي:

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي للفروق في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير للمنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصعوبات الفنية الإدارية	بين المجموعات	14.102	5	2.82	*3.881	0.002
	داخل المجموعات	358.988	494	0.727		
	المجموع	373.09	499			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	18.672	5	3.734	*5.334	0.000
	داخل المجموعات	345.855	494	0.7		
	المجموع	364.527	499			
الصعوبات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	8.272	5	1.654	*2.267	0.047
	داخل المجموعات	360.475	494	0.73		
	المجموع	368.747	499			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	15.81	5	3.162	*6.215	0.000
	داخل المجموعات	251.352	494	0.509		
	المجموع	267.162	499			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	11.965	5	2.393	*4.522	0.000
	داخل المجموعات	261.413	494	0.529		
	المجموع	273.378	499			

• دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق

مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمنطقة التعليمية ، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.522)، وبمستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمنطقة التعليمية في كافة المجالات كل على حده، إذ كانت قيم ف المحسوبة دالة إحصائياً، ومن أجل معرفة عائدة الفرق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (11) التالي يبين ذلك.

الجدول(11)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمنطقة التعليمية

المجال	المنطقة	المتوسط الحسابي	حولي	مبارك الكبير	الجهراء	العاصمة	الفر وانية	الأحمدي
الصعوبات الفنية الإدارية	حولي	3.89	-	0.15	0.22	0.25	0.45*	0.48*
	مبارك الكبير	3.74		-	0.07	0.10	0.31	0.33
	الجهراء	3.67			-	0.03	0.24	0.26
	العاصمة	3.64				-	0.21	0.23
	الفر وانية	3.43					-	0.02
	الأحمدي	3.41						-
	الصعوبات المتعلقة بالمعلم							
مبارك الكبير		3.72						
حولي		3.72	-	0.02	0.03	0.21	0.42*	0.45*
مبارك الكبير		3.70		-	0.01	0.11	0.40	0.43*
الجهراء		3.69			-	0.18	0.39	0.42*
العاصمة		3.51				-	0.21	0.24
الأحمدي		3.30					-	0.03

-						3.27	الفر وانية	
الفروانية	الأحمدي	حولي	العاصمة	مبارك الكبير	الجهراء			الصعوبات المتعلقة بالمطالب
3.25	3.34	3.38	3.41	3.49	3.63			
0.38*	0.29	0.25	0.22	0.14	-	3.63	الجهراء	
0.24	0.15	0.11	0.08	-		3.49	مبارك الكبير	
0.16	0.07	0.03	-			3.41	العاصمة	
0.13	0.04	-				3.38	حولي	
0.09	-					3.34	الأحمدي	
-						3.25	الفروانية	
الفر وانية	الأحمدي	حولي	العاصمة	مبارك الكبير	الجهراء			الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدري
2.94	3.18	3.22	3.29	3.43	3.46			
0.52*	0.48*	0.24	0.17	0.03	-	3.46	الجهراء	
0.49*	0.25	0.21	0.14	-		3.43	مبارك الكبير	
0.35	0.11	0.07	-			3.29	العاصمة	
0.28	0.04	-				3.22	حولي	
0.24	-					3.18	الأحمدي	
-						2.94	الفر وانية	
الفر وانية	الأحمدي	العاصمة	حولي	مبارك الكبير	الجهراء			الدرجة الكلية
3.22	3.30	3.46	3.54	3.59	3.62			
0.40*	0.32	0.16	0.08	0.03	-	3.62	الجهراء	
0.37	0.29	0.13	0.05	-		3.59	مبارك الكبير	
0.32	0.24	0.10	-			3.54	حولي	
0.24	0.16	-				3.46	العاصمة	
0.08	-					3.30	الأحمدي	
-						3.22	الفر وانية	

• الفرق دال إحصائياً

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح منطقة حولي عند مقارنتها مع منطقة

الفروانية ومنطقة الأحمدي في مجال الصعوبات الفنية الإدارية ، ولصالح منطقة مبارك الكبير عند

مقارنتها بمنطقتي الفروانية والأحمدي في مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم، ولصالح منطقة حولي عند

مقارنتها بمنطقة الفروانية ، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقة الفروانية في مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقتي الفروانية والأحمدي في الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، ولصالح مبارك الكبير عند مقارنتها بالفروانية، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقة الفروانية في الدرجة الكلية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لجنسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الجنس، والجدول (12) يبين النتائج.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t -test للعينات المستقلة للفروق في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبات الفنية الإدارية	ذكر	245	3.46	0.93	*3.723	0.000
	انثى	255	3.75	0.77		
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	ذكر	245	3.30	0.95	*5.562	0.000
	انثى	255	3.72	0.69		
الصعوبات المتعلقة بالطالب	ذكر	245	3.17	0.94	*6.607	0.000
	انثى	255	3.66	0.70		

0.002	*3.042	0.77	3.15	245	ذكر	الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي
		0.68	3.34	255	انثى	
0.000	*5.640	0.84	3.26	245	ذكر	الدرجة الكلية
		0.58	3.62	255	انثى	

• دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (5.640)، وبمستوى دلالة (0.000)

للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس في كافة المجالات، إذ كانت قيم ت دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن متوسطات الذكور.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمستوى التعليمي (سادس، سابع، ثامن، تاسع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمستوى التعليمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى التعليمي	المجال
0.98	3.51	124	سادس	الصعوبات الفنية الإدارية
0.87	3.62	114	سابع	
0.89	3.54	120	ثامن	
0.72	3.73	142	تاسع	
0.87	3.61	500	المجموع	
0.92	3.38	124	سادس	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
0.99	3.43	114	سابع	
0.82	3.54	120	ثامن	
0.68	3.68	142	تاسع	
0.86	3.51	500	المجموع	
0.91	3.30	124	سادس	الصعوبات المتعلقة بالطالب
0.94	3.26	114	سابع	
0.83	3.49	120	ثامن	
0.74	3.60	142	تاسع	
0.86	3.42	500	المجموع	
0.72	3.12	124	سادس	الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي
0.79	3.23	114	سابع	
0.71	3.35	120	ثامن	
0.70	3.28	142	تاسع	

0.73	3.25	500	المجموع	الدرجة الكلية
0.81	3.32	124	سادس	
0.84	3.37	114	سابع	
0.71	3.48	120	ثامن	
0.59	3.58	142	تاسع	
0.74	3.44	500	المجموع	

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ، إذ حصل الصف التاسع على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.58)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الصف السادس إذ بلغ (3.32)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (14) الآتي:

الجدول (14)

تحليل التباين الأحادي للفروق في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصعوبات الفنية الإدارية	بين المجموعات	3.827	3	1.276	1.713	0.163
	داخل المجموعات	369.263	496	0.744		
	المجموع	373.09	499			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	6.777	3	2.259	*3.132	0.025
	داخل المجموعات	357.75	496	0.721		
	المجموع	364.527	499			
الصعوبات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	10.144	3	3.381	*4.677	0.003
	داخل المجموعات	358.602	496	0.723		
	المجموع	368.746	499			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	3.321	3	1.107	2.081	0.102
	داخل المجموعات	263.841	496	0.532		
	المجموع	267.162	499			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.118	3	1.706	*3.154	0.025
	داخل المجموعات	268.26	496	0.541		
	المجموع	273.378	499			

• دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

تشير النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي ، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (3.154)، وبمستوى دلالة (0.025) للدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لل صعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في مجالي: الصعوبات المتعلقة بالمعلم، و الصعوبات المتعلقة ، إذ كانت قيم ف المحسوبة دالة إحصائياً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تطبيق مهارات التفكير الناقد في مجالي: الصعوبات الفنية الإدارية، والصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، ومن أجل معرفة عائدة الفرق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (15) التالي يبين ذلك.

الجدول (15)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المستوى التعليمي

المجال	المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	تاسع	ثامن	سابع	سادس
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	تاسع	3.68	-	0.14	0.25	0.30*
	ثامن	3.54	-	-	0.11	0.16
	سابع	3.43	-	-	-	0.05
	سادس	3.38	-	-	-	-
الصعوبات المتعلقة بالطالب	تاسع	3.60	-	0.11	0.30	0.34*
	ثامن	3.49	-	-	0.19	0.23
	سادس	3.30	-	-	-	0.04
	سابع	3.26	-	-	-	-
الدرجة الكلية	تاسع	3.58	-	0.10	0.21	0.26*
	ثامن	3.48	-	-	0.11	0.16
	سابع	3.37	-	-	-	0.05
	سادس	3.32	-	-	-	-

• الفرق دال إحصائياً

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح الصف التاسع عند مقارنته مع الصف السادس على الدرجة

الكلية للصعوبات المتعلقة بالمعلم، وكذلك لصالح الصف التاسع عند مقارنته مع الصف السابع على الصعوبات

المتعلقة بالطالب .

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ؟

أظهرت نتائج التحليل أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الصعوبات الفنية الإدارية"، وجاء في الرتبة الثانية مجال "الصعوبات المتعلقة بالمعلم"، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال "الصعوبات المتعلقة بالطالب"، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي" ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدة أسباب منها: عدم إعطاء المعلمين المجال لتطبيق مهارات التفكير الناقد داخل غرفة الصف وذلك لكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين من واجبات إدارية وفنية تتعلق بالطلبة والمدرسة، بالإضافة إلى قلة المخصصات المالية لتوفير بعض المستلزمات التي تساعد المعلم في تطبيق مهارات التفكير الناقد مما يحد من تفعيل تلك المهارات بشكل كبير من قبل المعلمين مع طلبتهم، فضلاً عن صعوبة تكيف الغرف الصفية بشكل يساعد على استخدام مهارات التفكير الناقد، ويزيد من صعوبة الأمر لكثرة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية مما يجعل تفعيل تلك المهارات محدوداً .

وما يؤيد تلك النتيجة دراسة لومبارد وغروسر (Lombard&grosser, 2008) التي جاء فيها أنه ليس من السهولة تطوير مهارات التفكير الناقد ذات المستويات العليا من التفكير لعدة أسباب أهمها : عامل النضج ، وانتشار فكرة صعوبة تعليم مهارات التفكير الناقد وتعلمها ، وكذلك ما جاء في دراسة آدمز (Adams,2009) من أن هناك حاجة لمعلمين مؤهلين لتطبيق إجراءات التفكير الناقد، وكذلك في دراسة باترسون (Patterson,2006) من أن اتجاه المعلم نحو المادة التعليمية قيد الدراسة بحاجة إلى تعديل أثناء عملية الانتقال من مبدأ لآخر أثناء التدريس.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

1- مجال " الصعوبات الفنية الإدارية "

أظهرت نتائج التحليل أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستوى المتوسط والمرتفع، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (7) " صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق التفكير الناقد في الحصص الدراسية "، وجاء في الرتبة الثانية" الفقرة (6) " قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل اللازمة للتفكير الناقد "، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(5) " وجود تخوفات لدى الإدارة نحو التفكير الناقد ، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) " عدم تفهم الإدارة لأهمية التفكير الناقد " وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود الوعي الكافي لدى إدارات المدارس وبعض المعلمين لأهمية استخدام تلك المهارات في الغرف الصفية وتفعيلها مع الطلبة، كما أن الواجبات الإدارية والفنية التي يتطلب من الإدارة والمعلم القيام بها تجعله غير قادر على تطبيق تلك المهارات بشكل دقيق فمثلا يطلب من المعلم فنيا أن يقطع من المنهاج المقرر ودروس الكتاب وفق جدول زمني محدد ويحاسب على عدم التزامه بذلك ومن هنا يحرص

الكثير من المعلمين على قطع المادة المطلوبة منه وفق الجدول الزمني المحدد تفاديا للمساءلة، وقد يتجاوز عن تفعيل وتطبيق تلك المهارات إلا بشكل يسير ووفق ما يسمح به الوقت.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه المبيريك (2007) في دراستها حول قلة توافر مصادر تعلم ومراجع كافية للمواد الدراسية، وعدم توفر أماكن مناسبة للأنشطة ، وكثرة المهمات الإدارية والإشرافية للمعلمين، وما توصلت إليه دراسة شيل (shell,2000) حول الحاجة إلى الوقت الكافي لتغطية المحتوى عند تدريس مهارات التفكير الناقد .

2- مجال " الصعوبات المتعلقة بالمعلم "

أظهرت نتائج التحليل أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستوى المتوسط والمرتفع، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (17) " نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد "، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة (16) " عدم قدرة المعلم على التأكد من صدق المصادر والوثائق." ، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (22) " افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد . "، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) " نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم "، وقد يعزى ذلك إلى أساليب التعلم التي يستخدمها المعلمون إذ تقدم المفاهيم للطلبة عن طريق إلقاء المعلومات النظرية وليس بطرق تتيح الفرصة للطلبة لكي يكتشف وينتج وينقد المعلومة، وبذلك فإن للأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في التعليم تأثير على مدى تنمية تفكير الطلبة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم معرفة المعلم بأنه ميسر للطلبة في تعلمهم، وعدم وجود التصور الكافي لديه عن كيفية استخدام وتطبيق مهارات التفكير الناقد مع الطلبة وذلك

لنقص في خبرته في هذا الجانب مما يستدعي إرسال المعلمين لدورات تدريبية ليتعلموا منها كيفية تطبيقات مهارات التفكير الناقد في المنهاج مع الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة المبيريك (2007) حول قلة فرص التدريب للمعلمين ودراسة شيل (Shell,2000) حول حاجة المعلم إلى الوقت الكافي لتدريس مهارات التفكير الناقد، وما توصلت إليه دراسة كوك (Cook,2008) حول عدم تغير مستويات التفكير الناقد عبر الوقت المستخدم في الدراسة كصعوبة واجهت استراتيجيات التفكير الناقد المطورة .

3- مجال " الصعوبات المتعلقة بالطالب "

أظهرت نتائج التحليل أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستوى المتوسط والمرتفع، وجاء في الرتبة الأولى الفقرتان (34) " التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي " و (36) " ضعف التجانس الفكري بين الطلبة " ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (30) " ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية المناسبة . " ، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (28) " إثارة بعض الطلاب للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد " وقد يكون من أسباب تلك النتائج أولاً عدم مقدرة المعلم على توضيح كيفية استخدام مهارات التفكير الناقد وبالتالي عدم معرفة الطالب بأساسيات التفكير الناقد واستخداماته ولذلك فإن معظم الطلبة لا يفرقون بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية المناسبة، وقد يكون من الأسباب اهتمام الطلبة بتحصيل الدرجات في الامتحانات من غير اكتراثه لأهمية التفكير الناقد في التعليم فهو يدرس من أجل العلامة وليس من أجل تحصيل مهارات مهمة مثل مهارات التفكير الناقد.

وما قد يؤيد تلك النتيجة ما توصل إليه كوك (Cook,2008) من نقص اهتمام الطلبة بالتفكير الناقد ، وتأثر استجاباتهم بتوقعات المعلمين والمتابعة الصفية، وما جاء في دراسة أوليفر (Oliver,1999) حول صعوبة تنظيم المعلومات الأساسية من قبل الطلبة، وما أشارت إليه دراسة المبيريك (2007) حول جمود تفكير بعض المتعلمين، وتنشئة المتعلم الاجتماعية التي تنمي ملكة التفكير الناقد وتقبله.

4- مجال " الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي "

أظهرت نتائج التحليل أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في هذا المجال كانت متوسطة، وجاءت جميع فقرات هذا المجال متوسطة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (42) " خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب "، وجاءت في الرتبة الثانية" الفقرة (43) " افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد." وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(40) " افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر "، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (41) " افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد ". وقد يعزى ذلك إلى أن بناء المناهج لم يراع إدخال مهارات التفكير الناقد وتطبيقاته في دورس وأنشطة كتاب الطالب وإنما اعتمد على مهارة المعلم في ذلك ومما يؤيد هذا التفسير خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب " ان افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد." و" افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر حصلت على مستوى من الموافقة عليه من قبل أفراد عينة الدراسة وهذا يجعل الطلبة يواجهون مناهج تعليمية بنيت أساساً على الاهتمام بالقدرات

المتوسطة أو العادية، ومثل هذه المناهج قد تحقق أهدافها وتكون لها فاعليتها بالنسبة للطالب العادي إلا إنها غالباً ما تكون قليلة الأثر بالنسبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وانتفتت هذه النتيجة مع دراسة المبيريك (2007) التي أشارت إلى صعوبة توصيف المقررات وفق محاور وموضوعات ثابتة، وعدم التنسيق بين الأنشطة المنهجية والتدريبات العملية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمنطقة التعليمية؟

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمنطقة التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير للمنطقة التعليمية في كافة المجالات وأن الفرق كان لصالح منطقة حولي عند مقارنتها مع منطقة الفروانية ومنطقة الأحمدية في مجال الصعوبات الفنية الإدارية، ولصالح منطقة مبارك الكبير عند مقارنتها بمنطقتي الفروانية والأحمدية في مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم، ولصالح منطقة حولي عند مقارنتها بمنطقة الفروانية، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقة الفروانية في مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقتي الفروانية والأحمدية في الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، ولصالح مبارك الكبير عند مقارنتها بالفروانية، ولصالح منطقة الجهراء عند مقارنتها بمنطقة الفروانية في الدرجة الكلية، وقد يعزى السبب إلى وجود مجموعة من الموجهين الفنيين والمعلمين الحاصلين

على تأهيل عال في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد وبخاصة معلمي اللغة العربية في منطقة الجبراء التعليمية وهذا الأمر هو الذي جعل منطقة الجبراء تتفوق على غيرها من المناطق وبخاصة منطقتي الفروانية والأحمدي، كما قد يرجع السبب إلى وجود نسبة من الأهالي في منطقة الجبراء المهتمين بتنمية مهارات التفكير لدى أبنائهم الطلبة وبذلك تشكل الأسرة داعم حقيقي لعمل المعلمين في المدرسة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لجنسهم؟

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس، للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس في كافة المجالات، إذ كانت قيم ت دالة إحصائية، وكانت الفروق لصالح الإناث، وقد يعزى ذلك إلى التمييز بين الجنسين والتحديد الصارم لأدوار كل جنس، أو لأن المرأة لديها واجبات كثيرة في المنزل بعد الانتهاء من العمل فليس لديها الوقت الكافي لتطوير نفسها في تطبيق مهارات التفكير الناقد ولذلك جاءت الصعوبات عند النساء أعلى منها عند الذكور.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى للمستوى التعليمي (سادس، سابع، ثامن، تاسع)؟

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في كافة المجالات إذ كانت قيم "ف" المحسوبة دالة إحصائياً، باستثناء مجال الصعوبات الفنية الإدارية، وأن الفرق كان لصالح الصف التاسع عند مقارنته مع الصف السادس في مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم، والدرجة الكلية ولصالح الصف التاسع عند مقارنته مع الصف السابع في مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب، وهذا يعني أن الصعوبات كانت عند الطلبة من الصف التاسع أعلى من غيرهم من الصفوف، ويمكن تفسير هذه النتائج في أن طلبة الصفوف الدنيا (سادس، وسابع)، وهم من أصحاب المعدلات العالية (89.5% فما فوق) وهم في فترة التحدي وإثبات الذات، فيبذلون جهوداً كبيرة أكثر من طلبة الصف التاسع في توظيف مهارات التفكير الناقد، ولذلك كانت الصعوبات أمامهم أقل من الصعوبات أمام الصف التاسع، وما يؤيد هذه النتيجة ما جاء في دراسة لومبار وغروسر (Lombard&Grosser,2008) بأنه ليس من السهولة تطوير مهارات التفكير الناقد لعدة أسباب منها: عامل النضج .

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي :

- 1.تضمين الخطط الدراسية لطلبة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تعليم مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بصورة خاصة.
- 2.الاهتمام في التعليم المتوسط بمهارات الاستنتاج والتقييم والتحليل بشكل خاص وبقية مهارات التفكير بشكل عام.
- 3.عقد دورات تدريبية لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات.
- 4.الاهتمام بتعليم مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع خاصة وبقية الصفوف عامة.
- 5.تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتنمية التفكير الناقد .
- 6.إجراء دراسة حول الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر خبراء المناهج والموجهين التربويين والمعلمين.
- 7.إجراء دراسة حول أثر الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة خلال تطبيق مهارات التفكير الناقد في اتجاهاتهم نحوها.

المراجع

المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت محمد (2008). التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح. القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأزمي (2010)، مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات، كتاب من إصدار كليات المعلمين، المملكة العربية السعودية .
- بن حسن، فريدة عبد الملك(2004). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينه من طالبات جامعة الملك سعود"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- جروان، فتحي عبد الرحمن(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (2004). الموهبة والتفوق والابداع ، لبنان : دار الكتاب العربي.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (2005). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات ، الأردن: دار الفكر، ط 2
- الحارثي إبراهيم أحمد مسلم (2003) تعليم التفكير .الرياض، مكتبة الشقري.
- حبيب، مجدي عبد الكريم(2003). اتجاهات حديثة في تعلم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحربي، شيرين بنت غازي سليمان (2008). معوقات إبداع معلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات اللغة الانجليزية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الروبي عبدالعزيز، ومحمد، أحمد عمر(2005). "أطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراس"، رسالة الخليج العربي، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد(97)، السنة26. ص 197 - 210 .
- زيتون، حسن حسين (2003). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة ، جودت أحمد (2006) . **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السويدي، وعبدالحميد، وأنور، خليفة، وعبد الحميد، شاكر، وأنور، أحمد (2004) . **مهارات التفكير**، العين : طبع جامعة الإمارات .
- السيد، ماجدة مصطفى (2001). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب / المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد71.
- عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح (1982). **كتيب اختبار التفكير الناقد**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى كلية التربية مركز البحوث التربوية.
- عصفور ، وصفي و محمد طرخان (1999) **التفكير الناقد والتعليم المدرسي والوصفي** ، مجلة المعلم.
- العمري، بسام (1995). **مشكلات التعليم العالي ومعوقاته في الجامعات الحكومية في الأردن كما يراها رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات والقبول والتسجيل ورؤساء الأقسام الأكاديمية**، مجلة دراسات العلوم الإنسانية،(المجلد 22) ، العدد6 .

- كوبا، باتريشا، وهلتجرن، فرانسين؛ وويلكوسز، جوان(ترجمة جابر، جابر عبد الحميد)(1997).
قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية.
- مايرز ، شيت ، ترجمة عزمي جرار (1993) : تعليم الطلاب التفكير الناقد، مركز الكتب الأردني.
- المبيريك ، هيفاء بنت فهد (2007). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- ناسيتش ، جيرالد (2006) . تطبيق التفكير الناقد ، لبنان : الدار العربية للعلوم ، ط 1 .
- النبهاني ، سعود،(2010)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، عدد خاص 2.
- الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد" (2003). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي " القسم الأدبي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد، 91 .

المراجع الأجنبية:

- Adams, Christopher M. (2009). “Becoming Teachers: Pre-Service Teachers’ and a Teacher Educators Perceptions of the Impact Race, Ethnicity, Racism and Whiteness”. **Unpublished Dissertation Abstract** , New Mexico State University, ProQuest: AAT 3367538.366 Pages.
- Bartlett, J & Kotrlik.,J.Higgins.,C.(2001). Information Technology . Learning and Performance Jornal, V.19,N1.
- Bronstein, Sawn M. (2007). “The Efficacy of a Web Site Evaluation Checklist as a Pedagogical Approach For Teaching Students to Critically Evaluate Internet Content” **Unpublished Dissertation Abstract**, Nova South Eastern University, ProQuest: ATT 3274208, 268 Pages.
- Bruce, B. et al (2001), **Getting Started with e-Learning, Macromedia, Inc.,**San Francisco, CA.
- Carroll, R. (2004), **Chapter One –Critical Thinking, from the book: Becoming a Critical Thinker.** Robert Todd Carroll all rights reserved.
- Cook, Nancy A. (2008). “Online Discussion Forums: A Strategy for Developing Critical Thinking in Middle School Students “ **Unpublished Dissertation Abstract**, State University of New York at Buffalo, ProQuest: AAT 3307634, 182 pages.
- Elder, R. & Paul, L. (2006), **Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking, pp. 1-8 .
- Facione, Peter A (2004). Critical Thinking: What It is and Why it Counts. Retrived April,12,2005,from:
http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf.

- Guzy,A.(1999) **Writing in the other Margin: A Survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs**. DAI.60(6).P:2011 – A.
- Innabi, Hanan,El-sheikh,Omar,(2007) . **"The chang in mathematics teachers perceptions of critical Thinking after 15 years of educational reform in jordan"**. Educational Studies in Mathematics .v46,n1,p45-68
- Joseph, Steven (2003) “Differential Perceptions of Teachers and Students About the Teaching and Learning of History in Secondary Schools of Trinidad and Tobago” **Unpublished Dissertation Abstract**, and Rews University, ProQest: AAT 3098155.213 Pages.
- Kassem, Cherrie L (2000). Theory into practice: Best Practices for a school – wide Approach to critical thinking instruction. ERIC ED 447084.
- Lin,Show- Mei (2009). “ How Computer – Mediated Communication affects Ell Students, Writing Processes and Writing Performance”. **Unpublished Dissertation Abstract** , The University of Oklahoma, ProQuest : AAT 3354728, 203 Pages.
- Lonbard, K. Grosser, M(2008). **Critical Thinking: are the ideals of OBE Failing us or are we failing the ideals of OBE?** SA Journal of Education, Vol28, No4.
- Oliver, Kevin Mathew (1999). “Students Use of Computer Tools Designed to Scaffold Scientific Problem – Solving With Hypermedia Resources: A Case Study. **Unpublished Dissertation Abstract** , University of Georgia, Pro Quest: AAT 9928975, 286 Pages.
- Patterson, Thomas H. (2006). Teacher Change as Elicited from Formalism to Reader Response Theory Applied to Two Twentieth Century Novels nagged by a Secondary School Advanced Novel Class”. **Unpublished Dissertation Abstract**, Illinois State University,. Pro Quest: AAT 323394, 238 Pages

- Shell, Renee Charlotte (2000). "Perceived Barriers to Teaching of Critical Thinking Skills by Nursing Faculty in Generic BSN Programs in Tennessee" Dissertation, East Tennessee State University, ProQuest: ATT 9978795,135 Pages.
- Streib, James T(1992). History and Analysis of Critical Thinking AAT9311459. Retrived, October, 18,2005, from: <http://www.UMLproQuest Digital Dissertations>.
- Wood, R. (2002), **Critical Thinking**, the Macmillan Company of the Free Press. pp. 1-16.

المراجع الالكترونية :

مواقع انترنت

- الزغبى، رياض (2005). التفكير الناقد. <http://www.moe.gov.jo/school>
- السرور (1998) . <http://www.kwse.info/forum/showthread.php?t=88>
- السيد ، حسين حبيب (2010) .
http://edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.shtml?id=58
- العطارى (1999) (<http://www.kwse.info/forum/showthread.php?t=88>)
- انظر مقالة " التفكير الناقد، نقاط للمناقشة " منشورة على شبكة الإنترنت :
- <http://otal.umd.edu/~vg/msf98/homework/critthink.htm>
- انظر مقالة " ما التفكير الناقد ؟ " ، دان كورلاند، المنشورة على الإنترنت: -
http://www.criticalreading.com/critical_thinking.htm

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ. د جودت سعادة	المناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	أ. د يعقوب أبو حلو	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
3	أ. د عبدالجبار البياتي	مناهج البحث العلمي	جامعة الشرق الأوسط
4	د. عباس الشريفي	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
5	د. فاطمة جعفر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
6	د. أحمد الكيلاني	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
7	د. عونية أبو سنينة	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
8	د. محمود الحديدي	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
9	د. خالد الصرايرة	إدارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
10	د. سالم عيفان الصليلي	تربية خاصة	وزارة التربية دولة الكويت
11	أ محمد عدنان قاسم عيسى	معلم لغة عربية	وزارة التربية دولة الكويت

الملحق رقم (2)

استبانة بصورتها الأولية: صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد

الدكتور / المحترم

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بهدف الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط ، وتسعى الدراسة إلى التعرف على " الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم " ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد الاستبانة المرفقة .

فأرجو وأنتم الخبراء في هذا المجال أن تبدوا ملاحظتكم حول فقرات هذه الاستبانة وفق المطلوب مقابل كل فقرة .

كما أرجو أيضا التكرم بإصدار حكمكم المناسب والذي سيكون له أكبر الأثر على صدق النتائج التي يمكن التوصل إليها من هذه الدراسة .

الباحث

سلطان دميثير العنزي

درجة الانتماء للبعد وسلامة الصياغة					الفقرة	الترتيب
التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	غير سليمة	سليمة	غير منتمية		
المجال الأول: الصعوبات الفنية الإدارية						
					قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التفكير الناقد .	1
					التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص .	2
					اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب ممارسة أنشطة تتعلق بمهارات التفكير الناقد .	3
					صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التفكير الناقد .	4
					وجود تخوفات لدى الإدارة نحو التفكير الناقد .	5
					قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل اللازمة للتفكير الناقد .	6
					صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق التفكير الناقد في الحصص الدراسية.	7
					عدم تفهم الإدارة لأهمية التفكير الناقد .	8
المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمعلم						
					افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التفكير الناقد .	9
					ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد .	10
					كثرة الأعباء الملغاة على كاهل المعلمين مما يمنعهم من التحضير للتفكير الناقد	11
					انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد	12
					قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التفكير الناقد	13
					ضعف إلمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد .	14
					خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.	15
					عدم قدرة المعلم على التأكد من صدق المصادر والوثائق.	16

						17	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد .
						18	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية
						19	ضعف مقدرة المعلم على تقييم مهارات التفكير الناقد .
						20	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد .
						21	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد
						22	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد
						23	ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محوراً لتطبيق مهارات التفكير الناقد .
						24	نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم .
المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالطالب							
						25	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة .
						26	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها إدعاء ما .
						27	صعوبة تحديد الطالب للمشكلة .
						28	إثارة بعض الطلاب للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد .
						29	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية
						30	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والإدعاءات الاستنتاجية المناسبة .
						31	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والإدعاءات الاستنتاجية الغير المناسبة .
						32	ضعف ثقة الطالب بنفسه.
						33	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين .
						34	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي .
						35	ضعف التجانس الاجتماعي بين الطلبة.
						36	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة .

						37	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط في أثناء عملية تطبيق مهارات التفكير الناقد .
المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي							
						38	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد .
						39	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد .
						40	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر .
						41	افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد .
						42	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب.
						43	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.
						44	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد
						45	ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد .
						46	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على التفكير الناقد .
						47	عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم .
						48	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر .

الملحق رقم (3)

الاستبانة بصورتها النهائية: صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد

المعلم الفاضل/ المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بهدف الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط ، وتسعى الدراسة إلى التعرف على " الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم "

فأرجو التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة ، وذلك بوضع إشارة (√) عند الجزء الذي ترونه متطابقاً مع الصعوبات التي تواجه تطبيق مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية ، ولما كانت الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط ، أرجو عدم ذكر الاسم ، لأن الهدف هو توفير بيانات عامة ، كما أرجو أن أذكركم بتعبئة المعلومات الديموغرافية المذكورة أدناه .

* الجنس: ذكر أنثى

* المنطقة التعليمية : العاصمة الجهراء الأحمدى

حولي الفروانية مبارك الكبير

* المستوى التعليمي (الصف الدراسي) : السادس السابع الثامن التاسع

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

إعداد الطالب: سلطان دميثير العنزري

إشراف: الدكتور غازي جمال خليفة

جامعة الشرق الأوسط

درجة الاستجابة					الفقرة	ترتبة
غير موافق	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة	موافق بدرجة		
المجال الأول: الصعوبات الفنية الإدارية						
					قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التفكير الناقد.	1
					التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.	2
					اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب ممارسة أنشطة تتعلق بمهارات التفكير الناقد .	3
					صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التفكير الناقد .	4
					وجود تخوفات لدى الإدارة نحو التفكير الناقد .	5
					قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل اللازمة للتفكير الناقد .	6
					صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحيات لتطبيق التفكير الناقد في الحصص الدراسية.	7
					عدم تفهم الإدارة لأهمية التفكير الناقد .	8
المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمعلم						
					افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التفكير الناقد .	9
					ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد .	10
					كثرة الأعباء الملغاة على كاهل المعلمين مما يمنعهم من التحضير للتفكير الناقد .	11
					انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد .	12
					قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التفكير الناقد .	13
					ضعف إمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد .	14
					خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.	15
					عدم قدرة المعلم على التأكد من صدق المصادر والوثائق.	16
					نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد.	17

					ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية .	18
					ضعف مقدرة المعلم على تقييم مهارات التفكير الناقد .	19
					صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد .	20
					قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد .	21
					افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد .	22
					ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محوراً لتطبيق مهارات التفكير الناقد	23
					نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم .	24
المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالطالب						
					غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة .	25
					افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها إدعاء ما .	26
					صعوبة تحديد الطالب للمشكلة .	27
					إثارة بعض الطلاب للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد .	28
					ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية .	29
					ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والإدعاءات الاستنتاجية المناسبة .	30
					ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والإدعاءات الاستنتاجية غير المناسبة .	31
					ضعف ثقة الطالب بنفسه.	32
					قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين .	33
					التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي .	34
					ضعف التجانس الاجتماعي بين الطلبة.	35
					ضعف التجانس الفكري بين الطلبة .	36
					صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط في أثناء عملية تطبيق مهارات التفكير الناقد.	37
المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي						

					38	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد .
					39	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد .
					40	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر .
					41	افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد .
					42	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب.
					43	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.
					44	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد .
					45	ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد .
					46	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على التفكير الناقد .
					47	عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم .
					48	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.