مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية لمدارس النازحين في اقليم كردستان

أ. م. د صبيحة ياسر مكطوف dr.Sabiha.Yassir@uomosul.edu.iq
م. ظفر حاتم فضيل dhafarhatim126@uomosul.edu.iq
جامعة الموصل

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير العليا
Keywords: Higher-order thinking skills
تاريخ استلام البحث : 2021/3/11
DOI:10.23813/FA/88/9
FA/202112/88C/380

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي قياس مهارات التفكير العليا، تألفت عينات البحث من (328)، وتكونت العينة الأساسية من (68) معلمة جرى انتقاؤهم بطريقة عشوائية، من مدارس النازحين في اربيل، للعام الدراسي (2019-2020)، موزعين على (4) مدارس ابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء أداة لقياس مهارات التفكير العليا لدى المعلمات، وتكونت الاداة من (8) مهارات تحتوي على (43) فقرة، وبصورتها النهائية من (40) فقرة، ، وقد تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري والبنائي للأداة كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين الأولى، إعادة الاختبار وبلغ معامل ثباتها (0,81) والثانية بطريقة استخدام معادلة ألفا- كرونباخ التي بلغ قيمة معامل ثباتها (0,88)، وعولجت البيانات إحصائياً باستعمال معامل الارتباط البسيط والاختبار (t) لعينة واحدة ، والاختبار(t) لدلالة معامل الارتباط وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير العليا كانت ضعيفة لدّى أفراد العينة بشكل عام وفي ضوء نتائج البحث تم وضع عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Higher thinking skills of primary school teachers from displaced schools in the Kurdistan region

T.Dhufr Hatem Fadheel
University of Mosul

Dr. Sabiha Yasir Maktoof
University of Mosul

Abstract :

The current research aimed to build a measure of higher thinking skills. The basic research sample consisted of (68) teachers who were deliberately selected from schools for the displaced in Erbil, for the academic year (2019-2020), distributed among (4) primary schools, and to achieve the research objectives, the The research tool to measure the higher thinking skills of the teachers, and the tool consisted of (8) skills containing (43) paragraphs, and in its final form of (40) paragraphs. , Retesting and its coefficient of stability was (0.81) and the second method using the alpha-Cronbach equation whose value was (0.88). The data were statistically treated using the simple correlation coefficient and the (t) test for one sample, and the (t) test for the significance of the correlation coefficient. The results showed that the level of higher-order thinking skills was low among the respondents in general. In light of the research results, a number of conclusions, recommendations and suggestions were drawn up.

1_ التعريف بالبحث:

1_1 مشكلة البحث: Research problem

يشهدُ القرن الحالي حركة نشطةَ وسريعة في دراسة التفكير الذي اصبح أساساً ومسألة فلسفية، وقضية سيكولوجية أيضاً، فالتفكير بالنسبة للعلماء والفلاسفة الأوليين هو أن تكون لدى الافراد القدرة على تمييز الحقيقة، وفي مجال علم النفس بدأ مع مدرسة الجشطلت، التي نظرت للتفكير بعدّه الميل الداخلي لتنظيم المعلومات المأخوذة من البيئة على هيئة بنية أو شكل يختلف عن مجموع الأجزاء المنفصلة، مما يتيح للمعلم فرصة الكشف عن العلاقات الثابتة بين مختلف أنماط السلوك وإدراك طبيعتها، واختيار ما يلائم كل مواقف تعليمي، وما يريد تحقيقهُ بالفعل من بين هذه الأهداف التي وضعها (جابر عبد الحميد، 2008: 69).

وان إتباع المعلمين الطرائق التقليدية في التدريس يؤدي الى تدني في مستوى تفكير التلاميذ بصورة عامة ومهاراته العليا بصورة خاصة، واشار الحربي (2007) ان

تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ يتطلب المزيد من التخطيط القائم على التفكير بكل ما متاح من البدائل للاستثمار والتطوير في كل ميادين، وان استخدام الطرائق التدريسية ذات الطابع التقليدي يؤثر سلبا" في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ وتولد صعوبة في ايجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم في المستقبل (الزرنوقي،2007: 2).

ومن هنا تبلورتْ مشكلة البحث الحالي بصورتهُ العامة من واقع زيارة الباحثة الأولى للمدارس الابتدائية كونها رئيسة مجلس الاباء في المدرسة واجراء التجربة الاستطلاعية ووجدت اغلب المعلمات كان مستواهم قليل في مهارات التفكير العليا، وشعور الباحثتان بالحاجة الملحة لمثل هذه الدراسة لان اغلب التلاميذ يصعبُ عليهم إصدار الأحكام وإعطاء آرائهم والثبوت عليها وهذا ما يعني انخفاض مستوى التفكير لديهم وهذا ما شجعها على اجراء هذه الدراسة التي توضح من خلالها مدى امتلاك المعلمات لمهارات التفكير العليا ونقلها الى تلاميذهم، لذلك نظرت الباحثتان من الضروري ان تقاس مهارات التفكير العليا المتمثلة ببعض المهارات منها مهارة التركيز والتذكر وتنظيم وجمع المعلومات والتحليل والتركيب والتقويم.....الخ لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

2_1 أهمية البحث:Research Significance

احتل التفكير مركزاً مهماً في الحياة اليومية لأنهُ يمثل الطاقة الكامنة لعمليات التفكير التي تزداد اثناء التمرين عليها (كاظم،2011: 4)، ويرى مكلير1991 انه مثلما عملية التنفس مهمة للإنسان كذلك التفكير اشبه بنشاط طبيعي لا يمكن الاستغناء عنه في الحياة اليومية للإنسان (نوفل،2008: 21)، وهذا ما جعل التربويين يتفقون على ان تعلم مهارات التفكير هدف مهم وعلى المدرسة ان تقدم كل ما تستطيع من اجل توفير فرصة التفكير للمتعلمين ولان النظام التربوي القائم لا يوفر للمتعلمين الخبرات الكافية في التفكير (الموسوي، 2016: 3)، وإذ حظيت هذه المرحلة باهتمام عدد كبير من الأدبيات والدراسات التربوية والنفسية لأهميتها الكبيرة في السلوك العام للمتعلمين وفي حياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية والعلمية (الزبيدي ,2010: 7).

ويزداد دور المعلم حاضراً ومستقبلاً ليشمل مستويات متعددة داخل الفصل الدراسي وخارجه، وباتجاه البيئة التي يعيش فيها بصورة خاصة وباتجاه مجتمعه بصورة عامة وهذا ما يتطلب ان تتنوع جوانب اعداد المعلمين لكي يتمكنوا من مواجهة هذه التحديات، ولهذا يجب تزويد المعلم بجميع الخبرات التي تمكنه من ممارسة التعليم بنجاح ملحوظ داخل غرفة الصف اثناء اعطاء الدروس للتلاميذ واستخدامه طرائق تدريس خاصة بكل مادة دراسية مستعيناً بالوسائل وتقنيات التعلم والتعليم (عبدالسلام، 2006 : 419).

وتعد مهارات التفكير أدوات للتفكير وان مستوى كفاءة واستعمالها يحدد مستوى فاعلية التفكير لأنها اساس التفكير الجيد، وحياة الانسان هي سلسلة من المواقف والاحداث تتطلب التفكير منها المعقد ومنها البسيط فانه يضطر لاستخدام الكثير من

مهارات التفكير ما يكون بمستوى المقعد والمركب كالتفكير الابداعي والناقد والتفكير عالي الرتب وما وراء المعرفة، الى البسيط كالتعرف والفهم والاستدعاء (الريماوي واخرون، 2014: 317)، ولمهارات التفكير العليا اهمية وذلك من خلال معرفة فوائدها والتي تكمن في مساعدة التلاميذ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة واستخدام استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة، فضلا عن تحليل وتقييم المواقف المختلفة (علي، 2012: 1).

ونال تطوير وتعزيز مهارات التفكير اهتماماً خاصا" مع دخولنا في الألفية الثالثة التي تتسم بالتسارع والتعقيد، وبذلك لا تترك مجالاً للتفكير العشوائي، وأصبحت المؤسسات التربوية تولى اهتماماً كبيراً لتطوير قدرات التلاميذ في استخدام مهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير العليا من أجل مواكبة تحديات العصر والإسهام في بناء المستقبل، وان التوجه العالمي نحو تطوير مهارات التفكير وانتقاله إلى المؤسسات التعليمية العراقية إيماناً منها بدور ممارسة مهارات التفكير المختلفة في تنمية وتطوير قدرات التلاميذ العقلية والرفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي (السرور، 2005: 18).

وتأتي مهارات التفكير العليا (تحليل، تركيب، تقويم) في أعلى سلم بلوم لمهارات التفكير العليا، حيث قام بلوم بوضع تسلسل هرمي للأهداف التعليمية قسم إلى عدة مستويات (جمل،2005: 25)، بحيث تصاغ الأهداف حسب أحد مستويات بلوم في النموذج الهرمي والذي بدوره جذب الانتباه إلى الفرق في مهارات التفكير، وحسب سلم بلوم تمثل مهارات التحليل والتركيب والتقويم مكونات التفكير عالي الرتبة (العتوم واخرون، 2007: 98).

إذ إن التكامل بين مهارات التفكير العليا وكل جانب من جوانب المناهج المدرسية يجب أن تشحذ قدرات المتعلمين وتساعدهم على الاستماع والتعلم والدراسة والتعبير عن أنفسهم بشكل جيد ومن ثمّ يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم في العملية التعليمية مما يؤدي الى تحسين تحصيلهم الدراسي والمعرفي (السرور , 2005 : 41).

وإن استخدام أنشطة وفاعليات في عمليات التفكير العليا استخداماً وظيفياً بصورة جيدة تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وبالمقابل فان اغتناء العملية التعليمية بالأسئلة والأنشطة التي تساعد على تكوين جو تربوي واجتماعي ونفسي مناسب للتعلم الفعال, مفعم بالثقة المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين, وبين المتعلمين ذاتهم, مما يقوي ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على أن يفكروا تفكيراً عالياً، عندما يصطدمون بموقف تعليمي أو بمشكلة معين، ومن شأن هذه الأنشطة أن تهيئ الجو الملائم والتربة الخصبة التي تساعد على الإبداع عند المتعلمين, وخاصةً أنها لاتطالبهم بنوع واحد من التفكير فقط، بل تشجع على أنواع متعددة منهُ، فبعضها يدعوا المتعلمين الى ممارسة مهارة التحليل وبعضها يحتاج مهارة التركيب أو يستلزم التقويم أو قد يكون التنبؤ وغيرها (خطاب , 2004 : 9).

وكما أن مهارات التفكير العليا توفر الأدوات اللازمة لمعالجة هذا الكم الهائل من المعرفة المتجددة التي شهدها عالمنا المعاصر وترى المدارس الانجليزية وجود علاقة ايجابية قوية بين برنامج (De Bono) في التفكير وتصنيف بلوم للمعرفة

(1956)، ويحتوي تصنيف بلوم على ثلاثة مجالات متداخلة: المعرفي، والنفسحركي، والوجداني، ويصنف التفكير الذي هو من المكونات داخل المجال المعرفي في نموذج هرمي يتألف من ستة مستويات حددت كما يلي: (المعرفة، والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) وهذه المستويات يمكنك تطوير مهارات التفكير من خلالها(العبادي،2005 : 147)، فالتعلم يحسن عندما يطور الأفراد قدرتهم وقابليتهم العقلية والفكرية أفكارهم ومعتقداتهم الحالية (Van Kessel, 2008: 16).

وتؤكد الباحثتان أهمية الدراسة مـن الناحيتين النظرية والتطبيقية بالنقاط التالية:

اولاً: الاهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على مهارات التفكير لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
- ان الشريحة الإنسانية (معلمات المرحلة الابتدائية) التي تجري عليهن الدراسة ما هي إلا تجسيد لمحور مهم من حيث التناول لأحد الموضوعات البحثية المهمة وهو قياس مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
- قد تغني هـذه الدراسة المعلمين والمعلمات فـي طريقة تدريسهم واعادة نظرهم فـي خططهم المستقبلية.
- تكونْ هذه الدراسة حافزاً للباحثين لإجراء مزيداً مـن الدراسات والبحوث التطبيقية والنظرية بهـذه المتغير.

ثانياً: الاهمية التطبيقية:

- توفير معلومات وحقائق عن طبيعة الشريحة (مجتمع الدراسة وعينتها) التـي تعاملت معها الباحثتان في دراستهما.
- امكانية توظيف نتائج الدراسة في برامج لتنمية مهارات التفكير العليا والاستفادة منها في العمليات التعليمية والتربوية والحياتية.
- أن فهمنا إمكانات معلمات المرحلة الابتدائية يوضح لنا مدى تأثير تنمية مهارات التفكير العليا ودورها في زيادة قدرة المعلمات على التعامل مع التلاميذ.
- اكساب المعلمات اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم مما يؤدي الى رفع الروح المعنوية وزيادة انتاجيتهم التعليمية.

1_3 أهداف البحث: Research Objective

يهدف البحث:

1. بناء مقياس مهارات التفكير العليا.
2. التعرف على مستوى مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

1_4 حدود البحث:Research Limitations

يقتصر البحث على معلمات المرحلة الابتدائية في مدارس النازحين بإقليم كوردستان للعام الدراسي (2020/2019).

5_1 تحديد المصطلحات:Term Definitions

مهارات التفكير العليا:

- سعيد (2008):

"التفكير الغني بالمفاهيم والذي يتضمن تنظيما" ذاتيا" لعملية التفكير، ويسعى الى الاستكشاف والتساؤل خلال البحث والدراسة او التعامل مع مواقف الحياة المختلفة". (سعيد، 2008: 32)

- الصبحيين واخرون (2009):

"المهارات العقلية المتقدمة في اعلى هرم بلوم التي تعبر عن مهارات التفكير الابداعي والناقد والعلمي كمهارات التمييز واقتراح الحلول وحل المشكلة". (الصبحيين، 2009: 11)

- السيد (2013):

"الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، وتشمل المهارات العليا في تصنيف بلوم (التحليل-التركيب-التقويم)، ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلول البسيطة والروتينية للعمليات العقلية الدنيا". (السيد، 2013: 4)

- عبدالعال وياسين (2017):

"تعلم مهارات الحكم المعقدة مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، التي تكون أكثر قيمة لأن مثل هذه المهارات من المرجح أن تكون قابلة للاستخدام في المواقف الجديدة (أي المواقف غير تلك التي تم تعلم المهارة فيها". (ياسين وعبدالعال والحسيني ،2017: 120)

- **تعريف الباحثتين لمهارات التفكير العليا:**

"القدرة على التفكير ما وراء المعرفي والمنظم ذاتياً لحل المشكلات من أجل اتخاذ القرارات المناسبة في مادة ما، وتشمل العمليات العقلية والمهارات الفرعية المتضمنة داخل هذه المهارات التي يواجه التلاميذ صعوبات فيها"

- **التعريف الاجرائي:**

"الدرجة الكلية التي حصلت عليها المعلمات عند اجابتهن عن مقياس مهارات التفكير العليا المعد من قبل الباحثتين".

1_2 الإطار النظري:Theoretical framework

مع التطور العلمي الذي يشهده عصرنا الحالي وجدت العديد من النظريات التي تفسر مهارات التفكير العليا والتي تنقسم ضمن إطارين رئيسيين هما: النظريات التطورية التي يندرج تحتها اتجاه بياجيه واتجاه فيحوتسكي واتجاه بلوم واتجاه أزوبل والنظريات الإجرائية التي يندرج تحتها اتجاه ستيرنبرغ واتجاه برانسفورد واتجاه ريسنك واتجاه ليبمان.

أولا: النظريات التطورية:

وتفترض هذه النظريات أن التفكير في تقدم مستمر من التفكير الادنى إلى التفكير الأعلى رتبة، كما يجب علي المتعلمين إتقان أشكال التفكير الأدنى رتبة قبل أن

يتمكنوا من الوصول إلى التفكير الأعلى رتبة، كما تؤكد هذه الاتجاهات النظرية أن الخبرات التعليمية التي يتعرض لها المتعلمين تسهم في تقدمهم باتجاه المستويات العليا من التفكير وعندما يتقن الطلبة المستويات الدنيا من عمليات التفكير فيمكن أن نطلب منهم المشاركة في عمليات التفكير بمستوياته العليا (العتوم وآخرون، 2011: 74).

اي ان النظريات التطورية تستند الى **افتراضين**:

- استمرارية التفكير الذي يتدرج من الشكل الاقل رتبة وصولاً شكل التفكير الذي يكون أعلى رتبة.
- على المتعلمين ان يتقنوا مستويات التفكير في أدنى الرتب قبل الوصول الى التفكير الاعلى الرتبة. (بشارة، 2003: 7)

- **اتجاه بياجيه:**

الذي قدم به افتراضان رئيسان يمكن من خلالهما تحديد سمات التفكير عالي الرتبة وهما:

أ- **يصبح التفكير أكثر تجريداً مع التطور:** وهنا يشير بياجيه إلى أن تفكير الطفل يتطور تدريجيا وينتقل من مرحلة إلى أخرى مع التقدم بالعمر وكلما انتقل من مرحلة عمرية إلى المرحلة التي تليها يصبح تفكيره أكثر تجريداً، والتجريد يعني الابتعاد عن الادراك والفعل المباشر، فالتفكير المرتبط بالإدراك او الفعل يعدّ تفكيراً متدنياً مثل (المرحلة الحس_ حركية، ومرحلة العمليات)، والتفكير غير المرتبط بالإدراك والفعل يعد تفكيراً عالياً، وهذا ما أكده بياجيه من خلال مساعدة المتعلمين على تطوير تفكيرهم المجرد وذلك بأعداد مواقف تعليمية تلائمهم لأنه لأيمكن للتفكير المجرد ان يظهر من دون مواقف وخبرات تعليمية وافرة، وهذا ما نلاحظه من خلال التقسيم الذي وضعه والذي يحدد فيه خصائص كل مرحلة عمرية وكيفية التطور التدريجي في عملية التفكير والانتقال من التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد والتي تعتبر مرحلة التفكير المجرد هي مرحلة التفكير عالي الرتبة. (قطامي، 2001: 162)

ب- **يصبح التفكير أكثر منطقية مع التطور:** يشير بياجيه هنا إلى كلمة منطقي هو كل ما يخضع للمنطق ويسير بخطوات منطقية ومنظمة ومتسلسلة، وأن تفكير الأطفال يصبح أكثر منطقية مع التقدم العمري فلا يمكن أن يطلقون أحكاماً منطقية وهم في المرحلة (الحس_ حركية) ولكن هذه الاحكام تتطور وتبدأ الأفكار تتجه إلى المنطقية بشكل ملحوظ فيبدأ الافراد باستخدام الاستدلال والاستنتاج مع التقدم العمري وهذا الذي يكون من الصعب أن يتم خلال سنوات العمر الاولى. (Overton & Byrns, 1991)

- **اتجاه فيجوتسكي:**

اتفق فيجوتسكي مع بياجيه بأن يوجد تطوراً من الأشكال الدنيا للتفكير الى الأشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور، ومع هذا فأن فيجوتسكي فسر التفكير عالي الرتبة بشكل مغاير ومختلف عن بياجيه، فهو يعتقد أن النشاط المعرفي يعكس التفكير عالي الرتبة من خلال:

أ- **يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد (من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي)** في اي عملية معرفية كالانتباه او التذكر، ففي حال الطفل الصغير هو يتذكر الأشياء لغايات معينة ولا يحاول المعالجة السببية لها مثل (الحصول على درجة ممتازة في الامتحان)، وهناك من يقوم بتذكر الأشياء عنه مثل (احد الوالدين)، وان هناك اختلافات تطورية حول مستوى استخدام استراتيجيات الذاكرة عند الاطفال ينتج عنها اختلافات تطورية في مقدار تذكر وتعلم الاطفال، ولا يكون التفكير عالي الرتبة إلا إذا بدأ التغير من نمط الاعتماد على الغير في التفكير إلى الاعتماد على الذات. (الزيات، 1996: 68)

ب- **يدرك الفرد ويمكنه أن يبين ما يقوم بعمله (لديه استعداد نحو النشاط المعرفي):** يفسر فيجوتسكي التفكير عالي الرتبة بأنه النقطة التي يستطيع الفرد عندها الانتقال من تطبيع المعرفة بشكل غير واع إلى تطبيقها عن ادراك ووعي ، ولا يكون التفكير عالي الرتبة من غير الوعي والادراك لما نقوم به من مهام وعمليات عقلية أو معرفية، واظهر الباحثون انه عندما يقوم الطفل بنشاط معرفي معين كتذكر شيء او تعلم لغة فأن هنالك نقطة معينة يستطيع منها القيام بالنشاط بصورة جيدة ولكنه لا يستطيع التعبير عنها بشكل واع الا بعد مرور فترة زمنية من تنفيذ النشاط فيصبح قادر على التعبير عما يقول بشكل واع. (العتوم واخرون، 2009: 207)

ج- **النشاط المعرفي له أصل اجتماعي:** أفضل انواع التفكير الانساني هو انتقال المعرفة من جيل الى جيل أو من الأكثر مهارة إلى الأقل مهارة، وان المهارات التي توجد لدى المتعلم تبدأ بشكل تفاعل اجتماعي بين افراد اكفاء وافراد اقل كفاءة بالمجتمع.

د- **يستخدم الافراد رموزا وإشارات أثناء النشاط المعرفي:** ويقصد به استخدام الرموز أثناء اداء المهمات او اثناء التفاعل الاجتماعي، ولا يمكن استخدام الرموز بشكل جيد إلا عند الوصول إلى التفكير الواعي، التي تعد هنا التفكير عالي الرتبة.

(Smith, 1989: 501)

- **اتجاه بلوم:**

إن تصنيف بلوم يصف ستة مستويات من الأهداف المعرفية وهي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، إذ إن مستويات بلوم الثلاثة العليا تمثل التفكير عالي الرتبة، حيث يشار إلى التحليل (التفكير الناقد) والتركيب (التفكير الإبداعي) والتقويم (المحاكمة العقلية) كمكونات للتفكير عالي الرتبة (لبيمان، 1998) والمستويات هي:

1. المعرفة: معرفة الفرد للمعلومات بشكل آلي أو روتيني.
2. الفهم: فهم الفرد المعلومات بشكل متقدم وأكثر عمقاً.
3. التطبيق: أخذ التعريفات والمبادئ واستخدامها لتعريف الأشياء في العالم أو لحل المشكلات في الواقع.
4. التحليل: تحليل الافراد للمعلومات المعقدة إلى عناصرها المكونة ومعرفة كيفية تفاعل هذه العناصر.

5. التركيب: أخذ مجموعة من العناصر وإيجاد شيء أكثر تعقيدا منها.
6. التقويم: الحكم على شيء حسب معيار معين. (ليبمان، 1998: 232)

4.اتجاه أزوبل Ausubel`s Approach:

يعد هذا الاتجاه من النظريات التعليمية التي توفر للتربويين اسلوباً ونموذجاً منظما لتدريس التفكير عالي الرتبة، ويفترض هذا النمط من التفكير وجود عقول مرتبة ومنظمة لدى التلاميذ، ويميل التفكير عالي الرتبة إلي تحقيق ثلاثة أهداف وهي:

أ. استخدام التراكيب التجريدية: والتي يركز فيها أوزبل على المنظمات المتقدمة والتي يعتبرها أحد الأساليب التي تساعد على التعلم ويعدّ البناء المعرفي الواضح والجيد التنظيم هو الذي يسهل عملية التعلم، واذا كان على شكل هرمي يصبح أكثر تعقيداً كلما اتجهنا نحو قمة الهرم.

ب. تنظيم المعلومات في نظام متكامل: يفترض اوزبل وجود بناء هرمي للمعرفة حيث توجد الأفكار العامة والأكثر شمولية في القمة وهي المكونات الأكثر ديمومة في الهرم، أما الأفكار التي تضم الحقائق والتفاصيل الدقيقة فهي موجودة في قاعدة الهرم. ويحدث التعلم الحقيقي بإدخال المعلومات الجديدة ذات القيمة إلي بناء المعرفي.

ج- تطبيق قواعد المنطق بشكل فعال: يميز أوزبل بين التعلم ذو المعنى والتعلم الأصم لما لهما من أهمية في تدريس التفكير عالي الرتبة، فالتعلم ذو المعنى يعدّ مكون رئيس للتفكير عالي الرتبة، ويحدث هذا النمط من التفكير عندما يتم إدراك العلاقات بين فكرتين أو أكثر، اما التعلم الأصم فيحدث عندما يحفظ المتعلم المعلومات من خلال الارتباطات العشوائية، بحيث لا يتم دمجها مع البناء المعرفي للمتعلم أو المفاهيم الموجودة لديه، مما يعرضها للنسيان. (العتوم واخرون، 2009: 211)

ثانيا: النظريات الإجرائية (Definitional Theory)

تفترض بأن المتعلمين من جميع المستويات يمكنهم أن ينشغلوا في مهارات التفكير الأعلى رتبة، فهي تركز على حل المشكلات بذكاء وبشكل غير اعتيادي ضمن مواقف معينة، بحيث يشتمل الحل على كل من معرفة الموضوع بالتحديد، والتحليل الذي يعتمد على خيارات الفرد وتفسير أفضل البدائل وتقويم المخرجات (James, 1996 :122).

- **نظرية ستيرنبرغ Sternberg`s Theory**

وضع ستيرنبرغ نظرية في ثمانينات القرن العشرين تناول في نظريته الى انه يمكن تطوير التفكير لدى كبار السن ذو الخبرة وكذلك يمكن تطويره لدى الأطفال صغار السن أيضاً، وكذلك وضع الية معالجة للمعلومات في الذكاء والتي تظهر على حل الاذكياء للمشكلات والحصول على المعلومات.(العتوم وآخرون، 2011: 89)، وبداء العلماء في التساؤل هل يمكن ان نعلم المتعلمين كيف يفكرون بذكاء أكثر؟ اي هل يمكن تعليم المتعلمين كيف يفكرون بطريقة أفضل؟ ومن هنا بدء تقديم نظرية ستيرنبرغ على انها من النظريات التي تتعلق بالتفكير عالي الرتبة، وذلك لأنه قام اولاً بتعريف العمليات والمهارات الرئيسة التي تسهم في تَعلم حل المشكلة بنجاح، ومن ثمَ حاول ان يكون مجموعة من المهارات التي تبدو انها تَؤدي وظائفَ متماثلة

ومتشابهة في العقل الانساني، وكان في كُل مهارة أو عمليةَ يتساءل ما هي الوظيفة التي تُوديها العملية او المهارة في العقل. (العزي، 2018: 58)
واقترح ستيرنبرغ فكرةَ ان التفكير ما وراء المعرفي يقع ضمن مركز الذكاء والتَفكير عالي الرتبةَ ويعمل كعنصر تنفيذيّ، واذا اراد المتعلمين تبني التفكير عَالي الرتبة فأنهم يحاولون ان يعززوا المهارات التي تتوافق مع عناصر ما وراء المعرفة (تعريف المشكلة، التخطيط، المراقبة، تحديد المصادر المطلوبة) (الشامي، 2012: 38)، وان هناك عدد من المنظرين ساروا وفقاً لهذه النظرية وذلك بجعل المتعلمين ان يفكروا بذكاء (العتوم واخرون، 2007: 214).

- **نظرية برانسفورد (Bransford`s Theory):**

تحدث برانسفورد عن عنصرين رئيسيين للتفكير الجيد وهما:

أ- **استراتيجيات عامة لحل المشكلات:** والتي تتكون من (تحديد المشكلة - تعريفها - العمل على اكتشاف الحلول الممكنة للمشكلة - اتخاذ قرار بخصوص الحل الأفضل - التعامل مع هذا القرار بتنفيذ الحل الذي تم اختيارهُ- فحص آثار هذا القرار لمعرفة فيما إذا تم حل المشكلة أم لا).

– تحديد المشكلة: اذا كان التفكير جيداً سوف يبدأ بالقدرة الفرد على ملاحظة وجود مشكلة، فالأفراد ذوي القدرة التفكيرية العالية يتمكنون من ملاحظة المشكلة في وقت مبكراُ ويسعون بسرعة الممكنة لحلها بعد ملاحظة وجودها.

– تعريف المشكلة: ان ملاحظة الافراد للمشكلات لا يساعدهم على حلها، ولكن الخطوة الاساسية في تعرف على المشكلة تتضمن الاجابة عن السؤال الاتي: أين هو الخطأ؟ فالمشكلة شيء يقف عائق في طريق تحديد الاهداف، فالتفكير الجيد يكمن في تحديد الاهداف التي تمكن الافراد من الحصول على نجاح أكبر.

– اكتشاف الحلول واتخاذ القرار: فالأفراد المفكرون الجيدون يساهمون في اكتشاف الحلول المتوفرة بطريقة تختلف عن المفكرين السيئين، اي يكونون أكثر تفاعلا وانفتاحا. (العتوم واخرون، 2007، 215)

– التعامل مع القرارات بتنفيذ الحلول التي تم اختيارها: ان المفكرون الجيدون يستطيعون تحديد والتعرف واكتشاف الحلول الممكنة بفعالية أكبر من المفكرين السيئين مع احتمالية النجاح المتساوي لكلا الاثنان.

– اتخاذ القرار: ان الافراد الذين يتمكنون من حل المشكلات بصورة جيدة يقومون بمراقبة اداءهم باستمرار، فهم يلاحظون متى تقودهم افعالهم الى النجاح او الفشل. (العزي، 2018، 61)

ب- **المَعرفة المحددة والمنظمة بطريقة تعززّ الأداء المتميز**: وهنا واكد على ان الفرد يجب ان يمتلك متطلبات ثابتة لتطبيق الاستراتيجيات الخمس السابقة (العتوم واخرون، 2011: 215)، وافترض أن التفكير الجيد لا يمكن أن يحدث في الفراغ ولكن يجب أن يمتلك الفرد الخبرة لممارسة تفكير جيد أو أن يتدرب عليها أو يشاهد أحدا يمارسها.(Bransford, 1986,41)

- **نظرية ريسنيك Resnick`s Theory:**

اعتبرت ريسنيك أن التفكير عالي الرتبة معقد وغير قابل للتنبؤ فهو يتضمن أحكاما دقيقة ونشاطات ذهنية تتطلب عمليات عقلية وتحليلاً لأوضاع تتسم بالتعقيد وفقاً لمعايير ومقاييس متعددة ودقيقة من الصعوبة ملاحظة الفرق بينها، ويعتمد التفكير عالي الرتبة على التنظيم الذاتي ويحتاج عملاً مجهداً وان طريق العمل او الاجابة الصحيحة ليست محددة تماماً، فمهمة المفكرين انشاء المعنى وتركيب الهيكل في المواقف بدلاً من توقعهم بوجودها الواضح تماماً. (Resnick, 1987: 10)

وقد حدد مجموعة من المميزات للتفكير عالي الرتب:

- يستعمل المتعلم حلول متعددة ومختلفة.
- يستعمل التفسير والحكم.
- يمتاز بالشك والبحث.
- تطبيق المعايير المتعددة.
- يتصف بانه معقد.
- يمتاز بتنظيمه لعملية التفكير بشكل ذاتي.
- ايجاد المعاني، وتحديد هيكلية الخبرة برغم عدم الوضوح في المواقف.

(Resnick, 1987: 3)

- **نظرية ليبمان Lipman`s Theory:**

يرى ليبمان أن التفكير عالي الرتبة مكافئ لاندماج التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي، إذ يتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية، أما التفكير الإبداعي فهو يتضمن المحاكمة العقلية الإبداعية، فلا يوجد تفكير ناقد دون القليل من المحاكمة العقلية الإبداعية، ولا يوجد تفكير إبداعي دون القليل من التفكير الناقد، أي انه لا يوجد تفكير ناقد خالص وتفكير إبداعي خالص، فهناك فقط تفكير، وما التفكير عالي الرتبة سوي مزيج من كلا النمطين(لبيمان، 1998، 110)، وذكر نيركسون في المؤتمر المنعقد لجمعية الاشراف وتطوير المناهج الامريكية والذي اكد ان الطريقة التي تعد اكثر مناسبة للعلاقة بين التفكير الابداعي والناقد هي اظهارهما كأحداث يمكننا رسم اي جزء منهم ان كان تفكيراً ابداعيا او ناقداً في مخطط بياني (جابر، 2008: 79).

2_2 الدراسات السابقة:Previous studies

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمهارات التفكير العليا:

2-2-1دراسة (Miri, B. & Yehudit, J.; 2009):

" تعزيز مهارات التفكير العليا بين معلمي العلوم أثناء الخدمة من خلال التقييم المضمن"

هدفت الدراسة تعزيز مهارات التفكير العليا بين معلمي العلوم أثناء الخدمة من خلال التقييم المضمن، وتكونت العينة من (51) معلماً ومعلمة (مادة العلوم)، وقام الباحث بذلك من خلال اقامة دورة لمعلمي العلوم أثناء الخدمة في إطار " Journal Club" - دورة مختلطة تجمع بين المناقشات الصفية وجهاً لوجه مع الأنشطة عبر

الإنترنت، والترابط بين التدريس والتعلم والتقييم، وتضمنت الدورة التقييم النقدي لمقالات تعليم العلوم والمناقشات المعرفية، واختبارها على هذه المهارات ، من ثلاثة فصول دراسية متتالية، وأشارت النتائج إلى أن مهارات التفكير العليا لدى الطلاب قد تم تعزيزها من حيث قدرتهم على (أ) طرح أسئلة معقدة ، (ب) تقديم آراء قوية ، (ج) تقديم حجج متسقة ، (د) إظهار التفكير النقدي.

2-2-2دراسة (Hatice, G.; 2013):

" الكشف عن مهارات التفكير النقدي لدي معلمي الدراسات الاجتماعية"

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مهارات التفكير الناقد لمرشحين معلمي الدراسات الاجتماعية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (142) مرشحاً لمعلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون في جامعة حكومية في تركيا، وتم استخدام اختبار كورنيل لمهارات التفكير النقدي - المستوى العاشر (CCTTLX) لقياس مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية منها الاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين وتحليل التباين الاحادي، وقد اشارت النتائج الى أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم "مستوى غير ملائم" من مهارات التفكير الناقد وحصلوا على درجات متوسطة في مقياس CCTTLX للتفكير الناقد.

2-2-3 دراسة (الاسمري، 2014):

" أنماط التفكير وفقا لأنموذج هيرمان والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التفكير السائدة وفقا لأنموذج هيرمان لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، والتعرف على ترتيب العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، وأيضا على العلاقة بين أنماط التفكير وفقا لأنموذج هيرمان والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (198) معلمة. وقد اظهرت النتائج الى وجود أنماط مختلفة من التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لأنموذج هيرمان، ووجود خمسة عوامل كبرى لدى عينة الدراسة وفق الترتيب (التفاني، الوداعة، الانفتاح على الخبرة، الانبساط، العصابية)، وهناك علاقة متباينة الدلالة (موجبة – وسالبة) بين أنماط التفكير والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة الأداء الوظيفي تبعا لأنماط التفكير لصالح ذوي النمط (C)، ولايتوجد فوق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة الأداء الوظيفي تبعا للعوامل الخمس الكبرى، ويمكن التنبؤ بالأداء الوظيفي لأفراد العينة في ضوء أنماط التفكير ولا يمكن التنبؤ بالأداء الوظيفي لأفراد العينة في ضوء العوامل الخمس الكبرى.

2-2-4 دراسة (اليعقوبية، 2018):

"العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر، واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (670) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد استبانتين: الأولى لقياس استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية، والثانية لقياس اتجاه طلبة الصف العاشر نحو النصوص الأدبية، وجرى قياس اتجاه طلبة الصف العاشر نحو النصوص الأدبية، وجرى قياس صدقهما باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى، واظهرت النتائج إلى وجود رضا من وجهة نظر الطلبة بأن معلمي اللغة العربية يستخدمون مهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر، وأن درجة اتجاهات الطلبة نحو النصوص الأدبية لم تكن بالصورة المرضية التي تشجع الطلبة وتحفزهم نحو دراسة النصوص الأدبية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية واتجاهات الطلبة نحوها، ولكنها ضعيفة.

3- منهجية البحث:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينتهُ والأداة وإجراءات التحقق من الصدق والثبات والتطبيق والتصحيح والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وكما يأتي:

3-1 منهجية البحث:Research Methodology

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي والذي يقوم بوصف الظواهر للتوصل الى اسبابها وابرز العوامل التي تتحكم بها واستخلاص النتائج للوصول الى التعميمات لغرض جمع البيانات وتجميعها وتنظيمها (المشهداني، 2017: 162).

3-2 مجتمع البحث:Population of Research

مجموع الوحدات الاحصائية التي يراد منها الحصول على البيانات ويجري تحديده بمجموعة من الخطوات تتطلب دقة كبيرة (شفيق، 2001: 184)، وتكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة الابتدائية الموجودات في المدارس الحكومية التابعة للممثلية البالغ عددهم (1756) معلمة.

*حصلت الباحثتان على هذه الأعداد من ممثلية وزارة التربية في أربيل.

3-3عينة البحث:Sample of the Research:

بعد تحديد المجتمع اختيرت عينة قصدية تنطبق عليها الشروط مكونة (112) معلمة من (4) مدارس ابتدائية وهي (العذراء الاولى، العذراء الثانية، السلام المختلطة، بهنام وسارة) وذلك لتعاون ادارات المدارس مع الباحثتان، إذ أظهرن تقبلهن في تطبيق أداة الدراسة وكذلك امتلاك هذه المدارس وسائل الكترونية للتواصل

بين ادارة المدرسة والمعلمات (فايبر، واتساب) مما سهل للباحثتان بالتواصل مع المعلمات من خلالها لتطبيق الاداة، وبعد استبعاد المعلمات اللواتي لا يمتلكن (خط نت) وكان عددهم (27) معلمة، وكان (17) معلمات لم يبدن رغبة بالاشتراك بالدراسة فبلغّ مجموع أفراد العينة الأساسية (68) معلمة.

3- 2أداة البحث:Tool search

3-2-1وصف الأداة:Description of the tool

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلبت الحاجة الى بناء مقياس للكشف عن مهارات التفكير العليا لدّى معلمات المرحلة الابتدائية، فاعتمدت الباحثتان فــي بناء فقرات المقياس على الأطر النظريةَ والأدبيات والاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بالموضوع، وبعد تحديد مجالات المقياس (المهارات) تم الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس السابقة مثل: (دراسة الخضري (2009)- دراسة الرباح واخرون (2014)- دراسة القرني (2015)- دراسة المعاضيدي (2016)، وراعت الباحثتان في صياغة الفقرات بان تكون واضحة ولها فكرة واحدة ومتنوعة وتتسم بالدقة بما يتلاءم مع مستوى عينة الدراسة، فتكونت الاداة بصورتها الاولية من (8) مهارات تحتوي على (43) فقرة.

3-2-2 الصدق : Validity

يقصد به بأن المقياس يقيس فعلاً القدرة او السمة او الاتجاه الذي وضع لقياسه (ملحم 2002: 273).

3-2-3- 1 الصدق الظاهري Scale Validity:

يعكس هذا النوع من الصدق مدى الانسجام بين الفقرات وموضوع المقياس ومفاهيمهُ (العساف، 1995: 43)، إذ جرى عرض المقياس على (16) خبيراً ومحكماً فــي مجال التربية وعلم النفس التربوي وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة أتفاق اكثر مــن (80%) مــن أراء الخبراء، وتم إجراء بعض التعديلات الطفيفة لبعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والعلمية.

3-3-2-2 صدق البناء Construct Validity:

ويعني هذا النوع من الصدق بالسمات النفسية والقدرات العقلية (النبهان، 2004: 446)، كما انه يستخدم مع القدرات والسمات الافتراضية كالتفكير والذكاء والاستدلال، وتحسب معاملات ارتباط كُل درجة مع الدرجة الكلية للمقياس دليلاً على صدق البناء (الزوبعي واخرون، 1981: 43)، وقد تحققت الباحثتين من هذا النوع من الصدق وذلك بتطبيق المقياس على عينة خارج العينة الاساسية للبحث وعددها (220) معلمة، من خلال التحليل الاحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون ظهر ان معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.161 – 0.568) وباستخدام الاختبار التائي الخاص بدلالة معامل الارتباط اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) عند درجة حرية (218) ومستوى دلالة (0.05)، ماعدا الفقرات (6، 32، 39) لذا تم حذفها واستبعادها من المقياس وكما في الجدول (1)

الجدول (1) يوضح ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الاختبار التائي	الفقرات	معامل الارتباط	الاختبار التائي
1	0.407	6.579	23	0.529	9.204
2	0.317	4.935	24	0.227	3.441
3	0.427	6.972	25	0.308	4.780
4	0.45	7.440	26	0.176	2.640
5	0.255	3.894	27	0.267	4.091
6	0.114	1.694	28	0.181	2.717
7	0.33	5.162	29	0.26	3.976
8	0.568	10.190	30	0.44	7.234
9	0.306	4.746	31	0.207	3.124
10	0.361	5.716	32	0.046	0.680
11	0.43	7.032	33	0.494	8.389
12	0.298	4.609	34	0.453	7.502
13	0.275	4.223	35	0.438	7.194
14	0.389	6.235	36	0.388	6.216
15	0.176	2.640	37	0.239	3.634
16	0.399	6.425	38	0.492	8.344
17	0.161	2.409	39	0.103	1.529
18	0.47	7.862	40	0.297	4.592
19	0.298	4.609	41	0.404	6.521
20	0.441	7.255	42	0.368	5.844
21	0.385	6.159	43	0.375	5.973
22	0.336	5.267			

❖ **معامل تمييز الفقرة Item Discrimination Index :**

يقصد بقوة تمييز الفقرات مدى قدرتها على التمييز بين المستجيبين من فئة ذوي الأداء المنخفض وفئة ذوي الأداء المرتفع في اجابتهم عن الفقرات (النبهان، 2004: 434)، وقد جرى تطبيق المقياس لغرض معرفة القوة التمييزية على عينة بلغت (220) معلمة موزعين على ست مدارس ابتدائية كما في الجدول (2).

الجدول (2) يوضح عينة التمييز

ت	اسم المدرسة	عينة التمييز
1	الابرار الاولى المختلطة	28
2	الابرار الثانية المختلطة	25
3	الامين الاولى	52
4	الامين الثانية	53
5	التعايش للبنات	62
*	المجموع	220

وبعد تصحيح المقياس واستخراج الدرجة الكلية لكل معلمة تم ترتيب الاستمارات تنازليا من أعلى درجة الى أدنى درجة، وقد سحبت (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى درجة لتمثل المجموعة العليا وسحبت (27%) من الاستبانات لتمثل المجموعة الدنيا استنادا إلى اسلوب المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية للمقياس، وقد بلغ عدد المجموعة العليا (59) معلمة، وبلغت المجموعة الدنيا (59) معلمة، وقامت الباحثة بتطبيق معادلة التمييز واظهرت النتائج ان جميع الفقرات كانت مميزة ماعدا الفقرات (6، 32، 39) التي جرى حذفها والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معامل القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التفكير العليا

الفقرات	مجموعة عليا	59	مجموعة دنيا	59	القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.5254	0.81697	3.6610	0.86324	5.586
2	4.1186	0.94841	3.2712	1.08008	4.529
3	4.3051	0.83572	3.1864	1.07438	6.313
4	4.3898	0.74317	3.2373	0.91612	7.505
5	3.4407	1.19296	2.8136	1.35792	2.665
6	4.3220	0.99031	3.9661	1.11365	1.835
7	4.4237	0.93225	3.5254	1.11967	4.736
8	4.5424	0.59660	3.3559	1.17095	6.935
9	4.6610	0.57566	4.0169	1.09058	4.012
10	4.1695	0.81267	3.2542	1.12331	5.071
11	4.2203	0.78932	3.2203	1.20441	5.334

3.707	1.05489	3.4407	1.03079	4.1525	12
3.332	1.03926	3.4576	1.00496	4.0847	13
6.304	1.08116	3.3729	0.64644	4.4068	14
2.349	1.16193	3.1695	1.33972	3.7119	15
5.334	1.09885	3.6102	0.72768	4.5254	16
2.806	1.11548	2.1186	1.24333	2.7288	17
5.943	1.26408	3.2373	0.78821	4.3898	18
2.749	1.22056	3.4237	1.12175	4.0169	19
5.928	0.81087	3.7797	0.74042	4.6271	20
5.836	1.31262	3.0339	1.00088	4.2881	21
5.759	1.06619	4.0339	0.37530	4.8814	22
7.093	0.95332	3.5254	0.62155	4.5763	23
3.595	1.05073	3.6102	0.94377	4.2712	24
5.745	1.01910	3.5932	0.79375	4.5593	25
3.202	1.06619	2.9661	1.22844	3.6441	26
3.953	1.23815	2.8644	1.18312	3.7458	27
2.816	1.24920	2.6949	1.48694	3.4068	28
3.076	1.07628	3.7458	0.95485	4.3220	29
6.562	1.04878	2.6271	1.21769	4.0000	30
2.323	1.08978	3.6780	1.20563	4.1695	31
0.978	1.23626	2.4576	1.20974	2.6780	32
6.349	1.05821	3.1864	0.81051	4.2881	33
7.295	0.99619	3.7966	0.39280	4.8136	34
5.363	0.96581	3.2881	0.81267	4.1695	35
5.220	0.91132	4.1186	0.40598	4.7966	36
3.951	0.79779	3.8644	0.87801	4.4746	37
7.064	0.87132	3.6102	0.61919	4.5932	38
1.890	1.25013	2.5424	1.37715	3.0000	39
4.033	0.99942	3.9661	0.59316	4.5763	40
5.836	0.87667	3.9153	0.53351	4.6949	41
5.274	1.08682	3.3051	0.96943	4.3051	42
6.240	0.84060	4.0169	0.41803	4.7797	43

3-3-3 ثبات المقياس Reliability

يعد الثبات من المؤشرات المهمة لأداة البحث لأنه يشير الى الاتساق في درجات فقرات المقياس التي تقيس فعلا ما يجب قياسه (عودة والجلبي 1993: 45)، وقامت الباحثتان بالتأكد من ثبات المقياس بطريقتين، **الاولى** اعادة الاختبار اذ طبق المقياس بصورة الكترونية على المعلمات بصورة الكترونية (الفايبر والواتس اب) وكان التطبيق في المرة الأولى بتاريخ 2020/6/18 على عينة تكونت من (40) معلمة من مدرستي (الرافدين و العلم النافع الثانية)، اما التطبيق الثاني للاختبار فكان بتاريخ 2020/7/3 على افراد العينة نفسها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني وبلغ (0.81)، اما الطريقة **الثانية** باستخدام معامل الفا كرونباخ في تقدير درجات الثبات إذ بلغ (0.88).

4-4-3 تطبيق وتصحيح المقياس:Apply and correct scale

طبقَّ المقياس علــى أفراد العيــنــة الأساسية، إذ تكون فــي صيغته النهائية من (40) فقرة ذات بدائل خماسية، فيكون للبديل الأول (5) درجات، والبديل الثاني (4) درجات، والبديل الثالث (3) درجة، والرابع (2) درجة، والبديل الاول (1) درجة، وبهذا يكونَّ أعلى درجة للمقيــاس هــو (200) درجة وادنى درجة هــي (40) درجة وأنَّ المتوسط الفرضي للمقيـاس هــو (120) درجة.

4-3الوسائل الإحصائية:Statistical means

لاستخراج نتائج البحث اعتمدت الباحثتان الوسائل الإحصائية التالية:

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) (المنيزل، 2000،ص523) إذ جرى تحويل المعلومات الى أرقام وتمت المعالجة باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية :_

1. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات
2. الاختبار التائي لعينة واحدة: (T-test) للتعرف على مستوى مهارات التفكير العليا.

4-عرض نتائج البحث ومناقشتها:View and discuss results

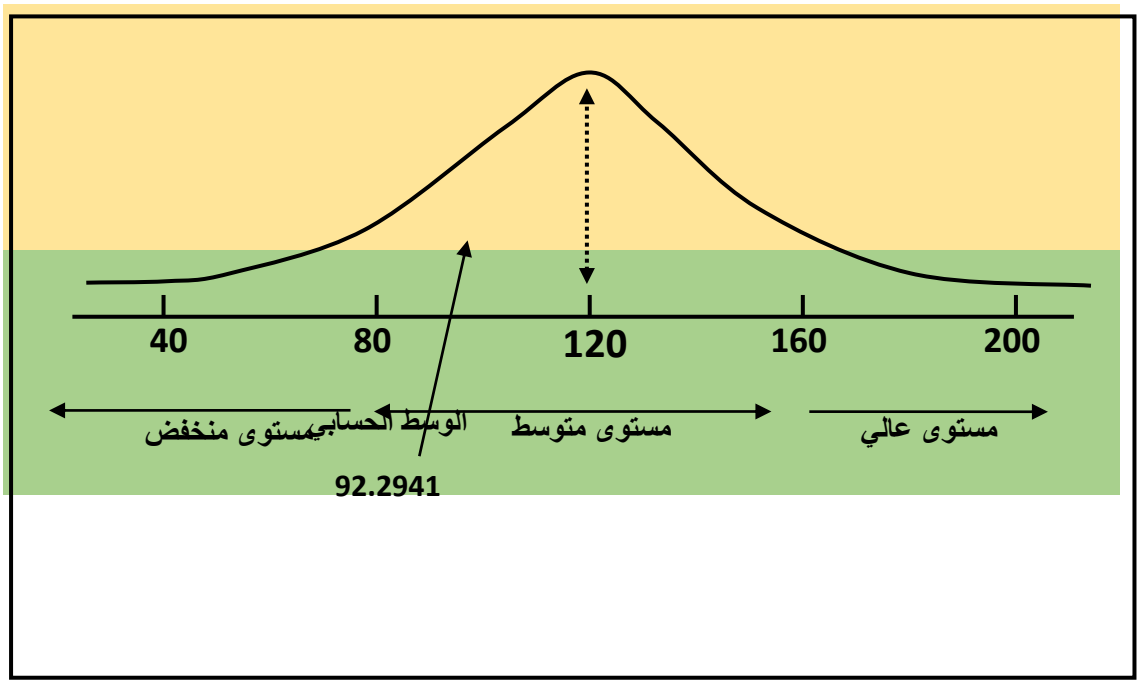
4-1 الهدف الأول: تحقق في الفصل الثالث

4-2 الهدف الثاني: التعرف على مستوى مهارات التفكير العليا لدى المعلمات المرحلة الابتدائية:

لغرض تحقيق هذا الهدف تم معالجة البيانات احصائياً باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) فاظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث والبالغ (92،2941) اقل من المتوسط الفرضي للمقياس وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين بان القيمة التائية المحسوبة كانت (**15.632**) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (**1.997**) عند مستوى دلالة (**0.05**) ودرجة حرية (67) وان المتوسط المحسوب بلغ (**92.2941**) وهو اقل من المتوسط الفرضي البالغ (120) مما يدل على عدم امتلاك افراد عينة البحث لمستوى جيد من مهارات التفكير العليا، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)
نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى المهارات العليا للعينة الكلية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
68	92.2941	120	14.61553	15.632	1.997 (67)(0.05)	يوجد فرق دال



الشكل (1) موقع توزيع أفراد العينة في منحني التوزيع الاعتدالي في استجاباتهم للمقياس

ومن الجدول اعلاه نلاحظ وجود دلالة احصائية ولكن ليس لصالح العينة لكون المتوسط الحسابي المتحقق أقل من المتوسط الفرضي، وهذا يعني ان العينة تمتلك مستوى من المهارات العليا قريب من المتوسط الفرضي ولكن اقل منه، ولهذه النتيجة يجب على المعلمات عدم الاعتماد على نظام التعليم التقليدي فقط، ولكن مواكبة التغيرات التي تطرأ في الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ومن المستجدات والتدفق والضخ الفكري المتزايد، اذ اصبح المعلمين والمتعلمين بحاجة لامتلاكهم لهذه المهارات ليصبحوا قادرين على خوض مجالات التنافس في هذا عصرنا المتسارع الذي يرتبط فيه التفوق والنجاح بمدى القدرة على التفكير الجيد ومهارات التفكير الجيد ليصبحوا مواطنين صالحين ذوي دور فعال وايجابي لخدمة مجتمعهم، والتكيف والتوافق مع الأحداث والمتغيرات التي من حولهم أكثر من الأفراد الذين لا يحسنون التفكير، والاهتمام بإتقان التلاميذ للمادة العلمية وتنمية روح التعاون بينهم، ومن خلال الأسئلة ذات المستويات العليا والتفكير في طريقة تفكيرهم والتخطيط الجيد لها وتنظيمها وتعديل أهدافنا التعليمية، وبث روح الاستمتاع بالمواد الدراسية، وإثراءها

بأنشطة واقعية، وتوفير المناخ التعليمي المناسب للتفكير الابداعي والناقد في المدرسة، وتشجيع البحث ومعاصرة التكنولوجيا.

5- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

5-1 الاستنتاجات:Conclusions

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثتان أن تستنتجان ما يأتي:

1. أن افراد العينة يتمتعون بمستوى قريبة من المتوسط في مهارات التفكير العليا.

5-2 التوصيات:Recommendations

فــي ضوء ما توصل اليه البحث مــن نتائج توصي الباحثتان بالآتي:

1- عقد دورات وندوات لتدريب الكوادر التعليمية والتدريسية على مهارات التفكير العليا وتزويدهم بأحدث التقنيات التربوية التي تلعب دوراً في اثارة التفكير.

5-3 المقترحات:The proposals

1- اجراء دراسات وبحوث للكشف عن مهارات التفكير العليا لدى عينات اخرى والعمل على تنميتها.

2- دراسة مهارات التفكير العليا وعلاقتها بمتغيرات اخرى مثل الصحة النفسية أو التفكير الانتاجي.

3- اثر برنـامـج تـربوي فـي تنميـة مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

المصادر:

2. الاسمري، نورة محمد علي (2014)، *أنماط التفكير وفقا لأنموذج هيرمان والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف ، المملكة العربية السعودية.
3. بشارة، موفق سليم صبح (2003)، *اثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والابداعي لدى طلاب الصف العاشر الاساس*، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، عمان_ الاردن.
4. جابر، عبد الحميد (2008)، *أطر التفكير ونظرياته، دليل للتدريس والتعلم والبحث*، دار المسيرة للطباعة والنشر، القاهرة.
5. جمل، محمد (2005)، *تنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال المناهج الدراسية*، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
6. الخضري، ندى محمود (2009)، *اثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية(Seven E's البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا*

لدى طالبات الصف السابع الاساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

7. خطاب، محمد (2004)، *استخدام اسئلة عمليات التفكير العليا في التعلم الصفي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
8. الرباح، مشاعل عبداللطيف واخرون (2014)، *اثر برنامج للتفكير في تطوير مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطالبات الموهوبات بمملكة البحرين* ، موقع النخبة المتميزة لعمل الابحاث والرسائل العلمية، شبكة الانترنيت.
9. http://www.drwaelsaad.net/index.php/science.ietters/2013-02-07-20-42-51
10. الريماوي، محمد عودة واخرون (2014)، *علم النفس العام*، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
11. الزبيدي , جنان فاضل (2010) : *بناء برنامج تعليمي تعلمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الاعدادية* , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد.
12. الزرنوقي، ندى ناجي (2007)، *اثر استخدام الحاسبي الالي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى.
13. الزوبعي، عبدالجليل واخرون (1981)، *الاختبارات والمقاييس النفسية*، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
14. الزيات، فتحي مصطفى (1996)، *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة_مصر.
15. السرور، ناديا هايل (2005)، *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
16. سعيد، سعاد جابر(2008)، *سايكولوجية التفكير والوعي بالذات*، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
17. الشامي، علاء احمد (2012)، *فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة علم الاحياء وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
18. الصبحيين، عيد حسن واخرون (2009)، *استقصاء فاعلية استراتيجيات التدريس والتقويم المطورة لمعلمات المرحلة الاساسية الدنيا في مستوى ادائهن وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن*، المؤتمر العلمي التربوي النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
19. عبد السلام، عبدالسلام مصطفى (2006)، *تدريس العلوم ومتطلبات العصر*، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر.

20. العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر وبشارة، موفق (2007)، *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
21. العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر وبشارة، موفق (2007)، *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
22. العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبدالناصر وبشارة، موفق (2009)، *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
23. العتوم، عدنان، موفق، بشارة، والجراح، عبدالناصر (2011)، *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات*، ط3، دار المسيرة، عمان.
24. العزي، هند نزار مصطفى محمد (2018)، *الذكاء المنظومي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى.
25. العساف، صالح بن حمد (1995)، *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*، ط1، مكتبة العكيات، الرياض_ السعودية.
26. علي، حسين عباس (2012)، استراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، م15، ع4، ص1-64.
27. عودة، احمد (1993)، *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن.
28. القرني، مسفر خفير (2015)، *اثر استخدام استراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي انماط السيطرة الدماغية المختلفة*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
29. قطامي، نايفة (2001)، *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان- الأردن .
30. كاظم، حيدر طارق (2011)، *عادات العقل المستند الى نصفي الدماغ على وفق اداة هيرمان للسيادة الدماغية لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، العراق.
31. لبيمان، ماثيو (1998)، *المدرسة وتربية الفكر*، ترجمة إبراهيم الشهابي، وزارة الثقافة، دمشق.
32. المشهداني، سعد سلمان (2017): *منهج البحث الاعلامي*، ط1، دار الكتاب الجامعي، لبنان.
33. المعاضيدي، رضوان محمد مصطفى (2016)، *تصميم محطات علمية بنائية لإكساب طلبة الصف الخامس العلمي المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات تفكيرهم*

العليا، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة الموصل.

34. ملحم، سامي محمد (2002)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
35. الموسوي، عبدالعزيز حيدر (2016)، *التفكير وتعلم مهاراته*، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الاردن.
36. النبهان، موسى (2004)، *اساسيات القياس في العلوم السلوكية*، الاصدار الاول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
37. نوفل، محمد بكر (2008)، *تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
38. ياسين، حمدي محمد وعبدالعال، ايمن حصافي عبدالصمد محمد والحسيني، نادية السيد (2017)، تنمية مهارات التفكير العليا لخفض صعوبات التعلم الاكاديمية (المعرفية- المهارية) لدى طلاب الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس-كلية التربية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر، ص95-142.
39. اليعقوبية، حصة بنت علي بن سالم (2018)، العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مج (9)، ع (25).

40. Miri, B. & Yehudit, J.(2009): Enhancing Higher Order Thinking Skills Among Inservice Science Teachers Via Embedded Assessment, Journal of Science Teacher Education, VOL. (20). No. 5, P. 22-25.
41. Resnick, L. (1987) Education and Learning to think. Washing ton, DC: National Academy press.
42. Bransford, J.; Sherwood, R.; Vye, N. & Rieser, J. (1986): Teaching Thinking and Problem – Solving. American Psychologist, 41, 1078-1089.
43. James, P. (1996): Cognitive Development and Learning in Instructional Context. Boston, Allyn and Bacon.
44. Overton, W. & Byrners, J. (1991): Cognitive Development. In: Encyclopedia of Adolescence, (Learn, R.M., Peterson, A.C., and Brooks- Bunn, J.Eds.) Garland Publishing. New York. U.S.A. P.151-156.

45. Smith, E. (1989): Concepts and Induction. In. : Foundations of Cognitive Science, (Posner, M. Ed). MA: MIT Press, Cambridg. P. 501-526.
46. Hatice, G. (2013): Social studies teacher candidates' critical thinking skills, Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences, 93, P. 1020-1024.
47. Van kessel, P.A.H.(2008), CORT Transfer and behavior process of inquiry. This dissertation is submitted in part fulfillment of the degree of M A Education, Special Educational Needs.