مجلة الدراسات التربوية والعلمية - كلية التربية - الجامعة العراقية
العدد الثاني والعشرون - المجلد الرابع - علم النفس - كانون أول 2023 م
doi.org/10.52866/esj.2023.04.22.06

مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسيها

ياسر عدنان اسماعيل ، أ. د خالد خليل ابراهيم ، أ.م.د آفاق باسم علي
الجامعة العراقية / كلية التربية

مستخلص

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسيها ، ولتحقيق هدف البحث الحالي اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت اداة البحث بالاستبانة التي قام الباحث ببنائها، وللتأكد من صدقها وملائمتها قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المنهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم بلغ عددهم 14 خبيراً، واعتمد الباحث نسبة (80٪) لاتفاق المحكمين لقبول الفقرات، ونتيجة لذلك اصبح الاستبيان بصورته النهائية يتكون من (34) فقرة موزعة على ستة مجالات، تم استخراج صدق بناء المقياس بواسطة معادلة سبيرمان عن طريق استخراج علاقة الفقرة بالدرجة النهائية وعلاقة الفقرة بدرجة المجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية وتبين ان كل الفقرات دالة احصائياً، وتم استعمال طريقتي اعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات بعد تطبيقه على عينة عشوائية تكونت من 200 مدرس ومدرسة، وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبيان تم تطبيقه على العينة الكلية للبحث والبالغة 200 مدرس ومدرسة من مدرسي مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس ضمن المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد، واظهرت نتائج الهدف الاول ان المجال الخامس (اسلوب البحث العشوائي المنظم) حصل على المرتبة الاولى بأعلى وزن نسبي ووسط مرجح يليه المجال السادس (اسلوب الانساق العلائقية) ثم المجال الثالث (اسلوب ادوات الاستفهام) ثم المجال الرابع (اسلوب المدخلات والمخرجات) ثم المجال الثاني (اسلوب تحليل الابعاد) ثم مجال (اسلوب تحليل المكونات) فقد حل بالمرتبة الاخيرة. اما نتائج الهدف الثاني اظهرت انه لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث في استخدام اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي وكذلك لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية في استخدام اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي حسب الخبرة وقد توصل الباحث الى جملة من الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات .

The extent of employing methods for developing analytical thinking skills in teaching the subject of principles of philosophy and psychology for the fifth literary grade from the point of view of its teachers

a. Dr. Khaled Khalil Ibrahim , Yasser Adnan Ismail , a. M. Dr. Afaq Bassem Ali
The Iraqia University / College of Education
Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract :

The current research aims to know the extent of employing methods for developing analytical thinking skills in teaching the subject of principles of philosophy and psychology for the fifth grade of literature from the point of view of its teachers. To achieve the goal of the current research the researcher relied on the descriptive survey method and the research tool was the questionnaire that the researcher built to ensure its validity. For its suitability the researcher presented it to a group of 14 experts and specialists in curriculum teaching methods educational psychology measurement and evaluation and the researcher adopted a percentage of (80٪) for the arbitrators' agreement to accept the items. As a result the questionnaire in its final form consisted of (34) items distributed over six items. In the areas the construct validity of the scale was extracted using the Spearman equation by extracting the relationship of the item to the final score the relationship of the item to the domain score and the relationship of the domain to the total score. It was found that all the items were statistically significant. Two retest methods and the Cronbach's alpha equation were used to extract reliability after applying it to a random sample consisting of 200. A teacher and a school and after ensuring the validity and reliability of the questionnaire it was applied to the total sample of the research which amounted to 200 teachers and schools of teachers of the principles of philosophy and psychology within the General Directorates of Education in Baghdad Governorate and the results of the first objective showed that the fifth field (organized random research method) obtained the rank The first one has the highest relative weight and weighted mean followed by the sixth domain (relational systems method) then the third domain (interrogative methods method) then the fourth domain (input and output method) then the second domain (dimensional analysis method) then the (component analysis method) domain. It ranked last. As for the results of the second objective they showed that there are no statistically significant differences between males and females in the use of methods for developing analytical thinking skills and there are also no statistically significant differences in the use of methods for developing analytical thinking skills according to experience.

التعريف بالبحث

اولا: مشكلة البَحث

(problem of The Research)

يَشهد العالم اليوم وخاصة في السنوات الاخيرة اتساعا في الفجوة بين احتياجات الطلبة التربوية – التعليمية وبين القدرات المهنية للمدرسين، على مواكبة التَطورات والتَغييرات الحضارية المتسارعة. اذ تزداد الحاجة الى توظِيف الكثير من الأساليب والوسائل والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير قدرات ومهارات الطلاب على التفكير ومنها التفكير التحليلي وايضا تطوير قدراتهم على النقد والبحث والاصغاء والانضباط الى الحد الاقصى، ومِن اجلِ الوصول الى المرحلة المطلوبة فعلى المدرس تطوير مَهاراته وامكانياته في كافة المجالات التَعليمية والاتجاهات المُتعلقة بالوصول الى قلوب الطلبة وعقولِهم ومعرفة احتياجاتهم وامكانياتهم (عبد المجيد والعاني :2015 :57).

يتفق معظم التربويين على ان تنَمية مهارات التفكير ومنها التَفكير التحليلي هو من اهداف التربية الحَديثة، بل ان الكثير مِنهم يعتبرون تطوير قدرات الفرد على التفكير في مقدِمة اهداف التَربية التي يسعون الى تحقيقها. اذ عقدت الكثير من الندوات والمؤتَمرات التي اكدت على ضرورة تَضمين مهارات التفكير في المناهج، وايضا تَطوير هذه المهارات لدى المدرسين مِن خلال الدورات التدريبية والتطويرية ومِنها المؤتمر القطري الثاني للعلوم التربوية والنفسية الذي انعقد في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد عام 2002، والمُؤتمر الخامس لأبحاث التَفوق والموهبة الذي انعقد في الأُردن عام 2016 الذي دعا لِضرورة الانتقال من التعليم التقليدي الى تعلمْ المهارات والابداع ، والمؤتمر الثاني للموهِبة والابداع في الاردن عام 2002، ومِن هذا المنطلق تركزت الاتجاهات الحَديثة على اعادة النَظر في المناهج واعداد المدرسين بحيث يَكون للطالب فرصاً عديدة لِتنمية مهارات التفكير ومِنها التفكير التحليلي بحيث تعمل على تَنشيط المتعلم واستثارة القدرات العقلية لديه بما يُسهم في تنمية مَهارات التفكير. (خليفة، 2020 :2) وقَد التمسَ الباحث من خلال خبرته المتواضِعة في التدريس والبالغة (6) سنوات وجود تدني واضح في التفكير وأنماطهِ المُختلفة وخاصة في مهارات التفْكير التحليلي، وفي أغلب الأحيان يَستأثر المدرسين بالشرح اغْلب الوقت دون الاهتمام بالأسئلة الفِكرية والنشاطات المَعرفية التي تتطلب التفكير وامعان النظر واعطاء الدَور الايجابي للطالب لممارسة التفكير، كل ذلك أدى الى الاحساس والشُعور بمشكلة البَحث الحالي والتي يُمكن صياغتها بالنحو الآتي :

– ما مَدى تَوظيف أساليب تَنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريسْ مادة مبادئ الفلسَفة وعلمِ النفس للصَف الخامس الأدبي مِن وجهة نظر مُدرسيها ؟

ثانياً: أهمية البَحث

(Importance Of Research)

تَلعب التربية دوراً مهماً وأساسياً في حياة الشعوب وقد برزت أهميتها في تنمية وتطوير الشعوب من جميع النواحي على مختلف الاصعدة ، وفي زيادة قدرتها على مواجهة التحديات. والتَربية في كل احوالها لا تهتم بالفرد بمَعزل عن المجتمع بل يكون اهتمامها بالفرد والمجتمع معا ومن خلال اتصال الفرد مع المجتمع المحيط به وتفاعله مع البيئة التي يعيش بها ومالها من دور فَعال في التأثير بحياة الامم وتَطورها فهي تُعد اداة المجتمع وتسعى في الحفاظ عليه وعلى عاداتهِ ومقوماتهِ الرئيسية واساليب الحياة وانماط التفكير والعَمل على تطويره والاستفادة من الطاقات الكامِنة الموجودة فيه واستثمار هذهِ الطاقات وتكريسها لخدمة المُجتمع الذي

تنتمي اليه .(الخالدي 20:2008)

ان التربية امر مهم وذات فَوائد وادوار استثنائية في القيام بالتغيير في حَياة الناس ونتيجة لهذا الامر فقد حَظيت منذ عصور قديمة باهتمام جَميع الاباء والامهات والمربين والفلاسفة وعلماء الاخلاق وكان البحث في شؤون التربية وقواعدها وفنونها وضوابطها وشروطها واهدافها واساليبها، مَطروحا منذ امَد بعيد، وقد تناول اصحاب الراي بحث ودراسة ذلك وادى وجود التغييرات السريعة والمستمرة في شؤون الحياة والمرحلة الطويلة للطفولة والتي ازدادت في عَصرنا والتحولات الكثيرة والسريعة في جميع شؤون حياة الانسان الى ضرورة ازدياد البحث في هذا الصَدد ودراسة جوانبه. (القائمي، 93:1995).

وبناءً على ذلك فانَ التربية ضرورة اجتماعية وترتبط بالمجتمع ارتباط عِضوي وتهدف الى الاهتمام بالمجتمع وتلبية احتياجاته وتكييف افراده مع بيئتهم مِن خلال تفاعلهم المستمر واستيعاب ثقافته وكذلك لا توجد تربية بِدون مجتمع فالعلاقة بينهما مُتبادلة ووثيقة الصلة ولهذا تعتبر التربية مرآة المجتمع حيث تمتد بجذورها في داخل النظام الاجتماعي للمجتمع وتكشف عن خصوصياته وتميزه عن المجتمعات. (العوادي،95:2021)

ويلعب التفكير دورا حيويا في نجاح الافراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لان ادءاتهم في المهمات الاكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمَواقف الحياتية اثناء الدراسة وبعد انهائها كالعلاقات مع الاخرين ومُتطلبات العمل هي نتاجات تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم او اخفاقهم وعليه فان فرص الافراد في النجاح تتقلص اذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذْ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات الاكاديمية والمهمات العامة خارج الدراسة. (جروان، 26:2007) .

ويستخدم الانسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال او يشعر بوجود مشكلة تصادفه والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث انهما وجهان لعملة واحدة فالتفكير لا يحدث الا اذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج الى تقديم حل لها لاستكمال النقص او ازالة التعارض او التناقض مما يؤدي في النهاية الى ما غلق هو ناقص في الموقف وحل او تسوية للمشكلة . (العبيدي ، 11:2010) .

ولا بد من الاشارة في هذا المجال الى الاهتمام الكبير الذي يوليه الدين الاسلامي الحنيف للتفكير وحثه على استخدام العقـل بل ان هذا الامر من الامور الرئيسية التي قامت عليها الدعوة الاسلامية، فالتفكير حث عليه الاسلام ورسخ مهاراته في عقول ابناءه، فليس هناك دين اعطى العقل والتفكير مساحة مثل الدين الاسلامي حيث وردت عدة آيات في القران عن التفكير واستخدام العَقل قال تعالى : **(أولم يتفكروا في انفسهم ما خلق الله السماوات والارض وما بينهما الا بالحق واجل مسمى وإن كثيرا من الناس بلقاء ربهم لكافرون)** (سورة الروم، الآية : 8).

وقوله تعالى: **(هو الذي انزل من السماء ماءً لكم منه شراب فيه تسيمون (10) ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والاعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون)** (سورة النحل الآيتان 10.11) .

وقوله تعالى **(الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والارض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار)**(سورة آل عمران الآية 191) (السلطاني ،2021: 9)

ويعد تعليم التفكير ومهاراته عملا مهما واساسيا يقوم به المدرس او اي مؤسسة تربويه او تعليمية لاسباب عديدة اهمها ان تعليم مهارات التفكير المتنوعة ومنها مهارات التفكير التحليلي تساعد على رفع مستوى

كفاءة التفكير للمتعلم ويعطيه احساساً بالسيطرة على تفكيره، فمهارات التفكير تزود المتعلم بالسبل التي تساعده على مواجهة متطلبات المستقبل والتفكير على نطاق واسع خارج نطاق المعلومات المتوافرة لديه، والقدرة على ايجاد الترابطات المنطقية بوصفها خطوات تضمن الاستجابة لمواجهة الموقف والمشكلات الحياتية، وهذا يستدعي من المتعلم ان ينظر الى الطريقة التي يستوعب بها معلوماته، ويجعلها الركيـزة الاساسية لبـنيتـه الـمعرفـية التي يعـتمد عـليها بـشكل كبيـر جداً في تــحقيق اهـدافه لـمواجهة المواقـف التعليمية (جابـر، 2008 :255).

وان دور المدرس في تنمية وتحسين التفكير لدى طلبتهِ يتضمن دراسة صفاتهم الشخصية وميولهم وخصائصهم، التي تلزم المدرس لتحقيقها. ودراسة الجو الصفي، والممارسات التعليمية التي تمثل خير داعم له . ويجب ان تبدء عملية دراسة دور المدرس في رعاية التفكير عِند الطالب منذ اللحظات التي نشعر بها ان المُعلم كشخص لايمكن عزل شخصيتهِ ورغباته واهتماماته عن فكرة دوره كمدرس، وان المدرس الجيد يعطي اثناء التدريس افضل مما يعطي خارجه اي في الحياة العامة، حيث يعمَل على اعطاء معنى وهدف لعملية التدريس تفوق الوصف التقليدي لدور المدرس. (العتوم وآخرون 2005 :239).

كما تعد المَدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية، التي تعمَل على تحقيق اهدافها، فالمدرسة وسيلة تربوية انشأها المجتمع لتقوم بتعليم ابناءه وجعلهم افرادا صالحين لِخدمة المجتمع، زيادة عن كونها المرجع الأساس الذي يعرف الطالب بخصائص امتهِ ومقوماتها الحضارية مِن خلال فعالياتها وانشطتها ومناهجها الدراسية، فعن طريق المدرسة يتاثر الطالب بالمنهج الدراسي عِلما وثقافة وتنمي شخصيته بجميع جوانبها . (عامر، 2008 :231)

ان التفكير التحليلي يتطلب من الفرد استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمَوقف الأكثر نضوجا والأكثر ارتباطا بالمشكلة التي تواجهه، اي ان كل الفعاليات العقلية المتمركزة حول الموقف المشكل توجه الفرد لِفهم طبيعته وعناصره والعوامل المؤثرة فيه ،التي تمكن الفرد من التفكير بشكل تحليلي يسير على وفق منطق محدد يصل فيه الى تفسير الكثير من المواقف لحل المشكلات التي يواجهها من خلال الأدراك والتمثيل المنظم للموقف المشكل وتجزئة المنبهات الى عناصر ثانوية او فرعية وإدراك ما بينها من علاقات او روابط تساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة. (العطواني :2011، 6)

وللتفكير التحليلي أهمية كبيرة حيث يعد من اكثر أنواع التفكير التي نحن بحاجة ماسة الى تنميته لدى المتعلمين ولاسيما في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، لأن هذا النوع من التفكير يجعل المتعلمين نشطين، قادرين على استعمال قدراتهم العقلية بوضوح ودقة في دراسة الموضوع بتعمق وفهم دقيق لكل اجزائه حيث يتمكن المتعلمون مِن معرفة ما يتضمنه من افكار ومبادئ واتجاهات وتنظيمها بطريقة تسهل عملية التعلم ،وبذلك يتحقق للطلبة المشاركة في الموقف التعليمي – التعلمي . (صياد،2021:8)

فالتفكير التحليلي اصبح مثارا لاهتمام الباحثين والتربويين في العالم لاهميته بالنسبة للمتعلمين والمجتمع، لانه يساعد المتعلم على النظر الى الموقف او المشكلة من زوايا مختلفة، ويتيح الفرصة له على التركيز، واتخاذ القرارات المناسبة، وهو اداة جيدة لجمع المعلومات، ويمكن ان يوفر معلومات قيمة، وهو أيضاً مفيد جدا عندما يكون الموقف ذات ابعاد تحليلية منطقية (محمد ، 2022 :2).

ومن اهم مهارات التفكير التي ينبغي تعليمها للطلاب هي مهارات التفكير التحليلي، بوصفهِ احد

المهارات المعرفية التي يمكن اكتسابها بالتدريب او الممارسة، ويتجلى الاهتمام بدراسة اساليب التفكير التحليلي الناجح عند الطلبة بوصفه مؤشراً للقدرة على حل المشكلات الحياتية، فتنمية التفكير ومهارات التفكير التحليلي الناجح هو بمثابة هدف اساس من اهداف البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة، فهو يمثل اكثر النشاطات المعرفية تقدما ويساعد الفرد في معالجة الرموز والمفاهيم واستعمالها في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه في حياتِه ، فطريقة حَل المشكلات الحياتية تتطلب انواع التفكير جميعها وخاصة التفكير التحليلي الناجح ، اذ يرى بَعض العلماء ان وصول المتعلم الى حلول فعالة لمشكلاته المختلفة لا يكون دون استعمال هذا النوع من التفكير .(الجعيفري،2020:9)

ثالثاً: اهداف البحث

(Aims Of The Research)

يهدف البحث الحالي التَعرف على:

1- اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تَدريس مادة مبادئ الفلسفة وعِلم النفس للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر مدرسيها .

2- دلالة الفروق الاحصائية في اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسَفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسيها وفقا لمتغيري :

ا- الجنس (ذكور – اناث)

ب- الخِبرة (اقل من 2 سنة ، 5-2، اكثر مِن 6)

رابعاً: حدود البحث

(Limitation of The Research)

يَقتصر البحث الحالي على :

1.الحدود المكانية: المدارس الثانوية والاعدادية الصباحية والمسائية التابعة لمحافظة بغداد (المديريات العامة الست) .

2. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022 -2023م.

3. الحدود البشرية: مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في محافظة بَغداد (مديرية تربية الكرخ الاولى – مديرية تربية الكرخ الثانية – مديرية تربية الكرخ الثالثة –مديرية تربية الرصافة الاولى – مديرية تربية الرصافة الثانية– مديرية تربية الرصافة الثالثة)

4- الحدود الموضوعية: كِتاب مبادئ الفَلسفة وعلم النفس للصَف الخامس الأدبي – الطبعة الثانيةَ عشر 2021 م .

خامساً: تحديد المصطلحات

(Determination of Terms)

اولاً : المدى (Range) : عرفه كل من

مصطفى واخرون (1985) الفرق بين اعلى قيمة واقل قيمة في التوزيع (مصطفى واخرون، 1985: 665).

ملحم (2005) الفرق بين اعلى قيمة واصغر قيمة أفاذا كان المدى صغيرا نستنتج بان البيانات محصورة في مسافة قصيرة أاما اذا كان المدى كبير فان البيانات تقع ضمن مسافات طويلة .(ملحم ، 2005 :99)

ثانياً : الأساليب (styles)

"التعريف اللغوي: "يعرف ابن منظور الأسلوب كل طريق ممتد فهو اسلوب. قال الاسلوب هو الطريق والوجه والمذهب ويجمع اساليب، والاسلوب بالضم الفن، يقال اخذَ فلان اساليب من القول اي" افانين منهُ" (ابن منظور ،471،ج1)

التعريف اصطلاحاً

عرفه زاير وآخرون (2017) :

هي نهج عام ونظامي في العمل ولاسيما في محاولة التوصل الى الحقائق العلمية ". (زاير وآخرون ،2017 :47)

ثالثاً: التنمية Development

"التعريف اللغوي : نمى الشيء تنمية : نما الشيء نماء ونموا اي زادَ وكثر ". (فلية والزكي ، 2004 :132)

"التعريف اصطلاحاً

عرفه شحاته والنجار (2003):

هي رفع مستوى اداء الطِلاب في مواقف تعليمية \ تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم في برنامج محدد" . (شحاتة والنجار،2003:157)

رابعاً: التفكير التحليلي

Analytical Thinking

عرفه عطية (2015) "بقدرة الفرد على تحديد الفكرة او المشكلة وتحليلها الى عناصرها او مكوناتها الجزئية وتنظيم المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار او اصدار حكم" (عطية ، 2015 :138)

خامساً: مهارات التفكير التحليلي :

Analytical Thinking Skills

عرفها ابو جادو ونوفل (2007)

بانها "مهارات تتجلى في عملية فحص الاجزاء المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها، وتوضح مهارات التفكير التحليلي المعلومات المتوافرة بالتعريف والتمييز بين المفردات والصفات ونحو ذلك، فمن خلال مهارات التفكير التحليلي يتمكن المتعلم من تحديد وتمييز المكونات والادعاءات والافتراضات والاسباب" (ابو جادو ونوفل ، 2007: 95)

وعرفها عامر(2007)

بانها "القدرة على تحديد الفكرة او المشكلة وتحليلها الى مكوناتها وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة" (عامر ، 2007: 27)

وعرفها رزوقي وسهيل (2019) :

بانها "مهارات تتجلى في عملية فحص الأجزاء المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها، وتوضيح مهارة تحليل المعلومات المتوافرة بالتعريف والتمييز بين المفردات والصفات فمن خلال مهارات التحليل يَتمكن المتعلم من تحديد المكونات والسمات والاعداد والافتراضات والاسباب وتميزها." (رزوقي وسهيل :2019 ،22).

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف (رزوقي وسهيل 2019) لأنه يتوافق مع متطلبات البحث وهو تعريفْ شامل

سادساً : التدريس : (schooling)

وهو العملية التي يمكن من خلالها نقل المعلومات او الحقائق او المفاهيم التي يمتلكها المدرس الى طلابه، لكي يعدل طريقة تفكيرهم وافعالهم وتتكون عملية التدريس من المتعلم والمعلم والمادة الدراسية. (ابراهيم، 2000 :923)

سابعاً : مبادئ الفلسفة وعلم النفس :

"وهي المادة التي تدرس في الخامس الأدبي وتتألف من اربَعة فصول وعدد من المباحث لكل فصل، اذ يشمل القِسم الاول الفلسفة المواضيع الاتية (معنى الفلسَفة. الفلسفة والعلم. الفلسَفة الاسلامية. الفلسَفة المعاصرة) اما القسم الثاني فهو(عِلم النفس) ويشمل المواضيع التالية (معنى علم النفس. مدارس علم النفس .الشخصية الانسانية ونظرياتها. الدوافع والانفعالات. الذكاء) والمقررة مِن قبل وزارة التربية العراقية." (وزارة التربية ، 1997 : 55)

ثامناً: الصف الخامس الأدبي: "هو الصف الثاني مِن صفوف المرحلة الاعدادية الثَلاثة وهو صَف تخصصي تقدم في دراسات اكاديمية ادبية انسانية فقط" (وزارة التربية العراقية:1977 ،21) .

الفصل الثاني :
خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل محورين رئيسيين الخلفية النظرية التي تبناها الباحث والمحور الثاني الدراسات السابقة التي تشابه موضوع بحثه وكذلك موازنة تلك الدراسات مع الدراسة الحالية .

المحور الاول : خلفية نظرية

اولاً : التفكـير

التفكير والفكر نِعمة الهية وهبها الله (تعالى) لبني البَشر دون غيرهم من مخلوقاته، وهو يمثل اعقد انواع السلوك الانساني، ويأتي في اعلى مرتبة من مراتب النشاط العقلي، وهو نِتاج الدماغ بكل ما فيهِ من تعقيد، ونظرا لِتعقيد عَملية التفكير تعددت تعريفاته بِحسب اتجاهات الناظرين اليه، ويُمكن القول بأنه في ابسط مفاهيمه بانه فيض مِن النشاط العقلي الذي يَقوم به الدماغ كاستجابة لَملايين او مليارات المثيرات المرئية وغير المرئية المُستقبلة عن طريق الحواس الخمس أو غيرها من المثيرات. (عبد العزيز :2009، 21) .

ويتميز التفكير عَن غيرهِ من العمليات المعرفية بانه اكثرها رقيا واشدها تعقيدا واقدرها على النفاذ الى عمق الاشياء والظواهر والمواقف والاحاطة بها بما يُمكنه من معالجة المعلومات وانتاج واعادة انتاج معارف ومَعلومات جديدة موضوعية ودقيقة وشاملة، مختصرة و مرمزة (العفون والصاحب :2012، 17)

ثانياً: التفكير التَحليلي

يتناول الباحثين التفكير التحليلي مِن عدة زوايا وبعدة مَعاني وهو ما احدث خطا كَبير عند تحديد الهوية النظرية للمفهوم، فَعلى المستوى الاصلاحي يَتناول الباحثين المفهوم بمَعنيين متباينين الاول واسع وفضفاض والثاني مَحدود الدلالة ، فالمَعنى الواسع يجعل من المَفهوم مساويا لمفهوم التفكير الألتقائي، حيث يشير بعض الباحثين الى المفهوم كَمقابل لمفهوم التفكير الافتراقي ويمتدون بذلك فيقابلون بين الحل التحليلي للمشكلات المعتمدة على التفكير الالتقائي مقابل الحل الابداعي لها اما الاستخدام محدود الدلالة فيتناول التفكير التحليلي بوصفهِ القدرة التي تؤدي بالأفراد الى فهم اجزاء الموقف مَحل الاهتمام وتجزئته الى مكوناته الاصغر، بما يَسمح بأجراء عمليات اخرى على هذه الاجزاء (كالتنظيم والتصنيف والترتيب) (عامر، 2006 :177).

والاهتمام بتنمية القدرات التفكيرية قيمة حث عليها الاسلام لذا من الضروري تدريب الطلاب على مهارات التفكير فبواسطتها يستطيع الطالب الاستنتاج ، وربط العلاقات ، والتميز بين المعارف ، وتطوير عمليات عقلية عليا، ويمثل التفكير التحليلي احد انماط التفكير المهمة التي يسعى الكثير من الباحثين الى تنميتها لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة، وهو يُساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، وجمع اكبر عدد ممكن من المعلومات وتنظيمها والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وتوضيح الاشياء حتى يتمكن من الوصول الى استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها، ثم بِناء معيار واضح ومحدد للتقويم، ويساعد التفكير التحليلي الفرد على اتِباع مجموعة من الاجراءات العلمية المنظمة بهدف الوصول الى حلول لهذهِ المشكلات بشكل دقيق، فعَملية التفكير التحليلي تشمل الادراك والتحليل للمشكلة باستخدام الاستنتاج ، او الاستقراء، او الاستنباط، اي ان الفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير التحليلي يكون قادراً على ما يلي

– التخطيط الدقيق قبل اتِخاذ القرار.. (مصطفى ومحمود، 2018 : 606)

خصائص التفكير التحليلي

تُشير عدد من الادبيات والكتابات ان للتفكير التحليلي عدد من الخصائص منها:

1- يَسير فيه الطالب وفق منطق مُحدد يصل فيه الى تفسير كَثير من المواقف والمشكلات .

2- مَحكوماً بقواعد معينة، ومِن ثم هو يسمح بالوصول الى حَل متوقع .

3- يعد ذا طبيعة محورية، حيث تتمركز جميع عملياتهِ حول الموقف المشكل، لفهم طبيعته وعناصره والعوامل المؤثرة فيه.

4- يسير وفق خطوات منظمة ومتتابعة ويمكن ان تحدد كل خطوة بمعايير لتحديد مدى صحتها0

5- على نقيض التفكير الناقد فهو يسعى الى تفتيت الفكر الى اجزائها دون اصدار حكم على مدى افضلية اي جزء عن باقي الاجزاء بينما يعني التفكير الناقد بأصدار حكم على نوعية الفكر بعد المفاضلة بينهما.

6- يهدف الى ايصال الفرد الى حالة من الاتزان الذهني، ولذلك يكون سلوك الفرد مدفوعا ومضبوطا بالهدف.

7- مختلفاً في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية الى اخرى ويتغير كماً ونوعاً لنمو الفرد ونضج خبراته.

8- تفكيراً ذهنياً يقوم على ممارسات عمليات ذهنية يستدل عليها عبر الاجراءات والاثار والفكر التي تظهر لدى الفرد.(ابو نعمة، 2018:-41 42-)

التفكير التحليلي مُقابل التفكير التركيبي والبنائي

يَقف التفكير التحليلي كمقابل لِنمطين من انماط التفكير ، وهما التفكير البنائي، والتفكير التركيبي ، فاذا كانت عملية التحليل تمكننا من تجزئة ما هو مُركب الى ما هو جزئي وما هو مُعقد الى ما هو بسيط فان كلا من قدرتي» اعادة البناء» والتركيب بين الاجزاء «تؤديان الى العكس حيث تجمع بين الاجزاء المشتتة لتشكل مركبات اكثر تعقيداً، والتفكير التحليلي والتفكير التركيبي مكونين للذكاء الابداعي ويُمكن تحديد الفرق بينَ التفكير التحليلي والتركيبي في :

1. عندما نُمارس التفكير التحليلي نَهتم بتحديد الاختلافات بين الاشياء بينما عِند ممارسة التفكير التركيبي نعنى اكثر باكتشاف المتشابه بينها للوصول الى النَمط السائد الذي يقف خلفَ التنوع الظاهر.

2. التفكير التركيبي يُحاول اكتشاف الأنماط المتكررة، او الموضوع الشائع عبر النسق او الموقف محل الاهتمام على نحو اعمق مما نجده في التفكير التحليلي.

3. التفكير التحليلي يُمكننا من تفتيت الاشياء الى مكوناتها، لتحديد طبيعة هذه المكونات، ومعرفة اجزاء الموقف او الموضوع او الشيء مَحل الاهتمام، بينما التفكير التركيبي يمكننا من فهم كيف تعمل الاجزاء الموقف او الموضوع معا في توافق وتكامل. (ابراهيم، 2017 :17)

مراحل التفكير التحليلي

هنالك عديد من الخطوات المتتابعة المتسلسلة التي ينتظم بها التفكير التحليلي، فقد صاغ جون ديوي طريقة للتفكير التحليلي على وفق مراحل مختصرة على النحو الآتي :

1- وجود مشكلة تواجه الفرد وتدفعه الى القيام بالنشاطات الضرورية للحل .

2- الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من اجل فهمها وتحليلها .

3- الوصول الى النتائج القطعية والقوانين والقواعد العامة .

4- وضع الفروض بعد جمع المعلومات وتحقيق المشكلة وتحليلها .

5- تحقيق هذه الفروض والبرهان عليها واثباتها بمعلومات اخرى، وبما لدى الافراد من خبرات سابقة . (الحسناوي ، 2021: 44-43)

مُعوقات التفكير التحليلي

هنالك مُعوقان اساسيان يرتبطان بجوهر مفهوم التفكير التحليلي هما:

المُعوق الأول : يتمثل في صُعوبة معرفة متى نتوقف عن التحْليل، فنظريا يمكن تحليل اي شيء الى مالا نهاية ، وعندما نربط تحليلنا للمواقف بِهدف محدد فان التحليل قد يصبح معوقا للتفكير بدلاً من ان يكون ميسراً له ، وهذا ما اطلق عليه (بارتليت) بمفهوم الشلل التحليلي.

المعوق الثاني: هو ان التحليل لا يُقدم جديدا، فالتحليل في الغالب لا يفضي الى انتاج شيء جديد ،لأنهُ عمل على تفتيت المكونات الاساسية الى ما تتركبْ منه من مكونات وجزيئات فرعية، ويحول الى ما هو مُعقد الى ما هو بسيط . (محمد ،2022، 65-64)

تحليل التفكير

ان وصف عمليات التفكير التي تجري للفرد اثناء قيامهِ بعملية التفكير حينما يواجه مشكلة، يعد احدى العمليات التي تساعد على تحليل عملية التفكير. وهذا ما يفترضه جون ديوي اذ انه يضرب مثالا يوضِح فيه عملية تحليل التفكير على النحو الآتي:

كانت الساعة (12:30) عندما ذهبت الى الشارع رقم (16) وكان لدي موعد في الساعة (9) في شارع رقم (124)، ففكرت في انه اذا استعملت سيارة التاكسي للوصول الى المكان المحدد فأنني ستأخر (20) دقيقة عن الموعد، ثم افترضت ان التاكسي لن يوصلني الى الهَدف في الموعد المحدد، ولذلك فكرت باستخدام القطار تحت الارض، ثم بينما كنت افكر واتحرك ، وجدت فجأة شبكة السكك الحديدية امامي، وتحول تفكيري نحو استخدامها ولكن لم يخطر في ذهني ان الوصول الى سكة تقع فوق الارض يتطلب وقتا، كما ان سكة الحديد توصلني الى مكان ابعد من المكان الذي اريده في الشارع (124) ولذلك قررت ان استخدم القطار تحت الارض، وذلك يستدعي مني ان اجد اقرب محطة للقطار، وتحركت نحو تلك المحطة ووصلت الى المكان المحدد في الساعة (1) ولم اتأخر عن الموعد.

وقد استخدم ديوي اسلوبهُ لتحليل التفكير في تحليل العمليات الذهنية في الاعمال اليومية والحياتية ،وكان من انصار الفكرة التي تُنادي بأهمية الخبرة والتدريب السابقين لتلك العمليات الذهنية للوصول الى طبيعة تفكير الفرد.(قطامي:2007 ،434)

صفات المُتعلم ذو التفكير التحليلي: من اهم المميزات التي ينبغي ان يَتميز بها المتعلم ذو التفكير التحليلي هي:

1) مُحب للاستطلاع ومستقل برأيه ولديه قُدرة هائلة على اكتشاف العلاقات وادراك اوجه النقص فيها وعلى قدر كبير من المرونة في معالجة المُشكلات ومتفتح العقل على كل الخبرات التي يتعرض لها وواع بأهدافهِ ومثابر على تحقيقها.

2) للمتعلم ذو التفكير التحليلي مهارات تتجلى في عَملية فحص الاجزاء المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها مِن خلال تعريف وتَمييز المفردات في تلك المعلومات، وان وظيفة مهارة التحليل هي البَحث في الخصائص الداخلية للأفكار، ومن هذه المهارات القدرة على تحديد المُشكلة وتحليلها الى مكوناتها .

3) يُواجه المشكلات بحرص ومَنطقية وبطريقة منهجية مَع الاهتمام بالتفاصيل ويهتم بجَمع اكبر قدر ممكن مِن المعلومات ويهتم بالتخطيط الجيد ، وفهم جَميع المتغيرات، فعندما يواجه المتعلم مشكلة بالغة التعقيد يَعمل على تجزئة المشكلة الى اجزاء صغيرة، كما يقوم بتجزئة الهدف النهائي الى مجموعة مِن الاهداف الفرعية .

4) القابلية للشعور بوجود بمشكلة مُعقدة. ويقتضي ذلك ان يَكون المتعلم قادراً على ان يميز المهم والاهم من الاحداث والاشياء .

5) استعداد المتعلم الى افتراض فريضة قوية وجريئة، ان الجُرأة في مثل هذه القضايا تؤدي الى التبدل والتغيير في الأوضاع التي يثبت فسادها، وعدم صلاحيتها للحياة.

6) القدرة والاستعداد لإعادة اختبار النتائج لإثبات موثوقيتها، وذلك باستخدامها في مواقف اخرى وظروف متشابهة.

7) القدرة على اختبار الحُلول المقترحة اختبارا ناقدا، وهذه الميزة من اهم مُميزات التفكير التحليلي الجيد، اذ يستطيع من له هـذه القدرة ان لا يقبل الحلول التي تم الوصول اليها، أو التي تقدم له بدون قيد وشرط. (رزوقي وسهيل 2019، 38-36)

المؤشرات السُلوكية للفرد ذو التفكير التحليلي

يمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد ذو التفكير التحليلي بِما يأتي:

* يتسم سلوكهُ بالانسحاب اذا تعرض للضغط.
* الميل للظهور بالبُعد عن العواطف والجوانب الذاتية.
* الميل الى التعبير عَن القواعد والقوانين العامة.
* الميل لاستخدام جُمل طويلة ذات صيغة جيدة.
* يتسم بالنظام والجَفاء والحرص.
* الإكثار من التعبيرات الشائعة التالية: هنالك سبب.. اذا نظرت اليه منطقيا.
* قد يبدو عَنيدا، في حين يَستمع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني.
* يشرح الأشياء بِدقة ونظام.(الطيب:2006، 51)

انــواع التفكير التحليلي

أولاً: اســلوب التحلـيل الكمي:

ويعتمد التحليل الكمي على الأساليب والقواعد العلمية التي تُساعد على اختيار القرار السليم ،حيث يفترض في اتخاذ مثل هذه الخيارات كفاية المَعلومات ودقتها، وتوفر الخبرات والاختصاصات وتفهم العوامل والمتغيرات التي تؤثر في عملية اختيار البَديل المناسب.

ثانياً: اسلوب التحليل الشكلي

تعتبر مصفوفات (رافن) من اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، وقد ظهرت نَتيجة للجهود التي بذلها العالم الانكليزي (رافن) مع مُساعده العالم (بنروز) اللذين كان لهما اهتمام كبير بقياس التحليل غير اللفظي حيث وضعا في بداية الأمر صورة تجريبية لاختبار المَصفوفات تكوَنت من تسعة اشكال استمدا فكرتها الاساسية مِن العالم الانجليزي (سبيرمان) والذي كان يستخدم اللوحات مرسوم عليها اشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، ولكنهما بدلا من ان يطلب من المفحوص ان يذكر القاعدة طلبا منه معرفة الجزء الناقص في الاشكال وذلك بهدف قياس القدرة على استنباط العلاقات (حماد:2018، 47).

اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي

هنالك العديد من الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير التحليلي منها:

1- تحليـل المكونات: ابتكرهُ العالم هربرت سيمون ومفاده ان كل شيء من حولنا، والعالم في مجمله، نشأ من تـراكيب وبناءات، بسيطة نظـمت داخـل انساق مُتصاعـدة في تعقيده.

2- مصفوفة تحليل الابعاد: ابتكره جينسين: ويعتمد على تحليل المشكلة في ضوء خمسة ابعاد اساسية هي الجوهري والمكاني والزماني والكمي والكيفي، وبكل بعد من هذه الابعاد الخمسة يتم الاجابة عن مجموعة من الاسئلة، التي تتصل بكل بعد من هذه الابعاد، باستخدام ادوات الاستفهام. متى؟ وماذا؟

واينَ؟ وكم العَدد؟ والى اي حد؟

3- أدوات الاستفهام : فاذا امكن الجمع بين طريقتي ادوات الاستفهام وتحليل الابعاد قد نصل الى تحليل المشكلة اوفى واشمل وتقوم طريقة ادوات الاستفهام على تحليل المشكلة واكتشاف وقائعها التفصيلية.

4- المدخلات والمخرجات: وهو يساعد على الكشف عن طبيعة العلاقات النوعية التي تربط بين العناصر المتضمنة في اية مشكلات دينامية معقدة من خلال تحديد المدخلات والمخرجات وفحص العلاقات بينهما وتحديد القيود النوعية التي تحول دون الوصول للمخرجات.(ابراهيم2017، 19)

5- البحث العشوائي المنظم: اقترحها فرانك وليامز ويعتمد على تقسيم المشكلة الى فئات كبرى، ثم التفكير في العناصر التي تنتمي الى كل فئة بشكل مستقل، ثم طرح الافكار المتصلة بكل قسم من هذه الاقسام مستقلا عن الاخر .

6- الانساق العلائقية: وهي طريقة لتنظيم المعلومات حول المشكلة من خلال ربط المتدرج لعناصر المشكلة بعضها ببعض، فاذا ما تم تحديد اي عنصر من عناصر المشكلة فان باقي عناصر الاخرى يتم تحديدها وربطها بسابقتها حتى يتم الوصول الى بناء هرمي متدرج. (عامر2007، 38-30)

تصنيف مهارات التفكير التحليلي

يشتمل التفكير التحليلي على عدد من المهارات التي يتم تدريب الطلبة عليها واختبارها في مواقف عديدة، وهي :

1. مهارة تحديد السمات او الصفات :وهي القدرة على تحديد السمات العامة لعدة اشياء .والقدرة على استنباط الوصف الجامع.

2. مهارة اجراء القياس :هو القدرة على تحديد العلاقات بين بنود او احداث مألوفة ، وبنود واحداث مشابهة في مواقف جديدة لغرض احداث حل لمشكلة ما او انتاج ابداعي .

3. مهارة تحديد السبب والنتيجة: اي القدرة على تحديد الاسباب او النتائج الكبرى والاكثر قوة لأفعال واحداث سابقة. (الأسدي:2022، 60-59)

4. مهارة رؤية العلاقات: وهي المقارنة بين بين الافكار والاحداث لتحديد النظام بين اثنين او اكثر من العمليات.

5. مهارة (التخمين – التنبؤ – التوقع): وهي القدرة على استخدام المعرفة النمطية او المقارنة او التباين والعلاقات المجددة في تحديد احداث مشابهة في المستقبل. أو هي استخدام المعرفة السابقة لا ضافة معنى للمعلومات الجديدة .وربطها بالأبنية المعرفية السابقة.

6. مهارة ايجاد الانماط: اي القدرة على التعرف الفروق الخاصة بين اثنين او اكثر من الخصائص في علاقة تؤدي الى نسق متكرر. (البدرساوي: 2019،28)

7. مهارة التعميم: وتستخدم هذه المهارة لبناء مجموعة من الجمل والعبارات التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة او بناء جمل وعبارات يمكن تطبيقها في معظم الظروف والأحوال ان لم يكن جميعها.

8. مهارة الترتيب ووضع الاولويات وعمل المتسلسلات: اي القدرة على وضع البنود او الاحداث في تسلسل بناء على قيم نوعية او ترتيب الاشياء او الافكار وفقا لترتيب معين، ومن انواع التسلسل، الترتيب حسب التسلسل الابجدي او الترتيب الزمني.

9. مهارة بناء المعيار: اي القدرة على تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها، من اجل التوصل لأحكام معينة .

10. مهارة التصنيف: اي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات، اي تجميع العناصر والاشياء المتشابهة في مجموعة بناء على سمات

او خصائص اساسية تم بناؤها سابقا. مثل استخرج الكلمات المنونة في الدرس، ثم ضعها في ثلاث قوائم بحسب نوع التنوين. (العتيبي،2018: 232-231).

11. مهارة التفريق بين المتشابه والمختلف: اي القدرة على تحديد اوجه الشبه و اوجه الاختلاف بين الموضوعات او الافكار او الاحداث، وتحديد الاشياء المتشابهة والمختلفة في مجال واحد.

12. مهارة المقابلة والمقارنة: اي القدرة على المقارنة بين شيئين او شخصين او فكرتين او اكثر من عدة زوايا ورؤية ما هو موجود في احدهما ومفقود في الاخر. (الخياط،2008، 42)

مكونات التفكير التحليلي

يَتكون التفكير التحليلي من عدة مُكونات وهي :

1. المكون المعرفي: ويتمَثل في المفاهيم والحقائق الخاصة بمحتوى المادة الدراسية والمعلومات.
2. المكون الادراكي: ويتمثل في الوعي والانتباه والأهمية .
3. المكون التنسيقي: ويشمل التنسيق العضلي والعقلي، وحركات الحواس الخمس، والاستجابات الحركية، والحركات العصبية.
4. المكون الوجداني: ويشمل الدافعية، التركيز، والخصائِص الذاتية والثقة بالنفس والاسترخاء. اي الاستعدادات والعوامِل الشخصية. (مهدي: 2021، 40) .

المحور الثاني : دراسات سابقة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بمتغير بحثه، حيث سيتم عرض خلاصة لمجموعة من الدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث بقصد الافادة منها في زيادة الفهم والمعرفة بالتفكير التحليلي، والاطلاع على الوسائل الاحصائية المستخدمة والاستفادة منها في كيفية عرض النتائج وتفسيرها ولهذا تم تصنيف الدراسات وعرضها حسب الجدول ادناه وكالآتي :

جدول (1) دراسات سابقة

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكان إجراء الدراسة	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	المرحلة الدراسية	حجم العينة/ جنس العينة	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	ابرز النتائج
1	الخياط 2008 الاردن	تعرف اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الاميرة رحمة الجامعية	المرحلة الجامعية	الدراسات العليا	65	*اختبار لقياس التفكير التحليلي، مقياس حل المشكلات الحياتية)	تحليل الثغاير الثنائي	اثبتت الدراسة وجود فروق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية
2	العطواني2011 العراق	قياس الحساب الذهني وقياس التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة بصورة عامة وتعرف العلاقة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي وتعرف الفروق في العلاقة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي حسب نوع المتغير (ذكور واناث)	المرحلة الجامعية	الدراسات العليا	400 ذكورا واناثا	*اختبار الحساب الذهني *مقياس التفكير التحليلي	*الاختبار التائي *معامل ارتباط بيرسون *معادلة سبيرمان *معادلة الفاكرونباخ	ان الطلبة يعانون من ضعف الحساب الذهني وانهم يتصفون بالتفكير التحليلي وان هناك علاقة موجبة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي للعينة باكملها وتوجد فروق دالة احصائيا في العلاقة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي لصالح الاناث
3	ثجيل 2012 العراق	تعرف اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الاطفال	المرحلة الجامعية	الدراسات العليا	50 اناث فقط	اختبار مهارات التفكير التحليلي اعداد الباحثة	t-test الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	وجود فروق ذو دلالة احصائية في اختبار التفكير التحليلي ولصالح المجموعة التجريبية

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكان إجراء الدراسة	منهج الدراسة	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة/ جنس العينة	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	ابرز النتائج
4	الجنابي 2017 العراق	المنهج الوصفي	مدى امتلاك طلبة جامعة القادسية لمهارات التفكير التحليلي وحل المشكلات	الجامعية	225 ذكورا 175 اناث	*مقياس التفكير التحليلي (هاريسون- براسون) *اختبار حل المشكلات لـ(سيمبلكس)	*معامل ارتباط بيرسون *الاختبار التائي *تحليل التباين الفا كرونباخ *معادلة	امتلاك طلبة الجامعة للتفكير التحليلي بدرجة متوسط وفي اختبار حل المشكلات اظهرت النتائج امتلاكهم لدرجة متوسطة وانه لاتوجد علاقة ارتباطية لديهم في التفكير التحليلي وقدرتهم على حل المشكلات
5	عبد الاله 2019 مصر	المنهج الوصفي	اليقظه العقلية وعلاقتها بالتفكير التحليلي لطلبة الجامعة المتفوقين دراسيا	الجامعية	172 طالب وطالبة	مقياس اليقظة العقلية -اختبار التفكير التحليلي	الاختبار التائي لعينة واحدة - معامل ارتباط بيرسون - سبيرمان- براون- الفاكرونباخ	درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة كانت مرتفعة ،وكان مستوى التفكير التحليلي متوسط لديهم وهنالك علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين
6	عباس 2020 العراق	المنهج الوصفي	تعرف معززات الانتباه اللوني لدى طلبة الجامعة، والتعرف على التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين معززات الانتباه اللوني والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة	الجامعية	80 اناثا 80 ذكورا	*أداة لقياس معززات الانتباه اللوني * أداة لقياس التفكير التحليلي	*الاختبار التائي * معامل ارتباط بيرسون *معادلة سبيرمان *معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي	ان طلبة الجامعة يمتازون بقدرة الاستفادة واستخدام معززات الانتباه اللوني، وان طلبة الجامعة يمتازون بقدرة عالية على استخدام التفكير التحليلي ، وان هناك ارتباط ذو لالة احصائية بين معززات الانتباه اللوني وبين التفكير التحليلي

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة وإجراء الدراسة	منهج الدراسة	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة/ جنس العينة	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	ابرز النتائج
7	احمد 2020 مصر	المنهج الوصفي	الكشف عن الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير الجنس	الابتدائية	40 ذكورا واناثا	*مقياس التفكير التحليلي *مقياس عادات العقل	*المتوسط الحسابي *الانحراف المعياري *والاختبار التائي	وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلامذة المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي ومقياس عادات العقل لصالح العاديين ، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس
8	خليفة 2020 العراق	المنهج الوصفي	التعرف الى مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط (بجزئيه)	المتوسطة	210 صفحة من كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط	اداة تحليل المحتوى من اعداد الباحثة	معادلة هولستي	هنالك تفاوت في نسب التكرارات للمهارات وعلى مستوى الكتاب ككل وركز الكتاب على مهارات دون اخرى

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

1. اطلاع الباحث على المصادر ذات العلاقة بالدراسة الحالية .
2. الافادة من نتائج الدراسات السابقة في بناء الاداة وصياغة فقراتها .
3. اختيار الوسائل الاحصائية الملائمة لمعالجة البيانات وتفسير النتائج.
4. مقارنة النتائج للدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة .

الفصل الثالث :
منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث واجراءاته :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق اهداف البحث وذلك لملائمته للبحث الحالي، وهو احد مناهج البحث العلمي ويعرف بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر النفسية او التعليمية كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية او اجتماعية أو نفسية أخرى. (التميمي، 2013: 21)

أولاً : مجتمع البحث

يقصد (بمجتمع البحث) هو: جميع افراد او عناصر او مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها. (العمراني، 2013 : 93)

ويعرف مجتمع البحث بأنه: مصطلح علمي يقصد به كل من يمكن ان تعمم عليه نتائج البحث سواء كانت مباني مدرسية أو مجموعة اشخاص، وذلك طبقا للمجال الموضوعي لمشكلة البحث، فمثلا اذا كانت المشكلة تتعلق بمدرس مادة معينة في المرحلة المتوسطة كاللغة العربية فمجتمع البحث يشمل كل مدرس في هذه المادة في المرحلة المتوسطة. (العساف، 2006: 91)، وتحدد المجتمع الاحصائي للبحث الحالي من جميع مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي من كلا الجنسين (ذكور – اناث) في المدارس الحكومية الصباحية والمسائية في المديريات العامة لمحافظة بغداد (الكرخ الأولى – الكرخ الثانية – الكرخ الثالثة – الرصافة الأولى – الرصافة الثانية – الرصافة الثالثة) للعام الدراسي (2022 – 2023) والبالغ عددهم (405) مدرس ومدرسة، وقد تم الحصول عليها من اقسام التخطيط والاحصاء في المديريات

ثانياً: عينة البحث : وهي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ويختارها الباحث لاجراء دراسته عليها ، على وفق قواعد خاصة، لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً وواقعياً، ويلجأ للعينة عند تعذر او استحالة دراسة المجتمع ككل، لأسباب مالية أو علمية، أو فنية (العزاوي، 2008 :161)

عينة البحث الاستطلاعية: لقد تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية وذلك لمعرفة الصعوبات التي قد تواجه الباحث عن التطبيق، وكذلك التأكد من وضوح التعليمات في الاستبانة، حيث تم اختيار (28) مدرسة من قسم الطارمية والتاجي وقسم المركز، اذ تم اختيارهم عشوائيا بواقع (20) مدرسة من قسم التاجي والطارمية و(8) من قسم المركز، ومن ثم تم اختيار (32) مدرس ومدرسة، وبواقع (16) مدرس، و(16) مدرسة من مدرسي قسم الطارمية والتاجي وقسم المركز في مدارس تربية بغداد الكرخ الثالثة التابعة لتربية محافظة بغداد

2: **عينة البحث الاساسية:** عينة البحث الحالي تكونت من مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي (ذكور – اناث) في المدارس الحكومية الصباحية والمسائية من جميع مديريات التربية التابعة لمحافظة بغداد، وقد اختار

الباحث العينة بالطريقة العشوائية، حيث تمت الاجابة عليها بواسطة (200) من المدرسين والمدرسات، وكذلك تم توزيع الاستبانة ورقيا للمدارس في قضاء الطارمية وبعض المدارس في قضاء التاجي

ثالثاً: اداة البحث: ويقصد بها الوسيلة التي نجمع بها بيانات او معلومات تجيب عن اسئلة البحث وتختبر فروضه كالاستبيان والمقابلة والمقاييس والملاحظة، أو هو الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث للوصول الى المعلومات المطلوبة وذلك من اجل اختبار فرضيات البحث (سليمان، 2010: 19) فالاستبانة يمكن بواسطتها الحصول على الكثير من المعلومات او البيانات في فترة زمنية قصيرة من الزمن، وتستغرق وقتاً قليلاً للاجابة عليها مقارنة بالمقابلة او الاختبارات. (صوان، 2017 :71) وتتميز الاستبانة بقلة التكاليف والجهد والوقت، فضلاً عن انه يعطي الحرية للمستجيب في اختيار الوقت الذي يراه مناسباً للاجابة. (عبد الرؤوف وعيسى، 2017 : 167).

خطوات اعداد الاستبانة

أ: تحديد الهدف: الهدف من الاستبانة في البحث هو التعرف على مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسيها، وكذلك الى هدف ايجاد الفروق في اساليب التفكير التحليلي وفقا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

ب: تحديد مجالات الاستبانة :لغرض تحديد مجالات استبانة اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي قام الباحث بأتباع الخطوات التالية :

1- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة.

2- عمل استطلاع على (32) مدرس ومدرسة.

وبناء على الخطوتان السابقتان تم تحديد (6) اساليب لتنمية مهارات التفكير التحليلي هي (اسلوب تحليل المكونات - اسلوب تحليل الابعاد - اسلوب ادوات الاستفهام - اسلوب المدخلات والمخرجات - اسلوب البحث العشوائي المنظم - اسلوب الانساق العلائقية).

ج - صياغة الفقرات :

قام الباحث بأعداد فقرات الاستبانة وفق الخطوات التالية :

1- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة .

2- عمل استطلاع على (32) مدرس ومدرسة .

حيث تم صياغة (34) فقرة بصورتها الاولية موزعة على (6) اساليب، حيث تكون الاسلوب الاول من(6) فقرات، والاسلوب الثاني من (6) فقرات، والاسلوب الثالث من (6) فقرات، والاسلوب الرابع من (6) فقرات، والاسلوب الخامس من (5) فقرات، والاسلوب السادس من (5) فقرات .

3- بدائل الاجابة . حيث تم اختيار مقياس متدرج خماسي للإجابة ، وهو (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا - تنطبق علي بدرجة كبيرة - تنطبق علي بدرجة متوسطة - تنطبق علي بدرجة ضعيفة - لا تنطبق علي تماماً).

د: وضوح تعليمات الاستبانة :تمت صياغة التعليمات الخاصة بالاستبانة، حيث تضمنت اسم المدرس او المدرسة، والمدرسة التي يعمل بها، والجنس، وسنوات الخبرة، وقام الباحث بأعطاء مثال للمدرسين على كيفية الاجابة، ولغرض التأكد من وضوح التعليمات أو الفقرات قام الباحث بعمل تطبيق استطلاعي حيث تم اختيار عينة استطلاعية لغرض معرفة الصعوبات التي يمكن ان تواجه الباحث، والتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (32) مدرس ومدرسة وبواقع (16مدرس) و(16 مدرسة) في مدارس قاطع التاجي والطارمية وقاطع المركز التابعة لمديرية تربية الكرخ الثالثة، اذ تم اختيارهم عشوائيا، ومراعاة التجانس بين افراد العينة والمجتمع واظهرت نتائج التطبيق وضوح التعليمات للمدرسين

للإجابة على الاستبانة .

هـ: صدق الاداة : يعد الصدق من اهم الشروط التي يجب توافرها في الاداة. ويعني المدى الذي يحقق به الاختبار او اي متغير اخر الغرض الذي وضع من اجله، (الريماوي، 2017: 102) وقد قام الباحث بالاعتماد على نوعين من الصدق في تقريره لصدق الاداة هما :

1- **الصدق الظاهري**: يشير الصدق الظاهري الى اذا ما كان المقياس يقيس بالفعل ما اعد لقياسه أو ما اردنا ان نقيسه، ويعرف بدرجة قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه (غنيم، 2004: 88)، كما يعرف بانه مدى تلبية المقياس للأغراض والاستعمالات التي صمم من اجلها (مخائيل، 2015: 86) وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض الاستبانة على (14) من المحكمين والخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ومناهج وطرائق التدريس بصورتها الأولية للحكم على مدى صلاحية فقراتها، واعتمدت نسبة اتفاق (80) ٪ ولم يتم حذف اي فقرة من فقرات الاستبانة وكانت جميعها مناسبة للأساليب، وقد تم الاخذ بعين الاعتبار بعض التعديلات التي اشار اليها المحكمين والخبراء .

2- **صدق البناء**:هو الدرجة التي يمكن عن طريقها قياس السمة الافتراضية غير الملاحظة، ويعتمد هذا النوع من الصدق على الأدلة المنطقية والعلمية لمدى الأرتباط بين الأختبار والنظرية ذات العلاقة، ويرتبط صدق البناء بالقدرات العقلية وكذلك السمات النفسية. (النبهان، 2013: 540)

1. **علاقة الفقرة بالمجال الذي ينتمي اليه**: تحقق الباحث من صدق الفقرات من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار المنتمية لها. ولاستخراج علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي اليه استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان وتبين ان كل الفقرات دالة والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4) قيم معامل سبيرمان لفقرات المقياس

ت	علاقة الفقرة بالمجال المنتمي اليه	الدلالة	ت	علاقة الفقرة بالمجال المنتمي اليه	الدلالة
1	0,605	دالة	18	0,621	دالة
2	0,638	دالة	19	0,732	دالة
3	0,712	دالة	20	0,636	دالة
4	0.608	دالة	21	0,779	دالة
5	0,699	دالة	22	0,774	دالة
6	0,590	دالة	23	0,669	دالة
7	0,718	دالة	24	0,647	دالة
8	0,746	دالة	25	0,620	دالة
9	0,687	دالة	26	0,810	دالة
10	0,761	دالة	27	0,666	دالة
11	0,636	دالة	28	0,769	دالة
12	0.699	دالة	29	0,594	دالة
13	0,451	دالة	30	0,464	دالة
14	0,688	دالة	31	0,573	دالة
15	0,727	دالة	32	0,825	دالة
16	0,634	دالة	33	0,788	دالة
17	0,526	دالة	34	0,592	دالة

2. **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية :** للاختبار استخرج معامل الارتباط سبيرمان وتبين ان لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية كل الفقرات دالة والجدول (5) يوضح ذلك :

جدول (5) قيم معامل سبيرمان لفقرات المقياس

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة
1	0,303	دالة	18	0,629	دالة
2	0,590	دالة	19	0,671	دالة
3	0,360	دالة	20	0,528	دالة
4	0,405	دالة	21	0,689	دالة
5	0,456	دالة	22	0,608	دالة
6	0,487	دالة	23	0,695	دالة
7	0,531	دالة	24	0,508	دالة
8	0,487	دالة	25	0,591	دالة
9	0,579	دالة	26	0,497	دالة
10	0,676	دالة	27	0,445	دالة
11	0,636	دالة	28	0,670	دالة
12	0,605	دالة	29	0,597	دالة
13	0,335	دالة	30	0,506	دالة
14	0,521	دالة	31	0,247	دالة
15	0,646	دالة	32	0,506	دالة
16	0,674	دالة	33	0,392	دالة
17	0,455	دالة	34	0,537	دالة

2. **علاقة المجال بالدرجة الكلية :** لاستخراج علاقة المجال بالدرجة الكلية وتبين ان كل استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان الفقرات دالة والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6) قيم معامل سبيرمان لفقرات المقياس

ت	علاقة المجال بالدرجة الكلية	الدلالة
1	0,665	دالة
2	0,830	دالة
3	0,894	دالة
4	0,873	دالة
5	0,809	دالة
6	0,687	دالة

و: **الثبات:** ان ثبات الاختبار يعني تقارب الدرجات التي نحصل عليها في الاختبار الواحد عند اجرائه بزمن مختلف، وبالغالب ما تعتمد على معاملات الارتباط اكثر من (70) و على اساس انها معامل ثبات مقبول للمقاييس (كراجة:1997: 142)

تم استخراج الثبات بطريقة الفا كرونباخ وكانت قيمة الثبات (0.92) وهذا يعني انه الاداة تتمتع بثبات جيد ، وكذلك تم استخراج الثبات بطريقة الاعادة وكانت قيمة الثبات بهذه الطريقة هي (89) وهذا يعني ان الاداة تتمتع بثبات جيد .

خامساً: الوسائل الاحصائية:

تم استخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، كما تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

1. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين :**
2. **معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط :**
3. **الوسط المرجح والوزن المئوي** (صبري، 2015: 37)
4. **تحليل التباين الاحادي** (حسن ، 2011 :330)

الفصل الرابع :
عرض النتائج وتفسيرها

سيتم عرض نتائج البحث الحالي وفقا لأهداف البحث وكما يأتي :

أولا: نتائج الهدف الأول : "التعرف على مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من قبل مدرسيها" :

لتحقيق الهدف الاول للبحث استخرج الباحث الاوساط المرجحة والاوزان النسبية المئوية لتقديرات افراد عينة البحث عن كل فقرة من كل محور، ثم استخرج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل محور، وايضا جرى استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي للمحاور ككل ، وذلك لتحديد مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من قبل مدرسي ومدرسات المادة وجدول (6) يبين قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل محور وللمحاور ككل، وسيجري عرض النتائج كما يأتي :

المحور الاول: اسلوب تحليل المكونات: يتألف المحور الاول من (6) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (5) التي تنص (اوضح للطلبة اهمية فروع علم النفس النظرية اكثر من غيرها) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.18) ووزن مئوي مقداره (83.6)، وقد حازت الفقرة (1) التي تنص (لدي القدرة على تحليل كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس الى مكوناته من العام الى الخاص) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.42) ووزن مئوي (68.4) هذه بالنسبة للذكور . اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة .

المحور الثاني: اسلوب تحليل الابعاد: يتألف المحور الاول من (6) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (3) التي تنص (اركز اهتمامي بالتوضيح للطلبة هل ان علم النفس جديد ام هو من العلوم القديمة) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.12) ووزن مئوي مقداره (83.4)، وقد حازت الفقرة (5) التي تنص (استطيع ان اشرح للطلبة هل الفلسفة تتطور بشكل بطئ ام بشكل متفجر) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.74) ووزن مئوي (74.8) هذه بالنسبة للذكور. اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة .

المحور الثالث : اسلوب ادوات الاستفهام : يتألف المحور الاول من (6) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (6) التي تنص على (اعمل على اثارة الطلبة بطرح سؤال ما الباعث على التفلسف وهل هو طبيعي) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.1) ووزن مئوي مقداره (82)، وقد حازت الفقرة (4) التي تنص (لدي المام على توضيح معنى لفظة البرجماتية) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.47) ووزن مئوي (69.4) هذه بالنسبة للذكور. اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة .

المحور الرابع: اسلوب المدخلات والمخرجات: يتألف المحور الاول من (6) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (6) التي تنص على (اقوم بتغذية راجعة للطلبة بعد انتهاء الدرس) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.13) ووزن مئوي مقداره (82.6)، وقد حازت الفقرة (3) التي تنص (اعمل على تحديد المخرجات الاولى كمدخلات جديدة مرة اخرى) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.73) ووزن مئوي (74.6) هذه بالنسبة للذكور. اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة .

المحور الخامس: اسلوب البحث العشوائي المنظم: يتألف المحور الاول من (5) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (2) التي تنص على (استطيع ان ابين للطلبة هرم ماسلو للحاجات بالتسلسل) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.23) ووزن مئوي مقداره (84.6)، وقد حازت الفقرة (4) التي تنص (لدي القدرة على ترتيب مكونات الانفعال) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.87) ووزن مئوي (77.4) هذه بالنسبة للذكور. اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة .

المحور السادس: اسلوب الانساق العقلانية: يتألف المحور الاول من (5) فقرات، وقد تباينت الفقرات في اوساطها المرجحة واوزانها النسبية، حيث حازت الفقرة (2) التي تنص على (استطيع ان اوضح الفروق بين الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.24) ووزن مئوي مقداره (84.8)، وقد حازت الفقرة (5) التي تنص لدي القدرة على استنتاج الفرق بين الفلسفتين المسيحية والاسلامية) على المرتبة الاخيرة بوسط مرجح مقداره (3.93) ووزن مئوي (78.6) هذه بالنسبة للذكور. اما الاناث فقد كانت النتائج متشابهة من حيث الاعلى فقرة والادنى فقرة . وجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7) الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة وللمجال ككل

المجال	الفقرات	الوسط المرجح			الوزن المئوي			الرتبة
		ذكور	اناث	الجميع	ذكور	اناث	الجميع	
المجال الاول : اسلوب تحليل المكونات :	1	3.42	3.45	3.435	68.4	69	68.7	34
	2	3.72	3.61	3.665	74.4	72.2	73.3	31
	3	3.62	3.64	3.63	72.4	72.8	72.6	32
	4	3.91	4	3.955	78.2	80	79.1	19
	5	4.18	4.26	4.22	83.6	85.2	84.4	6
	6	4.11	4.13	4.12	82.2	82.6	82.4	10
	الكلي	3.837			76.75			
المجال الثاني : اسلوب تحليل الابعاد	7	3.87	3.81	3.84	77.4	76.2	76.8	24
	8	3.92	3.94	3.93	78.4	78.8	78.6	22
	9	4.12	4.23	4.175	82.4	84.6	83.5	8
	10	3.97	3.92	3.945	79.4	78.4	78.9	20
	11	3.74	3.59	3.665	74.8	71.8	73.3	30
	12	3.95	3.68	3.815	79	73.6	76.3	27
	الكلي	3.891			77.9			
المجال الثالث : اسلوب ادوات الاستفهام :	13	4.07	4.12	4.095	81.4	82.4	81.9	12
	14	3.82	4.15	3.985	76.4	83	79.7	18
	15	3.82	3.77	3.795	76.4	75.4	75.9	28
	16	3.47	3.5	3.485	69.4	70	69.7	33
	17	4.04	3.96	4	80.8	79.2	80	17
	18	4.1	4.4	4.25	82	88	85	4
		3.935			78.7			
المجال الرابع: اسلوب المدخلات والمخرجات	19	3.98	4.14	4.06	79.6	82.8	81.2	14
	20	3.91	3.96	3.935	78.2	79.2	78.7	21
	21	3.73	3.78	3.755	74.6	75.6	75.1	29
	22	3.74	3.95	3.845	74.8	79	76.9	23
	23	3.85	3.79	3.82	77	75.8	76.4	26
	24	4.13	4.23	4.18	82.6	84.6	83.6	7
		3.932			78.65			

المجال	الفقرات	الوسط المرجح			الوزن المئوي			الرتبة
		ذكور	اناث	الجميع	ذكور	اناث	الجميع	
المجال الخامس: اسلوب البحث العشوائي المنظم :	25	4.16	4.04	4.1	83.2	80.8	82	11
	26	4.23	4.55	4.39	84.6	91	87.8	1
	27	4.18	4.34	4.26	83.6	86.8	85.2	3
	28	3.87	4.15	4.01	77.4	83	80.2	16
	29	3.97	4.12	4.045	79.4	82.4	80.9	15
		4.161			83.22			
المجال السادس: اسلوب الانساق العقلانية :	30	4.22	4.27	4.245	84.4	85.4	84.9	5
	31	4.24	4.34	4.29	84.8	86.8	85.8	2
	32	4.03	4.13	4.08	80.6	82.6	81.6	13
	33	4.08	4.22	4.15	81.6	84.4	83	9
	34	3.93	3.74	3.835	78.6	74.8	76.7	25
		4.12			82.4			

جدول (8) ترتيب مجالات المقياس بحسب الوسط المرجح والوزن المؤوي

المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
5	4.161	83.22	1
6	4.12	82.4	2
3	3.935	78.7	3
4	3.932	78.65	4
2	3.891	77.9	5
1	3.837	76.8	6

وفقا للجدول (7) فقد حل المجال الخامس (اسلوب البحث العشوائي المنظم) على المرتبة الاولى بوسط مرجح مقداره (4.161) ووزن مئوي (83.22)، وحل المجال السادس (اسلوب الانساق العقلانية) على المرتبة الثانية بوسط مرجح مقداره (4.12) ووزن مئوي (82.4)، وحل المجال الثالث (اسلوب ادوات الاستفهام) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح مقداره (3.935) ووزن مئوي (78.7)، وحل المجال الرابع (اسلوب المدخلات والمخرجات) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح مقداره (3.932) ووزن مئوي (78.65)، وحل المجال الثاني (اسلوب تحليل الابعاد) على المرتبة الخامسة بوسط مرجح مقداره (3.891) ووزن مئوي (77.9)، اما مجال (اسلوب تحليل المكونات) فقد حل بالمرتبة الاخيرة بوسط

مرجح مقداره (3.837) ووزن مئوي (76.8) .

ثانياً: نتائج الهدف الثاني «التعرف على دلالة الفروق في مدى توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة مبادئ الفلسقة وعلم النفس للصف الخامس الادبي من قبل مدرسي ومدرسات المادة « على وفق متغيري الجنس (ذكور واناث) والخبرة (اقل من 2 سنة ، 5-2 سنوات ، اكثر من 6 سنوات :

أولاً : وفق متغيري الجنس (ذكور واناث) :

لتحقيق الهدف الثاني للبحث استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الاداة لكل مجال من مجالات الاداة، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال الاول هي (0.220) ، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الاول هو (22.96) بأنحراف المعياري قدره (3.181)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للاناث للمجال نفسه (23.06) وبأنحراف معياري (3.253)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنه القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب تحليل المكونات) .

اما فيما يخص المجال الثاني حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال الثاني هي (0.878)، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الثاني هو (23.66) بأنحراف المعياري قدره (3.916)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للاناث للمجال نفسه (23.17) وبأنحراف معياري (3.980)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب تحليل الابعاد) .

اما فيما يخص المجال الثالث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال الثالث هي (1.025)، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الثاني هو (23.43) بأنحراف المعياري قدره (3.444)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للاناث للمجال نفسه (23.92) وبأنحراف معياري (3.314)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب ادوات الاستفهام) .

اما فيما يخص المجال الرابع حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال الرابع هي (0.935)، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الثاني هو (23.30) بأنحراف المعياري قدره (4.059)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للأناث للمجال نفسه (23.83) وبأنحراف معياري (3.960)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنه القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب المدخلات والمخرجات) اما فيما يخص المجال الخامس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال الخامس هي (1.878)، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الثاني هو (20.42) بأنحراف المعياري قدره (3.089)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للاناث للمجال نفسه (21.20) وبأنح ف معياري (2.778)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب البحث العشوائي المنظم) .

جدول (9)

المجال	العينة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمية التائية	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الجدولية	المحسوبة
1	100	100	22.96	23.06	3.181	3.253	1.97	0.220
2	100	100	23.66	23.17	3.916	3.980	1.97	0.878
3	100	100	23.43	23.92	3.444	3.314	1.97	1.025
4	100	100	23.30	23.83	4.059	3.960	1.97	0.935
5	100	100	20.42	21.20	3.089	2.778	1.97	1.878
6	100	100	20.51	20.70	2.695	2.802	1.97	0.489
المجموع			134.28	135.88	16.273	16.190		0.697

اما فيما يخص المجال السادس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال السادس هي (0.489)، وكان المتوسط الحسابي للذكور للمجال الثاني هو (20.51) بأنحراف المعياري قدره (2.695)، في حين بلغت المتوسط الحسابي للاناث للمجال نفسه (20.70) وبأنحراف معياري (2.802)، وكانت درجة حرية هي (198)، وعند مقارنه القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.97) تبين انها غير دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تبين لنا انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في مجال (اسلوب الانساق العلائقية) .

وجدول (9) يبين قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال وللمجالات ككل، وسيجري عرض النتائج كما يأتي :

ثانياً: وفق متغير الخبرة (اقل من 2 سنة ، 5-2 سنوات ، اكثر من 6 سنوات) : لتحقيق الهدف الثاني (وفق متغير الخبرة) استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي لاستخراج دلالة الفروق بين مجموعات البحث وفق الخبرة (اقل من 2 سنة ، 5-2 سنوات، اكثر من 6 سنوات) في الاداة حيث بلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال الاول هو (4.866) وداخل المجموعات (2045.114) ودرجة الحرية (2، 197) ومتوسط المربعات (2.433) بين المجموعات (10.381) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.234) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول (10) يوضح ذلك :

جدول (10) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند 0,05
بين المجموعات	4,866	2	2,433	0,234	
داخل المجموعات	2045,114	197	10,381		
الكلي	2049,980	199			

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (11).

جدول (11) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من 2 سنة	بين 5-2	0.224	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	5-2 سنوات	اقل من 2	0.193		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6 سنوات	اقل من 2	0.031		
		بين 5-2			

وبلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال الثاني هو (14.837) وداخل المجموعات (3083.718) ودرجة الحرية (2، 197) ومتوسط المربعات (7.418) بين المجموعات (15.653) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.474) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند 0,05
بين المجموعات	14,837	2	7,418	0,474	
داخل المجموعات	3083,718	197	15,653		
الكلي	3098,555	199			

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (13) .

جدول (13) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من سنتين	بين 5-2	0.717	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	بين 5-2	اقل من 2	0.080		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6	اقل من 2	0.637		
		بين 5-2			

وبلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال الثالث هو (12.533) وداخل المجموعات (2261،342) ودرجة الحرية (2، 197) ومتوسط المربعات (6،266) بين المجموعات (11،479) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.546) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عندى مستوى دلالة (0.05) وجدول (14) يوضح ذلك .

جدول (14) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند 0,05
بين المجموعات	12,533	2	6,266		
داخل المجموعات	2261,342	197	11,479		
الكلي	2273,875	199		0,546	

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (15) .

جدول (15) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من سنتين	بين 5-2	0.230	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	بين 5-2	اقل من 2	0.558		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6	اقل من 2	0.328		
		بين 5-2			

وبلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال الرابع هو (2.280) وداخل المجموعات (3194،875) ودرجة الحرية (2، 197) ومتوسط المربعات (1.140) بين المجموعات (16.218) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.070) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول (16) يوضح ذلك .

جدول (16) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند 0،05
بين المجموعات	2,280	2	1,140	0,070	
داخل المجموعات	3194,875	197	16,218		
الكلي	3197,155	199			

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (17) .

جدول (17) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من سنتين	بين 5-2	0.001	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	بين 5-2	اقل من 2	0.217		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6	اقل من 2	0.216		

وبلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال الخامس هو (12،905) وداخل المجموعات (1725،875) ودرجة الحرية (2، 197) ومتوسط المربعات (6،453) بين المجموعات (8،761) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.737) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول (18) يوضح ذلك .

جدول (18) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند مستوى 0,05
بين المجموعات	12,905	2	6,453	0,737	
داخل المجموعات	1725,875	197	8,761		
الكلي	1738,780	199			

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (19) .

جدول (19) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من سنتين	بين 5-2	0.563	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	بين 5-2	اقل من 2	0.501		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6	اقل من 2	0.062		
		بين 5-2			

وبلغ مجموع المربعات بين المجموعات في المجال السادس هو (4،341) وداخل المجموعات (1493،454) ودرجة الحرية (197،2) ومتوسط المربعات (2،171) بين المجموعات (7،581) داخل المجموعات وكانت القيمة الفائية (0.286) هي اصغر من الجدولية البالغة (3.086) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول (20) يوضح ذلك .

جدول (20) مجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى دلالة عند 0,05
بين المجموعات	4,341	2	2,171		
داخل المجموعات	1493,454	197	7,581		
الكلي	1497,795	199		0,286	

يتضح من خلال النتائج اعلاه انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين سنوات الخبرة في المجال الاول حيث كان الفرق بين المتوسطات في المجموعة الاولى (اقل من سنتين) هو 0.224 وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك الفرق بين المتوسطات في المجموعة الثانية (بين 5-2) بلغت (0.193) وهي كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.16) وكذلك المجموعة الثالثة كان الفرق بين المتوسطات (0.013) وهو كذلك اقل من قيمة شيفيه الحرجة (6.16) وكما موضح في الجدول (21) .

جدول (21) الفرق بين المتوسطات وقيمة شيفيه الحرجه ومستوى الدلالة

ت	سنوات الخبرة	مجموعات سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0.05
1	اقل من سنتين	بين 5-2	0.354	6.16	غير دالة
		اكثر من 6 سنوات			
	بين 5-2	اقل من 2	0.269		
		اكثر من 6			
	اكثر من 6	اقل من 2	0.085		
		بين 5-2			

الاستنتاجات :

وفقا للنتائج التي توصل اليها الباحث يستنتج ما يلي :

1. ضعف المدرسين في استخدام اساليب ومهارات التفكير التحليلي على الرغم من اهميتها في التدريس
2. لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في توظيف اساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس مادة الفلسفة وعلم الاجتماع في كل مجالات المقياس .
3. لم يكن للخبرة اي دور في توظيف مهارات التفكير التحليلي وفي كل مجال من مجالات المقياس.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

1- تأكيد اهمية مهارات التفكير التحليلي، وضرورة ادخالها في المناهج الدراسية . وتطوير برامج متعددة تتناول مهارات التفكير التحليلي ، وتطبيقها على المرحلة الاعدادية في المستويات المختلفة.

2- توجيه انتباه واضعي المناهج والمواد الدراسية الى وضع مادة دراسية مستقلة تؤكد تعليم التفكير ومهارات للمراحل الدراسية جميعها .

3- تصميم برامج تدريبية في تنمية مهارات التفكير التحليلي تسهم في تطوير شخصيات مدرسي مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس .

3 - ضرورة تشجيع التعليم الذاتي القائم على التفكير التحليلي، والتأمل في المحتوى المرغوب تعلمه، وتشجيع المتعلم على البحث والاستقصاء ، بدلاً من استلام المعلومات وحفضها دون استخدامها استخداماً وظيفياً مقبولاً.

4- عقد دورات وورش وندوات للمدرسين للتعريف بالتفكير التحليلي وادواته ومهاراته والاساليب الخاصة بتنميتها .

المقترحات :

استكمالا لموضوع البحث الحالي يقترح الباحث الدراسات الآتية:

1-مدى ممارسة مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات للصف الخامس العلمي لمهارات التفكير التحليلي وكيفية تنميتها .

2-اجراء دراسة لبرنامج تدريبي لمهارات التفكير التحليلي لمدرسي مادة مبادى الفلسفة وعلم النفس ومدى اكتسابهم لها.

3. اجراء المزيد من الدراسات المماثلة لمراحل تعليمية مختلفة (المرحلة المتوسطة - المرحلة الجامعية).

المصادر:

القرآن الكريم

- ابراهيم، جمال حسن السيد (2017) **اثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الاستراتيجية المرتبطة بالامن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني . نظام الثلاث السنوات**. مجلة كلية التربية، مج 33 ، ع 7-1 .
- ابراهيم ، مجدي عزيز (2000): **موسوعة المناهج التربوية** ، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .
- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم **(لسان العرب)** المجلد الأول، دار صادر بيروت.
- ابو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر، تعليم التفكير – النظرية والتطبيق، 2007، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو نعمة، هناء حلمي عبد الحميد عبد (2018) وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير الحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع 101، 97-1.
- الاسدي ، محمد جياد عبد الحسن (2022) تقويم محتوى كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التحليلي، (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة القادسية –كلية التربية)
- البدرساوي، غيصوب محمد حسين (2019) اثر استخدام تقنيات فيت للمحاكاة التفاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى طلبة الصف السابع بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية – جامعة الازهر – غزة).
- البياتي وآخرون (2015): طرق ومناهج البحث العلمي ، ط2، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .
- التميمي، محمود كاظم محمود (2013) : منهجية كتابة البحوث والرسائل في العلوم التربوية والنفسية، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ثجيل، ليلى نجم (2012) اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الاطفال (رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة المستنصرية كلية التربية) .
- جابر، جابر عبد الحميد (2008): اطر التفكير ونظرياته – دليل التدريس والتعلم والبحث، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- الجباري، آلاء (2015) اصول التربية (الاجتماعية- الثقافية – الاقتصادية) ط1. دار امجد للنشر والتوزيع.
- جروان، عبد الرحمن (2007) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الجزار ، محمد (2006) الفكر الانساني ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر
- الجعيفري، عباس فاهم صاحب (2020) فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير التحليلي في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية وتنمية مهارة الأعراب عند طلاب الصف الخامس العلمي (اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد).
- حسن، عزت عبد الحميد محمد حسن (2011) الاحصاء النفسي والتربوي، دار الفكر العربي- القاهرة .
- الحسناوي، اسامة عبودي فاضل (2021) التفكير التحليلي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس كلية التربية – جامعة القادسية .

- حماد ، مديحة هزاع (2018) مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة دمشق -كلية التربية – قسم علم النفس).
- الحيلة ، محمد محمود (2002) تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- الخالدي، مريم (2008) **نظام التربية والتعليم**، ط1، عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري رشيد (2006): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان .
- خليفة، رونق كاظم (2020) :مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة بغداد – كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم).
- درار، انصاف محمد احمد (2006) التعليم وتنمية التفكير، ط1.
- رزوقي وسهيل، رعد مهدي، جميل علوان (2019) التفكير وانماطه، ط1، دار الكتب العلمية – بيروت
- الرياوي ، عمر طالب (2017): بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1 ، دار امجد للنشر والتوزيع .
- زاير، سعد علي وآخرون (2017): الموسوعة التعليمية المعاصرة – الجزء الاول، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1 .
- الزبون، سليمان عودة سليمان ، (2015) تصميم برمجية في مبحث انتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير وقياس اثرها في تحسين مهارات التفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفايتهن الحاسوبية (اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى جامعة العلوم الاسلامية العالمية –قسم المناهج والتدريس) .
- السلطاني، عباس يحيى حسن (2021) فاعلية برنامج تعليمي قائم على انماط التعلم في تحصيل مناهج وطرائق التدريس وتنمية التفكير التحليلي لطلبة كلية التربية للعلوم الانسانية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى جامعة بابل – كلية التربية الاساسية.
- سليمان، سناء محمد سليمان (2010): ادوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية ، ط1 ، – القاهرة ، عالم الكتب .
- شحاته،حسن والنجار. زينب (2003): معجم المصلحات التربوية والنفسية: القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- صبري، عزام عبد الرحمن (2015) الأحصاء التطبيقي بنظام spss .ط1 ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع .
- صوان ، فرج محمد (2017): البحث العلمي (المفاهيم ، الافكار ، الطرائق والعمليات) ط1 ، ابن النديم للنشر والتوزيع .
- صياد، نور سعد مطر (2021) اثر نموذج – Ba man في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم والتفكير التحليلي عندهن (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بابل – كلية التربية الاساسية.
- الطيب، عصام علي (2006) اساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة) ط1 ، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- عامر، ايمن محمد فتحي (2006) اثر برنامج تدريبي مكثف لمهارات التفكير التحليلي في الوعي بالعمليات المعرفية لدى خريجي الجامعات المصرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج 16 و ع 51.

212- 171 .

- عامر، طارق عبد الرؤف (2008): اصول التربية (الاجتماعية – الثقافية – الاقتصادية) ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر – القاهرة – مصر .
- عامر، ايمن(2007) التفكير التحليلي(القدرة- المهارة – الاسلوب) ط1/ مركز تطوير الدراسات والبحوث، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- عبد الرؤوف، طارق وايهاب عيسى المصري (2017): المقاييس والاختبارات (التصميم – الاعداد – التنظيم)، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر – مصر .
- عبد العزيز، سعيد (2009) تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط2 دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد المجيد، حذيفة مازن والعاني، مزهر شعبان (2015): التعليم الألكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي ، ط1 ، عمان .
- العبيدي، صباح مرشود منوخ و البرزنجي ، ليلى علي عثمان (2010) تعليم التفكير ،مكتبة المرجع.
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (2009) تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، نادية بنت طلق بن صالح (2018) درجة استخدام المعلمات للانجوكرافيك في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية . دراسات في التعليم الجامعي .ع41، 217- 252
- العزاوي ، رحيم يونس كرو (2008): مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط1، دار دجلة عمان
- عزيز، حاتم جاسم، مهددي، مريم خالد (2015): المنهج والتفكير، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد (2006): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الرابعة، الرياض، مكتبة العبيكان .
- العطواني، منى محمد مكطوف (2011) (الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى الجامعة المستنصرية – كلية التربية.
- عطية، محسن علي (2005) التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العفون ، نادية حسين، الصاحب، منتهى مطشر (2012) التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان.
- علام ، ياسر عبد الله علي السيد وآخرون (2021) استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الصرفية وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية الازهرية. مجلة بحوث ع5، ج2 ، 352-317.
- العمراني، عبد الغني محمد اسماعيل (2013): اساسيات البحث التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي – صنعاء .
- العوادي.مرتضى رعد راضي الخياط (2021) اسس التربية،ط1.النجف الأشرف ،منشورات مكتبة دار السلام.
- العياصرة، وليد رفيق (2011) التفكير واللغة، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع .
- غنيم، محمد عبد السلام (2004): مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي ، ط1 – القاهرة .
- فلية، فاروق عبده والزكي احمد عبد الفتاح (2004): معجم مصطلحات التربية لفضا واصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الاسكندرية .
- القائمي ، علي (1995) اسس التربية ، ط1، لبنان، دار النبلاء للنشر والتوزيع.

- القحطاني، سعد بن سعيد (2015) الاحصاء التطبيقي (المفاهيم الأساسية وادوات التحليل الاحصائي الاكثر استخداماً في الدراسات والبحوث الاجتماعية والانسانية بأستخدام spss، مكتبة الملك فهد الوطنية).
- قطامي، يوسف (2007) تعليم التفكير لجميع الاطفال ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- قطامي ، يوسف محمود(2014) المرجع في تعليم التفكير ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع _عمان
- كراجة ، عبد القادر (1997): القياس والتقويم في علم النفس ((رؤية جديدة)) ، ط1 – دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- محمد، يونس ضرار جاسم (2022): اثر استراتيجية خرائط التفكير في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الاسلامية وتنمية تفكيرهم التحليلي (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة الموصل – كلية التربية).
- مخائيل، امطانيوس نايف (2015): القياس والتقويم النفسي والتربوي للاسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، ط1 : عمان ، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع .
- مديد ، ماجد فرحان (2020) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة تكريت – كلية التربية للبنات).
- مصطفى، مصطفى نمر (2013) تنمية مهارات التفكير، ط1، دار البداية للنشر والتوزيع .
- مصطفى، ناهد محمد درويش، ومحمود، جيهان محمد رشاد (2018) فاعلية برنامج قائم على التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية ، مج 34، 64، 631-594.
- ملحم ، سامي محمد (2012) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان .
- المنيزل، عبد الله فلاح وغرابية، عايش موسى (2010) دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- النبهان، موسى محمد (2013) : اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط2 –عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .
- وزارة التربية العراقية (1977) نظام المدارس الثانوية، مطبعة وزارة التربية العراقية. العراق، بغداد.