تقويم مستوى مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عندَ طَالِبات قِسْمِ اللُّغَةِ العَرَبيَةِ في كُليَاتِ التَّرْبِيَةِ للبنات

أ.م. د. حسن فهد عواد الأوسي
جامعة كركوك / كلية التربية الأساسية
hasanfahad@uokirkuk.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/1/26	2026/2/10

مستخلص البحث :

هدف البحثُ التعرف إلى (تقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عندَ طَالباتِ قِسمِ اللُّغةِ العربيةِ في كُلِّيَاتِ التَّرْبِيَةِ للبَنَاتِ)، تحدَدَ مجتمع البحث بطالبات قسم اللُّغةِ العربيةِ في كُلياتِ التَّرْبِيَةِ للبنات في الجامعات العراقية (الدراسة الصباحية)، ومنه اختيرت بالطريقة القصدية جامعة كركوك / كلية التَّرْبِيَةِ للبنات عينة للبحث، استعمل الباحث اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير النَّاقِدِ أداةً للبحث، وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند الطالباتِ ضعيفة إذ بلغ متوسط درجاتهن (42,91) درجةً، أَقَلُ مِنْ دَرَجَةِ النَّجَاحِ الصُّغرَى (50) درجة، وفي ضوء ذلك أستنتج الباحث بعض الاستنتاجات منها: إن مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طَالِبَاتِ قِسْمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَةِ في كُلِّيَاتِ التَّرْبِيَةِ للبَنَاتِ ضَعِيفٌ، إذ أَنَّهُ أقل من درجة النجاح الصغرى (50%) منخفض بدرجات قليلة عن مستوى النجاح (50) كما بينه اختبار التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ المعد لهذا الهدف، وإن مستوى (60%) من الطالبات ضعيف، أي دون درجة النجاح الصغرى (50)، و(40%) أعلى من درجة النجاح الصغرى.

(الكلمات المفتاحية: (تقويم، مستوى، مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ، كليات التَّرْبِيَةِ للبنات)

Evaluating the level of critical thinking skills among female students in the Arabic language department at colleges of education for girls

Dr. Hassan Fahad Awwad Al-Awsi
Kirkuk University/ College of Basic Education

Abstract

This research aimed to assess the level of critical thinking skills among female students in the Arabic Language Department at Colleges of Education for Girls. The research population comprised female students in the Arabic Language Department (morning studies) at Colleges of Education for Girls in Iraqi universities. Kirkuk University / College of Education for Girls was purposively selected as the research sample. The researcher utilized the California Critical Thinking Skills Test (2000) as the research instrument. After administering the test, the results revealed a weak level of critical thinking skills among the students, with a mean score of (42.91), which is below the minimum passing score of (50). In light of these findings, the researcher drew several conclusions, including: the level of critical thinking skills among female students in the Arabic Language Department at Colleges of Education for Girls is weak, falling below the minimum passing score of (50%) as indicated by the critical thinking test designed for this purpose. Furthermore, (60%) of the students demonstrated a weak level, scoring below the minimum passing score of (50), while (40%) scored above it.

Keywords: (Assessment, Level, Critical Thinking Skills, Colleges of Education for Girls)

مشكلة البحث:

لقَدْ أَصْبَحَ استثمارُ العقل البشَّرِي وتَنْميته وتطويره المحورَ الأساسي في العمليةِ التعليميةِ، فهو مصدرُ الاستثمارِ في عَالمِ المعرِفَةِ، بالنَّظرِ إلى تَطورِ العلومِ بشكلٍ مذهلٍ مما يتطلبُ مِنْ المتعلمِ أَنْ يَعرفَ كيفَ يَمتلكُ المعلومةَ كَمخزونٍ معرفي ولَيسَ كمَعلومةٍ تُحفَظُ بَلا معنى ثُمَّ تُنسَى، فيَنبغِي على الجامعةِ أنْ تُعنَى عنايةٍ خاصةٍ بِتَعَليمِ طَلبتِها عملياتِ التَّفْكِيرِ، فنجاحُ جيلِ اليومِ يعتمدُ على تَعلمِهِ طريقةٍ فكريةٍ تجعلهُ يفكرُ في أي موضوعٍ أو مشكلة تفكيراً علمياً وموضوعياً فيضيفُ حلولاً ابداعيةً جديدةً لتلكَ المُشكلاتِ (الزهيري، 2017: 394).

ونظراً لما يتمُ تقديمهُ للطلبةِ من فرصِ تعلمٍ آليٍ تحتوي على خبراتٍ يتعاملُ الطالبُ معها دون استيعابٍ أو تمثلٍ أو تفكيرٍ، مما أَدى إلى إعادةِ النظرِ في هذهِ الأَساليبِ والبحثِ عن طرقِ التَّفْكِيرِ المناسبةِ لمتطلباتِ العصرِ المختلفةِ، ومنهُ الاهتمام بتنمية التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ (سعادة،2015: 197).

إنْ تَحْسِينَ التعلمِ هو الهدفِ الأَسمَى لَعمليةِ التقويمِ، لذا فإنَّ الغَرضَ من تقويمِ الطلبةِ هو تَحديدُ مَوَاضِعِ القوةِ والضَّعفِ في أدائِهِم لعلاجِ مواضعِ الضَّعفِ وتعزيزِ جوانبِ القوةِ وتَنميتُها، ولَيسَ الهدفُ تَعرفُ مستوى الطلبةِ فحسب، معَ أنَّ تَحدِيدَ هذا المستوى يعدُّ الخطوة الأولى نحوَ تحقيقِ الهَدفِ الأهم للتقويمِ، وهو تَحسِينُ التَّعلم، بقصد الوصول بالطلبة إلى تحقيق اتقان المهارات، ومِنهَا مَهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ (أبو علام، 2014: 417).

إن دعوةَ خبراءِ التَّرْبِيَةِ إلى ضرورة اهتمام المناهج بتنمية تفكير المتعلم، وقدرته على استعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، واستثارة تفكيره عبر التركيز على مشكلات ملحة تتطلب اعمال الفكر، لا يمكن تَحقِيقَها إلا اذا صاحبَ ذلك نظام تقويم يدفع الطالبةُ إلى استعمالِ قدراتها العقلية العليا، فضلاً عن أن نوعية التقويم تدفع الطالب إلى التركيز على ما يجب تعلمه، وتحدد أسلوبه في المذاكرة والتحصيل (أمبو سعيدي ومنى،2020: 453)، ولهذا ارتأ الباحث تقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالباتِ قسمِ اللغةِ العربيةِ، ويمكن تلخيصَ مشكلةِ البحثِ بالسؤالِ الآتي:

مَا هُوَ تقويمُ مُستَوى مَهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عِندَ طالباتِ قِسمِ اللُغَةِ العَرَبيةِ في كلياتِ التَّرْبِيَةِ للبناتِ ؟

أهمية البحث:

1. أهمية اللغة بعدها وسيلة الفكر وأداته (عاشور ومحمد،:21):
2. أهمية اللغة العربية ومكانتها وما تحققه للفرد وللأمة.
3. أهمية مدرس اللغة العربية ومكانته تأسيساً على أهمية اللغة العربية (عطية،2007: 37)
4. أهمية التقويم لدورِهِ الفاعلِ في انجاحِ المنظومة العملية التعليمية (الشجيري وحيدر، 2022: 127).
5. أهمية التقويم في العملية التعليمية، بعده برنامج متكامل يشمل قياس أهداف المنظومة بكافة أنواعها ولبيان مدى نجاحها.

6. أهمية تعليم التَّفْكِيرِ بعده أساساً لتنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل ليكون قادراً على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه (الزهيري، 2017: 425).
7. أهمية تعليم مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لما لها من اسهام بارز في تحقيق أهداف التَّرْبِيَةِ (رزوقي وسهى،2015: 291).

ثالثاً. هدف البحث:

يهدف البحث إلى تقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالباتِ قسمِ اللغةِ العربيةِ في كلياتِ التَّرْبِيَةِ للبناتِ وذلك عبر الاجابة السؤال الآتي:

(ما هو تقويم مستوى مهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طَالباتِ قسمِ اللُغَةِ العَربيةِ في كُليَاتِ التَّرْبِيَةِ كما يقيسه اختبار التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ؟)

رابعاً. حدود البحث:

1. طالبات المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية / كلية التَّرْبِيَةِ للبنات / جامعة كركوك للعام الدراسي 2025-2026.
2. كلية التَّرْبِيَةِ للبنات / جامعة كركوك
3. مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ
4. العام الدراسي 2025-2026

خامساً. تحديد المصطلحات:

1. التقويم:

- لغةً: " قَوَمَ السلعةَ واستقامها قدرها، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم " (ابن منظورٍ: مَادةُ قَوَمَ).
- اصطلاحاً.

- عَمليةُ تخطيطٍ تهدف إلى الوصول إلى جمع بيانات مفيدة تساعد متخذ القرار على الاختيار من بدائل متعددة (الزاملي وآخرون: 2009: 46)
- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة، تتضمن وصفاً كمياً وكيفياً فضلاً عن الحكم على القيمة (ملحم،2015: 41).
- " عملية تفسير بيانات التقييم واصدار أحكام عبرها " (أمبو سعيدي ومنى، 2020: 21).

- إجرائياً. عملية اصدار حكم على مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالبات قسم اللغة العربية على وفق تفسير بيانات اختبار التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ.

2. مستويات القياس:

يقصد بمستويات القياس الطريقة التي تصف بها الأشياء أو ترتب بها أو تقارن بينها تبعاً للخصائص المشتركة بينها بهدف معرفة الفروق بينها ومستوى هذه الفروق والمعالجات الاحصائية الممكنة لهذا المستوى (جمل، 2005: 59)

3. المهارة:

- لغة:

" يقال مهرتُ بهذا الأمر أمهَرُ به مهارة أي صرت به حاذقاً" (ابن منظور: مادة مهر)

- اصطلاحاً.

نمطٌ من الأداءِ المتقنِ الموجهِ نحو انجازِ عملٍ ما، أو مهمةٍ معينةٍ بسبطة أو معقدةٍ، والمهارة اتقان ينمى بالتعلم، وتقاس بمعاملي الدقة والسرعة (أبو جادو،2014: 432).

4. التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ

- التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ تفكير يحدث عند بناء المعنى، إذ يتطلب ذلك التفسير والتحليل ومعالجة المعلومات عندَ الاستجابة لِسُؤالٍ ما أو مُشْكِلَةٍ، ويتطلبُ تَحْقِيقَ المَعْنَى أَكثرُ مِن تَطْبِيقٍ مباشرٍ أو معلوماتٍ سبق تعلمها، ويفيد في تعرف الافتراضات التي تقوم عليها الأفكار والنظريات والقيم (ابراهيم،2009: 440)
- فهمٌ وتقييمٌ لوجْهاتِ النظرِ من أجلِ اتخاذِ اقرارٍ ما من خلالِ الاختبارِ الدقيقِ للأدلةِ كافة بطريقة موضوعيةِ بغيةِ الوصولِ إلى حلولٍ تتصف بالدقة والثبات (رزوقي وسهى، 2015: 254).

5. كلية التَّرْبِيَةِ للبنات: مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقبل الطالبات اللواتي تخرجن من الدراسة الاعدادية بفرعيها الأدبي والعلمي أو ما يعادلهما بواقع أربع سنوات دراسية في مختلف التخصصات (المجلس الوطني لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، 2024: 11)

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً. التقويم:

يعدُّ التقويم من مكونات المنظومة التعليمية الأساسية لدورِهِ في توجيهِ مسارَ العمليةِ التعليميةِ، وتَحسينِ فاعليتَها وتطويرَها نحو تحقيقِ أهدافِ التعليمِ بدأً من عملياتِ التقويمِ المستمرةِ بعدِّها أداةً فعالةً لتطويرِ العملية التعليمية بجميع جوانبها من أهدافٍ ومحتوى وطرائقِ تعليمٍ وتعلمٍ ومصادرٍ تَعليميةٍ، إذ يتضمنُ التقويم اصدارَ حكمٍ على معلوماتٍ يحددُ مستوى الجودةِ واتخاذ قرارٍ مناسبٍ يعززُ الايجابيات ويعالجُ السلبيات ويتابعُ التنفيذ، عبرَ مجموعةٍ من المعاييرِ العلميةِ (خليل،2011: 17)، وللتقويم مكانة مهمة في العملية التعليمية، إذ أن طرائق التدريس وأساليبه والتدريب لا يُمكنُ أن تحقق أهدافها مَهمَا كانَت فاعِليتُها وتَمَركزها حولِ المتعلمِ، ما لمْ تتوافرْ معلوماتٍ مستمرةٍ عنِ المُتَعلّمِ وعنْ تَقدُّمِهِ في تَحقيقِ الأَهْدافِ المرجوة، ولا يَتُمُ هَذَا مِنْ دونِ الاعتمادِ على نِظَامِ تقويمٍ فاعلٍ (أمبو سعيدي والرشدي، 2009: 20)

للتقويم التربوي أسس وخصائص وأنواع متعددة ووظائف، إذ توسعت النظرة إليه فأصبح يهتم بالجوانب التي تخضع بشكل جدي لنتائج أدوات القياس، ولا يعتمد اصدار الحكم بشكل قاطع وجدي في ضوء نتائج القياس دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف والمتغيرات التي من شأنها التأثير في النتائج واختلافها من شخص إلى آخر، لذا أصبح التقويم أشمل من القياس وأوسع منه (جمل، 2005: 204).

مفهوم التقويم التربوي:

ينصبُّ الحديث عن التقويم التربوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة في نواتج التعلم عند المتعلم (الطالب) الذي يعدُّ محور العملية التربوية، ويجدُّ من يتابع تطور عملية القياس والتقويم أن مهامه بدأت تتشعب لتشمل جميع البرامج التربوية ذات العلاقة بالتعلم ومنها مهارات التَّفْكِيرِ ومنه التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ، إذ تنطوي عملية التقويم على قرارات توثر في المتعلم نفسه، كأن يكون القرار استمرارية برنامج تربوي معين، أو اعادة النظر فيه أو استبداله كلياً بناءً على مدى فعالية البرنامج في تسهيل عملية التعلم، أو مدى فعاليته في احداث تقدم عند المتعلم في جميع جوانب الشخصية، وبما أن دقة القرار تعتمد على دقة المعلومات المتوافرة، إذن الحصول على معلومات صادقة يشكلُ حجرَ الزاوية في عملية التقويم (عودة،1997: 7).

يُعدُّ التقويمُ التَّربَوي وسِيلَة المعلمِ للتأكدِ من انجازِ الأَهدافِ التَّربويَةِ التي وضَعَتْ لتَعديلِ سلوكِ المُتعلمينِ، لمَا اكتَسَبوهُ من مهاراتٍ لمواجهةِ مشكلاتٍ وتنمية جميع جوانب شَخصِيتَهم، وفي ضَوءِ اقترابِ الطلبةِ أو بُعْدِهم عن المستوى المنشودِ يتم اصدارُ حكمٍ في ضوء ذلكِ، فالتقويمُ عمليةُ الحصولِ على معلوماتٍ تفيدُ في اتخاذِ قراراتٍ تربوية عن مَدى تَعلمِ الطالب، وفي تقديمِ تغذية راجعةٍ توضح مدى تقدمه ونواحي الضعفِ وجوانبِ القوةِ ثُمَّ الحكمِ على الفاعِلية التدريسيةِ والكفايةِ المنهجيةِ، ولم يَعدْ التقويمُ يقتصرُ على تحصيلِ المادةِ العلميةِ بلْ تعداهُ إلى قياسِ الاستعداداتِ والميولِ وطرائق التدريس ومهاراتِ التَّفْكِيرِ ومستواه (الشجيري وحيدر،2023: 132)

إنَّ عملية التقويم عملية تربوية تتطلبُ دراسةً مستفيضةً للموضوعِ المرادِ تقويمهِ، مما يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بغية الحصولِ على نتائجٍ يمكن الحكم بواسطتها على الموضوع وبيان ميزاته وعيوبه لاتخاذ قرارٍ بموجبها، ذلكَ أنَ التقويمَ التربوي عمليةٌ منهجيةٌ تُبنَى على أُسُسٍ علميةٍ، يتم على وفقها الحكمُ بدقةٍ وموضوعيةٍ على أي برنامجٍ تربوي، وتحديد نَواحِ القصورِ وجوانبِ القوة فيه تمهيداً لاتخاذِ قراراتٍ مناسبةٍ تعزّزُ نقاطِ الضُّعفِ والقصُورِ وتقويها، فضلاً عَنْ أَنَّهُ عمليةٌ نظاميةٌ تَهدفُ إلى تحديدِ مدى تحقيقِ العمليةِ التربويةِ لأهدافها ويتناول كل مكونات المنظومة التربوية (الأسدي، 2012: 463)

يسعى التقويم التربوي إلى تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها، وتقويم جوانب المتعلم جميعها، فهوَ لمْ يقتصرْ على تحديدِ فعاليةِ العملية التربوية وكفايتها، عبر تَقويمِ أحدَ مخرجاتِها، بل صارَ التقويمُ شمولياً في منهجهِ، يتناول تقويمُ العَمليةِ التربويةِ ذَاتها، وتقويم الأهدافِ والمدخلات والمخرجات لها، وهو وسيلة للتشخيصِ ومعرفة مستوياتِ المتعلمينِ وبالتالي تطويعُ المادةِ العلميةِ وأساليبِ تدريسِها لتتناسبَ مع كلِّ متعلمٍ (دعمس: 2008: 12).

القياس والتقويم:

من المفيد أن نتعرف إلى ماهية القياس والتقويم ونفرق بينهما:

القياس	التقويم
عمليةٌ منَظمةٌ يتمُ بواسِطتِها تحديد كمية أو مقدارِ ما يوجدُ في الشيءِ من الخاصيةِ أو الصِّفة المرادُ قياسِها بدلالة وحدة قياس مناسبة وتفيد عملية القياس في التَّرْبِيَةِ بمعرفة مستوى تحصيل الطلاب من الأهداف المخطط لها عن طريق الاختبار يمكن استعمال نتائج القياس في عمليات تقويم متعددة. (جمل، 2005: 178)	عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها اصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس ونسبتها إلى قيمة أو معيار معين، أي التعرف على مستوى ما تحقق عند الطالب من الأهداف واتخاذ القرار بشأنها، يرتبط التقويم بأدوات القياس لكنه أشمل وأعم من القياس.

العلاقة بين التعليم والتعلم والتقويم:

توجد ثلاث عمليات أساسية في أي منظومة تعليمية مرتبطة ببعضها البعض وهي: التعليم والتعلم والتقويم، فعبر التعليم يتوقع حدوث عملية التعلم عند المتعلم، ويتم الحكم على هذا التعلم عبر عملية التقويم، من أجل تعديل في عملية التعليم وتطويرها فيما اذا كان بها حاجة لذلك، وتستعمل عملية التقويم كأداة تعكس مدى نجاح أي منهاج أو برنامج دراسي من فشله (أمبو سعيدي، ومنى 2020: 20).

إن العلاقة بين التعليم وبين التقويم علاقة مترابطة، والمعلم يدرك هذه العلاقة، إذ أن مهمته الأولى مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات ومفاهيم ومعارف جديدة، والثانية الحصول على معلومات عن مدى تقدم الطلبة كأفراد وكمجموعة في الصف، ثُم استعمال هذه المعلومات لتحسين مستوى التدريس والتعلم (أبو علام،2014: 23)، وللمعلم دور مهم في عملية التقويم في قياس مدى تقدم الطلبة عبر الاختبارات التي يجريها عليهم، للوقوف على مدى نموهم، وتشخيص المشكلات التي تواجههم وتحديد مواضع الضعف والقوة في المنهج (ملحم،2015: 45).

تقويم المتعلم:

يتعلقُ تقويمُ المتعلمِ بصِفَاتِ المُتعلمِ وخصائصهِ، ويشيرُ إلى المَعرِفةِ السَّابِقةِ عند المُتعلمِ أو ما يَنَبغِي أَنْ يَكُونَ المُتعلمُ قدْ تَعلَّمَهُ حينَ يّعِدُّ نفسه لِتعَلمٍ جديدٍ، ولكي يتم الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند المتعلم، فإن على المعلم أن يَعدَّ اختباراً للسُلوكِ المدخلي، يقيسُ فيه مَا يعرفهُ المتعلمونَ من المتطلباتِ السَّابِقةِ قبل بدء التعليمِ، إذ أن تحديد السلوك المدخلي للمتعلم في غاية الأهمية من أجل تخطيط عملية التعلم، ولا يتم السلوك المدخلي بمعزلِ عن أمرينِ هما:

1. ما يتمكنُ المُتعلمُ من تعلمهِ في مرحلةٍ زمنيةٍ معينةٍ.
2. ما عند المتعلمِ من قدراتٍ عقليةٍ في مرحلةِ ما من مراحلِ تطورهِ، مما يمكن استعمالها في تعلمه لمهمات التعلم (ملحم،2015: 419).

إذا خلت عملية التقويم من إصدار أحكام فإنها تصبحُ عمليةَ وصفٍ مجردٍ، ووصف الشيء يختلف عن تقويمه، إذ يعني الوصف استعراض خصائص أو سمات الشيء كما يراها الواصف، فإذا أضفنا إلى الوصف عملية الحكم فإننا نبين قيمة الشيء على وفق معيار نقارن به خصائص أو سمات الشيء المقوم قبل اصدار الحكم عليه (الزاملي وآخرون،2—9: 44)

يتضمن تقويم تعلم الطلبة إجرائياً تحديد مستوى ما حصله الطلبة من نتائج التعلم، وبالتالي معرفة مدى أفادتهم مما تعلموه، وذلك بموازنته بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند الطلبة (الحيلة، 2012: 396).

أسس عملية التقويم:

1. المَعاَيِيرُ: هي مجموعةٌ مِن الشُّروطِ والمواصَفَاتِ التي يستَلزِمُ تَواجِدها في ظَاهرةٍ مَا، وتَتحدُّدُ في ضوءِ الخصائصِ الكية لهذه الظاهرة.
2. المستوياتُ: تتحددُ هذهِ في ضوءِ أهدافِ البرنامجِ ومُحتواه، وهي أُسُسٌ دَاخَلِيةٌ للحُكمِ على مَا تحققَ من الأَهدافِ فيما يَجبُ احْرَازَهُ، ولَيسَ مَا تَم احْرَازَه بالفعلِ، مثلما في المَعَاييرِ.
3. المَحَكَاتُ: هي أُسُسٌ خارجيةٌ يتم بموجبها الحكم على نجاح البرنامج التعليمي أو التدريبي في تحقيق أهدافهِ بمقارنة الدارسين فيه بمستوياتِ الكفاية.

وتستند عمليةُ التقويمِ التربوي إلى ما يأتي:

- أن يرتبطَ التقويمُ بأَهدافِ العمليةِ التعليميةِ التعلميةِ.
- أن يشملَ التقويمُ كلَّ مستوياتِ الأهدافِ وأنواعِها التي نسعى إلى تَحقيقها.
- أن تتنوعَ أدواتُ التقويمِ المراد استعمالها.
- اختبار أدوات القياس قبل اعتمادها.
- التمييزُ بين مستوياتِ الأداءِ المختلفة ومراعاة الفروقِ الفرديةِ (أبو جادو، 2014: 407).

التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ

يَتَّسمُ العصرَ الحالي بالتطورِ المستمرِ في جَوانبِ الحياة الإنسانيةِ المختلفة، مما يقتضي تنميةَ قدراتُ الأفراد المختلفة الفكرية واللغوية وغيرها، ليواكبوا هدف التطور والتقدم وهذا يتطلب من الأنظمة التربوية أن تتحول من التركيز على استظهار الحقائق إلى تعليم مهارات التَّفْكِيرِ وتنميتها، إذ أن دقائق الأمور لا يمكن تعلمها إلا بالتَّفْكِيرِ، ولهذا قيل "فكر تدرك" ومن هذا تبدو ضرورة تعليم ومهارات التَّفْكِيرِ وتنميتها عند طلبة المدارس والجامعات إذ أن مهارة التَّفْكِيرِ تأخذ الطلبة إلى آفاق أكبر فيملك الطالب عقلاً باحثاً مستكشفاً ومحللاً وناقداً وقادراً على التقييم والتطوير فيصبح قادرا على تطوير نفسه ومجتمعه (العياصرة،2011: 9)

مفهوم التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ:

يُعْنى بمفهومِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ تلكَ العمليةِ التي تَضُمُّ المعرفةَ والمهارةَ والاتجاهَ المتفاعلةُ مع بعضِها البعضِ، لتشكلَ بمجموعِها هذا التَّفْكِيرِ، إذ تشمل المعرفةُ معرفةَ الطالبُ بِمصادرِ المعلوماتِ المُتعلقةِ بالشيءِ الذي يَتفاعلُ مَعَهُ، فلا يَحدثُ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ في فراغٍ، فتضم المعرفةُ الخبرةَ ومعرفةَ آراء الآخرينِ والمادةِ الدراسِيةِ التي تُشَكلُ جَانباً من جوانبِ القدرةِ على التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ (الزهيري، 2017: 525).

وهو التَّفْكِيرُ الخاضعُ للتقييمِ بطبيعتهِ، والذي يتضمنُ تحليلاتٍ هادفةٍ ودقيقةٍ والمتواصلة مع أيّ ادعاءٍ أو معتقدٍ ومن أي مصدرٍ، من أجلِ الحكمِ على دقتهِ وصلاحيتهِ وقيمتِهِ الحقيقيةِ، أي أنه نمطٌ من أنماطِ المسؤولية المعرفية (سعادة،2015: 131).

مفهوم مركب يحتوى على سلوكياتٍ في عدد غير محدود من الموضوعاتِ أو المواقفِ، لهُ ارتباطٌ بمفاهيم أخرى كالمنطقِ وحل المشكلةِ والتعلمِ، وهو التمهلُ في اعطاءِ الأحكامِ لحينِ التحققِ من أمرِها"، ويتكونُ من عناصرِ تشتملُ على صياغةِ تعميماتٍ بدقةٍ والنظرِ الحاذقِ في البدائلِ والفروضِ وتأجيلِ الحكمِ لحينِ توافرِ معلوماتٍ وأدلةٍ كافيةٍ، ويعني التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ فحصَ وتقييمَ الحلولِ المعروضةِ والتحققَ من الشيءِ وتقييمَهُ على وفقِ معاييرٍ متفقٌ عليها سَلفاً (عبد العزيز، 2009: 108)

من متطلبات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ وضوح التَّفسِيرِ وتقييم الملحوظاتِ، واتقان التَّفْكِيرِ حولَ الافتراضَاتِ وطرحِ الأسئلة المهمة والوصولِ إلى فهمِ المعاني الضمنية وتوضيحها ومناقشتها، فضلا عن أن المفكر النَّاقِدِ يعتقدُ أنَّ الطريقةَ المثلى لتفعيل هذا النوع من التَّفْكِيرِ وممارسته، ومن ثم استعمالها،إذ يتضمن التَّفْكِيرِ في المشكلةِ والقدرة على القيام بأفضل مما نقوم به، في براعة أو منطقية، إذا نحن طَرَحْنَا الأَسئلةَ المناسبةِ (Fisher,2011:30)

معايير التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ: (حسن،2014: 49) (العتوم،2010: 219).

1. الوضُوحُ: لابدَّ من وضوحِ العبارةِ لنَستَطيع فهمَها ومعرفةَ قصدُ المتكلمِ، ثُمَّ نستطيعَ الحكمَ عليها بأي شكلٍ من الاشكالِ.
2. الصحةُ: يقصد بهِ صحةُ العبارة وأن تكونَ موثوقةً، ولتدريبَ الطلبة على هذا المعيارِ فعلى المعلمِ أنْ يسألهم أثناء استجاباتهم كما يأتي:

- هلْ ذلك صحيح بالفعل؟
- من أينَ جئت بهذه المعلومة ؟
- كيفَ يمكنَنا أن نفحصَ ذلك؟
- كيفَ يمكننا أنْ نتأكدَ من ذلك؟

3. الدقةُ: هو اعطاء الموضُوعِ حقَّهُ من المعالجةِ والجهدِ والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة.
4. الربطُ: أن تتميزَ عناصرُ المشكلةِ بدرجة عالية من الترابط والوضوحِ، ومن الأسئلةِ التي تُساعدُ على ذلكِ:
   - هلْ تُعطي هذه الأفْكارِ أو الأسئلةِ تَفصِيلاتٍ أو ايضاحاتٍ للمشكلةِ ؟
   - +هلْ تتضمنُ هذه الأفكارِ أو الأسئلةِ أدلةً مؤيدة أو داحضة للموقفِ؟
5. العُمقُ: هو العُمقُ المنشودُ عندَ المعالجةِ الفكرية للموضوعِ أ, المشكلةِ الذي يَتَوافَقُ معَ تشعبِ المَوضُوعِ أو تعقيداتِ المشكلةِ.
6. الاتساعُ:يرادُ بهِ أَخذُ جوانبَ المشكلةِ جَميعَها أو الموضوعِ بالاعتِبَارِ.
7. المَنطقُ: أن يكونُ التَّفْكِيرُ النَّاقِدِ منطقياً خلال تنظيم الأفكارِ وترابطها مما يؤدي إلى معانٍ واضحةٍ ومحددةٍ. (سعادة، 2015: 137-155)

مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ:

1. مهارة التفسيرِ: قدرة الطالب على استخلاص المعنى وتوضيحه من المعلومات المقدمة له، مستنداً إلى الخبر ' السابقة التي تؤدي دوراً مهماً حين ترتبط مع الخبرة الجديدة في تنمية مهارة التفسيرِ وتعميق الفهم وتوضيح المعنى.
2. مهارة التحليلِ:هي قدرةُ المتعلمِ على تجزئةِ المادةِ التعليمية إلى عناصرٍ رئيسةٍ وثانويةٍ أو فرعيةٍ، وإدراكِ العلاقاتِ فيما بينها، مما يُساعدُ على فَهمِها، وتنظيمها في مرحلةٍ تاليةٍ، وتتمثل في قيام المتعلم:
   أ. تحديد الأجزاءِ
   ب. تحليل العلاقات فيما بينها.
   ت. إدراك الأسس التنظيمية فيها.

   وتتطلب هذه المهارة إدراكاً أو فهماً أكثر عمقاً لكلّ من محتوى الموادِ التعليمية وبنيتها.
3. مهارة التقييم: قدرة المتعلم على تثمين الأفكار أو المعلومات والحكم عليها بتعيين نوعيتها أو قدرها أو قيمتها، وتكوين مسلمات ثابتة يؤيدها ويدافع عنها.
4. مهارةُ الاستدلال: القدرة العقلية التي يستعمل المتعلم فيها معارفه ومعلوماته للوصول إلى نتيجة ما.
5. مهارة التنبؤ: قدرة المتعلم على التَّفْكِيرِ فيما سيحدثُ أو سيجري في المُستقبلِ، وامكانيته في توظيفِ الخبراتِ والمعارفِ والمعلومات السابقةِ للوصول إلى خيارات ذكية واعداد خططٍ دقيقةٍ للمستقبلِ.

خصائص التفكيرِ الناقدِ:

1. يعملُ على توفير نوع من المجادلةِ.
2. يُعدُّ مهارةٌ قابلةٌ للتعلمِ.
3. أداة لإثارة دافعية المتعلمِ باستعماله المشكلات والأحداث والأسئلة.
4. يهتم بوجهاتِ النظر من زوايا مختلفة.
5. يعمل على ايجاد معايير ومحكاتٍ مناسبة.
6. يهتم بدرجةٍ عاليةٍ بالاستنباط والاستنتاج. (سعادة وفهد،2019: 116)

:ثانياً. دراسات سابقة

1. دراسات عراقية

أ. دراسة حسن (2015):

هدف الدراسة الى معرفة:-

(1)توافر مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة.

(2)توافر مهارات التَّفْكِيرِ الإبداعي عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة.

(3)العلاقة بين مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ المتوافرة عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة ودرجات طلبتهم.

(4)العلاقة بين مهارات التَّفْكِيرِ الإبداعي المتوافرة عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة ودرجات طلبتهم.

ولتحقيق الهدف الثالث والرابع وضعت الباحثة فريضتين صفريتين، واتبعت المنهج الوصفي منهجاً لدراستها، وتكون مجتمع البحث من:

(1) مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها في الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد للعام الدراسي 2013-2014

(2) طلبة الصف الثاني متوسط المدارس النهارية التابعة للمديريات العامة لتربيه بغداد، للعام الدراسي 2014/2013

وبالطريقة الطبقية العشوائية اختيرت عينة الدراسة البالغة (75) مدرساً من المجتمع الكلي البالغ (750)، وهي تمثل ما نسبته10% من المجتمع الكلي.

اعتمد على اختبار التَّفْكِيرِ الابداعي لتورانس والمعرب من قبل سيد خير الله (1974) لملائمته الدراسة والمتضمن ثلاث مهارات هي (طلاقة، مرونة،اصالة)وتم التحقق من صدق الأداة بطريقة الصدق العاملي،

وصدق البناء كما تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار. وقد طُبقت أداتا البحث على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً وبلغت (12) مدرساً ومُدرسة.

ولقد اعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة (معامل ارتباط بيرسون و معامل الصعوبة و معامل التمييز للفقرات و اختبار t-test).

وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية:-

1. توافر مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة بدرجة جيدة.
2. ضعف امتلاك مدرسي ومدرسات مادة التاريخ لمهارات التَّفْكِيرِ الابداعي.
3. وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لمدرسي ومدرسات مادة التاريخ وتحصيل طلبتهم.
4. وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التَّفْكِيرِ الابداعي لمدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة وتحصيل طلبتهم.

ب. **دراسة حموك (2022):**

هدفتَ إلى قياسِ مهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة ثانويات المتميزين في مدينة الموصل، اقتصر مجتمع البحث على ثانوية المتميزين للبنين وثانوية المتميزين للبنات في الموصل، وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية من صفي الرابع والسادس من مجتمع البحث، ولتحقيق هذا الهدف استعمل اختبار كاليفورنيا للتفكير النَّاقِدِ لقياس درجات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ ككل، ومهاراته الفرعية: الاستنتاج والاستدلال والاستقراء والتحليل والتقويم،، وأظهرت نتائج البحث تدني مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة ثانوية المتميزين، إذ أنها دون المستوى مقبول، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، والصف الدراسي

2. **دراسات عربية**

أ. **الصوافية وآخرون (2023):**

هدفت الدراسة إلى قياسِ مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبةِ جامعة الشرقية في سلطنة عمان، ومعرفة مستوى توافرها في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي، نسبة الدبلوم العام /الثانوية العامة)، اتبع المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ على عينة تكونت من (487) طالب وطالبة من طلبة جامعة الشرقية، توصلت الدراسة أن مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى الطلبةِ دونَ المُستوى المقبولِ، وليس هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرِ:

- النَّوعِ الاجتماعِي والسَّنة الدراسيةِ في المهارات الخمسِ.
- المستوى الدراسي في المهارات جميعها ما عدى مهارة الاستنتاج.

ب. دراسة رانيا وبو أحمد (2024).

هدفتْ إلى الكَشفِ على مُستوى مهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبةِ علوم التَّرْبِيَةِ بجامعة محمد خيضر بسكرة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة، اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية من عينة من طلبة علوم التَّرْبِيَةِ بجامعة محمد خيضر بسكرة، وبلغت (52) طالباً وطالبة، ولغرض الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين طلبة علوم التَّرْبِيَةِ في مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ تعزى لمتغير (الجنس، المستوى الدراسي) استعمل الباحثان مقياس التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ المكيف حسب البيئة الجزائرية أداة لبحثهما، وتوصلا بعد تطبيق الاختبار إلى أن:

- مُستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى الطلبةِ وسَطٌ؟
- توجد فرق دالة احصائياً بين الجنسين في متوسط رتب مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة علوم التَّرْبِيَةِ لمصلحة الطالبات.
- لا توجد فروق دالة احصائياً في متوسطِ رِتبِ مهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة علوم التَّرْبِيَةِ تنسبُ لمتغيرِ المستوى الدراسِي.

3. الموازنة بين البحث الحالي وبين الدراسات السابقة:

أ. هدف البحث:

تشابه البحث في الهدف مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) و الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024).

ب. منهج البحث

تشابه البحث في منهج البحث مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) و الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024).

ت. مجتمع البحث وعينته:

تشابه البحث في مجتمع البحث وعينته مع دراسة الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024) واختلف مع مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) وبهذا يعد البحث الأول الذي تناول تقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالبات كليات التَّرْبِيَةِ.

منهجُ البحثِ واجراءاتُه

يضُمُّ هذا الفصلِ منهجَ البحثِ والخطواتِ التي اتبعت في تحديدِ مجتمعِ البحثِ و طريقة اختيار عينتهِ وأداتهِ والوسائلِ الاحصائيةِ التي استعملت في تَحليلِ البياناتِ كما يأتي:

أولاً. مَنهجُ الَبحثِ:

اعتمدَ البَاحِثُ المَنْهَجَ الوصْفِي لملاءمتهِ لطبيعةِ البحثِ، وهوَ "كلُّ منهجٍ يرتبطُ بظاهرةٍ معاصرة بغرضِ وصْفِها وتَفسِيرهَا " (محسن،2017: 67)، ويستهدفُ وصفَ خصائصٍ تفيدُ الباحث من جهةِ ظهورِها وتواجدها وانتشارها في مجتمع احصائي معين، وتقدمُ بياناَتٍ عن خصائص لظاهرةٍ معينةٍ ووصفها معينة في الواقع (الحمداني وآخرون، 2009: 109، 110).

ثانياً. مجتمع البحث وعينته:

1. مجتمع البحث:

يعنى بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها وبما أن الباحث يصعب عليه دراسة جميع أفراد مجتمع البحث، ولا يمتلك وقتاً كافياً لدراسة ذلك، لأنه يتطلب وقتاً طويلاً، وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة، لذا يلجأ إلى اختيار عينة ممثلة لمجتمع بحثه، تحقق أهداف البحث وتساعده على انجاز مهمته (ملحم،2015: 179)

تكون مجتمع البحث من طالبات كليات التَّرْبِيَةِ في الجامعات العراقية الحكومية للعام الدراسي (2025_2026).

2. عينة البحث:

تُعرَفُ العينةُ بأنها مجموعة من الأَفرادِ اشتقتْ مِن المجتمعِ الكلِّ وتُمثِّلهُ تمثيلاً حقيقياً صَادقاً، أي أن تتمثلَ في العينةِ المتغيراتُ موضوع الدراسة بنفس مقدارها ومستوياتها التي توجد فيها في المجتمع الأصلِ، وعلى الباحثِ أنْ يسعى للحصولِ على عينةٍ تعطي نتائجٍ دقيقةٍ بأقل جهد ووقت وتكاليف، تكون ممثلة لمجتمع البحث (البسيوني،2013: 309، 310).

اختار الباحث كلية التَّرْبِيَةِ للبنات جامعة كركوك عينة قصدية لبحثه، لكونهِ يعمل تدريسياً فيها، ومنها اختارَ طالباتِ المرحلة الثالثة والبالغ عددهن (119) طالبة ومنهن اختار (100) طالبة.

3. أداة البحث:

بهدف قياس مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند الطالبات عينة البحث أرتأ الباحث استعمال اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير النَّاقِدِ، إذ يَقيسُ هذا الاختبار المهارات: (التحليلُ،التقويمُ،الاستدلالُ، الاستنباط، الاستقراءُ) وكل مهارة تتألف من مهارات فرعية (أَبُو جادو ومحمد، 2013: 285)، واعتمدَ نسخةً من هذا الاختبارِ تم تقنينها على البيئةِ العراقيةِ (الكبيسي، 2015). تكونت مِن (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لذا فإن الإجابة الصحيحة لها درجة واحدة والإجابة الخاطئة لها صفر.

العينة الاستطلاعية:

لمعرفة مدى وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة , طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من 45 طالبة اختيروا بصورة عشوائية من مجتمع البحث (كلية التَّرْبِيَةِ للبنات / الجامعة العراقية)، وبعد التطبيق أتضح أن تعليمات الاختبار واضحة ومفهومة وان متوسط الزمن المستغرق للإجابة بلغ (40) دقيقة.

صدق الاختبار وثباته:

بما أن الباحث قد اعتمد على اختبار التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ المقنن على البيئة العراقية عام (2013) ولمرور (12) عاماً على تقنينه، ولتحديد استقرار الأداة وقابلية الاعتماد عليها، مع التأكد من أنها لا تزال تقيس نفس المفهوم الأساسي (الصدق البنائي) عبر الزمن، وحساب **معاملات الارتباط** بين التطبيقين أو البنود للتأكد من ثباتها و استمرار صدقها، وللتحقق من الصدق الاختبار وثباته قام الباحث بما يأتي:

حساب الصدق:

إنَّ حسابَ صدقِ الاختبارِ من الأساليب من المهمة لتقييمِ فاعلية الاختبارِ بكونه أداة قياسٍ، ولكي يكون الاختبارُ صادقاً لابدَّ أن يقيسَ ما وضع لقياسهِ، أي الخاصية التي يفترضُ أن يقيسها (أبو ناهية، 1994:336)، "الاختبار الجيد هو الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه وهذا ما يسمى بالصدق" (الفتلي،2016: 126).

الصدق الظاهري:

وهو الصدق الذي يتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار ويسمى بصدق الخبراء أو المحكمين، فبناءً على اتفاق الخبراء يمكن التوصل إلى صدق الاختبار الظاهري أي أنه يقيس ما وضع لقياسه (الزاملي وآخرون: 2009: 240)

لذا عرضَ الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وملاءمتها للمجتمع الحالي وعينته، والتغيرات التي قد طرأت عليه بعد مرور الوقت، واعتمد الباحث على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المتخصصين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك تحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار.

الثبات:

يفهم الثبات بأكثر من معنى، إذ يعني الثبات استقرار النتائج فيما لو كرر القياس على المجموعة من الطلاب نفسها بعد حين (عمر،2009: 108)، فنقول أن الاختبار يتصف بالثبات إذ أعدنا تطبيقه على الطلاب وأعطى نفس النتائج، بمعنى أن درجات الطلاب تبقى نفسها أو تتغير قليلاً، ويحافظ الطلاب على ترتيبهم، لذا يعرف الثبات بأنه " درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد" (الهويدي، 2015: 53).

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفاكرونباخ)، إذ طبق الباحث هذه المعادلة على درجات افراد العينة الاستطلاعية البالغة (45) طالبة، فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار (0, 79) وهو معامل ثبات جيد.

4. اجراءاتُ تطبيقِ الاختبارِ:

لغرَضِ تَحقيقِ هدفِ البحثِ، والوصولِ إلى نتائجٍ دقيقةٍ، قامَ الباحثَ بالاجراءاتِ الآتية:

أ. أجرى الاختبارَ على الطَالباتِ عينةِ البَحثِ في يومِ الاثنينِ الموافق 2025/10/20.

5. الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث في هذا البحث ما يأتي

أ. النسبة المئوية

ب. المتوسط الحسابي

هو الدرجة التي تمثل معدل الدرجاتِ، بقسمة مجموعِ الدرجاتِ على عددها (الكبيسي وماثل،2020: 46).

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصلِ نتائجَ البحثِ ويفسرها، في ظلِ هدفِ البحثِ (تقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طَالباتِ قِسمِ اللغةِ العربيةِ في كلياتِ التَّرْبِيَةِ للبناتِ) ولذلك اتبع الباحث الخطواتِ الآتيةِ:

1. تم تصحيح اجابات الطالبات، لكلِ إجابة صحيحة (1) درجةً، ولكل إجابة خاطئة أو متروكة (0) صفر، علماً أن أعلى درجة في الاختبَارِ (34) درجة بحسب عدد فقراته.
2. استعمل النسبة المئوية وحول الدرجةَ من (34) إلى (100).
3. استخرجَ الوسط الحسَابِي لدرجاتِ الطالبات في الاختبارِ.
4. للفصل بين الاجابات المقبولة وبين الاجابات الضعيفة، اعتمد على (50) درجة محكاً لذلك، فعدت كل اجابة زادت عن (50) د رجة مقبولة، وكل إجابة أقل من (50) درجة ضَعِيفةٌ.
5. استخراجِ المتحققِ من فقراتِ الاختبارِ والنسبة المئوية لتكرارِ اجاباتِ الطالبات.

عَرضُ نَتائجِ البحثِ وتفسيرها:

انحَصَرتْ درجاتُ الطالباتِ ما بينَ (30–75) درجةً، وبلغَ متوسطِ درجاتهن (42,91) درجةً، أقلُ من دَرجةِ النَّجَاحِ الصُغرَى المُعتَمدةِ وهي (50) درجةً بـ (7,09) درجةً ويُعدُّ هذا المستوى ضَعِيفاً، تَقَسَّمتْ درجاتِ الطالباتِ بين المستوياتِ (ضَعيفٌ، مقبولٌ، متوسطٌ، جيدٌ) ولمْ تحصلْ طالبةٌ واحدةً من الطالباتِ عينةِ البحثِ على المُسْتويينِ (جيد جداً وممتازٌ) وكما مبين في جدول (1) الآتي:

جدول (1) - توزيع درجات الطالبات بين المستويات

المستويات	ضعيف (49) فأقل	مقبول (59–50)	متوسط (69–60)	جيد (79–70)	المجموع
التكرار	60	16	14	10	100
النسبة المئوية	%60	%16	%14	%10	%100

يظهرُ من الجدولِ (1) أن (60) طالبةً قدْ حَصَلنَّ على تَقديرٍ ضعيفٍ، بنسبةِ (60%)، فَكانَتْ دَرجاتُهنَّ أقلُ من (50) درجةً، و(16) طالبةً حصلنَّ على تقديرٍ (مقبولٌ) ونسبتهنَّ (16%)، و(14) طالبةً حصلنَّ على تقديرٍ متوسطٍ ونسبتهنَّ (14%)، و(10) طالباتٍ حصلنَّ على تقديرٍ جيدٍ ونسبتهنَّ (10%).

تَدلُّ هذهِ النتائجِ على أنَّ مُستَوى مهاراتِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالباتِ قِسمِ اللغةِ العربيةِ / كلياتِ التَّرْبِيَةِ للبناتِ (ضعيفٌ)، إذ بلغَ متوسطِ درجاتِهنَّ في اختبارِ التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ (42,91) درجةً.

الاستنتاجات:

توصلَ الباحثُ بعد تحديدِ مُستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند الطالبات عينة البحث في ضوء نتائجِ الاختبارِ وعرضِ النتائجِ وتفسيرِها إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن مستوى مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ عند طالبات قسم اللغة العربية في كُليات التَّرْبِيَةِ للبناتِ ضعيف، إذ أنه أقل من درجة النجاح الصغرى (50%) منخفض بدرجات قليلة عن مستوى النجاح (50) كما بينه اختبار التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ المعد لهذا الهدف.
2. إنَّ مستوى (60%) من الطالباتِ ضَعيفٌ، أي أدْنَى من درجةِ النجاحِ الصُّغرَى (50)، و(40%) أَعَلى من درجةِ النجاحِ الصُّغرَى.
3. لمْ يظهرْ البَحثُ عنْ وجودِ طالباتٍ في المستويينِ (جيد جداً، ممتاز).

التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. تبني تدريسي قسم اللغة العربية استراتيجيات تنمية التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ ومنها طرح الأسئلة الاستقصائية وتحليل المعلومات وحل المشكلات وغيرها.
2. اقامة دورات تدريبية لتدريسي قَسْمِ اللُغةِ العَربيةِ في كلياتِ التَّرْبِيَةِ في استراتيجيات تنمية التَّفْكِيرِ ومنه التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ.

3. اجراء دراسة لتقويم استعمال تدريسي قِسمِ اللُغَةِ العَربيةِ في كليات التَّرْبِيَةِ لاستراتيجيات تنمية التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ.
4. اجراء دراسة لتقويم مستوى مهارات التَّفْكِيرِ الابداعي عند طالبات كليات التَّرْبِيَةِ للبنات.

المصادر

- ابراهيم، مجدي عزيز،(2009) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ابن منظور, جمال الدين ابن مكرم,(2009)، لسان العرب , دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- أبو جادو، صالح محمد، (2014)، علم النفس التربوي، ط11، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل،(2007)، تعليم التَّفْكِيرِ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود، (2014)، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد،(1994)، القياس والتقويم التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الأسدي، سعيد جاسم، (2013)، فلسفة التَّرْبِيَةِ في التعليم الجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس ومنى بنت محمد عفيفي، (2020)، التقويم الصفي الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- البسيوني، محمد سويلم، (2013)، اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- جمل، محمد جهاد،(2005)، العمليات الذهنية ومهارات التَّفْكِيرِ، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- حسن، حجاز فؤاد، (2015)، مهارات التفكير الناقد والابداعي المتوافرة عند مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة وعلاقتهما بتحصيل طلبتهم، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- حسن، هناء رجب، (2014)، التَّفْكِيرِ برامج تعليمه واساليب قياسه، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- الحمداني، موفق وآخرون، (2006)، مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- حموك، وليد سالم،(2022)، مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة ثانويات المتميزين في مدينة الموصل، مجلة التَّرْبِيَةِ للعلوم الانسانية، العدد(5)، المجلد (2)، بحث منشور
- الحيلة، محمد محمود، (2012)، تصميم التعليم، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد،(2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- دعمس، مصطفى نمر، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رانيا، لكحل، بو أحمد يحيى، (2024)، مستوى التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة الجامعة، مجلة دفاتر المخبر، العدد (02)، المجلد (19)، بحث منشور.
- رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم عبد الكريم، التَّفْكِيرِ وأنماطه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- الزاملي، علي عبد جاسم،(2009)،مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم، (2017)، الدماغ والتَّفْكِيرِ أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، مركز ديبونو لتعليم التَّفْكِيرِ، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد وفهد بن علي العميري، (2019)، تقويم المناهج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد، مهارات التَّفْكِيرِ والتعلم،(2015)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الصوافية، جوخة بن محمد وآخرون،(2023)، مهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة جامعة الشرقية وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(77)، المجلد(20)، بحث منشور.
- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة،(2010)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
- عبد العزيز، سعيد،(2009)، تعليم التَّفْكِيرِ ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف،(2010)، علم النفس المعرفي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي، (2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عمر، سيف الاسلام سعد، (2009) الموجز في منهج البحث العلمي في التَّرْبِيَةِ والعلوم الانسانية، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- عودة، أحمد، (1997)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر، أربد.
- العياصرة، وليد رفيق، (2011)، تعليم التَّفْكِيرِ ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفتلي، حسين هاشم هندول،(2016)، المبادئ الأساسية في القياس والتقويم التربوي والنفسي، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- القواسمة، رشدي وآخرون، (2012)، مناهج البحث العلمي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الكبيسي، عزيز صادق عبد النور،(2011)، تطوير اختبار كاليفورنيا لمهارات التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الكبيسي، كامل ثامر وماثل كامل الكبيبي، (2020)، أساسيات الإحصاء التربوي، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- المجلس الوطني لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، (2024)، دليل المعايير الوطنية لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، جهاز الاشراف والتقويم المركزي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية.
- محسن، عبد الجبار سعيد،(2017)، مبادئ البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد،(2015)،القياس والتقويم في التَّرْبِيَةِ وعلم النفس، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- نوفل، محمد بكر وفريال محمد،(2011)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الهويدي، زيد، (2015)، أساسيات القياس والتقويم، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.
- الهويدي، زيد، (2015)، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.
- Fisher، Alec،(2011)، التَّفْكِيرِ النَّاقِدِ مقدمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة، ترجمة وفاء ال