Sirte University Journal of Humanities Vol.14. Issue.2

Sirte University Journal of Humanities **(SUJH)** مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية

Source Homepage: http://journal.su.edu.ly/index.php/Humanities/index

https://doi.org/10.37375/sujh.v14i2.3055

صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة

المهدي علي النجار

Alm8ali@hotmail.com

كلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا

تاريخ الوصول: 2024.10.19 تاريخ الموافقة: 2024.11.08

الكلمات المفتاحية:

صعوبات، التفكير الناقد، اللغة العربية.

الملخّص

هدف البحث إلى التعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تبني استبانة قام بإعدادها العنزي (2011) تألفت من مجموعة من الفقرات المتعلقة بصعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، والمندرجة تحت ثلاثة مجالات (المعلم، التلميذ، المنهج الدراسي)، وزعت الاستبانة على عينة البحث –بعد التأكد من صدقها وثباتها– والمكونة من مجموعة من معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة (مكتب الخدمات التعليمية مصراتة المركز) بلغوا (150) معلماً، لمعرفة آرائهم حول موضوع البحث، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد أظهر البحث جملة من النتائج أهمها: إن الدرجة الكلية لصعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة كبيرة، بوزن نسبي قدره (77%)، فجاءت الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي في مقدمة الصعوبات بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (80%)، وجاء في المرتبة الثانية الصعوبات المتعلقة بالتلميذ بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (77.3%)، كما جاء في المرتبة الثالثة الصعوبات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (73.3%)

Difficulties in Applying Critical Thinking Skills in Teaching Arabic at the Basic Education Stage from the Perspective of Subject Teachers in Misurata

Al-Mahdi Ali Al-Najjar

Faculty of Education, University of Misurata, Libya

Abstract

This research aims to identify the challenges of applying critical thinking skills in teaching Arabic language in primary education from the perspective of teachers in Misrata city. To achieve the research objectives, the researcher used a descriptive approach through a questionnaire developed by Al-Anzi (2011). The questionnaire consisted of a set of items related to the difficulties of applying critical thinking skills in teaching Arabic in primary education, categorized into three domains: the teacher, the student, and the curriculum. The questionnaire was distributed – after ensuring its validity and reliability – to a sample of 150 Arabic language teachers in primary education in Misrata city (Misrata Central Education Services Office) to determine their opinions on the research topic. Data were analyzed statistically using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The research revealed several key findings: the overall score for the difficulties in applying critical thinking skills was high, with a relative weight of 77%. Difficulties related to the curriculum ranked first with a high score and a relative weight of 80%. Difficulties related to the student came second with a moderate score and a relative weight of 77.3%, while difficulties related to the teacher ranked third with a moderate score and a relative weight of 73.3%.

Keywords

Difficulties, Critical thinking, Arabic language.

المقدّمة

يمر العصر الحالي بتغيرات سريعة؛ حيث شهد تطوراً كبيراً في مهارات التعليم والتعلم، ولعل من أبرز تلك المهارات، مهارة التفكير، فهي مهارة ليس بالأمر السهل تنفيذها؛ فالمدارس بحاجة إلى أن يكون المعلم مفكراً ومبدعاً عند القيام بمهامه الدراسية؛ خاصة في المراحل الأولى من مراحل التعليم.

فمهارة التفكير في أبسط صورها سلسلة من النشاطات العقلية يؤديها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، بحيث تؤدي إلى البحث عن المعنى في الموقف أو الخبر (إسماعيل، 2009، ص 15).

تتعدد أشكال التفكير، ولعل من أهمها التفكير الناقد، الذي برزت أهميته في الحياة اليومية بسبب التسارع المعرفي، وضرورة حل المشكلات التي تستوجب توسيع المدارك باستخدام جميع الوسائل الممكنة، فهذا النوع من التفكير يساعد التلميذ في تجنب الأخطاء، ويساعد في إصدار القرارات السليمة، كما أنه يزوده بآلية واقعية وناقدة تساعده في تفسير

القضايا، ويعمل على زيادة ثقته بنفسه، وينأى به عن التخبط (الربضي، 2019، ص 8).

هذا وتعمل مهارات التفكير الناقد على تمكين التلميذ من فهم وإدراك المواقف المختلفة، ومعالجتها بناء على كافة الحقائق والمعلومات المتاحة حول الموقف، حيث يتم جمع ثم تنسيق المعلومات وفرزها وتنظيمها وتصنيفها، ومن ثم تحليلها للتوصل إلى تحديد طرق الحل المتاحة، ومن المفترض أن يكون التلميذ حيادياً بعيداً عن التعصب والتحيز، ويجب أن يتصف بالشفافية والانفتاح الذهني، بعيداً عن القوالب النمطية والفكر المغلق التسلطي (كعكي، 2023، ص 4).

وتجدر الإشارة هنا الى أن التفكير الناقد ليس بحثاً عن الأخطاء والنواقص وكل ما هو سائر على ما لا يرام، وكأننا في حالة انتقاد دائم لأنفسنا وللغير، على العكس من ذلك فالتفكير الناقد هو مسار تقييمي، ندرك من خلاله ما هي افتراضاتنا، مميزين في ما بين الافتراضات التي تناسب أوضاعنا والافتراضات التي لا تناسب أوضاعنا، وما هي أعمالنا الصحيحة والمبنية على أساس عقلاني سليم، وما هي أعمالنا التي نقوم بها تحت تأثير العادة، عاملين على قياسها بقياس التفكير العقلاني الموضوعي (صياح، 2016، ص 52).

تأسيساً على ما سبق، ونظراً لأهمية التفكير الناقد، جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

لا يخفى على المتتبع للعملية التعليمية الأهمية التي تمثلها مهارة التفكير عموماً، ومهارة التفكير الناقد على وجه الخصوص، خاصة فيما يتعلق بالمتعلم، ومادة التعلم؛ حيث إنها تساعد التلميذ على توليد كم كبير من الأفكار.

وعلى الرغم من الأهمية التي لا تخفى للتفكير الناقد؛ إلا أن عملية تفعيله في العلمية التعليمية لا تتم كما ينبغي، بل إنه يكاد يكون معدوماً في كثير من الأحيان. فمن خلال ممارسة الباحث لبرنامج التربية العملية بصفته مشرفاً، ومشاهدته للعديد من الدروس التي تقدم في مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي؛ لاحظ أن هذه الدروس تقدم في أغلب الأحيان بطرق تقليدية سلبية، تضع التلميذ في دور المتلقي لا أكثر، على الرغم من أن الأصل في تدريس هذه المرحلة أن يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية.

على هذا الأساس، جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على الصعوبات التي تحول دون تطبيق مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالمعلم؟
2. ما صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالتلميذ؟
3. ما صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالمنهج الدراسي؟

أهداف البحث:

1. التعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالمعلم.
2. التعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالتلميذ.
3. التعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة المتعلقة بالمنهج الدراسي.

أهمية البحث:

1. التعرف على بعض الصعوبات التي تحول دون تطبيق مهارات التفكير الناقد داخل الفصول الدراسية.
2. قد يسهم هذا البحث في محاولة تطوير استراتيجيات وأساليب فعالة لتعزيز مهارات التفكير الناقد.
3. قد يقدم هذا البحث تغذية راجعة للمسؤولين على المناهج الدراسية حول هذه الصعوبات، وبالتالي اتخاذ الأساليب الناجعة لعلاجها.
4. إثراء المكتبة بإطار نظري حول التفكير الناقد وما يتعلق به.

حدود البحث:

1. الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة (مكتب الخدمات التعليمية مصراتة المركز)
1. الحدود الزمنية: العام الدراسي 2024/2023.
2. الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة (مكتب الخدمات التعليمية مصراتة المركز).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المهارة: "هي جملة أفعال متعمدة معقدة تشتمل على سلسلة كاملة من المهارات التي تنسق عمليات التعلم بطريقة ما عن طريق عمليات الإنجاز المتقدم" (الخفاجي، 2016، ص 23).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة تلميذ مرحلة التعليم الأساسي على القيام بعمليات عقلية محددة يمارسها ويستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات بمادة اللغة العربية.

التفكير الناقد: "هو عمليات عقلية يقوم بها المتعلم لتقويم المعلومات التي تواجهه؛ حيث يستخدم التفكير العقلي المبني على مجموعة من الإجراءات والقواعد والمعايير التي يتم الحكم في ضوئها على مدى مصداقية المعلومات، ثم استخدامها في الغرض المطلوب" (أبو الهيجاء، 2002، ص 4).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات التي يكتسبها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتساعدهم على إمكانية التحليل الموضوعي للمعلومات في مادة اللغة العربية.

مرحلة التعليم الأساسي: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها المرحلة الدراسية الممتدة من الصف الأول وحتى الصف التاسع، ويلتحق التلميذ بها في عمر الست سنوات.

الإطار النظري للبحث

تعريف التفكير الناقد:

يعرف زيتون (2008، ص2) التفكير الناقد بأنه: "عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية، يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها، ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه، اعتماداً على معايير أو قيم معينة". ويعرفه النبهاني (2016، ص 408) بأنه: "التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم، بهدف البحث عن الحقيقة". ويعرفه الحلاق (2010، ص 42) بأنه: "مهارة عقلية تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل للمواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين هما انسجامه مع المنطق، وأنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة". كما يعرفه عرام (2012، ص 55) أيضاً بأنه: "إصدار حكم على شيء ما والتوصل إلى استنتاجات أو تعميمات في ضوء معايير أو محكات معينة، وهو عملية عقلية تضم مجموعة من المهارات للتحقق من الشيء".

ويرى الباحث أن التفكير الناقد مفهوم مركب، يرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات في مواقف وأوضاع غير محددة، وهو يتداخل مع كثير من المفاهيم الأخرى كحل المشكلات والمنطق والمعرفة، كما أنه يتضمن مجموعة من مهارات التفكير التي من الممكن أن يتم تعليم الفرد عليها وتدريبه لإجادتها وإتقانها.

المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:

1. **القاعدة المعرفية:** وتعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات وقيم ومسلمات، يعرفها الفرد، ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2. **الأحداث الخارجية:** أي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.
3. **النظرية الشخصية:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها، وهي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
4. **الشعور بالتناقض أو التباعد:** ويبدأ من نظرة قلقة، ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة، وإدراك ذلك التناقض، ويستثار بالعوامل الدافعة، ويتحدد بالنظرة الشخصية، ويعد متغيراً وسيطاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير.
5. **حل التناقض:** يسعى الفرد في هذه المرحلة إلى حل التناقض، بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهو الأساس في بنية التفكير الناقد (إسماعيل، 2009، ص 69-70).

أهمية التفكير الناقد:

1. يرفع المستوى التحصيلي للمتعلم ويتيح فرص النمو والتطور والإبداع.
2. يجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
3. يزيد من ثقة المتعلم في نفسه ويرفع من مستوى تقديره لذاته.
4. يقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره والتحرر من التبعية والتمحور حول الذات.

5. تعزز قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها (السرور، 2005، ص 337).

خصائص المفكر الناقد:

1. يفرق بين الرأي والحقيقة، وينفتح على الأفكار الجديدة.
2. يفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لابد أن تكون صحيحة.
3. يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات.
4. يأخذ جميع المواقف بنفس القدر من الأهمية.
5. لديه حب الاستطلاع والمرونة.
6. يبحث في الأسباب والأدلة والبدائل.
7. يأخذ موقفاً ويغيره عند توفر الأدلة.
8. يتأنى في إصدار الأحكام.
9. يلتزم الموضوعية ويبتعد عن الذاتية.
10. يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي (جميل، 2011، ص 206).

ويرى الباحث هنا أنه وعلى الرغم من أن السمات السابقة التي يتسم بها الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً تتضمن جوانب معرفية عملية، فإنها لا تخلو من الجوانب الوجدانية أيضاً، وإن قدرة الفرد على التفكير الناقد تعتمد بشكل كبير على امتلاكه مجموعة من القيم والميول والاتجاهات والخصائص المرتبطة بممارسة التفكير الناقد.

معايير التفكير الناقد:

1. **الوضوح:** وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يتم فهمها، ولن يتم معرفة مقاصد المتكلم، ولن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.
2. **الصحة:** بمعنى أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة؛ أي دون أن تستند إلى إحصاءات رسمية ومعلومات موثقة.
3. **الدقة:** الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة ولا نقصان.
4. **الربط:** يعني الربط أن الجملة المطروحة في السؤال أي ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.
5. **العمق:** تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.
6. **الاتساع:** ويعني أخذ جميع جوانب الموضوع بالاعتبار.
7. **المنطق:** من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقياً في تنظيم الأفكار وتسلسلها مبيناً للحدود والقضايا والمقدمات والنتائج (الشمري وآل رشيد، 2021، ص 4).

مزايا التفكير الناقد:

يُسهم التفكير الناقد في نقل الفرد من حالة سلبية إلى حالة إيجابية فاعلة، مُحوِّلاً إياه من كائن سلبي مُتأثر بالأوهام والخرافات إلى إنسان واعٍ قادر على كشف الأفكار الخاطئة والآراء المزيفة والمفاهيم الخرافية، كما يُحرره من التعصب والأهواء، مُمكِّناً إيّاه من الانفتاح على الآخرين، والتفاعل معهم إيجاباً، والاستفادة من خبراتهم، وبالتالي الانتقال من إنسان منغلق إلى كائن منفتح قادر على الأخذ والعطاء والتفاعل مع مجتمعه، وأخيراً، يترتب عن كل ذلك خلق جيل من التلاميذ يتميزون بجودة الأداء وارتفاع المعدلات، حيث أظهرت الدراسات وجود علاقة واضحة بين دراسة مهارات التفكير الناقد وتحقيق هذا الارتقاء الأكاديمي (جميل، 2011، ص 214).

المهارات التي يتضمنها التفكير الناقد:

البعد الأول: الاستراتيجيات الانفعالية:

يتمثل التفكير الناقد في التفكير باستقلالية، وممارسة التحكم الذاتي العقلي القائم على محكات عقلية، واستكشاف الأفكار التي تتضمن المشاعر، إلى جانب تطوير التواضع العقلي والأحكام المتشككة، وتنمية الجرأة العقلية والترابط العقلي، فضلاً عن المثابرة العقلية والثقة في العمل.

البعد الثاني: الاستراتيجيات المعرفية (القدرات الكبيرة):

يتضمن التفكير الناقد مقارنة المواقف المتشابهة عبر التبصر في بيئات جديدة، وتطوير وجهات النظر الشخصية باستكشاف المعتقدات والجدالات والنظريات، وتوضيح وتحليل معاني المفردات والجمل، وتطوير معايير للتقويم مع توضيح القيم والمقاييس، وتقييم مصداقية مصادر المعلومات، والتساؤل بعمق مع إيجاد وتقييم الحلول، بالإضافة إلى تحليل وتقييم الأعمال والسياسات، والاستماع والقراءة بشكل نقدي.

البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية (المهارات الصغيرة):

يتضمن التفكير الناقد التفكير بدقة حول عملية التفكير نفسها باستخدام مصطلحات نقدية، واختبار وتقييم المزاعم مع ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف المهمة، وتمييز الحقائق ذات الصلة من غير ذات الصلة، والقيام باستنتاجات أو تنبؤات أو تفسيرات معقولة، بالإضافة إلى إدراك التناقضات (أبو جادو ونوفل،2007، ص231).

معوقات التفكير الناقد:

للتفكير الناقد عديد المعوقات منها: الجزميّة، والجمود، والمسايرة، والتفكير الخرافيّ، والعناد، والتعصب، والخوف، والكسل (المبيريك، 2008، ص 58).

هذا ويمكن التغلب على معوقات التفكير الناقد –كما يرى الباحث– من خلال التحلي بالوعي، والتحقق من صحة الأفكار، وتغيير النمط السلبي، وعدم التردد في طلب الدعم والمساعدة من الآخرين، والعمل على تطوير مهارات التفكير الإيجابي.

سلسة خطوات التفكير الناقد:

1. صياغة الفكرة التي طورها المتعلم بعد مروره في الخطوات التمهيدية.
2. ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص.
3. تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.
4. طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.
5. وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.
6. صياغة الاستنتاجات والتمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
7. صياغة افتراضات عامة والتريث في قبول الأحكام والتسليم بها (القطامي، 2004، ص 155).

مواصفات المعلم الناجح في تدريس التفكير الناقد:

1. واسع الثقافة ومتنوع الخبرات.
2. يتقبل آراء تلاميذه وأفكارهم، ويصغي إليهم باهتمام.
3. يتجنب أساليب القمع والاستهزاء، ويبني أساليب التحفيز والتشجيع.
4. يدرب التلاميذ على أساليب التعلم الذاتي من أجل الوصول إلى المعلومات بأنفسهم.
5. يدرب التلاميذ على توظيف خطوات البحث العلمي لحل المشكلات.
6. ينمي لدى تلاميذه مهارات التفكير العلمي مثل: الملاحظات، التصنيف، استخدام الأرقام والتعريفات الإجرائية، والتحليل، والتقويم.
7. يشجع تلاميذه على الاستكشاف واستخدام المختبرات ووسائل التقنيات الحديثة.
8. يعمل على تعزيز روح المبادرة (السيد، 2010، ص8).

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد:

1. تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.
2. إغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد.
3. استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما.
4. تشجيع التلاميذ على حضور الاجتماعات التي تقدم وجهات نظر مختلفة.
5. تشجيع التلاميذ على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو التعصب.
6. تشجيع التلاميذ على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.
7. تشجيع التلاميذ على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون (الحويجي، 2012، ص 67).

الدراسات السابقة

دراسة علي وبلال (2002) بعنوان: "اكتساب أطفال مرحلة الروضة لمهارات التفكير الناقد بصفة عامة وفي الرياضيات بصفة خاصة وبناء مقاييس له"

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال مرحلة الروضة، خاصة في مادة الرياضيات، من خلال تدريس برنامج مقترح. شملت العينة (76) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 و7 سنوات. تم تطبيق اختبارين لقياس مهارات التفكير الناقد بشكل عام وفي الرياضيات. ركز الباحثون على ثلاثة مهارات: الدقة، التنفيس، وتقويم الحجج. أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال بشكل عام وفي الرياضيات بشكل خاص.

دراسة محاسنة ومراد (2016) بعنوان: "مستوى مهارات التفكير الناقد التي تحتويها أنشطة رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد في أنشطة رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات. استخدم

الباحثون المنهج الوصفي، وشملت العينة (72) معلمة. استخدمت استبانة من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمات لكل مهارة على حدة ومجتمعة كانت مرتفعة.

دراسة الحسنات وأبو لوم (2017) بعنوان: "معرفة أثر استخدام استراتيجيتي دورة تعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد في ضوء فاعليتهن الذاتية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيتي دورة تعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد، مع التركيز على فاعليتهن الذاتية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وشملت عينة من (45) طالبة. تم إعداد أدوات الدراسة، بما في ذلك دليل للمعلم، واختبار لمهارات التفكير الناقد، واختبار للفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج أن متوسط أداء الطالبات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية كان أعلى من متوسط أداء الطالبات اللواتي درسن باستخدام الخرائط المفاهيمية والطريقة التقليدية.

دراسة الدباس (2018) بعنوان: "مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء. شملت العينة (260) طالبًا وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. تم تطبيق مقياسين معربين: مقياس جسلر وواطسون لقياس التفكير الناقد، ومقياس شراوودينسن لقياس التفكير ما وراء المعرفة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفي.

دراسة الذرعاني والحدادي والورفلي (2021) بعنوان: "معوقات تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم بمدينة المرج"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم بمدينة المرج، تكونت عينة الدراسة من (100 معلمة)، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثات المنهج الوصفي، من خلال استبيان حول معوقات التفكير الناقد كأداة لجمع البيانات، وأسفرت الدراسة عن ارتفاع معوقات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اتفقت كل الدراسات السابقة في الحديث عن موضوع التفكير الناقد وأهميته في العملية التعليمية.

من حيث المنهج: استخدمت دراسة كل من: محاسنة ومراد (2016)، والدباس (2018)، والذرعاني والحدادي والورفلي (2021) المنهج الوصفي، في حين استخدمت دراسة كل من علي وبلال (2002)، والحسنات وأبو لوم (2017) المنهج التجريبي.

من حيث الزمان والمكان: أجريت دراسة علي وبلال (2002) في مصر، ودراسة محاسنة ومراد (2016) في الأردن، ودراسة الحسنات وأبو لوم (2017) في الأردن، ودراسة الدباس (2018) في الأردن، ودراسة الذرعاني والحدادي والورفلي (2021) في ليبيا.

من حيث العينة: تكونت دراسة علي وبلال (2002) من (76) طفلاً، ودراسة محاسنة ومراد (2016) من (72) معلمة، ودراسة الحسنات وأبو لوم (2017) من (45) طالب، ودراسة الدباس (2018) من (260) طالباً وطالبة، ودراسة الذرعاني والحدادي والورفلي (2021) من (100) معلمة.

من حيث أداة البحث: استخدمت دراسة علي وبلال (2002)، ودراسة الحسنات وأبو لوم (2017) الاختبار كأداة للبحث. واستخدمت دراسة محاسنة ومراد (2016)، ودراسة الدباس (2018)، ودراسة الذرعاني والحدادي والورفلي (2021) الاستبيان كأداة البحث.

أما البحث الحالي فقد اتفق مع الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو التفكير الناقد وأهميته في العملية التعليمية، كما اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، واتفق مع دراسة الذرعاني والحدادي والورفلي من حيث البيئة التي أجريت فيها وهي البيئة الليبية.

ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة جملة من الأمور تتعلق بإعداد أداة البحث، وتحديد مشكلته، وجمع الإطار النظري، وكذلك الاستفادة من الخطوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في تعليل البيانات.

منهج وإجراءات البحث:

فيما يلي عرض لمجموعة من الإجراءات التي اتُّخذت للوصول إلى نتائج هذا البحث، وإعطاء لمحة مختصرة عن مجتمع البحث، وعينته، وتوضيح الإجراءات بناءً على أداته، والاختبارات الخاصة بصدق وثبات الأداة، وتوضيح الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، واستخدم الباحث هذا المنهج نظراً لملاءمته لطبيعة هذا البحث.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة (مكتب الخدمات التعليمية مصراتة المركز) وعددهم (202) معلم ومعلمة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من مجتمع البحث كعينة عشوائية قوامها (150) معلم ومعلمة، وكانت نسبة الاستجابة (100%).

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تبنى الباحث الاستبانة التي قام بإعدادها العنزي (2011) كأداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، تتكون الاستبانة من (30) فقرة مقسمة إلى ثلاثة مجالات كالتالي:

المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم: ويشمل (10) فقرات

المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ: ويشمل (10) فقرات.

المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي: ويشمل (10) فقرات

طبق الباحث مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد استجابة العينة عن فقرات الاستبانة والجدول التالي يوضح وصف المقياس.

الجدول (1) مقياس ليكرت الثلاثي لفقرات الاستبانة

مستوى الدرجات	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
درجة الفقرات	1	2	3
النطاق	1.66	2.33 -1.67	3.00-2.34
مستوى الصعوبة	منخفضة	متوسطة	كبيرة

اختبار صدق أداة البحث:

صدق الأداة يعني "أن تقيس أداة القياس الأبعاد، والصفات المراد قياسها وللتأكد من صدق محتوى الاستبانة، وملاءمتها للأهداف التي وضعت من أجلها"، اعتمد الباحث الصدق الظاهري للأداة، وذلك بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى صلة مضمون الفقرات بموضوع البحث، وإضافة ما يرونه مناسباً من أسئلة تُفيد موضوع البحث، وحذف ما يرونه غير مناسب أو مكرر من أسئلة. كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (2) الاتساق الداخلي لفقرات المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم

الفقرة	فقرة1	فقرة 2	فقرة 3	فقرة4	فقرة 5
معامل الارتباط	.420**	.329**	.590**	.380**	.533**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
الفقرة	**فقرة 6**	**فقرة 7**	**فقرة 8**	**فقرة 9**	**فقرة 10**
معامل الارتباط	.589**	.539**	.471**	.445**	.472**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000

يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم لها معاملات ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.590 – 329.)؛ مما يدل على ملاءمة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (3) الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ

الفقرة	فقرة1	فقرة 2	فقرة 3	فقرة4	فقرة 5
معامل الارتباط	.324**	.557**	.395**	.315**	.352**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
الفقرة	فقرة 6	فقرة 7	فقرة 8	فقرة 9	فقرة 10
معامل الارتباط	.485**	.403**	.629**	.514**	.539**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.001

يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ لها معاملات ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.557– 315.)؛ مما يدل على ملاءمة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (4) الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي

الفقرة	فقرة1	فقرة 2	فقرة 3	فقرة4	فقرة 5
معامل الارتباط	.605**	.591**	.588**	.345**	.586**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
الفقرة	فقرة 6	فقرة 7	فقرة 8	فقرة 9	فقرة 10
معامل الارتباط	.432**	.494**	.387**	.424**	.422**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000

يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع فقرات المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي لها معاملات ارتباط ذات

دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.605- 387.)؛ مما يدل على ملاءمة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الاستبانة والاستبانة ككل

الأبعاد	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي
معامل الارتباط	.746**	.733**	.700**
مستوى الدلالة	.000	.000	.000

يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع مجالات الاستبانة لها معاملات ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.01) مع الاستبانة ككل، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.746- 700.)؛ مما يدل على ملاءمة الأبعاد للموضوع الذي تتناوله، ويدل على أن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي بدرجة عالية.

اختبار ثبات الاستبانة

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس الثبات للاستبانة ويبين الجدول رقم (6) معامل ألفا كرونباخ والذي يدل على وجود معامل ثبات عال ودال إحصائياً.

الجدول (6) معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي	الاستبانة ككل
عدد الفقرات	10	10	10	30
ألفا كرونباخ	.625	.664	.634	.739

من بيانات الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للاستبانة ككل (.739) وهي قيمة عالية؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وملاءمتها للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل ومُعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك وفق الأساليب الآتيـة:

1. **الجداول التكرارية والنسبيـة:** وذلك لدراسة أعداد ونسب الموافقة من عدمها على عبارات المقياس.
2. **الانحراف المعياري:** هو من مقاييس التشتت التي تُوضح مدى تباعد القيم وتشتتها عن بعضها.
3. **المتوسط الحسابي:** وهو يوضح القيمة التي تتمركز حولها الإجابات.
4. **معامل ارتباط بيرسون:** وهو يقيس مدى وجود علاقة خطية بين متغيرين، وتتراوح قيمته بين (1+ ، 1-)، فالإشارة السالبة تدل على ارتباط عكسي، والموجبة تدل على الارتباط الطردي، وكُلما اتجهت القيمة نحو الواحد الصحيح كانت أقوى، وكُلما اتجهت نحو الصفر كانت أضعف، واستخدم لإيجاد درجة الاتساق بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والأبعاد مع الاستبانة ككل.
5. **معادلة ألفا كرونباخ:** لاختبار ثبات الاستبانة.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد عينة البحث عن عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة على تساؤلات البحث على النحو التالي.

الإجابة على التساؤل الرئيس للبحث: ما صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة من وجهة نظر معلمي المادة؟

للإجابة على التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجالات الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم

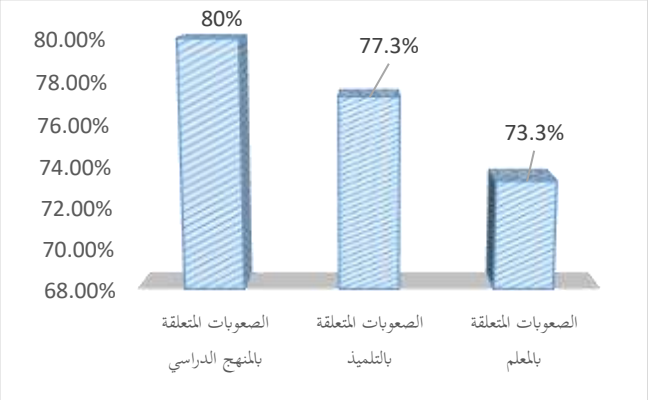
مجالات الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	مستوى الصعوبات
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	2.20	.330	%73.3	3	متوسطة
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	2.32	.302	%77.3	2	متوسطة
الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي	2.40	.320	%80	1	كبيرة
الصعوبات مجتمعة	2.31	.230	%77	متوسطة	

من بيانات الجدول يتضح أن الدرجة الكلية لصعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة كبيرة، وذلك من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث جاء المتوسط العام (2.31)، بوزن نسبي (77%)، وانحراف معياري (.230).

جاءت الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي في مقدمة مجالات الصعوبات، بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (2.40)، وانحراف معياري قدره (.320)، وبوزن نسبي (80%)، يليها في المرتبة

الثانية الصعوبات المتعلقة بالتلميذ بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (2.32)، وانحراف معياري قدره (302.)، وبوزن نسبي (77.3%)، يليها في المرتبة الثالثة الصعوبات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (2.20)، وانحراف معياري قدره (330.)، وبوزن نسبي (73.3%).

والشكل التالي يوضح مجالات صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد مرتبة تنازلياً وفقاً لمستوياتها.



الشكل (1) **مجالات الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في تطبيق مهارات التفكير الناقد مرتبة تنازلياً وفقا لمستوياتها.**

وسيتناول الباحث في التالي شرحاً مفصلاً لصعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة.

المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم

الفقـــرة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الصعوبة
1. افتقار المعلم للخلفية النظرية حول التفكير الناقد	%33.3	%56	%10.7	2.23	.625	%74.3	4	متوسطة
2. كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلم مما يمنعه من التحضير للتفكير الناقد	%57.3	%34	%8.7	2.49	.652	%83	3	كبيرة
3. انخفاض الدافعية لدى المعلم لتطبيق مهارات التفكير الناقد	%36.7	%39.3	%24	2.13	.771	%71	6	متوسطة
4. قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التفكير الناقد	%66.7	%22	%11.3	2.55	.690	%85	2	كبيرة
5. ضعف إلمام المعلم باستراتيجيات التفكير الناقد	%29.3	%55.3	%15.3	2.14	.655	%71.3	5	متوسطة
6. ضعف مقدرة المعلم على تقييم مهارات التفكير الناقد	%18.7	%54.7	%26.7	1.92	.707	%64	9	متوسطة
7. قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد	%34	%41.3	%24.7	2.09	.762	%69.7	7	متوسطة
8. افتقار المعلم القدرة على إدارة الوقت أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	%25.3	%52.7	%22	2.03	.689	%67.7	8	متوسطة
9. ضعف مهارات المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل فيها تطبيق مهارات التفكير الناقد	%20.7	%48	%31.3	1.89	.715	%63	10	متوسطة
10. نقص الدورات التدريبية لمهارات التفكير الخاصة بالمعلم	%66.7	%24	%9.3	2.57	.658	%85.7	1	كبيرة
المتوسط العام				2.20	.330	%73.3	متوسطة	

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الصعوبات المتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط العام وفقا لآراء العينة (2.20)، وبوزن نسبي (73.3%) وانحراف معياري قدره (330..)، تراوحت المتوسطات بين (2.57 – 1.89)، ودرجة الصعوبات بين كبيرة إلى متوسطة.

وتتضح أعلى مؤشرات الصعوبات المتعلقة بالمعلم متمثلة في الفقرة (10) ونصها: نقص الدورات التدريبية لمهارات التفكير الخاصة بالمعلم، بمتوسط حسابي قدره (2.57) وبوزن نسبي (85.7%)، وبانحراف معياري قدره (658.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ذلك أن عدم توفر هذه الدورات تسبب في ضعف كفاءة بعض المعلمين في التفكير الناقد.

الفقرة (4) جاءت في المرتبة الثانية ونصها: قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.55) وبوزن نسبي (85%)، وبانحراف معياري قدره (690.) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويشير الباحث هنا إلى أن المعلم يعد الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية، وهو المسؤول عن إدارة العملية التربوية والتعليمية من خلال توفير الجو التربوي المحرر للقوة والطاقة الكامنة لدى الطلبة وكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم الطلبة وتحديد مستوياتهم الذهنية والمعرفية وقدراتهم؛ أصبح أكثر فهماً لاحتياجات التلاميذ المختلفة، لذلك يجب تحفيزه مادياً ومعنوياً لتطبيق التفكير الناقد.

الفقرة (2) جاءت في المرتبة الثالثة ونصها: كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلم مما يمنعه من التحضير للتفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.49) وبوزن نسبي (83%)، وبانحراف معياري قدره (652.) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المعلم ومع زيادة مسؤولياته المدرسية من إشراف وتصحيح ومتابعة، إضافة إلى اكتظاظ المنهج، وضيق الوعاء الزمني، كل هذه الأسباب تمنعه من اعتماد التفكير الناقد في تدريسه.

الفقرة (1) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها: افتقار المعلم للخلفية النظرية حول التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.23) وبوزن نسبي (74.3%)، وبانحراف معياري قدره (625.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويشير الباحث إلى أن غياب التأهيل العلمي والتربوي للمعلم حول مهارات التفكير الناقد، يجعل قدراته في تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد موضع شك، ذلك أن

مهارات التفكير الناقد تتطلب قدرة عميقة متخصصة في الجانب الأكاديمي، إضافة إلى البعد التربوي للمعلم الذي يمكن من تبني استراتيجيات تعليمية تتناسب وحاجات المتعلمين. ولعل السبب في ذلك نابع أيضاً من منطلق أن فاقد الشيء لا يعطيه، فافتقار المعلم للخلفية النظرية حول التفكير الناقد، تكون نتيجته الحتمية عدم تطبيقه له.

الفقرة (5) جاءت في المرتبة الخامسة ونصها: ضعف المام المعلم باستراتيجيات التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.14) وبوزن نسبي (2.14%)، وبانحراف معياري قدره (.655) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وهذا الأمر يعد انعكاساً لما ذكر سابقاً من أن افتقار المعلم للخلفية النظرية حول استراتيجيات التفكير الناقد تكون نتيجته الحتمية ضعف الإلمام باستراتيجيته.

جاءت الفقرة (3) في المرتبة السادسة ونصها: انخفاض الدافعية لدى المعلم لتطبيق مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (2.13) وبوزن نسبي (71%)، وبانحراف معياري قدره (.771)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم قد لا يتمكن من رؤية النتائج الفورية لتطبيق مهارات التفكير الناقد، مما قد يؤدي إلى فقدانه الدافعية، ويشير الباحث إلى إن غياب الدافعية لدى المعلم والتلميذ تدفع إلى الملل؛ لذا يجب أن تتوافر لدى المعلم والتلميذ الدافعية الداخلية التي تحمسهم للالتزام بالأعمال التي ينبغي عليهم تنفيذها لتعليم التفكير، وأن يتمتع المعلم بروح نقدية فطرية من خلال حبه الشديد لقراءة ما بين السطور منطلقاً من معرفة علمية. حيث يقود ذلك النوع من التفكير إلى إعلاء قيمة ذاته والنظر إلى البدائل والاحتمالات المختلفة والبحث عن جميع الآراء المتعلقة بالموضوع قيد البحث والعمل على تقصي سلامة المعلومات، وفي الوقت نفسه يقوّم الأداء وفق معيار ما.

جاءت الفقرة (7) في المرتبة السابعة، ونصها: قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (2.09) وبوزن نسبي (69.7%)، وبانحراف معياري قدره (.762)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويرجع ذلك إلى قلة توافر برامج معدة خصيصاً لتعلم التفكير الناقد بمهاراته الخاصة على شكل دروس مشروحة بدقة موضحة بأمثلة وتمارين لتكسب ممارسيها المهارة التي تدرب عليها، وقلة توافر دليل لاستخدامها في البرامج يرشد المعلم إلى كيفية شرح مهارات التفكير الناقد كما أن الإرشادات توضح دور كل من المعلم والتلميذ في عملية تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد.

جاءت الفقرة (8) في المرتبة الثامنة، ونصها: افتقار المعلم القدرة على إدارة الوقت أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (2.03) وبوزن نسبي (67.7%)، وبانحراف معياري قدره (.689)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض المعلمين يواجهون عادةً عددًا كبيرًا من المهام التي يجب عليهم إكمالها خلال اليوم، مثل التحضير للدرس وتصحيح الأوراق وتقييم التلاميذ والحضور للاجتماعات والتواصل مع أولياء الأمور، إضافة إلى اكتظاظ الفصول بالتلاميذ، الأمر الذي قد لا يتيح للمعلم القدرة على إدارة الوقت.

جاءت الفقرة (6) في المرتبة التاسعة، ونصها: ضعف مقدرة المعلم على تقييم مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (1.92) وبوزن نسبي (64%)، وبانحراف معياري قدره (.670)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى قلة توافر اختبارات ومقاييس تتمتع بالدلالات السيكومترية (الصدق، والثبات) موثوقة لقياس مهارات التفكير الناقد في المجتمعات المتباينة؛ إذ أن معظم اختبارات ومقاييس مهارات التفكير الناقد مستوردة وغير مناسبة لكثير من البيئات، ومن ثم فإن عملية تقنين بيئات أخرى جديدة تحتاج إلى مهارة وجهد وتكاليف مادية، إضافة إلى أن بعض المعلمين لازال يميل إلي الطرق التقليدية في عمليات التقويم و التقييم

جاءت الفقرة (9) في المرتبة العاشرة والأخيرة من فقرات هذا المجال، ونصها: ضعف مهارات المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محورا لتطبيق مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (1.89) وبوزن نسبي (63%)، وبانحراف معياري قدره (.715)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعض المعلمين يعتمدون على قاعدة هرم بلوم في المعرفة وهي التذكر، حيث يعتمدون على الأسئلة الخاصة بالتذكر، وهذا النوع لا يتيح مهارات التفكير الناقد ومنها التفكير الناقد، وتتلخص في الحفظ واستذكار المعرفة، وهذا بدوره يقلل من مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

المجال الثاني الصعوبات المتعلقة بالتلميذ

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني الصعوبات المتعلقة بالتلميذ

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الصعوبة
1. غموض التفكير الناقد لدى التلميذ	%66	%27.3	%6.7	2.59	.614	%86.3	1	كبيرة
2. صعوبة تحديد التلميذ للمشكلة	%40	%50.7	%9.3	2.31	.634	%77	6	متوسطة
3. إثارة بعض التلاميذ للشغب أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	%50	%41.3	%8.7	2.41	.647	%80.3	2	كبيرة
4. ضعف مقدرة التلميذ على المناقشة الإيجابية	%41.3	%49.3	%9.3	2.32	.637	%77.3	5	متوسطة
5. ضعف ثقة التلميذ بنفسه	%39.3	%50	%10.7	2.29	.648	%76.3	7	متوسطة
6. قلة احترام بعض التلاميذ لرأي الآخرين	%41.3	%43.3	%15.3	2.26	.708	%75.3	8	متوسطة
7. التوزيع غير المنتظم للتلميذ داخل الفصل الدراسي	%51.3	%34	%14.7	2.37	.727	%79	4	كبيرة
8. ضعف التجانس الاجتماعي بين التلاميذ	%28.7	%48.7	%22.7	2.06	.716	%68.7	10	متوسطة
9. ضعف التجانس الفكري بين التلاميذ	%38	%47.3	%14.7	2.23	.689	%74.3	9	متوسطة
10. صعوبة التزام التلميذ بالوقت المخصص لكل نشاط أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	%50	%40	%10	2.40	.665	%80	3	كبيرة
المتوسط العام				2.32	.302	%77.3		متوسطة

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الصعوبات المتعلقة بالتلميذ جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط العام وفقاً لآراء العينة (2.32)، وبوزن نسبي (77.3%) وانحراف معياري قدره (302.)، تراوحت المتوسطات بين (2.59 – 2.06)، ودرجة الصعوبات بين كبيرة إلى متوسطة.

وتتضح أعلى مؤشرات الصعوبات المتعلقة بالتلميذ متمثلة في الفقرة (1) ونصها: غموض التفكير الناقد لدى التلميذ، بمتوسط حسابي قدره (2.59) وبوزن نسبي (86.3%)، وبانحراف معياري قدره (614.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويشير الباحث إلى أن بعض التلاميذ يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم المجردة؛ بسبب ضعف مهاراتهم اللغوية، خاصة إذا لم يوضح لهم المعلم تحديداً ماذا يعني التفكير الناقد.

الفقرة (3) جاءت في المرتبة الثانية ونصها: إثارة بعض التلاميذ للشغب أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.41) وبوزن نسبي (80.3%)، وبانحراف معياري قدره (647.) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك بسبب قلة فهم التلاميذ لأهمية مهارات التفكير الناقد وفوائدها في حياتهم، وشعورهم بالملل من الأساليب والأنشطة المستخدمة إذا لم تكن جذابة وممتعة، أيضاً قد يرجع ذلك إلى أن بعض التلاميذ يُسبب الشغب لإثارة انتباه المعلم أو زملائهم في الفصل؛ الأمر الذي يترتب عليه عدم قدرة المعلم علي تطبيق التفكير الناقد بسبب هذا الشغب.

الفقرة (10) جاءت في المرتبة الثالثة ونصها صعوبة التزام التلميذ بالوقت المخصص لكل نشاط أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.40) وبوزن نسبي (80%)، وبانحراف معياري قدره (665.) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، وسبب ذلك يعود إلى أن ضعف التلميذ وعدم إدراكه لمهارات التفكير الناقد بشكل جيد يجعله غير قادر علي الالتزام بالوقت المخصص.

الفقرة (7) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها: التوزيع غير المنتظم للتلميذ داخل الفصل الدراسي، بمتوسط حسابي قدره (2.37) وبوزن نسبي (79%)، وبانحراف معياري قدره (727.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويرجع ذلك إلى زيادة أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم لطرح أسئلة تساعد على تنمية التفكير الناقد، خاصة وأن التفكير الناقد يحتاج أحياناً لتنظيم معين للفصل بحيث يؤدى بطريقة مثالية.

الفقرة (4) جاءت في المرتبة الخامسة ونصها: ضعف مقدرة التلميذ على المناقشة الإيجابية، بمتوسط حسابي قدره (2.32) وبوزن نسبي (77.3%)، وبانحراف معياري قدره (637.) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويشير الباحث إلى دور المعلم في التغلب على تلك المشكلة بطرح الأسئلة بطريقة مثيرة لاستخدامها في التهيئة الحافزة من أجل إثارة التلاميذ وشد انتباههم إلى موضوع الدرس والمشاركة في الإجابة بطريقة إبداعية.

جاءت الفقرة (2) في المرتبة السادسة، ونصها: صعوبة تحديد التلميذ للمشكلة. بمتوسط حسابي قدره (2.31) وبوزن نسبي (77%)، وبانحراف معياري قدره (634.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويرجع ذلك لقلة إدراك التلاميذ لمفهوم وأهمية التفكير الإبداعي، وضعف المهارات الحياتية لديهم.

جاءت الفقرة (5) في المرتبة السابعة، ونصها: ضعف ثقة التلميذ بنفسه، بمتوسط حسابي قدره (2.29) وبوزن نسبي (75.3%)، وبانحراف معياري قدره (708.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويشير الباحث هنا إلى أن غموض التفكير الناقد لدى بعض التلاميذ قد يرجع إلى افتقارهم إلى مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة. بحيث يشعرون بقلة الثقة بالنفس وعدم القدرة على التعبير عن آرائهم بأريحية.

جاءت الفقرة (6) في المرتبة الثامنة، ونصها: قلة احترام بعض التلاميذ لرأي الآخرين. بمتوسط حسابي قدره (2.26) وبوزن نسبي (75.3%)، وبانحراف معياري قدره (708.)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، ويشير الباحث إلى أنه لابد من الاهتمام بالبيئة

التعليمية والصفية؛ حيث تعمل البيئة التعليمية على الديمقراطية والتعاون على بناء مناخ صفي مناسب للتلاميذ يتم من خلال التعبير عن الرأي دون تسلط أو استبداد، بالإضافة إلى ذلك يعمل على تقوية شخصية التلميذ وزيادة ثقته بنفسه.

جاءت الفقرة (9) في المرتبة التاسعة، ونصها: ضعف التجانس الفكري بين التلاميذ. بمتوسط حسابي قدره (2.23) وبوزن نسبي (74.3%)، وبانحراف معياري قدره (.689)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وهنا لابد أن يقوم المعلم بدور السابر وذلك بتنويع الأسئلة الموجهة للتلاميذ لا أن يتم صبها في قالب واحد، فيجب أن يواجه أسئلة عميقة تعمل على إعمال التفكير عند التلاميذ.

جاءت الفقرة (8) في المرتبة العاشرة، ونصها ضعف التجانس الاجتماعي بين التلاميذ، بمتوسط حسابي قدره (2.06) وبوزن نسبي (68.7%)، وبانحراف معياري قدره (.716)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، وقد يكون ذلك بسبب خلفياتهم الاقتصادية المختلفة، مما قد يُؤثر على فرصهم التعليمية، أيضاً اختلاف الثقافات والبيئات يؤدي إلى تصادم الفكر والتعبير، واختلاف القدرات الأكاديمية يؤدي إلى الصراع بينهم، مما يعيق تطبيق التفكير الناقد.

المجال الثالث الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الصعوبة
1. افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد	%60	%32.7	%7.3			%84.3	.631	2.53	1	كبيرة
2. ضعف تصميم المناهج الدراسية المناسب لنمط التفكير الناقد	%57.3	%36.7	%6			%83.7	.610	2.51	2	كبيرة
3. افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوع المبنية على قوة النقاش وابداء وجهات النظر	%53	%36	%12			%80	.695	2.40	4	كبيرة
4. افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد	%53.7	%34.7	%11.7			%80	.704	2.40	5	كبيرة
5. افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة ترتكز على مهارات التفكير الناقد	%41.3	%55.3	%3.3			%78.7	.582	2.36	7	كبيرة
6. ندرة وجود أنشطة توفرها المناهج لتسهيل تطبيق مهارات التفكير الناقد	%47.3	%39.3	%13.3			%78	.703	2.34	9	كبيرة
7. افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس الداعمة على التفكير الناقد	%48	%42	%10			%79.3	.662	2.38	6	كبيرة
8. قلة أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم	%46.7	%42	%11.3			%78.3	.676	2.35	8	كبيرة
9. احتواء أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر	%44.7	%42	%13.3			%77	.696	2.31	10	متوسطة
10. خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب	%51.3	%38	%10.7			%80.3	.676	2.41	3	كبيرة كبيرة
المتوسط العام						%80	.320	2.40	كبيرة	

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط العام وفقا لآراء العينة (2.40)، وبوزن نسبي (80%) وانحراف معياري قدره (.320)، تراوحت المتوسطات بين (2.53 – 2.31)، ودرجة الصعوبات بين كبيرة إلى متوسطة.

وتتضح أعلى الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي متمثلة في الفقرة (1) ونصها: افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.53) وبوزن نسبي (84.3%)، وبانحراف معياري قدره (.631)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى أن المنهج الدراسي قد أغفل جانب التفكير الناقد في محتواه الأمر الذي ترتب عليه عدم اهتمام المعلم والتلميذ بهذا النوع من التفكير أساساً.

الفقرة (2) جاءت في المرتبة الثانية ونصها: ضعف تصميم المناهج الدراسية المناسب لنمط التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.51) وبوزن نسبي (83.7%)، وبانحراف معياري قدره (.610) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويشير الباحث إلى أن المناهج الدراسية التقليدية تركز بشكل كبير على حفظ المعلومات وتذكرها بدلاً من تحليلها وتقييمها بشكل نقدي.

الفقرة (10) جاءت في المرتبة الثالثة ونصها: خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب، بمتوسط حسابي قدره (2.41) وبوزن نسبي (80.3%)، وبانحراف معياري قدره (.676) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويشير الباحث هنا إلى قلة الأنشطة التي تُعزز التفكير الناقد بالمناهج الدراسية، حيث إنها لا تتضمن عددًا كافيًا من الأنشطة التي تُشجع التلاميذ على التفكير بشكل نقدي.

الفقرة (3) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها: افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوع المبنية على قوة النقاش وابداء وجهات النظر، بمتوسط حسابي قدره (2.40) وبوزن نسبي (80%)، وبانحراف معياري قدره (.695)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويشير الباحث هنا إلى أن النقاش يعمل على تعزيز مهارات التواصل والإقناع وحل المشكلات واتخاذ القرارات والثقة بالنفس، فالمناهج الدراسية تفتقد لتوجيه المعلم لاستخدام المواد والنشاطات التي تعمل على تنمية التفكير لدى التلاميذ وذلك من خلال وضع التلميذ بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية والمعاني.

الفقرة (4) جاءت في المرتبة الخامسة ونصها: افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.40) وبوزن نسبي (80%)، وبانحراف معياري قدره (.704) وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة. ويرى الباحث في هذا الصدد أن المناهج

الدراسية والأدبية منها على وجه التحديد تسير بصورة كبيرة في اتجاه الحفظ والتلقين بعيداً عن مهارات التفكير الناقد.

جاءت الفقرة (7) في المرتبة السادسة، ونصها افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (2.38) وبوزن نسبي (79.3%)، وبانحراف معياري قدره (.662)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ويرى الباحث هنا أن تفاعل التلميذ مع المعلم مرتبط بصورة كبيرة بأسلوب التدريس الذي يتبعه.

جاءت الفقرة (5) في المرتبة السابعة، ونصها: افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة ترتكز على مهارات التفكير الناقد. بمتوسط حسابي قدره (2.36) وبوزن نسبي (78.7%)، وبانحراف معياري قدره (.582)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، لذلك هناك ضرورة لاستخدام المعلم لمختلف الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة في التعليم وتوظيف المخزون المعرفي والمهاري للمعلم لكي يحقق لكي يتم تحقيق الدور التربوي له.

جاءت الفقرة (8) في المرتبة الثامنة، ونصها: قلة أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم. بمتوسط حسابي قدره (2.35) وبوزن نسبي (78.3%)، وبانحراف معياري قدره (.676)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة. فافتقار دليل المعلم للحديث عن التفكير الناقد وماهيته وأساليب تقويمه تجعل المعلم يعرض عن استخدامه في أغلب الأحيان.

جاءت الفقرة (6) في المرتبة التاسعة، ونصها: ندرة وجود أمثلة توفرها المناهج لتسهيل تطبيق مهارات التفكير الناقد، بمتوسط حسابي قدره (2.34) وبوزن نسبي (78%)، وبانحراف معياري قدره (.703)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة كبيرة، ذلك أن المعلم ومع مسؤولياته الكثيرة، في حال عدم أو ندرة وجود أمثلة؛ فإن ذلك كفيل بجعله يعرض عن تطبيق التفكير الناقد.

جاءت الفقرة (9) في المرتبة العاشرة، ونصها: اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر. بمتوسط حسابي قدره (2.31) وبوزن نسبي (77%)، وبانحراف معياري قدره (.696)، وكان الاتجاه العام لهذه الفقرة بدرجة متوسطة، يشير الباحث هنا إلى أن اعتماد بعض المعلمين على الاختبارات التحصيلية في تقييم مهارات التلاميذ، والاعتماد المفرط على الاختبارات التحصيلية؛ يشجع على الحفظ والتذكر على حساب الفهم والتطبيق، كما أنه لا يقيس مهارات مهمة مثل الإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات.

ملخص النتائج:

1. الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة في تطبيق مهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة كبيرة، وذلك من وجهة نظرهم؛ بوزن نسبي (77%)؛ الأمر الذي دل على وجود هذه الصعوبات بقوة.
2. جاءت الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي في مقدمة مجالات الصعوبات، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (80%). وهذا الأمر يعد امتداداً للنقد الدائم الموجه للمناهج التعليمية.
3. جاء في المرتبة الثانية الصعوبات المتعلقة بالتلميذ بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (77.3%)؛ ذلك أن التلاميذ متفاوتون في مستوياتهم وإمكانياتهم، فيحدث أن يكون التلميذ جزءاً أساسياً في الصعوبات.
4. جاء في المرتبة الثالثة الصعوبات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (73.3%)، ما قيل في التلميذ ينطبق تماماً على المعلم؛ فالمعلمون ليسوا بذات الكفاءة والإمكانيات، فهم متفاوتون في بينهم، فقد يحدث وأن يكون المعلم أيضاً جزءاً أساسيات من الصعوبات.

التوصيات:

1. زيادة وعي التلاميذ بالتفكير الناقد واهميته في اكتساب المهارات الحياتية.
2. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بهدف تعريفهم بالتفكير الناقد وأهميته واستراتيجيات التطبيق.
3. ضرورة اهتمام المعلمين بتصميم أنشطة ومهام تساعد التلاميذ على التفكير الناقد.
4. ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية واثراءها بالأنشطة والأسئلة التي تهتم بتنمية التفكير الناقد.
5. تحسين البيئة الصفية بما يتلاءم مع تطبيق استراتيجيات التفكير الناقد.

المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة على المرحلة الثانوية، وفي بقية المواد الدراسية الأخرى.

2. إجراء دراسات مماثلة تستهدف أساتذة الجامعات.

المراجع:

- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيقية*. عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.
- أبو الهيجاء، حسن. (2002). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية: وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، إبراهيم علي. (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المنهل للنشر والتوزيع.
- جميل، عصام. (2011). *المنطق والتفكير الناقد*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسنات، خولة وأبو لوم، خالد. (2017). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد، *مجلة العلوم التربوية للجامعة الأردنية*، المجلد (25)، العدد (4)، ص 419-415.
- الحلاق، علي. (2010). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة.
- الحويجي، خليل والخزاعلة، محمد. (2012). *مهارات التعلم والتفكير*. الدمام: دار الخوارزمي.
- الخفاجي، عدنان عبد. (2016). *مشكلات تعليم القراءة والكتابة*. مصر: دار الأنجلو للنشر والتوزيع.
- الدباس، خولة. (2018). *مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- الذرعاني، فخرية والحدادي، عائشة والورفلي، حواء. (2021). معوقات تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم بمدينة المرج. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، المجلد (19)، العدد (19) ص 109-108.
- الربضي، مريم سالم. (2019). *التفكير الناقد*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- زيتون، حسن. (2008). *تنمية مهارات التفكير: رؤية إشراقية في تطوير الذات*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- السرور، نادية. (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. عمان: دار وائل للنشر.
- السيد، ماجدة مصطفى. (2010). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (71)، ص 182-221.
- الشمري، عفاف وآل رشيد، هياء. (2021). *التفكير الناقد*. أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حائل: السعودية.
- صياح، أنطوان. (2016). *التفكير واللغة والتعليم*. الأردن: دار المنهل للنشر والتوزيع.
- عرام، ميرفت. (2012). *أثر استخدام استراتيجية (K. W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محاسنة، عمر ومراد، عودة. (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد التي تحتويها أنشطة رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات. دراسات نفسية، *مركز البصيرة للبحوث والدراسات والخدمات التعليمية*، الجزائر، العدد (13)، ص 44-29.
- علي، وائل وبلال، فاطمة. (2002). برنامج مقترح لاكتساب مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال. كتيب المؤتمر العلمي السنوي الثاني ـ *البحث في تربويات الرياضيات*، مصر، 693.643.
- العنزي، سلطان. (2011). *الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
- القطامي، نايف. (2004). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر الجامعي.
- كعكي، سهام محمد. (2023). *التفكير الناقد*. الإمارات العربية المتحدة: تيفوي للنشر.
- المبيريك، هيفاء بنت فهد. (2007). *ممارسة أعضاء هيئة التدريس الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئية الجامعية*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: السعودية
- النبهاني، سعود بن سليمان. (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (4)، العدد (14)، ص 403-433.