اثر برنامج تدريبي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الاعدادية في اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد وتقبلهم للبرنامج

أ.م.د. عبد العزيز عبد القادر السبيعي
معهد اعداد المعلمين /الرمادي

المستخلص

تهدف الدراسة لتحديد تأثير برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية في المدارس الإعدادية على اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد وقبلهم للبرنامج. بغية الحصول على مدرسين بإمكانهم استخدام هذه المهارات في الاستيعاب وإنشاء الأسئلة وتحفيز طلبتهم. كذلك فإن هذه الدراسة مفيدة لتعزيز مهارات التعلم عند الطلبة

Abstract

The present study is aiming at identifying (The Impact of Training Program for Intermediate Arabic Language Teachers on their Acquisition of Critical Thinking Skills and their Acceptance of the Program) in order that the teachers can use these skills in the cogitation, formulate questions and stimulating their students. It is also significant to improve learning skills by students.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث:

ان من اهداف التربية بصورة عامة وتدريس اللغة العربية بصورة خاصة، اعداد جيل يواجه تحديات المستقبل، مزود بالمهارات الفكرية التي تجعلهم قادرين على استعمال قدراتهم في التأمل والتفكير الناقد، وكيف يتحقق هذا ولا يزال استعمال اساليب وطرائق تدريس لا تتوفر فيها مواقف تعليمية تسمح للطلبة فيها بالمبادءة، وطرح اسئلتهم، واستثارة التفكير، اذ ان طريقة التلقين ما زالت مستمرة في العراق وعلى مختلف المستويات في التعليم العام حتى الجامعة مما يعوق امكانية ايجاد الانسان المبدع صاحب التفكير الناقد. (مجموعة باحثين، ٢٠٠١م، ص٦٢٢).

ويؤكد ذلك ما يوجهه اختصاصيوا اللغة العربية [أ] التعليم الثانوي من النقد لأساليب التدريس بانها لا تبعث في الطالب الميل الى ما يتعلمه، فضلا على ارتكازها على التلقين من جانب المدرس، والحفظ، والاستظهار من جانب الطالب مع عدم اتاحة الفرص الكافية لع للإبداع، والابتكار، وتنمية سلامة الحكم، والتفكير، فضلا عن عدم اقامة دورات تدريبية للمدرسين لتنمية بعض انواع التفكير ومنها التفكير الناقد لديهم.

كذلك توجد بعض الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تأكيدهم لآرائهم المستقلة وترسيخها، وصعوبات في اصدار الاحكام حول الموضوعات والمشكلات التي يواجهونها،

(أ) قابل الباحث بعض مشرفي اللغة العربية التابعين لتربية محافظة الانبار.

مما يدل على ان هناك انخفاضا واضحا في مستويات التفكير لديهم على وجه العموم والتفكير الناقد على وجه الخصوص، وتعزز هذا الاستنتاج من خلال ما اشرت اليه بعض الدراسات. (علي، ٢٠٠٤: ص٢).

والواقع يؤيد ذلك فما زال التدريس اسير الطرائق التقليدية وما زال المدرس هو الملقن والطالب هو المستمع خصوصا في دروس اللغة العربية ان طرائق التدريس المتبعة في تدريس اللغة العربية تعتمد التلقين واعطاء افكار جاهزة وعدم تعويد الطلبة استعمال عقولهم التي وهبهم الله (سبحانه وتعالى) اياها، وان النمطية في الاساليب التدريسية تعيق اظهار القدرات الابداعية عند الطلبة وتمنع من اعداد افراد يمتازون بالتفكير قادرين على الانتاج المتنوع والجديد ويعزى السبب الى اتباع اساليب تدريسية تقليدية وقد يكون المدرس نفسه غير مدرب على استثارة اذهان الطلبة وتعليمهم طرائق التفكير السليم مثل اسلوب التفكير الناقد (الكبيسي، والحديثي، ٢٠١١: ص١٦٢- ١٦٣).

ويرى الباحث انه من الضروري ان نجد اساليب تدريبية تعنى بأساليب تدريسية من شانها اثارة التفكير واكساب المدرسين له، مثل التفكير الناقد، اذ لم يحظ موضوع البرامج التدريبية بدوره في تنمية هذا النوع من التفكير لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الثانوية باية دراسة علمية على مستوى البيئة العراقية (على حد علم الباحث)، لذا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

ما اثر البرنامج التدريبي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد وتقبلهم للبرنامج.

ثانيا: أهمية البحث:

يعد التفكير عاملا من العوامل الاساسية في حياة الانسان، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها ويساعد على حل الكثير من المشكلات وتجنب الاخطار والسيطرة على امور كثيرة وتسييرها لصالحه؛ اذ استطاع الانسان بما وهبه الله به من عقل، وبه تميز عن غيره من سائر المخلوقات ان يكتشف ويبدع اغزى الفضاء، واستخدام المفاعلات النووية وتطورت وسائل اتصاله، اذ يستطيع وبثواني معدودة الاتصال بشبكة الانترنيت بدخول اي موقع في العالم عن طريق الحاسوب الذي يصفه البعض بصفات بشرية فارقة، ونتعجب من امره ولكن الاولى التعجب من الذي صنع الخالق المبدع المصور: چ بى بي تج تح تخ تم تى تي ثج ثم ثى چ (النمل: من الآية ٨٨) وللمناهج الدراسية دور كبير في تنمية التفكير ومهاراته اذا يقيم من خلالها تعلم الطلبة والتدريب على التنظيم والتسلسل في التفكير تمكنهم من تطبيق ما تعلموه داخل وخارج المدرسة.

(Beyer, 1988: p.49)

وعليه فان وضع مناهج دراسية في تنمي التفكير اصبح ضرورة ملحة لان التفكير هو المسلك الذي يسلكه الفرد ليستطيع بواسطته مواجهة وحل ما يعترضه من مشكلات (وارد، ١٩٩٠: ص٢٦).

ويعد فلاسفة التربية ان تدريب الناشئة وتعليمهم مهارات التفكير الناقد من الاعتراض الاولية للتربية واصبح من الضروري ان يتعلم كل فرد كيف ينمي مهاراته الفكرية الناقدة التي تمكنه من ان يتدبر ويحلل المعلومات التي تصل اليه او يسمعها او يقرئها وتساعده في اتخاذ القرار (كفاني، : ص٢١٩).

ان التفكير الناقد من احد اهداف التربية المعاصرة والذي علينا تدريب طلبتنا على مهاراته من اجل بناء شخصيته الموضعية النافذة للبصيرة ليشارك في بناء مجتمع تقدمي. (Farland 1985: p. 277- 288)

ان التفكير الناقد لا ينمو تلقائيا وانما يحتاج الى توجيه عملية التدريس نحو الهدف (Beyer, 1985: p. 180)، وهذا لا يأتي الا من خلال اختيار المادة الدراسية المناسبة وطرائق تدريس فعالة لهذا الغرض (عايد، ١٩٨٩: ص١٣)، وبالإمكان تنميته من خلال بعض التخصصات والمواد الدراسية المختلفة ولكن باستخدام استراتيجيات معينة تساعد في تحقيق الهدف.

(Salter, Munro, 1985: p. 285- 289)

ويرى (Norris) ان تنمية التفكير الناقد لدى المدرسين والمدرسات يؤدي الى فهم افضل للمادة ويساعد على ربط عناصرها، وينمي الدقة والضبط (Norris, 1985: p. 4045)، وان مستوى التفسير للأحداث من الامور التي تثري التفكير الناقد، وهي مهارة عقلية، المطلوب تنميتها لدى الطلبة (الكيلاني، ١٩٩٥: ص٣٦٠٢).

ان التفكير الناقد يكسب المدرسين والمدرسات تحليلات صحيحه ومعقولة لمحتوى المادة ويساعد على تكن في مجتمعنا ابعدتهم عن التفكير التحليل لوجود عقبات منها (انتشار الاساطير والخرافات، والخضوع للسلطة انكار قدرة العقل، والتعصب لبعض الآراء والاعلام المضلل المعادي) (زكريا، ١٩٨٨، ص٩٥) وقد فرضت افكار وشائعات ومحاولات تسلل فكري وتخريب ثقافي وحروب نفسية قد تؤثر على المدرسين والمدرسات وتجعلهم غير قادرين على تفحص ونقد كل ما يطرح عليهم (الجنابي، ١٩٩٢، ص١٠).

وقد يكون العلم والتطور سلاحا ذا حدين فهذه الشاشة المربعة الصغيرة (بأنواعها التلفاز، والحاسبة، والانترنيت) فرضت نفسها ودخلت زائرا يوميا اجباريا، وغزت العقول بايجابياتها وسلبياتها بعلومها المتطورة وفنونها الغامضة فأي مجهود تربوي ينتظرنا حيال ذلك وكيف نحصن طلبيتنا من انحراف تفكيرهم، وقد يشارك المنتمين للتربية عن غير قصد في ابعادهم عن التفكير، اما بعداد مناهج لا تنمي التفكير لديهم او بطرائق تدريس لا تركز ولا تدرب على تنمية التفكير الناقد المتفحص للأمور ان دور المدرسين في المدارس الاعدادية في التفكير الناقد لم يصل الى المستوى المقبول تربويا واجتماعيا (زيتون، ١٩٨٨، ص٤٠١-٤٣٠)، واذا كان المدرس يريد ان يحقق ذاته بصفة مستمرة فلابد من ان يخضع للتربية المستمرة وبالتالي لتعليم مستمر الذي يتزايد نتيجة لاكتسابه خبرات متلاحقة وبهذا الاستمرارية يحيى المدرس حياة متطورة ومتجددة ويكون التدريس مستمرا من اجل تحقيق اماني مدرس وتنمية قدراته ومهاراته وتمكينه من مواجهة مطالب العالم المتغير ومن هذا المنطق ام المطلق لا يمكن للتدريس ان يبقى مقلوبا في قوالب محددة لان الانسان مطالب بتفهم العالم من حوله والتعايش مع الجماعة المحيطة ومواجهة المشكلات التي تعترضه وتحقيق التوافق بين قدراته وبن عمله وهو مطالب بالتدريس والتدريب وتحسين قدراته ام المهنية وامكاناته العقلية من اجل رفع مستوى الاداء والارتقاء بالعلاقات بينه وبين مجتمعه (ناصر، ٢٠٠١: ١٩١) والمعلم كان ولا يزال رسول الحضارة والحامل الحقيقي وبدون منازع لرايتها والشعوب التي ادركت هذه الحقيقة اعطته قيمته التي يستحقها ووضعته في المكانة التي فيها الرسالة التي يحترمها فاهتمت بأعداده وتدريبه واهتمامها بان يكون له مكانة مرموقة بين الشعب وقدرت اهمية دور في التربية بنفس درجة تقديرها لأهدافها التي يسعى الى بلوغها

وارتفعت به مهنيا ليكون اهلا لقيام بهها وسمت به ادبيا ليكون القدوة التي تحب تلك الشعوب ان يقتدي بها ابناؤها، اذن المدرس احد الاركان الاساسية للعملية التربوية وكل اصلاح لا يتناول المعلم يشك في نجاحه (الجبان، ١٩٩٧، ١٠٨)، ويكفي فخرا للمعلم ان قول مربي الانسانية محمد ﷺ عن نفسه (انما بعثت معلما) الدارمي/٣٥٢.

وطريقة التدريس حلقة وسطى في سلسلة العمليات التربوية والتعليمية تتجلى فيها جهود المعلمين في الواقع التعليمي على نحو مباشر.

وهي في جوهرها ترجمة للأهداف والمحتويات التربوية العامة الى خبرات انسانية في المواقف التعليمية ووظيفتها الاساس تنظيم هذه المواقف بما يؤدي الى تنمية قدرة المتعلمين على التعلم وتمكنهم من ممارسته بالاعتماد على جهودهم الذاتية وبالنتيجة تمكنهم من تطوير شخصياتهم بجوانبها كافة ويترتب على ذلك ان هذه المواقف خير ما تكون اذ تتألف من تواصل فعال وحوار نشط ببين المدرس والطلبة. (فاطر وارسلان، ٢٠٠٠، ٣٩).

كما ان انتقاء الطرائق التدريبية الجيدة واساليبها هي احدى المقومات الاساسية والصفات الضرورية في هذا العصر الذي يساهم برفع المستوى العلمي للمتعلمين عن طريق امدادهم وتجهيزهم طرائق التدريس المناسبة لجميع التخصصات (الجوعاني، ٢٠٠٠، ٩٠-٩١)؛ لذا فان افضل البرامج والمناهج قد تفشل ان لم تكن الطرائق والاساليب المتبعة سليمة تتناسب وطبيعة المتعلمين، والمادة الدراسية والظروف والامكانات المتاحة؛ اذ قد يكون المدرس عالما في تخصصه ولكنه يفشل في تدريسه فيكون تحصيل طلبته ضعيفا وقد تتولد عندهم كراهية لهذا المدرس والمادة التي يدرسها (الشبلي، ٢٠٠٠، ١١٦)، والشيء المهم الذي يجب ملاحظته هو ان الطريقة سواء اكانت خاصة ام عامة فهي ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الظروف والاحوال المتصلة بطبيعة المادة، او بيئة الطالب فالمدرس ليس مطالبا بالتزام طريقة معينة او جامدة في التدريس بل عليه ان يكون المبتدع لطريقته مرنا في اتخاذ الاسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بانها وهي توصله الى تحقيق الاهداف التعليمية والتربوية المطلوبة ومن الواجب ان يكون المدرس ملما بطرائق التدريس الحديثة والقديمة ولشخصيته كبير الاثر في التدريس، وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعا الى قدرة المدرس ومهاراته اكثر مما يرجع الى مادة الدرس، (مرعي، ٢٠٠٢، ٢٠٩).

التقبل:

يعد التقبل: من الركائز المهمة للعمل والعيش مع الجماعة، ويعتمد التقبل على الفكر والاقتناع والممارسة والتقبل مهارة تحتاج دوما الى التدريب المستمر عليها حتى تتضمن من قبل الفرد. ويشكل مفهوم التقبل المضمون العاطفي للاتجاه.

ان الباحثين يهتمون بدراسة التقبل لارتباطه الوثيق بالميل على نواحي النشاط على اختلافها في مجال العمل والدراسة والنشاطات في اوقات الفراغ واللعب فمن الناس من سحب العمل الروتيني، ومنهم من يحب العمل اليدوي وبينما يفضل اخرون العمل العقلي فاذا اترتب على هذه الانشطة نوع من الراحة والسرور فان الفرد يميل الى تكرار نفس النشاط ونتيجة تكرار الموقف الخارجي، وشعور الفرد بنفس النتيجة من الراحة والمتعة يتكون ما يسمى بالتفضل، وتقبل بعض الناس الى الاعمال التي تربط ارتباطا كبيرا بالعلاقات الانسانية وبالناس بينما يميل اخرون الى الاعمال التي تقسم بالانعزال والبعد عن الناس وهناك ميل لدى بعض الناس الى الالعاب الرياضية عامة او الاعمال الميكانيكية او الميل الى التدريب الى

قصص البطولة والمغامرات او القصص التاريخية والمسرحيات والشعر العاطفي او تقبل الفني مثل الموسيقى... وهكذا. (الكناني، واخرون، ٢٠٠٦، ص٨٤).

يمكن ان نرز اهمية البحث الحالي من خلال الاتي:

١- ان العصر الذي نعيش فيه هو عصر تفجر المعلومات والمعرفة مما يؤدي الى زيادة مسؤولية المعلم وتحسين قدراته للتفاعل مع المواد والخبرات الجديدة وتمحيص ونقد المعلومة التي يستلمها.

٢- ان استرتيجية التدريب على التفكير يمكن ان تحقق مبدا التعلم المستمر وتسعد المدرسين والمدرسات على زيادة فاعلية معالجة المعلومات في الميدان المعرفي المستمر في التوسع (قطامي، ٢٠٠٠، ٢٤٦- ٢٤٧).

٣- اهمية البرامج التدريبية في تعليم التفكير الناقد للمدرسين والمدرسات من خلال المساعدة على توجيه افكارهم بصورة صحيحة بدلا من اصدار الاحكام السريعة او اتخاذ القرارات دون النظر الى النتائج، وان ينظروا الى المواقف المختلفة من خلال نظر الاخرين وآرائهم وفحص المشكلة والبحث عن الحلول والدلائل واختبارها.

٤- اهمية دراسة التفكير الناقد والبحث من افضل الطرق وان نجعلها لتنمية ولأهمية قياسه لدى المدرسين والمدرسات لما له من اسهام في تطوير العملية التربوية بصورة عامة، التي تظهر مخرجاتها من خلال الطلبة الذين سوف يدرسونهم، والتعرف على افضل الادوات التي تسهم في ذلك.

٥- يمكن الاستفادة من البحث في الدورات التدريبية التي تقام في المديرية العامة تربية ويعد لبنة في تقدم العملية التعليمية من خلال اقتراح فقرات وبنود تدريب جديدة.

٦- يمكن الاستفادة من البحث الحالي لواضعي المناهج الدراسية للغة العربية للاهتمام بتنمية التفكير الناقد خلال اعداد المناهج الدراسية للمرحلة الاعدادية.

ثالثا: هدف البحث:

الكشف عن اثر البرنامج التدريبي في اكتساب مدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الاعدادية لمهارات التفكير الناقد وتقبلهم للبرنامج.

رابعا: فرضية البحث:

لغرض التحقق من هدف البحث الاول تمت صياغة الفرضية الاتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات اللغة العربية الذين سيتعرضون للبرنامج التدريبي في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.
- اعتمد الباحث مدى تقبل لبرنامج من عدمه واعتمد على نتيجة الفرضية الاولى.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مدينة الرمادي (مركز محافظة الانبار) للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢م).

سادساً: تعريف المصطلحات:

الاثر: عرفه كل من:

١- **(العسيري، ٢٠٠٤)**: لغويا: ما بقي من رسم الشيء، والتأثير ابقاء الاثر في الشيء وله اربعة معان: يأتي بمعنى النتيجة والعلامة والخبر وما يترتب على الشيء (العسيري: ٢٠٠٤: ص١١٢- ١٣٣).

٢- **الاثر**: ما بقي من رسم والتأثر: ابقاء الاثر في الشيء واثره في الشيء ترك فيه اثر (لسان العرب، ٢٠٠٣: ص٣٩).

٣- **السقاف، ٢٠٠٧**: هو ما يراه من معالم او بصمات او اثار في الشيء المؤثر فيه، فهناك مؤثر ومؤثر فيه بمعنى مستقل ومتغير تابع (السقاف، ٢٠٠٧، ص١٩).

٤- **(The American dictionary, 2006)**: القوة او القدرة على تحقيق النتائج، او الانطباعات المنتجة على عقل المفحوص وحسب التصميم او الطريقة المتبعة وهو الشيء الذي ينتج انطباع معين او يدعم التصميم المجرب.

البرنامج: لغة: عرفه كل من:

١-تعريف البرنامج (لغة) البرنامج بفتح الموحدة والميم (برنامج) صرح به عياض في المشارق، وقيل بكسر الميم (برنامج)

وفي بعض شروح الموطا الورقة الجامعة للحساب وعبارة المشارق زمام يرسم فيه متاح التجار وسلفهم وهو معرب (تامة) واصلها فارسية وقال ابو عبد الله بن الطيب الشركي: (البرنامج من الالفاظ الفارسية التي عربتها العرب، واقتضى انه بالفتح وفيه تخليط اذ لا يدري ما يفتح فيه، والظاهر انه بفتح الموحدة وسكون الراء وفتح النون والميم برنامج) وقال الهوريني: (يرادف الفهرسة البرنامج معرب) واستعمله ابن خلدون في المقدمة (٢٠١- الكتاني- ١٩٨٢- ج- ٧١)، وجاء في القاموس المحيط ان البرنامج الورقة الجامعة للحساب معرب (برنامه) (١٨٥- الفيروز ابادي- ب- تج- ٢٣١: ١) وعرفه صاحب المنجد في اللغة والاعلام بانه: خطة يختطها المرء لعمل يريده (٢١٤- محمود -٢٠٠٠- ٣٦- ٣٨) وعرفه ابراهيم مصطفى وزملاؤه في المعجم الوسيط: الورقة الجامعة للحساب والتي يرسم فيها ما يحمل من بلد الى بلد من امتعة التجار وسلعهم والنسخة التي يكتب فيها المحدث اسماء رواته واسانيد كتبه والخطة المرسومة لعمل برنامج الدرس والاذاعة مع فارسية برنامه (٢٢٧- مصطفى واخرون، ١٩٨٢: ج-٥٢) فالبرنامج لغة: الخطة المرسومة لتحقيق وتنفيذ عمل ما.

البرنامج اصطلاحا عرفه كل من:

٢-(هيوسن، ١٩٨٥، Husen): انه مجموعة منظمة من النشاطات او المواد التعليمية الموجهة الى فئة من الدارسين لغرض اكسابهم ما يحتاجون اليه من معرفة ومهارات واتجاهات في مجال دراسي معين او لغرض تعزيز تلك الجوانب لديهم اذ يستغرق المدى الزمني لتنفيذ البرنامج بضع ساعات دراسية او ربما عاما (Husen, 1980: p. 1408)

٣-(فخرو، ٢٠٠٣): مجموعة من الجلسات موزعة ضمن دروس معنوية وتختلف هذه الجلسات في محتوياتها وطرق التفاعل بين الافراد وخلالها وتعالج كل جلسة تنمية مهارة او اكثر من مهارات التفكير لدى المتدربين ضمن استراتيجيات مخطط لها ويتم اختيارها بما يلائم مع اهداف البرنامج (فخرو، ٢٠٠٣).

٤-تعريف الدوري (٢٠٠٣) بانه: "نشاط يتضمن مجموعة من الخبرات والاجراءات المقدمة والقائمة على اسس علمية سليمة في ضوء خطة علمية مدروسة ترمي الى اضافة معارف ومهارات للأفراد لم يكونوا قادرين على ادائها وتساعدهم على النمو والاستبصار" (٨١- الدوري- ٢٠٠٣- ١٥).

تعريف البرنامج التدريبي:

١- يعرف مكتب اليونسكو الاقليمي بانه: "النشاط المنظم والمخطط الذي يقدم الى المتدربين لتنمية وتطوير المستوى المهاري والمعرفي لديهم (اليونسكو، ١٩٩٣، ص١٦).

٢- ويعرفه العتبي ١٩٩٦: عبارة عن مزيج متداخل من النشاطات والتفاعلات والتجارب والخبرات التي يمر بها اعضاء بصفتهم افراد واعضاء جماعة تساعد في تطويرهم ونموهم بدنيا وعقليا واجتماعيا ونفسيا (العتبي، ١٩٩٦، ١٣).

٣- وعرفه (حسن، ٢٠٠٠): بانه "مخطط منظم لمجموعة من الموضوعات والنشاطات والفعاليات التي تهدف الى اكساب المعرفة وتطوير المهارات في مدة زمنية معينة) (حسن، ٢٠٠٠، ص١٦).

٤- برنامج ريسك Risk: هو برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الاجنبي لهارنادك (Harnadek) في التفكير الناقد وعرض البرنامج في اربعة اجزاء حوى كل جزء دليلين احدهما الطالب المتضمن المهارات والتمرينات التي يتدرب عليها الطلبة والاخر دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطلبة ويهدف هذا البرنامج الى تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية الابداعية وتفعيل انماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد، ويتم تعليمه بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر وذلك برمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج الدراسي بشكل دقيق (السرور، ٢٠٠٥، ص١١).

٥- التعريف الاجرائي: هو مجموعة من الانشطة والدروس المتقنة الموضوعة لغرض تطوير قابليات ومهارات ومدرسات ومدرسي لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة واكسابهم التفكير الناقد في مادة اللغة العربية.

التفكير Thinking

١- عرفه (جورجي، ١٩٧٠) George: بانه العملية التي يمكن عدها احداثا رمزية اولية والتعامل معها بعمليات مختلفة واستنتاجات منطقية (٢٣، ١٩٧٠، George).

٢- يعرفه (بارون، ١٩٩٠، Jonathan baron): بانه عملية تساعد في التخطيط للأهداف الفردية والعمل على تحقيقها او حل مشكلة ما (قطامي، ٢٠٠١، ١٤).

٣- تعريف (عدس، ٢٠٠٠): مجموعة الطرائق والاساليب التي يتبعها المعلم مع الطالب التي تستهدف تحسين نموه العقلي وتطويره (عدس، ٢٠٠٠، ٥٢).

٤- ويعرفه دي بونو ٢٠٠١ DeBono ايضا: بانه التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما كالفهم او اتخاذ القرار او التخطيط او حل المشكلات او القيام بعمل ما (دي بونو، ٢٠٠١، ٤٠- ٤١).

٥- عرفه (العباجي،٢٠٠٢): هو مجموعة من المهارات العقلية الناتجة من الموازنة بين العمليات الفسلجية المخية والانطباعات الذهنية الاتية من البيئة والتي تستدل على وجودها من خلال اللغة المعروفة (العباجي، ٢٠٠٢، ٢٠).

تعريف الاجرائي للتفكير:

ان الباحث تتفق مع تعريف دي بونو للتفكير، وتعرفه: بانه الاستكشاف المنظم للخبرة من اجل تحقيق هدف ما او حل مشكلة او اصدار حكم او اتخاذ قرار من خلال تفحص كل جوانب الموقف وايجاد البدائل والحلول المناسبة.

التفكير الناقد (Critical thinking):

أ-المعنى اللغوي: ورد هذا المفهوم في اللغة العربية بمعان عدة فيقال نقد الدراهم اي ميز الدراهم واخرج الزيف منها (ابن منظور، ج٣، ص١٩٥٤، ٤٢٥)، يقال نقد الشعر ونقد النثر اي: اظهر ما فيها من عيب او حسن (المعجم الوسيط، ١٩٨٥: ٩٨٢)، اما في اللغة الانكليزية فان كلمة (Critical) مشتقة من الاصل اللاتيني (Criticus) او اليوناني (Kritikos) الذي يعني القدرة على التمييز او اصدار الاحكام وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في ان مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول الى الحقيقة كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الادب التربوي المعاصر متأثرا بهذه النظرة التقليدية للتفكير (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠، ٤٠٦).

ب-المعنى الاصطلاحي: ويستعمل تعبير التفكير الناقد للدلالة على معان عدة اهمها: الكشف عن العيوب والاخطاء والشك في كل شيء والتفكير التحليلي والتفكير التأملي وحل المشكلة وكل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم وكل مهارات التفكير المهمة والتفكير الواضح والتفكير اليقظ والتفكير المستقل وتعرف اوجه التمييز والتناقض وعدم الاتساق (Davis & Rimm, 1989: p.96)

١- **عرفه باير (Bayer, 1998):** ان التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة او مجتمعة، او باي تنظيم اخر، لكنه اكثر تعقيدا من مهارات التفكير الاساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره، يبدا بادعاء او نتيجة معينة، اذا يسال عن مدى صدقها، او جدارتها او اهميتها او دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير ان التفكير الناقد ليس مرادفا لصنع القرارات او حل المشكلات. (Bayer, 1998: p.123).

٢- **عرفه الحموري والوهر ١٩٩٨:** بانه محاولة لاختبار الحقائق او الآراء المطروحة في ضوء الادلة التي تنشدها، وهو يتضمن خمسة ابعاد هي الاستنتاج، وتحديد المسلمات والافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (الحموري والوهر، ١٩٩٨، ص١٤٨).

٣- **عبد الهادي وبني مصطفى ٢٠٠١:** مجموعة الاجراءات التي يقوم بها الفرد استنادا الى اسس علمية منطقية، بحيث يستطيع الانتقاد بصورة موضوعية). (عبد الهادي ومصطفى، ٢٠٠١، ص٩٢).

٤- **تعريف حسين وفخرو (٢٠٠٢):** القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء. مع الاخذ بالحسبان وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث (حسين وفخرو، ٢٠٠٢: ٢٥).

٥- **عرفه ستيرنبريج (Sternberg, 2004):** مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صنع القرارات، وتعم مفاهيم جديدة.
(Sterngerg, 2004: p.211)

١-التعريف الاجرائي:

بانه: (عملية عقلية يقوم بها مدرسو ومدرسات اللغة العربية من خلال عملية التدريب والاستخدام المنطقي، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المتدرب والمتدربة عند اجابة على فقرات اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث الحالي.

التدريب: عرفه كل من:

١- (RG, Hacan 1968) الطريقة التي تساعد العاملين على اسلوب العمل المثالي في عملهم الحاضر والقادم بتنمية عادات وحركات ومهارات صحيحة بطريقة تزويدهم بعمل او معلومات او مهارات فنية.
(RG, Hacan, 1968: p.20)

٢- (Beach dale, 1976) عملية اكساب المعارف والخبرات التي يحتاج اليها الانسان في المعلومات والاتجاهات الصالحة للعمل والانماط السلوكية والمهارات الملائمة (Beach dale, 1976: p. 101- 104)

٣- (ابو زيد ٢٠٠٣): نقل الشخص الى مستوى او معيار مرغوب من الكفاية سواء بالتعليم او بالممارسة وتهدف الى زيادة معلومات المتدرب وتطوير قدراته وتعديل سلوكه ايضا (ابو زيد، ٢٠٠٣، ٢٥٢).

٤- (نعيمه واخرون، ٢٠٠٦): نشاط مخطط يهدف الى تزويد الافراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي الى زيادة معدلات اداء الافراد في عملهم، (نعيمه واخرون، ٢٠٠٦، ٣).

التعريف الاجرائي للتدريب: هو نشاط تم التخطيط له مسبقا لتزويد المتدربين اثناء الخدمة من مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مرحلة الاعدادية بمهارات ومعارف جديدة، حول موضوع التفكير الناقد لتوظيف في تدريس طلبتهم.

تعريف البرنامج التدريبي Training Program

١-عرفه الحيالي ١٩٩٧: (مجموعة من المفردات او النشاطات المخططة والمنظمة وتتضمن بناء او تطوير موقف تعليمي او تدريبي في ضوء اهدافه ومعطياته ومحدداته وترمي الى تطوير اداء المتدربين واكسابهم مجموعة كفايات قيادية) (الحيالي: ١٩٩٧: ١٦).

٢-عرفه Gomez & Others 1998: (عملية تزويد العاملين بمهارات معينة تساعدهم على معالجة الضعف في ادائهم).
(Gomez & Others: 1998: p.57)

٣-عرفته اميرة: ٢٠٠١: (برنامج مخطط ومنظم وفق اسس علمية وتربوية تستند الى مبادئ نظرية التعلم لتقديم خدمات وتدريبات مباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات التي تهدف الى التأثير في المتدربين) (اميرة، ٢٠٠١: ٢٢٢).

التعريف الاجرائي: هو خطة منظمة تتضمن مجموعة من المعارف والانشطة والمهارات تستهدف مدرسي اللغة العربية في ثانويات محافظة الانبار لغرض تعريفهم بمهارات التفكير الناقد وكيفية توظيفها في تدريس مادة اللغة العربية.

الاكتساب:

١- عرفه (وينتج: ١٩٨٤): بانه عملية تتضمن ممارسة شيء ما، وتؤدي هذه الممارسة الى تنمية الاثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي الكائن الحي وكثيرا ما يوصف الاكتساب بوصفه عملية مدخلات للتعلم (وينتج، ١٩٨٤، ص١٥٥).

٢- وعرفه (الاشول، ١٩٨٧): القدرة على تجريد العموميات المناسبة من هويات منفصلة اي تجريد نوعي لموضوع او حدث وبعدئذ تعميم هذه النوعية على جميع الموضوعات او الاحداث المتشابهة (الاشول: ١٩٨٧، ص٢٠٢).

٣- (وعرفه العمر، ١٩٩٠): بانه مدى معرفة التلميذ بما يمثل المفهوم ولا يمثله وذلك خلال انتباهه الى فعاليات ونشاطات المعلم ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات قبل ان يحفظها في مخزن الذاكرة لديه (العمر، ١٩٩٠، ص٢٠١).

٤- وعرف (الخوالدة وزملاؤه، ١٩٩٦) الاكتساب بانه حركة من القدرة على التعميم او القدرة على نظم الدلالات وتجميعها تحت اسم او موقف او حادث (الخوالدة واخرون، ١٩٩٦، ص١٢٨).

الاتجاه التقبل:

١-التقبل وهو اتجاه عاطفي عام من جانب الاخصائي نحو طالب المساعدة ويقسم بالحب والتسامح والرغبة في المساعدة وصولا يعني الموافق على السلوك للانحراف للعمل.

Uqu.edu.sa/files2/tiny-mce/plugins/fihemanger/files

٢-التقبل وهو موقف وجداني يقسم بالرضا والحب والتسامح والرغبة في المساعدة من قبل المرسل نحو المتدرب، وممارسة مشاعر الود والارتياح عند ملاقاة المتدرب في موقع العمل المهني...

www.gulfkids.com/pdf/Eaga-Bl.df

هناك عدة تعريفات للاتجاه العلمي من خلال قياس الصفة العلمية او العناصر المكونة لها ومن هذه التعريفات ما يأتي:

١- عرفه لبيب (١٩٨٦) بانه فكرة ترتبط بمعنى العلم وركائزه واسسه تجعل الانسان يتقبل الحقائق ويصرف النظر عن مصالحه الشخصية ويؤمن بتطور العلم ويكون مستعدا لتقبل الجديد منه اذا ثبت صحته (لبيب، ١٩٨٦، ص١٠٢).

٢- وعرفه دغيش (١٩٩٩): بانه توجه عقلي معين يفرض على الشخص التعامل مع ذاته او ما يحيط به من الاشياء والاحداث بروح العلم (دغيش، ١٩٩٩، ص١٨).

٣- خليل، ٢٠٠١: تنظيم خبرة مستمرة للعمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفة نحو بعض جوانب حياة الفرد (خليل، ٢٠٠، ص١٣).

٤- (حسن واخرون: ٢٠٠٦): اتجاه محدد في تصاعد الحركة والفكر صوب هدف او غاية وقد يكون تقبل فطريا لدى المرء او اتجاها مكتسبا بالخبرة والتعلم على انه يسير دوما، نحو هدف او يسير في وجهة معينة (حسن، ٢٠٠٦، ص٢٥).

التعريف الاجرائي للباحث:

التقبل هو الميل او الاتجاه ومعناه العام استعدادا وجدانيا مكتسبا ثابتا نسبيا تحدد شعور المدرسات والمدرسين نحو اكتسابهم مهارات التفكير الناقد خلال البرنامج التدريسي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب الذي اعده الباحث.

تعريف المرحلة الاعدادية (Preparatory stage) عرفها:

١- (مهدي، ١٩٩٣) بانها: المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس وتعد خريجيها للفرعين العلمي والادبي للالتحاق بالتعليم الجامعي والمعاهد (مهدي، ١٩٩٣، ص١٧٤).

٢- (وزارة التربية، ٢٠٠٣): بانها مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات تهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة ميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتعميقها تمهيدا لمواصلة الدراسة الجامعية واعدادهم للحياة العملية الانتاجية (وزارة التربية، ٢٠٠٣).

٣- البياتي، ٢٠٠٦، بانها: المرحلة التعليمية التي تضم طلبة من كلا الجنسين في مدارس منفصلة تقوم بفتحها وزارة التربية لتقدم فرصا تعليمية متكافئة ومجانية وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تستقبل الطلبة الذين اكملوا الدراسة المتوسطة او ما يعادلها لمواصلة وتطوير شخصياتهم في جوانبهم المختلفة (البياتي، ٢٠٠٦، ص٣٠٣).

اما التعريف الاجرائي للمرحلة الاعدادية: فهي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس بفرعيها العلمي والادبي وتكون فيها مدة الدراسة ثلاث سنوات وتعد طلبتها للالتحاق بالدراسة الجامعية او المعاهد وعليه فالصف الخامس العلمي والادبي وهو السنة الثانية من المرحلة الاعدادية.

الفصل الثاني

الاطار النظري

اولا: التفكير في الاسلام:

ذكر الباري عز وجل آيات عديدة تدعو للتفكير والتأمل والتدبر ففي قوله تعالى: "أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّماواتِ وَالْأَرْضَ وَما بَيْنَهُما إِلاَّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيراً مِنَ النَّاسِ بِلِقاءِ رَبِّهِمْ لَكافِرُونَ (٨)" (الروم: ٨)، اي دعوة من الباري للتفكير في هذا الكون وما فيه من مخلوقات مختلفة ومتنوعة وانها مخلوقة لفترة محددة وكل مخلوق يدلل على عظمة الخالق وتفرده ومدح الباري عز وجل صاحب التفكير الناقد الثاقب المبصر المحلل بقوله تعالى: "الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِياماً وَقُعُوداً وَعَلى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنا مَا خَلَقْتَ هَذَا باطِلاً سُبْحانَكَ فَقِنا عَذابَ النَّارِ" (ال عمران: ١٩١)، وذم الباري الذي لا يفكر، ولا يعتبر بمخلوقات الله تعالى الدالة على ذاته وصفاته ؛ اذ قال تعالى: "وَكَأَيِّنْ مِنْ آيَةٍ فِي السَّماواتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْها وَهُمْ عَنْها مُعْرِضُونَ" (١٠٥) (يوسف: ١٠٥)، يقول الرسول الكريم ﷺ امام مجموعة من الصحابة الكرام في رحلة الاسراء والمعراج **"فلما نزلت الى السماء الدنيا نظرت اسفل مني فاذا انا برهج ودخان واصوات فقلت ما هذا يا جبريل قال هذه الشياطين يحمون على اعين بني ادم ان لا يتفكروا في ملكوت السماوات والارض ولولا ذلك لراوا العجائب"** مسند احمد (باقي مسند المكثرين حديث ٨٢٨٦) اي ان التفكير يفتح الافق امام المتعلم ويدعو الى الاعتبار والعبرة ان ينظر الانسان الى ما حوله وما تحته وما فوقه من الاشياء والمخلوقات التي تجلب النظر والتفكير وتقوي العقيدة واليقين والايمان بقدرة الخالق المبدع الصانع المدبر حيث قال الرسول الكريم ﷺ **"وتفكروا في خلق الله ولا تفكروا في الله فأنكم لا تقدرون قدره"** ويقول ايضا (تفكر ساعة خير من عبادة سنة) (الزيدي، ١٩٨٩) نقلا عن الغزالي، ص٣٠٥(ش) (طوبا لمن كان قلبه تذكر وصمته تفكر ونظره عبدا) ويقول عمر بن عبد العزيز ﷺ (الكلام بذكر الله عز وجل حسن، والفكر في نعم الله افضل عبادة) ويقول الغزالي استعينوا على الكلام بالصمت وعلى الاستنباط بالفكرة نقلا (الزيدي، ١٩٨٩،

ص٣١٤)، ويقول الحسن البصري (تفكر ساعة خير من قيام ليلة) ويقول ايضا (الفكرة مرأة تريك حسناتك وسيئاتك) ويقول احد الصالحين دواء القلب قراءة القران بتدبر وتفكر) نقلا (مجلة التربية الاسلامية ٢٠٠٣، ص٥٥) لقد اثر القران الكريم في تعاليمه ومبادئه في حضارة العرب والمسلمين وعلى تاريخ البشرية جمعاء، واستطاع المسلمون من تكوين دولتهم العظمى التي قادت البشرية لقرون عديدة، وتطورت الحياة في كافة الميادين، واصبح العالم الاسلامي مركزا للحضارة والنشاط العلمي والفكري ابان الخلافة العباسية، ولا زالت اثار بيت الحكمة في بغداد من ترجمة وتأليف في كافة العلوم وكان للقران الكريم الفضل الاول في المحافظة على الوجود الاسلامي والعربي رغم ما مر بالأمة الاسلامية من كوارث هددت كيانه ودوره الحضاري، مثل: المغول والتتر والحملات الصليبية.

وفي وقتنا الحاضر عادت الجاهلية والغزو المعادي في صور متعددة مثل التفكير المادي واعلام الحضارات المعادية، جعلت من طلبتنا في حيرة واضطراب وضلال بحيث انساق الكثير وراء عادات لم يأت وعن عيب لم يكشف، فقد اخبرنا الباري عن امور لما بعد الموت "لَقَدْ كُنْتَ فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا فَكَشَفْنا عَنْكَ غِطاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ (٢٢) "(ق: ٢٢) وعن امور خارج نطاق وحدود العقل البشري عن مخلوقات تتعايش معه ليس بإمكاننا التعرف عليها؛ لأنها لا تقع ضمن الحس المباشر مثل الملائكة في قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلائِكَتُهُ لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُماتِ إِلَى النُّورِ وَكانَ بِالْمُؤْمِنِينَ رَحِيماً (٤٣) "(الاحزاب: ٤٣) يشجع القران الكريم ويثني على صاحب التفكير وصاحب العلم والمعرفة حيث يقول تعالى: وَإِذا مَسَّ الْإِنْسانَ ضُرٌّ دَعا رَبَّهُ مُنِيباً إِلَيْهِ ثُمَّ إِذا خَوَّلَهُ نِعْمَةً مِنْهُ نَسِيَ ما كانَ يَدْعُوا إِلَيْهِ مِنْ قَبْلُ وَجَعَلَ لِلَّهِ أَنْداداً لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعْ بِكُفْرِكَ قَلِيلاً إِنَّكَ مِنْ أَصْحابِ النَّارِ (٨) (الزمر: الآية ٩) وقال تعالى: "وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ كَذلِكَ إِنَّما يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبادِهِ الْعُلَماءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ (٢٨)" (فاطر: الآية ٢٨) ولقد اخذ المسلمون الاوائل بهذا التشجيع في طلب العلم وفي البحث والتقصي واكتشاف حقيقة الظواهر حتى خلقوا للبشرية حضارة زاهية معترف بها، اذ شملت نواحي الحياة كافة، وقد اطلق القران الكريم للعقل البشري الحرية في التفكير الناقد ليصل الانسان بنفسه للحقيقة، فهو يبحث وينقب ويستنتج ويتحقق مما يستنتج ((ودوما في اطار التوحيد وعدم الاضرار بأحد)) كما اكتشف نبي الله ابراهيم (عليه السلام) الحقيقة كما في قوله تعالى: "فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأى كَوْكَباً قالَ هَذا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قالَ لا أُحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بازِغاً قالَ هَذا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بازِغَةً قالَ هَذا رَبِّي هَذا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قالَ يا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨)" (الانعام: ٧٦- ٧٨) من هذه المقدمات والملاحظات استنتج نبي الله ابراهيم (عليه السلام) الحقيقة الساطعة والتي يجب ان يصلها كل فرد منا، حيث اخبرنا الباري عز وجل بمقدار نبيه وبالنتيجة التي توص اليها بتفكيره الناقد المتفحص "إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّماواتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفاً وَما أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (٧٩)" (الانعام: ٧٩) وفيه يقوم العقل البشري بنشاط كبير يشعر فيه الفرد بحرية دون قيد الا من الايمان والمحافظة على المصلحة العامة.

ومبدا الاستنباط والذي هو من احد مهارات التفكير الناقد هو ايضا من مصادر التشريع الاسلامي، ففيه مجال كبير للتفكير؛ حيث يترك الفرد يقارن ويوازي ويدرك اوجه التشابه والاختلاف بين الموقف المنصوص عليه، والمواقف الجديدة التي يمكن القياس عليها (الشافعي، ١٩٩٣، ص٣٨).

ينمي القران الكريم قابلية الفرد المسلم على التفكير وتفتح الذهن وعدم الانغلاق فالمسلم يستمع لراي غيره ويتفهمه دون حرج، وله مطلق الحرية في القبول او الرفض، اي: يربي القران الكريم المسلم على التفكير الديمقراطي بدليل اخذ المسلمين من الفكر اليوناني والفارسي فيما يتعلق بشؤون الحياة قرأوا هذا الفكر ونقدوه ومحصوه وزادوا عليه (الشافعي، ١٩٩٣، ص٣٩) وشواهد كثيرة على الحوار في القران الكريم ففي قوله تعالى: "وَما تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسى (١٧)" (طه: ١٧) الا يدري رب العزة ما بيده، الحوار هنا لترتيب النتيجة، "وَإِذْ قالَ إِبْراهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتى قالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قالَ بَلى وَلكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (٢٦٠)" (البقرة: ٢٦٠) وبعض الآيات التي تدعوا بالمشاورة واخذ الراي ففي قوله تعالى: "فَبِما رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ" (ال عمران من الاية: ١٥٩).

ثانيا: تعليم التفكير:

التفكير مفهوم افتراضي يشير الى عملية داخلية تعزى الى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو صياغة حل لمسالة ما او اتخاذ قرار معين او اشباع رغبة في الفهم او ايجاد معنى او اجابة شافية لسؤال ما، ويتعلمه الفرد من ظروفه البيئية المتاحة ولا يمكن ملاحظة هذه العملية بل يستدل عليها من خلال ما يلاحظ من سلوك داخلي او ظاهري اذ تتراكم خلالهما مجموعة الخبرات التي يواجهها الفرد (Ruggier, 1988: p.2).

والتفكير في ابسط تعاريفه: هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة او اكثر من الحواس الخمسة وهي السمع، والبصر واللمس، والشم، والتذوق والتفكير بمعناها الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف او الخبر (Barell, 1991: p.21).

وبما ان التفكير مفهوم معقد ينطوي على ابعاد مكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري فقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية حول تكوين الدماغ البشري وتطوره الى معلومات قيمة عن تركيب الدماغ ادت الى ظهور تفسيرات جديدة لوظائفه فالدماغ البشري يولد (٢٥) واط من الطاقة في حالة الوعي، وتنقل المعلومات فيه بسرعة (٢٢٠) ميل في الساعة وتنتقل بين جانبي الدماغ الايمن والايسر بلايين الوحدات (Bits) من المعلومات في الثانية علما ان ما يستخدمه الانسان من طاقة الدماغ هي اقل من (٥%) كما ان الدماغ البشري قادر على تخزين (١٠٠) تريليون معلومة اي اكثر بـ(٥٠٠) مرة من حجم المعلومات في المجموعة الكاملة من الموسوعة البريطانية (مايرز، ١٩٩٣، ص١٣)، والتفكير عملية تمتاز بفعالية مفعمة بالنشاط ففيها يقوم العقل بتنظيم افكاره وصور الذهنية المتعلقة بالتجارب والخبرات الماضية وتطبيقها على وفق احتياجات الحاضر ويتم اكتساب الافكار من خلال عمليتي الملاحظة والتعليم ويعتمد التفكير على مقدرة العقل في الاحتفاظ بهذه الافكار ومن ثم استعادتها ثانية ويقتضي ان يكون بمقدور المرء تحويل هذه الافكار الى مواقف اخرى من خلال عملية التصنيف (النقشبندي، ٢٠٠٣)، وهناك اتجاهات لتعليم التفكير:

١-الاتجاه الاول- التعليم المباشر للتفكير:

ينادى اصحابه بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن مستوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة وعادة ما يتم وفق هذا المنظور تعليم مهارات التفكير الواحدة من خلال محتوى معرفي حر (غير مستمد من مادة دراسية بعينها) بحيث لا يتدخل او يفقد تعلم هذه المهارة كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل طبيعي تتابعي للواحدة تلو الاخرى فيخصص لكل درس او عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ويطلق عادة على هذه المنظورة منظورة التعليم المباشر للتفكير ومن رواده ديبونو Debono (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٠١).

٢-الاتجاه الثاني- التعليم من اجل التفكير:

ينادي اصحابه بتعليم عمليات التفكير ضمنيا في اثناء تدريس المواد الدراسية وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة باستخدام اساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة تسمى هذه العمليات لدى الطلبة فاذا استخدم المعلم مثلا طريقة طرح الاسئلة المفتوحة فمن المتوقع ان ينمي هذا الاسلوب عددا من عمليات التفكير مثل بعض حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري وغير، وطبقا لهذا المنظور فانه يمكن تعليم او تنمية عدد من عمليات التفكير معا في الدرس الواحد ويسمى هذا المنظور منظور التعليم من اجل التفكير ومن (رواده لورين رسنك Lorin Rsnek) (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٠١- ١٠٢).

٣-الاتجاه الثالث- الدمج في تعليم التفكير:

ينادي اصحابه بتعلم مهارة واحدة من مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح في اطار محتوى ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود للطلبة فاذا كان محتوى الدرس في التربية الاسلامية فانه يوظف هذا المحتوى ليتم في اطاره مهارة التفسير وبذلك (يدمج) تعليم المهارة في تعليم المحتوى معا فيقوم الطلبة بتعليم مهارة التفسير والمحتوى الدراسي معا ويطلق على هذا المنظور: منظور الدمج في تعليم التفكير ومن رواده روبرت انيس (Robert Ennis) (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٠٢).

ثالثا: التفكير الناقد:

١-النشاة التاريخية للتفكير الناقد:

ان جذور التفكير الناقد موغلة في القديم ويمكن ارجاعها الى الممارسات التدريسية للفيلسوف (سقراط) قبل (٢٥٠٠) سنة والذي اكتشف طريقة في طرح سلسلة من الامثلة تجعل محاوريه عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية بما يعرفون ان طريقة سقراط في التساؤل يطلق عليها الان (منهج سقراط في التساؤل) او الطريقة الحوارية منهج توليد الافكار وتعد افضل استراتيجية في التدريس وفي هذا الاسلوب في التساؤل فان سقراط سلط الضوء على الحاجة في تفكير الى التوافق بين الوضوح والمنطق، كما وضح سقراط جدول التفكير الناقد التقليدي اي الشك التالي في المعتقدات العامة المألوفة والتفاسير وفرز تلك الادلة المعقولة والمنطقية من تلك التي تخضع لمصالحنا الذاتية الفطرية الا انها تفتقر الى الدليل الواقي او الاساس المعقول لتبرير اعتقادنا ان ممارسات سقراط وتطبيقاتها اعقبها التفكير الناقد لـ(افلاطون) الذي دون افكار سقراط وارسطو والشكوكيين اليونانيين الذين اكدوا على ان الاشياء غالبا، تختلف كثيرا عما هي عليه في الظاهر، وان العقل المدرب فقط يكون على استعداد للرؤية خلال الطريقة التي تبدو فيها لنا الاشياء على السطح (المظاهر الخادعة) بالنسبة الى الطريقة الموجودة فيها تحت السطح (الحقائق العميقة للحياة) ومن هذه التقليد اليوناني القديم انبثقت الحاجة لكل امرئ يروم فهم الحقائق العميقة الى التفكير بشكل متناسق لتتبع المدلولات على نحو عريض وعميق لان

التفكير الشامل والمعقول فقط والمتجاوب مع الاسئلة والاعتراضات يستطيع ان يأخذ بأيدينا الى ما تحت السطح (thinking.orwww.critical) والواقع ان حركة التفكير الناقد بمفهومه الحديث بدأت مع عمل (John Dewey) خلال الفترة ما بين عام (١٩١٠ و ١٩٣٩) عندما استخدم في كتابه (كيف نفكر) المصطلحات الاتية: التفكير المعاكس (Refective thinking) والاستقصاء (Tnguiry) والتي اعتمدها في اسلوبه العلمي ثم جاء (Edward Glasser) واخرون فأعطوا معنى اوسع لمصطلح التفكير الناقد يشمل بالإضافة الى ما سبق اختبار العبارات وذلك في الفترة ما بين عام (١٩٤٠- ١٩٦١) ثم جاء (Robert Ennis) وزملاؤه ليستنشقوا التفكير بأسلوب حل المشكلات والاسلوب العلمي وليتضمن تقويم العبارات فقط.

٢ـطبيعة التفكير الناقد:

يرى (Ennis) ان التفكير الناقد هو التفكير الذي يتناول ما يجب اعتقاده او عمله في موقف او حادث ما، ويتسم بسمتين اساسيتين اولاهما: انه تفكير عقلي بمعنى انه يؤدي الى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة او مؤيدة بطريقة مقبولة وثانيهما: انه تفكير متأمل يظهر فيه وعلمي وعي لخطوات التفكير التي تم التوصل بها الى الاستنتاجات والقرارات وتتطلب القرارات حول ما يجب اعتقاده او عمله نوعين من الحكم على الاقل يرتبط الاول بمقبولية الاسس التي يقوم عليها ذلك الاعتقاد بينما يتعلق الثاني بالاستدلال من الاسس المقبولة الى الاعتقاد الذي يجب الاخذ به وهذا النوعان من الحكم يؤخران اساسا لتحديد النزعات والقدرات التي تشكل التفكير الناقد (Ennis P m 95, 1985) اما (Beyer) فيرى ان التفكير الناقد يشير الى العملية المتعددة والجوانب التي تشمل المعرفة او المهارة او الاتجاه والتي تتفاعل معا لتشكل بمجملها هذا النوع من التفكير اذ ان المعرفة في هذا السياق.

الى العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقويمها (Kneedler 3, P, 1986) ويشير الاتجاه بوصفه عنصرا ثالثا من عناصر التفكير الناقد الذي يأتي بعد المعرفة والمهارة الى مجموعة من الاتجاهات التي يركز عليها التفكير الناقد مثل حب الاستطلاع للاستزادة من المعرفة (Beyer 297, P, 1987) كما ان التفكير لا يحدث في الفراغ وتضم هذه المعرفة الخبرة ومعرفة اراء الاخرين ومعرفة المادة الدراسية التي تشكل في مجموعها احد جوانب القدرة على التفكير الناقد (Beyer 297, P, 1985) ويعتقد (Beyer) ان حل المشكلات واتخاذ القرارات اشمل من التفكير الناقد فهما استراتيجيتان تفكيريتان تتكون كل منهما من مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة او مجتمعة او باي تنظيم لكنه اكثر تعقيدا من مهارات التفكير الاساسية فالتفكير الناقد ليس مرادفا لصنع القرار او حل المشكلة نظرا لكونه يبدا بادعاء او نتيجة معينة ويسال عن مدى صدقها او جدارتها او اهميتها او دقتها كما يتضمن نزعات وطرقا تدعم حكمه (الحموي والوهر، ١٩٩٨، م، ص ١٤٦) ويرى (Bloom) ان التفكير الناقد عبارة عن رديف لمفهوم (التقويم) او هو اعلى مراتب المجال المفكرين من الاهداف المعرفية للتربية اذ صنف (Bloom) مستويات التفكير الانساني الى ستة مستويات هي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ويرى ان التفكير الناقد لا يمكن ان ينطلق اذا لم يسبقه (تحليل) دقيق لموقف المراد نقده كما ان ابداء الراي المؤيد او المعارض للموقف المحلل هو (تقويم) من هنا نجد ان التفكير الناقد هو من مستويات التفكير العليا ويحتل المستويين الرابع والسادس من مستويات (Bloom) لذا يلزم كمقدمة للتدريب على التفكير الناقد ان يكون التدريب على المهارتين الجزئيين الرئيسيتين من مهارات

التفكير الناقد وهما التحليل والتقويم فمهارة التحليل تعرف في مجال التحليل المادي انها: تجزئة الكل الى مكوناته اما في مجال التحليل النوعي فتعني: قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة لغيره من المكونات او بالنسبة لكل الذي ينتمي اليه كذلك اوجه الشبه والاختلاف بينهما جميعا، اما مهارة التقويم: فتعرف بانها القدرة على اصدار حكم على فرد او حدث او ظاهرة استنادا على معايير قائمة على القياس او الوصف فالدقة في التحليل كما ونوعا والاستناد على معايير التقويم القائمة على القياس والوصف هي امور ضرورية للحكم على فعالية التفكير الناقد (P. 2, www.angelfire.com) ويرى (Guilford) ان التفكير الناقد عملية تقويمية (Evaluative) يتمثل فيها الجانب الحاكم والختامي في عملية التفكير فهي في هذا المعنى تعد خاتمة لعمليات الذاكر والمعرفة والفهم والاستنتاج.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

اولا: دراسات تتعلق باثر برنامج تدريبي في التفكير

١ـدراسة هارنادك ١٩٧٦ (Harnadek):

لتدريب افراد المجموعة التجريبية على التفكير الناقد وتم استخدام التحليل المتباين الثنائي لمعرفة اثر اختلاف مجموعات الجنس على الاداء في اختبار التفكير الناقد والاختبار الثاني لمعرفة دلالات الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة اثرا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة الاولى وبالمجموعة الضابطة الثانية في القياس البعدي، واعتبرت النتائج دالة على فاعلية البرنامج المطبق في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى افراد المجموعة التجريبية كما اظهر التحليل عدم وجود اثر لمتغير الجنس في مجموعات المقارنة الثلاث بينما اظهر الاختبار البنائي للفرق بين المتوسطين عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة الثانية لتأكيد التكافؤ بين المجموعات الثلاث ولتقدير مستوى الاداء القبلي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الاولى او مستوى الاداء البعدي للمجموعتين الضابطتين الاولى والثانية، وبذلك يصبح الفرق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي لأنه من المجموعتين الضابطتين تقدير الكمية التحسين في الاداء في مهارات التفكير الناقد بفعل البرنامج المطبق (محمد، ١٩٩٦، ص أ: ح).

٢ـدراسة العزاوي، ٢٠٠٢:

اثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الاسئلة اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة (اثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الاسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم)، تكونت عينة الدراسة من (١٢) مدرسا ومدرسة و (٤٠٥) طلبة من الجنسين من طلبة الصف الخامس العلمي من المدارس التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية، تكونت ادوات الدراسة من اختبار التفكير الناقد اعده الباحث ويتكون من ستة ابعاد هي (الاستدلال المنطقي، الاستقراء، الاستنتاج، وتقويم الحجج، ومعرفة الافتراضات او المسلمات وكشف الاخطاء) كذلك اعد الباحث برنامج تدريبيا لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات وطرح الاسئلة، استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي (AYova) واختبار كروكسال وليز واظهرت النتائج:

-تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة اذ ان استعمال البرنامج التدريبي في استراتيجيات طرح الاسئلة بكفاءة في تدريس الرياضيات يؤثر ايجابيا في مهارات التفكير الناقد لطلبتهم (العزاوي، ٢٠٠٢، ٢د- و).

٣-دراسة الشريدة (٢٠٠٣):

بعنوان اثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي علي التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

-هدفت الدراسة الى استقصاء اثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلى الكشف عما اذا كان هذا الاثر يختلف باختلاف جنس الطلبة ومستواهم الدراسي والكلية التي ينتمي لها في الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت من اثنين وسبعين (٧٢) طالبا وطالبة من جميع مستويات البكالوريوس في كلية الآداب، والعلوم التربوية وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطه ولتحقيق هدف الدراسة صمم برنامج تدريبي تضمن ثلاثة عشر موقفا دربوا فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة وهي التخطيط والمراقبة والتقويم وطبق البرنامج لمدة ستة اسابيع في جامعة الحسين بن طلال في مدينة عمان.

مدى الفائدة من الدراسات السابقة:

١- اختبار التصميم التجريبي الذي يتناسب وبحثنا الحالي بحسب المتغير المستقل والمتغيرين التابعين.
٢- اختبار عينة البحث وتوزيعها على البحث حسب خطة البحث.
٣- اعداد الخطط التدريبية التي تلائم المتغير المستقل لهذه الدراسة.
٤- اعداد ادوات البحث واجراءاتها.
٥- الافادة من نتائج الدراسات السابقة في نتائج الدراسة الحالية بعد تطبيق برنامج تدريبي لتحليل البيانات ومعالجتها.

الفصل الرابع

منهج البحث واجراءاته

يعرض الباحث في هذا الفصل اهم الاجراءات التي اتبعتها من اجل تحقيق اهداف بحثها وذلك بذكر منهجية البحث المتبع ومجتمعه وتصميم البرنامج التدريبي وبناء اداء البحث واهم الوسائل الاحصائية التي اتبعتها.

اولا- منهج البحث:

منهج البحث او المنهجية: هو طريق اجرائي مركب ومتكامل يتبعه الباحث للوصول الى حقيقة جديدة ينشدها للتغلب على مشكلة تستهويه او غامضة عليه فهي الطريق الذي يوصل من المشكلة الى النتائج والحلول التي يريدها. ويتكون من مجموع العوامل والعمليات والادوات والاجراءات التي يستخدمها عادة في جمع وتحليل وتفسير البيانات المطلوبة لغرض الحصول على الاجابات الناجحة بحل المشكلة (حمدان، ١٩٨٩، ٥٢-٦٠) ولما كان البحث الحالي يهدف الى اثر برنامج تدريبي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الاعدادية تفكير الناقد اكتسابهم مهارات وتقبلهم للمادة فان اختيار المناسبة لتحقيق ذلك المنهج الوصفي التجريبي.

اذ ان البحوث الوصفية التجريبية تهدف الى وصف ظواهر واحداث او اشياء معينة وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها. وتقدير الحاجة مثلما توجد عليه في الواقع فضلا عن تقدير ما ينبغي ان تكون عليه الاشياء والظواهر والتجارب في ضوء قيم ومعايير معينة واقتراح الخطوات والاساليب التي يمكن ان تتبع للوصول الى الصورة التي ينبغي ان تكون عليها الظاهرة (جابر،١٩٩٦، ٤).

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

يعرف المجتمع بانه جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة او البحث وقد يتكون هذا المجتمع من جملة افراد او عدة جماعات او احداث اجتماعية ويتوقف ذلك بالطبع على المشكلة (موضوع الدراسة) (العواودة، ٢٠٠٢، ٦) ويتمثل المجتمع البحث الحالي بمدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية لمادة اللغة العربية في محافظة الانبار للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ تخصص اللغة العربية والبالغ عددهم[ب] ٣٨٥ مدرسا ومدرسة موزعين على مدارس محافظة الانبار.

جدول رقم (١) مجتمع البحث (مدرسة ومدرسات اللغة العربية) على وفق توزيعهم على الثانوية مدينة الرمادي

اسم الثانوية	عدد المدرسين	عدد المدرسات	مجموع
مجتمع البحث عموم الانبار	٢٨٧	٩٨	٣٨٥

عينة البحث: تعرف العينة بانها جزء من المجتمع والتي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا (المغربي، ٢٠٠٢، ١٩٣) يختارها الباحث لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

ويتم هذا الاختيار بسبب صعوبة اجراءاته على جميع افراد المجتمع بسبب صعوبات عملية او اقتصادية. اذ يتطلب الاجراء كثيرا من الوقت والجهد والمال (داود، ١٩٩٠، ٦٧) ولما كان هذا البحث هو الاجراء تطبيق برنامج تدريبي تم تطبيق البرنامج على عينة من المدرسين ومدرسات والذين يشكلون عينة البحث (١٧) مدرس ومدرسة حيث كان هذا يشكل احدى دورات التطوير في مديرية الاعداد والتدريب التابعة لمحافظة الانبار، اي ان عينة البحث هي (١٠) مدرسين و(٧ مدرسات) والتي تم تطبيق البرنامج عليهم.

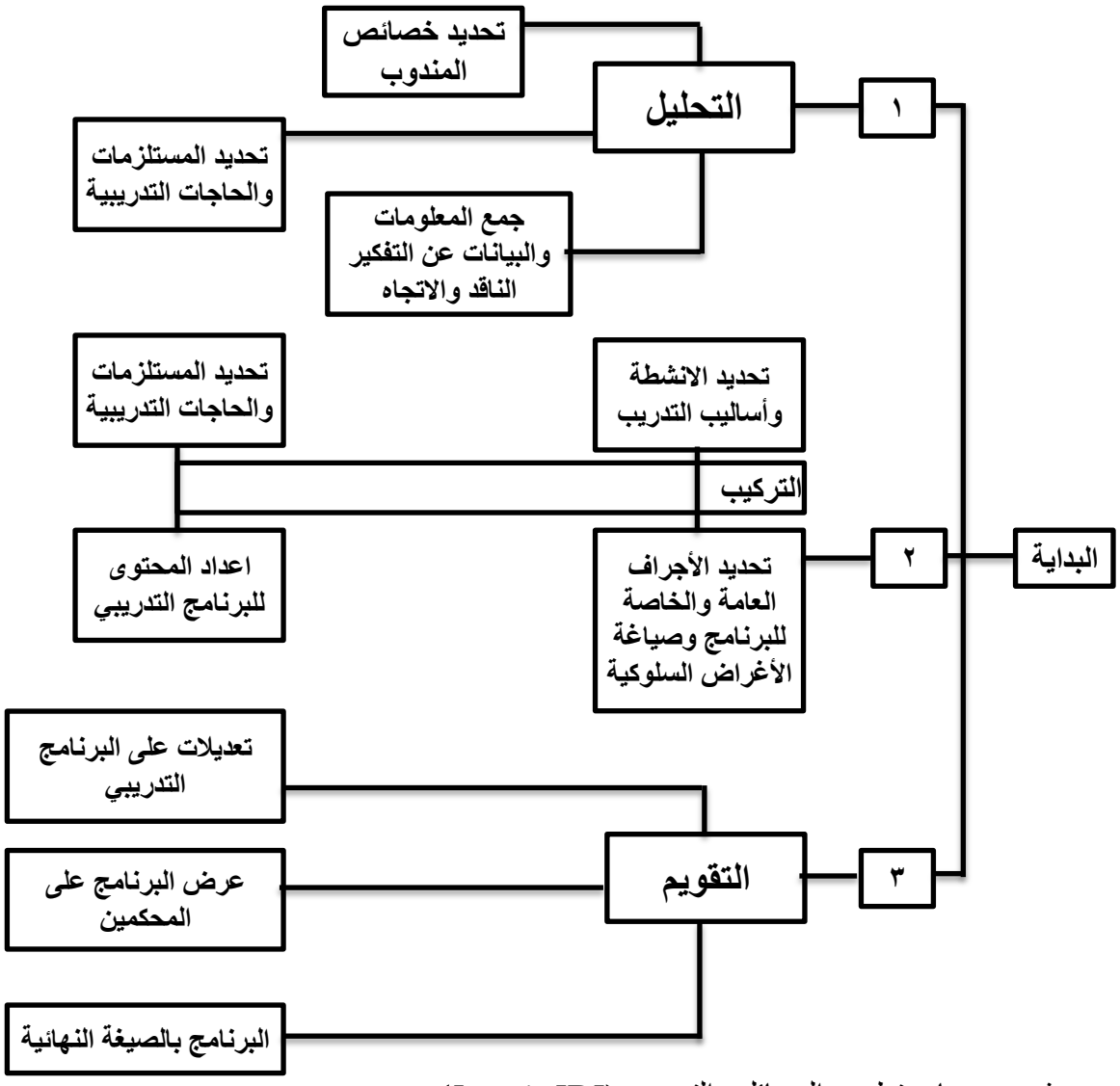
ثالثا- اختيار تصميم للبرنامج التدريبي:

ان البرنامج التدريبي الذي يعد اطارا او نموذجا نظريا للتدريب يكون اكثر كفاءة وفعالية من البرنامج الذي يفتقر لمثل هذا الاطار او النموذج (الخطيب، ١٩٦٠، ٣٤) وقد اعتمد الباحث النموذج كنت (Kent 1993) في تطبيق البرنامج التدريبي المكون من ثلاث مراحل والتي سوف يتم ذكرها بالتفصيل مع ذكر اهم الاجراءات التي قام بها الباحث حيث وظفت البرنامج في التطبيق على مادة اللغة العربية.

مخطط رقم (١)

(ب) احصائية مديرية تربية الانبار والتي تم الحصول عليها من شعبة التخطيط قسم الاحصاء في المديرية.

مخطط نموذج kent لتطبيق البرنامج



نموذج مؤسسات تطوير الوسائل والتدريب (Jvsmi- IDI)

THE NATIONAL SPECIAL MEDIA INSTRUCTION DEVEL OPMENT (KENT 1993)

والمتكون من ثلاث مراحل وهي:

المرحلة الاولى:

وتعرف بمرحلة التعرف ويقصد بها دراسة الوضع الحالي للفئة المستهدفة وتشمل حجم الاحتياجات وتحديد الاولويات وتتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي:

١- تحديد المشكل والحاجات التدريبية- وتفصيل بتحديد المشكل الغرض او الدافع الذي دعا الى تصميم اثر برنامج تدريبي او تعليمي.

٢- التحليل والتعرف على الفئة المستهدفة من البرنامج وامكاناتهم العلمية والثقافية والخبرات السابقة التي لديها اي معرفة خصائص المتدربين.
٣- تحديد وتعيين منفذي البرنامج من اداريين وفنيين ومدرسيين ومعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم. كما يتم في المرحلة اللازمة لتنفيذ البرنامج وكذلك زمن البرنامج.

المرحلة الثانية:

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة اعداد وتصميم الى ثلاث خطوات رئيسية هي:
١-تحديد الاهداف الخاصة وتصاغ صيغة سلوكية واضحة للتمكن من قياسها.
٢-تحديد اساليب لتدريب وهي كثيرة ومتنوعة منها المناقشة والمحاضرة والتفكير الناقد وغيرها.
التطبيق التجريبي من قبل الاعلان عنه وتنفيذه:

المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة تقويم البرنامج واعادة تصميمه اذا دعت الحاجة الى ذلك ويقسم الى ثلاث خطوات وهي:
١- اعداد ادوات لاختبار الحكم على كفاءة البرنامج ويتم ذلك اما عن طريق نتائج المتدربين او اداء المدرسين والمشرفين.
٢- تطبيق التقويم والحصول على المعلومات التي تدل على كفاءة البرنامج وتحديد مواطن الضعف والقوة ان وجدت.
٣- اعادة بناء البرنامج مع توخي الاخطاء التي اكتشفت عند تطبيق ادوات الاختبار السابقة (Kent, 1993) وقد قام الباحث توضيحي لنموذج (kent, 1993) وكما مبين في الشكل.

رابعا- اعداد مواد البرنامج التدريبي:

المرحلة الاولى: وتتضمن ثلاث مراحل:
١-تحديد المشكلة والحاجات التدريبية: ان التدريب يهدف الى تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والاساليب المختلفة والمتجددة عن طبيعة اعمالهم الموكلة لهم وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل ايجابي وبالتالي رفع مستوى الاداء والكفاءة الانتاجية (نعيمة واخرون، ٢٠٠٦، ٢).
ويوكل معظم المهتمين بشؤون التدريب وبرامجه ان اثر برامج التدريب فاعلة لا يتم الا في ضوء تقدير علمي للاحتياجات الفعلية للمشاركين في البرنامج وتعرف الاحتياجات التدريبية انها مجموعة مهارات او معلومات او اتجاهات يراد اكسابها او تنميتها او تعديها بسبب توسعات او نواح تطويرية معينة او ضعف في الاداء او حل مشكلات محددة الى غير ذلك من الظروف التي تقضي اعداد ملائما لمواجهتها (ياغي، ١٩٨٣، ٢٤). لذلك فان اهمية تحديد الحاجات التدريبية يمكن ان تتمثل بما يأتي:
أ- ان الاحتياجات التدريبية يمكن ان تكون الاساس الذي يتم بموجبه تخطيط برامج التدريب وتنفيذها.

ب- يمكن ان تساعد على اختيار محتوى التدريب واساليبه وانشطته المتنوعة ومستلزمات تنفيذه.
ت- يمكن اعتماد الاحتياجات التدريبية مؤشرا لتحقيق اهداف التدريب من ناحية ولقياس فاعليته من ناحية اخرى.
ث- ان تحديد الاحتياجات التدريبية يقلل من الجهد والوقت والمال عند تنفيذ البرنامج التدريبي.
ج- ان تقدير الاحتياجات التدريبية اشباعها يزيد من فاعلية اداء الفرد لعمله (ضحى، ١٩٩٢، ١١).

ولتحديد المشكلة والحاجات التدريبية للفئة المستهدفة (مدرسي ومدرسات اللغة والعربية) قام الباحث بتوزيع استبيان على مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية في التدريب والذي يبين نتائجه:

- عدم امتلاك اغلب مدرسي ومدرسات مهارات الناقد اي معلومات عن التفكير الناقد كطريقة حديثة للتدريس وان اغلب الطرق المستخدمة الديهم هي المحاضرة والمناقشة وحتى المناقشة هي عبارة عن سؤال ينتظر المدرس اجابته.
- كما ان المشكلة تكمن في ان اغلب مدرسي ومدرسات اللغة العربية يفتقرون الى الدورات التدريبية والتي تعمل على فهم واستيعاب طرق التدريس الحديثة وخاصة التفكير الناقد.

٢-خصائص الفئة المستهدفة: ان خصائص المتدربين تعد من المصادر الاساسية لاشتقاق الاحتياجات التدريبية (ابو رمان، ٢٠٠٤، ١٣٩). وقد تم التعرف على خصائص المتدربين (الفئة المستهدفة) قبل البدء بالبرنامج التدريبي اذ تم توزيع استبيان على (١٧) مدراس ومدرسة هي عينة الدراسة ويتضمن معلومات شخصية واكاديمية مثل الاسم، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة والدورات التدريبية التي اشترك فيها كل منهم، ونوع هذه الدورات هل هي تخصصية ام عامة! وهل قدموا بحوثا او دراسات في تخصصهم؟ وقد بينت نتائج الاستبيان انهم جميعا لم يشتركوا في اي برنامج يشبه البرنامج الحالي لهذه الدراسة. وكذلك بينت النتائج ان هناك مدرسين ومدرسات لديهم خدمة طويلة في التدريس وتنقصهم طرائق التدريس الحديثة.

٣-تعيين منفذي البرنامج وتعيين جدول زمني للبرنامج يتطلب طبيعة البرنامج ان ينفذه تدريسيو اللغة العربية خلال الفترة ٨ اسابيع تقريبا لتوظيفه خلال تدريسيه لعام دراسي كامل.

المرحلة الثانية: وتضم اربع مراحل وهي:

١- تحديد الاهداف التعليمية: يقصد بالهدف انه الناتج الاخير الذي يسعى الى مساعدة المتعلمين على بلوغه بأقصى ما تسمح به قدراتهم باقل وقت وجهد ممكن (الخليلي، ١٩٩٦، ٥٣). كما ان معرفة الاهداف وتحديدها عملية مهمة لأعداد اي برنامج ولقد تم تحديد الاهداف العامة للبرنامج الحالي في ضوء تحديد الموضوعات الرئيسية التي تهدف الى تدريب المدرسين والمدرسات على طرائق التدريس الحديثة وهي التفكير الناقد واكتساب المتدربين المهارات الاتية:

أ- ان يعرف مفهوم التفكير الناقد.

ب- ان يعرف المبادئ الاساسية للتفكير الناقد.
ت- ان يعرف خصائص التفكير الناقد.
ث- ان يعرف مهارات ادارة جلسة التفكير الناقد.
ج- ان يعرف اهم مميزات التفكير الناقد.
ح- ان يتمكن من اعداد خطة تدريسية باستخدام التفكير الناقد.
خ- ان يقدم درسا تدريبيا وفق خطة ينفذها في جلسة التفكير الناقد.
د- ان يتعرف على اساليب التفكير الناقد واثرها في الدرس.
ذ- ان يعرف تاريخ التفكير الناقد.

٢- تحديد اساليب التدريب للمحتوى التعليمي: لقد تم تحديد اسلوب التفكير الناقد الجماعي وذلك لان طبيعة المشاركين في البرنامج تحتم ذلك وكون طبيعة التدريب في قطرنا تتلاءم معه.

٣- التنفيذ التجريبي للبرنامج التدريبي: ان مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي هي مرحلة اخراج البرنامج حيز الوجود ويتطلب ذلك الكثير من العوامل لعل اهمها تحديد زمان ومكان انعقاد البرنامج ومدة البرنامج التدريبي اما من حيث المعد ومصمم البرنامج التدريبي والمشرف على تنفيذه فقد كانت الباحثة هي القائمة على عملية تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي فضلا عن الاستاذ المشرف على البحث، والذي كان يتابع جميع المراحل ويعطي التوضيحات والتعديلات المهمة كلما يتطلب الامر ذلك، اما فيما يتعلق بزمن التدريب ومدته فقد تم تحديد التدريب بـ(٦اسابيع) ابتداء من الساعة التاسعة صباحا وحتى الساعة الثانية عشرة ظهرا اي بمعدل ٣ساعات لان اهداف البرنامج لا يمكن تحقيقها بزمن اقل من ذلك وكذلك لا نستطيع ان نأخذ وقتا اكثر من الفترة (٣) لان العينة التي تم تدريبها هم مدرسو ومدرسات اللغة العربية المرحلة الاعدادية اذ تم استدعاء عينة البحث من خلال كتاب موجه من المديرية العامة لتربية الانبار/ قسم الاعداد والتدريب في المديرية.

وقد حضر المشمولين عينة البحث صباح يوم ٢٠١١/١٠/٣٠ في تمام الساعة التاسعة صباحا في قاعة الاعداد والتدريب وقد تم عرض البرنامج التدريبي على العينة وهم مدرسة ومدرسات اللغة العربية المرحلة الاعدادية في اكتسابهم لمهارات التفكير النقد وتقبلهم للمادة فكانت الحوارات والمناقشات بين المتدربين وبين الباحثة.

وبعد الانتهاء من عرض البرنامج والذي استمر (ثماني محاضرات) قامت الباحثة بعدها لعرض درس نموذجي وفق اسلوب التفكير الناقد امام المتدربين وعددهم (١٧) ولغرض التأكد من وضوح البرنامج وامكانية تطبيقه من قبل المتدربين فقد تم اختيار متطوعين منهم وكان عددهم (١٧) متدربا منهم (٥) مدرسين ومدرسة واحدة لتطبيق البرنامج على احد مواد اللغة العربية وفق ما تم دراسته في البرنامج امام المجموعة المتدربة.

اعداد اختبار التفكير الناقد:

التفكير الناقد، حسب ما تبنى الباحث والذي يروم الى اصدار حكم او التوصل الى نتيجة بأقناع حسب الادلة والحجج والبراهين المقدمة، ومن ضمن مهارات تفكير الناقد هي (الاستنباط والاستنتاج والتفسير وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات والمسلمات) وهذا ما Glasser واختصار لهما (W-G) الذي تم وضعه عام ١٩٥٢ في الولايات المتحدة لقياس خمس قدرات التفكير الناقد (الاستنباط والاستنتاج والتفسير وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات) ويبلغ عدد فقراته (٩٩) وقاما بتعديله عام ١٩٦٤، ونقله للغة العربية كل (جابر وهندام ١٩٧٣ ص ١-٧).

أ-خطوات الاعداد:

بعد الاطلاع على ادبيات الموضوع وخبرة الباحث البالغة (٣٠) سنة في التدريس ولغرض تحقيق احد اهداف البحث في اعداد اختبار للتفكير الناقد، فقد وقد تم اعداد الاختبار بالصيغة الاولية على غرار اختبار (W-G) والذي يتكون من خمس مهارات (الاستنباط والاستنتاج وفرض الفروض والتفسير وتقويم الحجج) مقابل عدة مواقف من بعض الامثلة الواردة وكما موضح ادناه في جدول رقم (٢):

المهارة	عدد المواقف	عدد الفقرات
الاستنباط	٨	٢٦
الاستنتاج	٨	٢٦
الافتراضات	٨	٢٦
التفسير	٨	٢٦
تقويم الحجج	٨	٢٦

ب-عرض الاختبار على مجموعة الخبراء:

تم عرض الاختبار بصورته الاولية (من ٤٠موقفا و١٣٠فقرة، فضلا عن الامثلة) على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقسم اللغة العربية بعد ان حدد لهم تعريف التفكير الناقد وتعريف كل مهارة على حدة وطلب ابداء الراي في:

أ- صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث البناء وصلاحيتها لقياس المهارة الخاصة بها واخذ آرائهم في الاجابات المقترحة امام كل فقرة.

ب- وضوح التعليمات والامثلة المرافقة للاختبار.

ت- اقتراح اي تعديل او تبديل او حذف ما يرونه مناسبا. وتطلب الامر اللقاء بعض المحكمين منفردين في صياغة بعض الفقرات والمواقف، ومن ثم اخذ نسبة اتفاق ٨٠% من الخبراء على الفقرة الواحدة، واجرى الباحث بعض التعديلات المقترحة اذ تم حذف ٨ فقرات لم تحظ بنسبة مواقفة ٨٠% (وهي ٢ من مهارة الاستنباط و٢ من مهارة الافتراضات و٤ من تقويم الحجج). وبذلك تحثث الباحث احد انواع الصدق وهو الصدق الظاهري التأكد من وضوح الفقرات والتعليمات من قبل المدرسين.

ث- عرض الاختبار على مجموعة من مدرسي اللغة العربية المرحلة الاعدادية من عينة البحث (١٥مدرسا ومدرسة) من المرحلة الاعدادية من مدارس مركز محافظة الانبار (الرمادي) وبعض، للتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات

والامثلة مع الاختبار ولتحديد مدى الاجابة (وكانت ٦٠ دقيقة كمعدل)، وقد استفاد الباحث من هذه التجربة الاستطلاعية، مما ادخل تعديلات على بعض صياغة الفقرات وتثبيت معاني بعض.

١- ثم حساب وقت الاجابة بحساب المعدل الحساب لكل على بعض صياغة الفقرات وتثبيت معاني بعض الكلمات الواردة في الامثلة المذكورة التي صيغت كمواقف اختبارية.

ج- بعد اجراء التعديلات على الاختبار من الملاحظات التي اثارها المدرسون الذين اطلعوا على الاختبار، طبق الباحث على عينة نفسها ومجموعها (١٥ مدرس ومدرسة) من المرحلة الاعدادية، واعتبرتها عينة الاستخراج معامل الثبات وتحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التميز، بعدها صحح الباحث اوراق الاجابات المرفقة مع الاختبار، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة. والبحث الحالي نموذج منها وتراوح معاملات الارتباط للمهارات الخمسة بين (٠.٦١٢- ٠.٧٥٣) ويعد هذا المستوى مقبول لما تشير اليه المصادر (البياتي، ١٩٧٧، ص٢٢٧).

ح- معامل الصعوبة والسهولة: بعد تصحيح اوراق الاختبار وترتيبها تصاعديا وفرز اجابات ٢٧% العليا ٢٧% الدنيا ثم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بتطبيق القانون:

$$\textbf{معامل الصعوبة} = \frac{\text{الصحيحة \% العليا} + \text{اجابات الصحيحة } \mathbf{27}\text{ \% الدنيا}}{\text{عدد افراد العينة}}$$

ويعد حساب معاملات الصعوبة تراوح المعاملات بين (٠.١٨- ٠.٩٢)، وتشير الادبيات الفقرات تكون صالحة، اذا كان معامل الصعوبة او السهولة محصور بين (٠.٢٠- ٠.٨٠) (Bloom, 1977, p. 107)، وبهذا حذف الباحث الفقرات التي تجاوزت هذا المدة وهي ((٢) فقرة من الاستنباط و(٢) فقرة من تقويم الحجج).

معامل التمييز:

ويقصد معامل التمييز مقدرة الفقرة على التمييز بين اجابات المجموعة العليا والدنيا:

ويحسب بالقانون الاتي:

$$\textbf{معامل التمييز} = \frac{\text{اجابات الصحيحة عليا } \mathbf{27}\text{ \%} - \text{اجابات الصحيحة دنيا } \mathbf{27}\text{ \%}}{\frac{\mathbf{1}}{\mathbf{2}}\text{عدد افراد العينة}}$$

وقد بلغت معاملات التمييز للفقرات ما بين (٠.١٧- ٠.٧٣) وتعد المصادر ان معامل التمييز يكون مقبولا اذا كان اكثر من (٢٠%) (ميخائيل ١٩٩٦، ص١٠)، وبهذا تعد فقرتين من تقويم الحجج غير جيدة فحذفت من الاختبار.

خ-معامل الثبات:

أ-بطريقة اعادة الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار هو اعطاء نفس النتائج فيما اذا اعيد لمرات كثيرة واحدى هذه الطرق هي اعادة الاختبار بعد اسبوعين (وتعد فترة مناسبة) حسب ما تشير اليه المصادر (احمد ١٩٩٨، ص٢٤٥) اذ يتم ذلك وبأشراف الباحثة اذ بلغ معامل ارتباط بيرسون على التوالي

(الافتراضات ٠.٧٧ والاستنباط ٠.٧٥ والاستنتاج ٠.٧٨ والتفسير ٠.٧٩ وتقويم الحجج ٠.٧٦) ويكون معامل الارتباط جيدا اذا كان اكثر من (٠.٧٠) (احمد ١٩٩٨، ص٢٧٩).

ب-طريقة التجزئة النصفية:

وهي تقسيم فقرات الاختبار الى جزئين فردية وزوجية ثم يتم ايجاد معامل ارتباط بيرسون بينهما وكان معامل الارتباط الكلي للاختبار (٠.٧٥) ويعد هذا معامل نصف الثبات، ونطبق معادلة سبيرمان براون التصحيحية لإيجاد معامل الثبات:

معامل الثبات= $\frac{2\times\text{معامل الارتباط}}{1\times\text{معامل الارتباط}}$ (السيد ١٩٧٩، ص٤٢٧- ٤٢٩).

وبهذا يكون معامل الثبات الكلي للاختبار ٠.٨٥ تقريبا ويعد معامل ثبات جيد حسب ما تشير اليه المصادر(Fox 1969, P. 353) . وبذلك يتكون الاختبار بالصورة النهاية مكون من خمس مهارات و٤٠ موقفا مقابل ١١٦ فقرة على النحو الاتي:

جدول رقم (٣)

ت	المهارة	عدد المواقف	عدد الفقرات
١-	الاستنباط	٨	٢٤
٢-	الاستنتاج	٨	٢٤
٣-	الافتراضات	٨	٢٤
٤-	التفسير	٨	٢٤
٥-	تقويم الحجج	٨	٢٤
المجموع		٤٠	١١٦

المرحلة الثالثة:

هي مرحلة التقويم للبرنامج واعادة تصميمه اذ دعت الحاجة الى ذلك وتعد عملية التقويم للبرنامج التدريبي اخر العمليات التي تتكون منها والتي تهدف الى الكشف عن نقاط القوة والضعف وكيف يمكن العمل على تعزيز نقاط القوة والضعف وكيف يمكن العمل على تعزيز نقاط القوة واسباب نجاحها وتعديل او تغيير العوامل التي تؤدي الى الضعف او الفشل ويقسم التقويم الى ثلاث خطوات:

١-اعداد ادوات التقويم: من اجل معرفة كفاية البرنامج التدريبي ومدى نجاحه في تحقيق اهدافه المرسومة فقد تم اعداد بطاقة الملاحظة من اجل (تقويم اداء المدرسين) خلال الدورة التدريبية، كما تم اعداد استبيان مغلق للمدرسين والمدرسات لتقويم البرنامج.

٢-تطبيق التقويم: لقد تم تطبيق اداة التقويم وهي:

أ-بطاقة الملاحظة: والملاحظة وسيلة ممكن استخدامها بسهولة في الاحوال الاعتيادية في الحياة المدرسية وهي وسيلة اساسية في عملية التوجيه وتستخدم القوائم سابقة لملاحظة السلوك الاجرائي للمدرس في اثناء عملية التدريس.

ورصده ومن ثم العمل على تبويبه وتحليله وتفسيره للوصول الى قرارات قياسية مناسبة لتصنيفه وتطويره (حمدان، ١٩٨٩، ١٠١)، وفي هذا الاسلوب يستطيع الملاحظ ان يحدد السلك المتوقع من المعلم قبل القيام بعملية الملاحظة وذلك من منطلق تصوره للأداء المتوقع من المدرس في ضوء تحليل السلوك الذي يقوم به المدرس داخل الصف. كما يتطلب هذا الاسلوب ان يكون السلوك المتوقع من المدرس قد صيغ في عبارات عملية اجرائية يمكن قياسها بطريقة قياسية (هزاع، ١٩٩٩، ٧٨). ان الملاحظة وسيلة فعالة في جمع بيانات وافية

عن سلوك الافراد الفعلي في العديد من المواقف دون عناء كبير. كما ان الملاحظة تكون الوسيلة الفعالة في بعض المواقف التي يرفض فيها المبحوثون الاجابة على الاستبيانات او ان تطبق عليهم الاختبارات والمقاييس. ويمكن استخدامها في العديد من البحوث سواء كانت بحوثا استكشافية او وصفية او تجريبية، والملاحظة تسمح السلوك وقت حدوثه بما يمد الباحث بيانات وافكار جديدة ذات قيمة علمية عالية لان الملاحظة بجانب كونها مفيدة في دراسة مدى اوسع للظاهرة فانها ايضا تنتج معلومات معمقة لم تكن في الحسبان (الرشيدي، ٢٠٠٠، ٢٠٢) وقد مرت عملية اعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات الاتية:

الخطوة الاولى: اعداد الصيغة الاولية للبطاقة: لقد اعاد الباحث الصيغة الاولية في ضوء مراجعة الدراسات الادبيات المتعلقة بالاداء التدريسي ومجالاته والاطلاع على الاستبيانات المذكورة فيها اساليب وتصميمها مثل الموجودة في الدراسات السابقة.

الخطوة الثانية: لقد تم تصميم الاستبيان على وفق ارتباطها بما تم تدريسه في البرنامج التدريبي وتكونت بصورتها الاولية من (٣٠) فقرة مقابل مقياس خماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) واعطيت لها الاوزان كالاتي:

جدول رقم (٤)

التقديرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الدرجات	٥	٤	٣	٢	١

ولأغراض المعالجة الاحصائية تكون الدرجة العليا لبطاقة الملاحظة (٨٥) والدرجة الدنيا (١٧).

أ-صدق بطاقة الملاحظة:

يمثل الصدق المعيار الاول لحسن بناء اداة التقويم ويقصد به ان يكون بمقدور الاداة ان تقيس ما بينت من اجل قياسه (الشلبي، ٢٠٠٠، ١٥٦) ومن اجل التحقق من صدق الاداة قام الباحث بعرض هذه الاداة على مجموعة من الخبراء تخصص علوم تربوية ونفسية لأبداء الراي واعطاء المشورة وهذا ما يسمى بالصدق الظاهري وفي ضوء اراء الخبراء حذفت بعض الفقرات لصعوبة قياسها وعدل بعضها وكان استبعاد بعضها اي تم اخذ الفقرات التي حظيت بالموافقة بنسبة ٨٠% فاكثر من الخبراء وعند اختبار الفروق بين موافقة الخبراء من عدمه باختيار كانت القيم المحسوبة محصورة بين (٦.٢٥- ١٢.٢٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة ٣.٨٤ عند درجة حرية (١) اي ان الفقرة ذات دلالة احصائية ولصالح موافقة الخبراء على كل فقرة ثم طبقت في صورتها النهائية.

ب-ثبات بطاقة الملاحظة:

يعد الثبات من متطلبات وشروط اداة البحث التي تعطي في النتائج عند تطبيقه لعدة مرات (العجيلي، ١٩٩٠، ١٤٥). ويقصد كذلك بالثبات الحصول على النتائج نفسها- تقريبا- التي حققها المقياس اذا ما اعيد تطبيقه بعد فترة زمنية على العينة نفسها وباستخدام التعليمات نفسها (Beng, man, 1974, 55) ولكي يحصل الباحث على اداة تعيينه في الحصول على معلومات دقيقة تساعده في تحقيق اهداف البحث لابد ان تكون تلك الاداة قادرة على اعطاء اجابات ثابتة نسبيا ولإيجاد ثبات بطاقة الملاحظة قد اتبع الباحث طريقة مولي (Meolley) اذ يقوم بعملية الملاحظة اثنان او اكثر وكل واحد مستقل عن الاخر للملاحظة (للمدرس نفسه) اثناء قيامه بعملية التدريب باستخدام اداة الملاحظة نفسها وبفترة زمنية متساوية اي ان يبدا الملاحظات وينتهيان من عملية الملاحظة في التوقيت نفسه (اللقائي واخره ١٩٨٣، ١٨).

وبناءاً على ذلك يجب ملاحظة اداء (٥) من مدرسي ومدرسات اللغة العربية. وذلك بالمشاركات بين الباحث والاستاذ المشرف على البحث ولاستخراج ثبات التصحيح لبحث النتائج التي حصل عليها الباحث جراء الملاحظين (الباحث والاستاذ المشرف) وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهر ان معامل الارتباط بين الباحث والملاحظ الاخر (٠.٩٥) وهذا يمثل معامل ثبات التصحيح. ولزيادة حرص الباحث ولتتم عملية تقويم البرنامج راي من الضرورة اعداد استبيان للتعرف على اداء المتدربين في طبيعة البرنامج وامكانية تطبيقه على ارض الواقع وقد تم توزيع استمارة الاستبيان المغلق على المدرسين لغرض تحديد مواطن الضعف والقصور ان وجدت.

الاستبانة:

ولزيادة حرص الباحث ولتتم عملية تقويم البرنامج رأى من الضرورة اعداد استبيان للتعرف على اراء المتدربين في طبيعة البرنامج وامكانية تطبيقه على ارض الواقع.

الاستبانة عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الفقرات وتحتاج الاجابة عنها ويقوم بأعدادها الباحث والاستعانة بالخبراء (الطعاني، ٢٠٠٢، ١٤٩)، ويعرف ايضا بانه اداة لجمع البيانات المغلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة تجري تعبئتها من قبل المستجيب (غرايبة، ٢٠٠٣، ٧) اذ ان الاستبيان من الادوات التي يكثر استخدامها في البحوث الوصفية وفي الاتي وصفا للخطوات التي تجعلها جاهزة وصالحة لقياس متغيرات البحث:

أ- بعد الاطلاع على ادبيات الموضوع ودراسات مماثلة منها (الحديثي، ٢٠٠٤) تكونت فقرات الاستبانة بصورتها الاولية من (٤٠) فقرة لقياس قناعة المتدربين في اهمية التدريب على التفكير الناقد وامكانية تطبيقه وتطبيق خططه الدراسية.

ب- صدق الاداة: يقصد بصدق الاستبانة هو ن تقيس الاستبانة- فعلا- القدرة او السمة او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع المقياس لقياسه (ابو حويج، ٢٠٠٢، ١٣٢)، ويعد الصدق من الخصائص اللازمة لبناء الاختبارات والمقياس النفسية والتربوية (محمد، ٢٠٠٤، ٣٩٩) وهناك عدة انواع من الصدق منها:

ت-الصدق المنطقي: وهو من انواع الصدق الفردي في تصميم المقياس اذ يقوم مصمم المقياس تحليلا شاملا يؤدي الى تباين اقسامها وتدريبها حسب اهميتها (ابو حويج، ٢٠٠٢، ١٣٥) وكون الباحث حدد في بحثه معنى التفكير الناقد وقواعد واسلوب التخطيط له وتنفيذ خططه، وبعد تحليل الموضوع تم وضع فقرات لقياسه وبذلك يكون الباحث قد حقق تنفيذ الصدق المنطقي.

ث-الصدق الظاهري: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاستبانة لما يقيس ولمن يطبق عليهم، او هو: عينة محددة وكافية من محتوى محدد من حقل او مجتمع معين او وجه او مؤشر من مؤشرات صدق المحتوى (الحارثي، ١٩٩٢، ٢٢٦)وغالبا ما يقرر ذلك بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها. وذلك بعد ان يطلع هؤلاء المحكمون على عنوانها وتساؤلاتها، واهدافها، فيبدي المحكمون اراءهم وملاحظاتهم حول الاستفتاء وفقراته من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بمحور الدراسة، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف او البقاء او تعديل العبارات والنظر في تدرج المقياس ومدى ملائمته وغير ذلك مما

يراه مناسبا وبناء على اراء المحكمين وملاحظاتهم يجري تعديل صياغتها وفق ما يرونه اذ يتوصل الباحث الى الصدق في الاستبانة ويكون صالحا للتطبيق بعد اخذ شكله النهائي (ابو حديج، ٢٠٠٢، ١٣٨) لذا عرض الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس وتخصصاتهم المختلفة، وذلك لغرض بيان رايهم في مدى صلاحية الاستبانة حيث كانت مقترحات المحكمين هو استبعاد بعض من الفقرات واضافة البعض الاخر واعادة صياغة بعض من الفقرات.

ج-اثبت الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر كمعيار لقبول الفقرة من عدمه واختبرت الفروق لموافقة الخبراء على الفقرة من عدمها باختبار وقد وجدت كل من القيم المحسوبة اعلى من الجدولية ولصالح الموافقة لذا استبعدت (١٠) فقرات لتصبح في صورتها النهائية (٣٠) فقرة كما في الجدول رقم (٥).

ح-الثبات ويقصد بثبات الاداة لمدى خلوها من الاخطاء غير المنظمة التي تشوب المقياس اي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف قياسها، فدرجات القياس تكون ثابتة اذا كان المقياس يقيس سمة معينة قياسا منسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي الى اضعاف القياس، فالثبات يعني الاتساق او الدقة في القياس (علام، ٢٠٠١، ١٣١) ويقصد بثبات الاستبانة ان علامة الفرد لا تتغير جوهريا بتكرار اجراء الاختبار ويعبر عنها احصائيا بانها معامل ارتباط بين علامات الحصول على نفس النتائج تقريبا اذا اعيد تطبيق الاستبانة اكثر من مرة على نفس المجموعة من الافراد تحت ظروف متماثلة، او مدى الاتساق في الاجابة على الاستبانة من قبل المستجيب، اذا الاستجابة نفسها طبقت عدة مرات في نفس الظروف (عودة، ١٩٩٣، ١٨٥) وقد طبق الباحث الاستبانة على عينة البحث البالغة (١٧) مدرسا ومدرسة وكانت جميع الفقرات واضحة ولم تشر اي اسئلة حول ايضاح الفقرات وبعد مضي اسبوعين اعد الباحث تطبيق الاستبانة واوجدت معامل الارتباط بين التطبيقين اذ بلغ (٠.٨٢) ويعد هذا المعامل معامل ثبات استقرار العينة.

خ-طريقة تصحيح اجابات العينة في الاستبانة: بعد ان حدد الباحث مستوى أوصده كل فقرة وفق نظام الفقرة بدرجة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) قد تم جمع كل استمارة من استمارات الاستبانة ومن ثم استخراج الوسط المرجح والنسبة المئوية لتلك الفقرات لغرض معرفة هل ان فقرات الاستبانة متحققة ام غير متحققة وذلك اعتمادا على الوسط المرجح والنسبة المئوية لتلك الفقرات.

د-التعديل والتطوير: بعد ان تم عرض البرنامج التدريبي على الخبراء وبعد ذلك قام الباحث باجراء بعض التعديلات على البرنامج التدريبي وحسب اراء الخبراء ووجهات نظرهم.

خامسا: الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

١-معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجتي بطاقة الملاحظة

$$ر = \frac{ن \text{ مح س ص} - (\text{مح س})(\text{مح ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}]\,[ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

حيث ان:

ن: عدد افراد العينة.

س: درجات المتدربين في بطاقة الملاحظة (الملاحظ الاول)

ص: درجات المتدربين في بطاقة الملاحظة (الملاحظ الثاني) (عنبر، ١٢٠، ٢٠٠٣)
٢-الوسط المرجح (لكل فقرة من فقرات الاستبيان)
الوسط المرجح= (ت١xو)+(ت٢xو)+(ت٣xو)+(ت٤xو)+(ت٥xو)
مج ت
حيث ان:
ت١= تكرار البديل الاول
ت٢= تكرار البديل الثاني
ت٣= تكرار البديل الثالث
ت٤= تكرار البديل الرابع
ت٥= تكرار البديل الخامس
وقد اعطيت القيم الافتراضية الاتية: ٥ درجات للبديل الاول، ٤ درجات للبديل الثاني، ٣ درجات للبديل الثالث، درجتين للبديل الرابع، درجة واحدة للبديل الخامس.
٣-الوزن المئوي: لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والافادة منها في تفسير النتائج.
الوزن المئوي= الوسط المرجح \ الدرجة القصوى x ١٠٠
٤-الوسط النظري= مجموع القيم \عددها
(القريب، ١٩٧٧، ١١٣)
=مج (ل-ق)٢
ق
ل= التكرار الملاحظ
ق= التكرار المتوقع (البياني، ١٩٧٧، ٢٩٣)
مع نتائج البحث تطبيق الاختبار الثاني القبلي والبعدي لعينة البحث تحسب دلالة ت١ لفرق عينتين مترابطتين متساويتين في عدد الافراد بالمعادلة الاتية:

$$ت = \frac{م ف}{\sqrt{\frac{مجـ ح^{٢} ف}{ن(ن-١)}}}$$

حيث: م ف= متوسط الفروق ويحسب من العلاقة:
م ف= مجـ ف =
ن
ف= الفروق= س١- س٢
س١ هي درجات الاختبار الاول

٤-الحالة الرابعة: حساب "ت" لدلالة فرق عينتين مرتبطتين ومتساويتين في اعداد افرادهما

يرتبط المتوسطان عندما نجري اختبارا على مجموعة من الافراد ثم نعيد نفس الاختبار على نفس المجموعة في وقت اخر اي ان العينة التي يجري عليها الاختبار الاول هي نفسها العينة التي يجري عليها الاختبار الثاني وفي هذه الحالة لا تكون ن١=ن٢ بل تصبح هي نفسها.
في هذه الحالة ايضا لا نتحقق من شروط اختبار "ت".
تحسب دلالة "ت" لفرق عينتين متساويتين في عدد الافراد بالمعادلة الاتية:

ت = م ف

$$\sqrt{\frac{\text{مجـ ح}^{2}\text{ ف}}{\text{ن(ن-١)}}}$$

حيث:

*م ف= متوسط الفروق ويحسب من العلاقة:

م ف= مج ف = 28.64706

ن

*ف= الفروق= س١- س٢

*س١ هي درجات الاختبار الاول

*س٢ هي درجات الاختبار الثاني

*ن= عدد الافراد في اي من الاختبارين.

*ح ف= ف- م ف

***١٧ ضرب ١٦ = ٢٧٢**

*** مثال**:

درجات الاختبار الاول	٢٦	١٨	٢٠	٢٤	٢٢	١٤	٢٣	١٦	٢٢	١١
درجات الاختبار الثاني	٢٣	١٦	١٩	٢١	١٨	١٢	٢٤	١١	٢٣	٩

الجدول السابق يوضح درجات مجموعة من الاطفال في اختبار الذكاء اذ تم اجراء الاختبار مرة واحدة ثم بعد اجراء برنامج تدريبي لهم تم اجراء الاختبار مرة اخرى والمطلوب حساب قيمة "ت" للفرق بين درجات الاختبارين ومن ثم تحديد هل "ت" دالة احصائية ام لا؟ عند مستوى دلالة احصائية ٠.٠٥؟

الحل:

قبل ان نبدا الحل نلاحظ ان

ن١ هي نفسها ن٢

نعتبر ان درجات الاختبار الاول هي "س١" ودرجات الاختبار الثاني هي "س٢" ثم نقوم ببناء الجدول التالي:

س١	س٢	ف	ح ف	ج ف
٢٦	٢٣	٣	١	١
١٨	١٦	٢	٠	٠
٢٠	١٩	١	١-	١
٢٤	٢١	٣	١	١
٢٢	١٨	٤	٢	٤
١٤	١٢	٢	٠	٠
٢٣	٢٤	١-	٣-	٩
١٦	١١	٥	٣	٩
٢٢	٢٣	١-	٣-	٩
١١	٩	٢	٠	٠
-	-	٢٠	-	٣٤

حساب متوسط الفروق م ف:

$$م ف = \frac{مجـ ف}{ن} = \frac{20}{10} = ٢$$

حساب ح ف:

يحسب من العلاقة:

ح ف= ف- م ف

حساب قيمة "ت" المحسوبة:

$$ت = \frac{م ف}{\sqrt{\frac{مجـ ح^{٢} ف}{ن(ن-١)}}}$$

بالتعويض في المعادلة السابقة:

$$ت = \frac{٢}{\sqrt{\frac{٣٤}{١٠(١٠-١)}}}$$

ت المحسوبة= ٣.٢٥

حساب قيمة "ت" الجدولية:

لإيجاد قيمة "ت" الجدولية يلزم حساب درجة الحرية:

درجة الحرية =ن-١= ١٠-١= ٩

بالبحث في جداول "ت" عند درجة حرية ٩ ومستوى دلالة ٠.٠٥ مع الاخذ في الاعتبار ان البحث يكون في دلالة الطرف الواحد، نجد ان قيمة "ت" الجدولية= ١.٨٣.

تحديد دلالة "ت"

بمقارنة قيمة "ت" المحسوبة بقيمة "ت" الجدولية

نجد ان "ت" المحسوبة =٣.٢٥> "ت" الجدولية= ١.٨٣

وبالتالي فان "ت" دالة احصائية.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها وتفسيرها وعلى النحو الاتي:

اولا- عرض النتائج:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث وهم مدرسو ومدرسات اللغة العربية المرحلة الاعدادية في محافظة الانبار ولغرض تقويم البرنامج التدريبي فقد تم اعداد بطاقة الملاحظة والاستبيان المغلق لغرض التقويم (ومعرفة تقبلهم نحو البرنامج) وكانت الاجراءات الاتية:

١-تم توزيع استمارة الاستبيان المغلق على عينة البحث المتكونة من (٣٠) فقرة وطلب الباحث من كل مدرس ومدرسة ان تضع علامة (✓) امام الحقل الذي يرونه مناسبا الذي تم تحقيقه خلال الدورة التدريبية.

٢-صنف الباحث مستوى (حدة) كل فقرة وفق نظام التقدير وهو توفر الفقرة بدرجة (عالية جدا، عالية، متوسطة، متوسطة ضعيفة، ضعيفة جدا) وبدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على

التوالي ومن استخراج وسط المرجح والوزن المئوي لتلك الفقرات وقد ظهرت النتائج وفق الجدول المرتبة ترتيبا تنازليا.

٣-لقد اعتمد الباحث الوسط النظري (٣) ووزنه المئوي (٦٠%) معيار لقياس الفقرة المتحققة وغير المتحققة فاذا زاد وسط المرجح او يساوي (٣) كانت الفقرة متحققة استندا الى الوسط النظري واذا كان الوسط المرجح اقل من (٣) تعد الفقرة غير متحققة.

٤-اما الوزن المئوي فتم التوصل اليه من قسمة الوسط النظري على اعلى درجة في المقياس وهي (٥) فيكون الاتي:

(٣ \ ٥) x ١٠٠ =٦٠% وبذلك يكون الوزن المئوي للوسط المذكور ٦٠%.

٥-اما فيما يخص بطاقة الملاحظة فبعد تطبيق قانون معامل ارتباط بيرسون فقد حصلت على نسبة ارتباط ٧٠% مما يدل على صدق البطاقة وثباتها.

٦-استبيان تقويم البرنامج وتقبلهم للبرنامج:

جدول (٥) يبين مقدار الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبيان

ت	الرتبة	تسلسل الفقرة ضمن الاستبيان	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١-	١	٥	يطابق ما ورد في اراء العلماء عن اهمية التفكير الناقد	٤.٥٢٩	٠.٩٠
٢-	٢	١	يوضح ما المقصود بالتفكير الناقد	٤.٤١١	٠.٨٨
٣-	٢	٢٣	يسمح بطرح اكبر قدر من الافكار مهما كان نوعها	٤.٤١١	٠.٨٨
٤-	٣	١٠	تشجيع الابداع وتوليد الافكار	٤.٣٥٢	٠.٨٧
٥-	٤	٢٥	يتمكن من اداء الجلسة	٤.٢٩٤	٠.٨٥
٦-	٥	٢٢	يراعي الوقت المحدد لتنفيذ الجلسة	٤.٢٣٥	٠.٨٤
٧-	٥	٦	يتمكن المتدرب ان يعرف اهم مميزات التفكير الناقد	٤.٣٥	٠.٨٤
٨-	٦	١٥	يطرح المشكلة (موضوع الدرس بشكل واضح)	٤.١٧٦	٠.٨٣
٩-	٦	١٩	تشجيع التفكير الناقد من خلال الجلسات اعطى الاسئلة المفتوحة	٤.١٧٦	٠.٨٣
١٠-	٧	٤	يمكن المتدرب من معرفة المبادئ الرئيسية لجلسة التفكير الناقد	٤.١٦٧	٠.٨٣
١١-	٨	٢٤	لا يقيد حريات الطلبة في طرح الافكار وفق التفكير الناقد	٤.٥٨	٠.٨١
١٢-	٨	٢	يتصف بالمرونة حيث يمكن استخدامه في كثير من المواقف التعليمية	٤.٥٨	٠.٨١
١٣-	٨	٧	يمكن المتدرب من معرفة مهارات التفكير الناقد	٤.٥٨	٠.٨١
١٤-	٩	١٢	متقبلا للأفكار الجديدة الغريبة	٤.٠٠	٠.٨٠

١٥-	١٠	١٤	يمكن المتدرب من ان يدير جلسة في التفكير الناقد	٤.٠٠	٠.٨٠
١٦-	١١	١٧	يؤكد المدرسين في بداية الجلسة القواعد الرئيسية بالتفكير الناقد	٣.٩٤١	٠.٧٨
١٧-	١٢	١٨	يوضح مميزات جلسة التفكير الناقد داخل الصف	٣,٨٨٢	٠.٧٧
١٨-	١٣	٨	تشجيع المدرس على الانشغال بمجالات متعددة ويقدم لهم انشطة متنوعة وجديدة	٣.٨٢٣	٠.٧٦
١٩-	١٣	١٣	يمكن المتدرب من التعرف على اساليب التفكير الناقد	٣.٨٢٣	٠.٧٦
٢٠-	١٣	٣	يعود المدرس على التفكير الناقد	٣.٨٢٣	٠.٧٦
٢١-		٢٠	يتجول بين المجموعة للأشراف والمتابعة		٠.٧٥
٢٢-	١٤	١٦	يوفر الوسائل التعليمية اللازمة قدر المستطاع	٣.٧٦	٠.٧٥
٢٣-	٦	٢١	يحث المشاركين على الابداع من خلال تعزيز الاجابات الصحيحة	٤.١٧٦	٠.٨٣
٢٤-	٥	٢٩	يكلف المتدربين من اعداد خطة تدريسية وفق اسلوب التفكير الناقد	٣.٧٠	٠.٧٤
٢٥-	١٤	٢٨	يتمكن المدرس من اعداد خطة تدريسية وفق اسلوب التفكير الناقد	٣,٧٦	٠.٧٥
٢٦-	١٤	٩	تشجيع المدرس على تحسين والاستكشاف البيئة والتعبير عن مشاعرهم	٣.٧٦	٠.٧٥
٢٧-	١٤	٢٦	يقيم الافكار المقدمة من قبل الطلبة	٣,٧٦	٠.٧٥
٢٨-	١٤	٣٠	ارى ان البرنامج التدريبي وفق اسلوب التفكير الناقد	٣.٧٦	٠.٧٥
٢٩-	١٤	٢٧	يحدد اغرب فكرة	٣.٧٦	٠.٧٥
٣٠-	١٤	١١	يحترم الاسئلة والافكار غير العادية	٣.٧٦	٠.٧٥

عند التطلع الى الجدول اعلاه نتوصل الى النتائج الاتية:

أ-ان اغلبية فقرات البرنامج قد تحققت من وجهة نظر عينة البحث ولكن بنسبة مختلفة.

ب-ان البرنامج التدريبي قد نال موافقة المتدربين وذلك وفق ما اظهرته النتائج التي تم الحصول عليها وسوف يتم مناقشة الفقرات الاولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والفقرات الاخيرة.

ومن الواضح ايضا في الجدول اعلاه ان الفقرة رقم (٥) (يطابق ما ورد في اراء العلماء عن اهمية التفكير الناقد) قد حصلت على اعلى نسبة بين فقرات الاستبيان حيث بلغ وسط مرجح ٤.٥٢٩ اما النسبة المئوية (٩٠%).

والفقرة رقم (!) (يوضح ما المقصود بالتفكير الناقد) قد حصلت على وسط مرجح ٤.٤١١ اما النسبة المئوية (٠.٨٨) ويعني ان قناعة المتدربين من اسلوب التفكير الناقد واستعمال العقل في كافة المجالات.

اما الفقرة رقم (١٠) (تشجيع الابداع وتوليد الافكار) قد جاءت بالمرتبة الثالثة وذلك بحصولها على وسط مرجح مقداره ٤.٣٥٢ ونسبة مئوية مقدارها (٠.٨٧) اي انها فقرة متحققة.

اما الفقرة رقم (٢٥) قد حصلت على المرتبة الرابعة (يتمكن من اداء الجلسة) قد تم تحقيقها في البرنامج التدريبي قد حصلت على وسط مرجح (٤.٢٩٤) ونسبة مئوية (٨٥%) وعليه فان هذا الاسلوب قد يتمكن من اداء الجلسة التفكير الناقد.

اما الفقرة رقم (٢٢) (يراعي الوقت المحدد لتنفيذ الجلسة) وقد حصلت على المرتبة قد حصلت على وسط مرجح (٤.٢٣٥) وبنسبة مئوية (٠.٨٤).

فيما يخص الفقرات الستة الاخيرة فنجد انها قد تم تحقيقها ي البرنامج التدريبي ولكن بنسبة قليلة مقارنة بالفقرات الستة الاولى فنجد:

اما الفقرة رقم (٢٩) (يكلف المتدربون من اعداد خطة تدريسية وفق اسلوب التفكير الناقد) وقد حصلت على وسط مرجح (٣.٧٠) بنسبة مئوية (٧٤%).

اما الفقرة رقم (١٦) (يوفر الوسائل التعليمية اللازمة قدر المستطاع) قد حصلت على وسط مرجح (٣.٧٦) نسبة (٧٥%).

اما الفقرة رقم (٩) (تشجيع المدرس على تحسين الاستكشاف البيئة والتعبير عن مشاعرهم) قد حصلت على وسط مرجح (٣.٧٦) نسبة مئوية (٧٥%).

اما الفقرة رقم (٢٦) (يقيم الافكار المقدمة من قبل الطلبة) قد حصلت على وسط مرجح (٣.٧٦) نسبة مئوية (٧٥%).

اما الفقرة رقم (٢٧) (يحدد اغرب فكرة) قد حصلت على وسط مرجح (٣.٧٦) نسبة مئوية (٧٥%).

اما فيما يخص الفقرة الاخيرة ليس بالأمر السهل ان (يحدد اغرب فكرة) (ويقيم الافكار المقدمة من قبل الطلبة) ويحتاج الى التدريب على ذلك.

حساب اثر البرنامج:

لغرض حساب اثر البرنامج من خلال الاختبار التفكير الناقد طبق الباحث الاختبار التائي ذات المجموعة الواحدة.

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة "ت"		الدلالة عند (٠.٠٥) ودرجة حرية ١٦
				المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٧	٥٠.٧٦	٢٨.٦٥	٢٢.٧٨	١.٠٧٦٤	دالة[ت]
البعدي	١٧	٨٠.١١				

وكذلك اعتبار ذلك تقبلا للبرنامج كون الفرق واضح وكبير بين قيمة "ت" المحسوبة (٢٢.٧٨٠) وجدولية (١.٠٧٦٤) وهذا الاختبار جاء بعد تطبيق البرنامج.

ثانيا: استنتاجات:

١-تعليم البرنامج والتدريب عليه كون لدى المتدربين القدرة على التفكير الناقد في حلول متعددة للمشكلة.

[ت] دالة أيضاً عند مستوى(٠.٠١) حيث القيمة المحسوبة عند حرية ١٦-٢.٠٥٨٢.

٢-احتواء البرنامج على المهارات في التفكير الناقد لإيجاد حلول للمشكلات وامكانية تعميم هذه الامكانية على جميع المواقف التي يتعرض لها المتدرب، وكذلك توفر معلومات مثيرة، مما يجعل المتدرب يستمتع بالبرنامج وتزيد من دافعيته للتعليم.
٣-تدريب المتدربين وللمرة الاولى انه لا توجد فكرة او موقف ما يمكن قبوله او رفضه أبتداءا وانما لكل مهارة او موقف نقاط سلبية واخرة ايجابية وان الدراسة المتفحصة لها هي التي تجعل توصلها الى الحل الامثل والاختيار الافضل.
٤-ان البرنامج المستخدم في البحث الحالي والاسلوب المتبع في تنفيذه جعل المتدرب يلعب دورا ايجابيا ومؤثرا زاد في عملية التفاعل الاجتماعي ينهما وبين زملائهم وبين الباحث (المدرب).
٥-احتواء البرنامج على العديد من الدروس التي تجعل المتدرب والمتدربة تبحث في عدة اتجاهات او مسارات لممارسة التفكير من قبل طرح الاسئلة المتنوعة والتفريق بين الآراء الشخصية واراء الاخرين وكذلك استخدام لمساعدته على التفكير الناقد، مما جعلها يشعرون بأهميتها وتحترم ذاتها وتدركها بصورة ايجابية وحسنة.
٦-سمح البرنامج التدريبي لجميع المتدربين المشاركة في طرح الافكار دون الشعور بالخوف من الوقوع في الخطأ، مما عزز ثقتهم بأنفسهم.
٧-البساطة والوضوح اللتان يتميز بهما البرنامج التدريبي والذي ولد لدى المتدربين حالة من الاستمتاع والبهجة مما زاد في عملية الانتباه وتوجيه الافكار نحو الهدف المحدد.
٨-فاعلية استخدام انموذج (كنت) في بناء البرامج التدريبية.
٩-ان البرامج التدريبية التي تستند الى اطر ونماذج تدريبية وتقوم على تلبية حاجات تدريبية ملحة لدى المدرسين تكون اكثر فاعلية من تلك البرامج التي تفتقر لتلك الاطر والحاجات التدريبية.
١٠-ان تدريب المدرسين والمدرسات والارتقاء بأدائهم خلال تدريس مواد اللغة العربية يؤدي الى الارتقاء بمخرجات هذه المؤسسة التعليمية التربوية.
١١-ان غالبية المدرسين والمدرسات لهم رغبة في التطور والاطلاع على البرامج التدريبية وطرائق التدريس الحديثة اذا توافر من يحرك دوافعهم.

ثالثا: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:
١-استخدام المدرسات والمدرسين لاختبار التفكير الناقد لأغراض البحث الحالي كأداة تشخيصية للكشف عن المتدربين ذوي التفكير الناقد المنخفض، والتفكير الناقد العالي.
٢-جعل مهارات التفكير الناقد والبرامج التدريبية اكتسابهم مهارات التفكير الناقد ضمن مفردات المناهج الدراسية في المرحلة الاعدادية، كليات التربية، مع اعطاء الاولوية لأساليب قياس وتقويم هذه المهارات لدى المدرسين والمدرسات.
٣-تنظيم دورات خاصة وورش عمل للاكاديميين والمختصين في الميدان التربوي والنفسي وتدريسي الجامعات للاطلاع والتدريب على ما يستجد من تطورات علمية وبرامج تعليمية خاصة بالتفكير.
٤-تدريب المدرسين والمدرسات المستمر من قبل وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي انسجاما مع الاتجاه المعاصر في تدريب الملاكات التعليمية والذي ينادي بمبدأ التربية المستمرة.

٥-ان ما تواجه اللغة العربية من تحديات يجب التصدي لها بأساليب مميزة في التفكير والعمل التدريب.
٦-اعتماد البرنامج التدريبي الحالي لإفادة الجهات المختصة ذات العلاقة في وزارة التربية ولاسيما معهد التدريب والتطوير التربوي.

رابعا: المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي وتطويره تقترح الباحثة ما يأتي:

١- اجراء دراسة اثر برنامج تدريبي في العصف الذهني لتدريب اقسام اللغة العربية في كلية التربية.
٢- بناء برامج تدريبية في طرائق تدريس حديثة وفق اساليب التفكير الناقد وتدريب الملاكات التدريسية عليها.
٣- دراسة مماثلة لتعرف اثر برنامج تعليم التفكير الناقد في مهارة تقويم الذات بحسب الجنس.

المصادر والمراجع:

- القران الكريم:

١- رقية هيوسن ١٩٨٥ (Husen).
٢- رقية slon, Rokman ١٩٩٣.
٣- محرر، عبد الناصر (٢٠٠٣) فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقليا وغير المتفوقين مجلة البحوث التربوية العدد (٢٤) جامعة قطر تعريف البرنامج.
٤- حسن، هدى محسن (٢٠٠٠): بناء برنامج تدريبي في المهارات الادارية لمديري المدارس الاعدادية في محافظة بغداد، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية الجامعة المستنصرية.
٥- الحموي، هند، محمد الوهد، قدرة طلبة الصف الاول في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقته بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة في دراسات العلوم التربوية المجلد ٢٥ العد ١ عمان الاردن ١٩٩٨.
٦- اليونسكو، المكتب الاقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٩٣): دور المدرسة في تنمية المجتمع المحلي، ط١، عمان، الاردن.
٧- هايل ناديا السرور (٢٠٠٥) برنامج لتعليم ريسك التفكير الناقد، مهارات الاول، دار عمان، ١، ط.
٨- عدس، العتبي، علاء شاكر (١٩٩٦) تصميم برنامج تعليمي في النشاط التمثيلي لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).
٩- جابر عبد الحميد جابر، ويحيى هندام (١٩٧٣) اختبار التفكير النقد، القاهرة، دار النهضة العربية.
١٠- قطامي، نايفة (٢٠٠١) تعليم التفكير المرحلة الاساسية، دار الفكر للطباعة، عمان.
١١- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠) المدرسة وتعليم التفكير، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- ابن منظور (١٩٥٤) لسان العرب المحيط، ج٣، بيروت، دار لسان العرب.
١٣- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٠) سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.
١٤- الشيخ كفافي وعبد الرحيم (١٩٩٣).
١٥- صالح عبد الرحيم (١٩٩٣) الآلات التعليمية والتعليم الفردي، مجلة تكنولوجيا التعليم الكويت، المركز العربي للوسائل التعليمية.
١٦- النقشبندي، محمد نجم الدين (٢٠٠٣) طبيعة التفكير، مجلة المعلم الجديد، بغداد، مجلد ٤٧، العدد١.
١٧- احمد بلقيس، وتوفيق مرعي: دار الفرقان، ط١، عمان، الاردن، ١٩٨٢.
١٨- نشوان، يعقوب حسن، الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٩.
١٩- العبيدي، حسن واخرون، اتجاهات طلبة جامعة الموصل نحو درس التربية الرياضية، بحث منشور في مجلة التعليم والتربية، العدد العاشر، ١٩٩٠م.
٢٠- خليل، غني تفريد، علم النفس التربوي، تونس، ط٢١، ٢٠٠٠م.
٢١- حسن، عدنان محمد واخرون، الصحة النفسية، مقدر دارسي في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات، ط٩، ٢٠٠٦م.
٢٢- وينتج، ارنوف (١٩٨٤)، سيكولوجية التعلم، سلسلة شوم في العلوم الاجتماعية، ترجمة: عادل احمد عز الدين الاشول واخرون، دار ماكجر وهيل، الطبعة العربية، نيويورك.
٢٣- الاشول، عادل احمد عز الدين (١٩٨٧) موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٤- العمر، بدر عمر (١٩٩٠): المتعلم في علم النفس التربوي، ط١، كويت تايمز، كويت.
٢٥- الخوالدة، محمد محمود واخرون (١٩٩٦) طرق التدريس العامة، ط١، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
٢٦- مايرز، شيت (١٩٩٣): تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة عزمي جرار، مركز الكتاب الاردني.
٢٧- الفريدي، ساحي (٢٠٠١) عوامل اضلال العقل البشري، ط١، زهراء اكاديمي.
٢٨- رحيبونو، حسين غازي ثائر، التفكير لتعليم مركز عام مدير التفكير تعليم.
٢٩- حسين حسن زيتون (٢٠٠٣)، ط١، تنمية في تطبيقية رؤية التفكير المفكرة العقول الكتب عالم القاهرة.
٣٠- عثمان محمد نجاتي (٢٠٠٥) القران وعلم النفس دار القاهرة، ٥، ط، الشروق.
٣١- محمد علي الصابوني، تحقيق (١٩٨١) تفسير ابن كثير، الامام الجليل لتفسير مختصر.
٣٢- النوري، رشيد البكر (٢٠٠٢) التفكير وتنمية المنهج المدرسي الرياضي، ط١، مكتبة الرشيد.
٣٣- محمد جهاد جمل، (٢٠٠٥) التفكير والعمليات الذهنية ومهارات، ط٢، الكتاب دار العين، الجامعي.
٣٤- محمود عباس العقاد، (٢٠٠٤) التفكير الاسلامية فريضة، ط، د الجيزة مصر.
٣٥- الحارثي، ابراهيم احمد (١٩٩٩) تعليم التفكير، مدارس الرواد، المملكة العربية السعودية.

٣٦- الحموي، هند الوهر، محمود (١٩٩٨)، قدرة طلبة السنة الاولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد (١)، الجامعة الاردنية، (٢٠٠٣، ص٢٤٦).
٣٧- السويدي، خليفة احمد، وعبد النور، شاكر الحميد، مقدمة التفكير مهارات القلم دار دبي في عربية.
٣٨- الغزالي، جميل رشيد تهدم (٢٠٠٤)، اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد- طرائق التدريس.
٣٩- قطامي، يوسف، (١٩٩٠)، تفكير الاطفال وتطوره وطرق تعليمه، عمان: المكتبة الاهلية للنشر والتوزيع.
٤٠- الطيطي، محمد حمد، (٢٠٠١)، تنمية قدرات التفكير الابداعي، عمان: المكتبة الاهلية للنشر والتوزيع.
٤١- جروان، فتحي عبد الرحمن، (١٩٩٩)، التعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الكتاب الجامعي.
٤٢- قطامي يوسف، وقطامي، نايفة، (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم الصفي، عمان: دار الشروق.
٤٣- محمد ياسين وهيب، وندي فتاح زيدان، أ (٢٠٠١) برامج تنمية التفكير، انواعها، استراتيجية، اسلوبها، جامعة الموثل.
٤٤- اسماعيل ابراهيم علي، (٢٠٠٤)، اثر برنامج تدريبي اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.
٤٥- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٥)، دراسات في اساليب التفكير، القاهرة، ط١، كلية النهضة المصرية.
٤٦- الحيالي سعدون رشيد عبد اللطيف (١٩٩٩) رؤية مستقبلة في اعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه العلمي والمهني، ومجلة الاستاذ، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العدد ١٤.
٤٧- ابو عليا ومحمد الوهد، محمود، (٢٠٠٠)، درجة وعلي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهرات الاعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها، مجلة دراسات (العلوم التربوية) مجلة تصدر عن عمادة بالبحث العلمي في الجامعة الاردنية، المجلد (٢٨)، العدد (١).
٤٨- الظاهر، زكريا محمد، وتمرجيان، جاكلين، وعبد الهادي، ودوت عزت (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٤٩- الخطيب، مها (١٩٩٣)، اثر الجنس والتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي على قدرة التفكير الناقد في الفئة العمرية (١١- ١٤) سنة رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، كلية التربية.
٥٠- الخطيب، احمد حامد، وابو سرحان، عودة (١٩٩٣)، دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة التربية، العدد (٣).

٥١- مدكور، علي احمد (١٩٩٨)، مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
٥٢- العبيدي، غانم سعيد، والجبوري، حنان عيسى، (١٩٧٠)، التقويم والقياس في التربية والتعليم، بغداد، مطبعة شفيق.