Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 2, 2021

Deanship of Scientific Research

The Extent of Practice of Critical Thinking Skills by Islamic Education Teachers in Saudi Arabia

Jamal Alkhaldi

Deanship of Educational Development, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Saudi Arabia.

Received: 7/6/2020
Revised: 26/7/2020
Accepted: 26/8/2020
Published: 1/6/2021

Citation: Alkhaldi, J. (2021). The Extent of Practice of Critical Thinking Skills by Islamic Education Teachers in Saudi Arabia. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(2), 317-330. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2810

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims to reveal the extent of practice of critical thinking skills by Islamic Education Teachers in Saudi Arabia from their point of view. To achieve this goal, the researcher followed a descriptive survey method, where he designed a questionnaire that consisted of (25) paragraphs. The questionnaire was distributed to (617) teachers in the Eastern Province of Saudi Arabia. The results of the study showed that the degree of practice of critical thinking skills by Islamic Education Teachers was moderate. In addition, there was a statistically significant difference in educational stage in favor of higher stages. Moreover, there was a statistically significant difference in the qualification variable in favor of postgraduate degrees. Finally, the results of the study pointed to a statistically significant difference in the teaching experience variable in favor of more experienced teachers. The study, thus, recommends holding training programs and courses that help teachers employ critical thinking skills in the classroom.

Keywords: Critical thinking skills, teachers, Islamic education, Saudi Arabia.

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية

جمال الخالدي

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث بنى الباحث استبيانًا تكون من (25) فقرة، تم توزيعه على (617) معلمًا ومعلمة في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وظهرت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك لصالح المرحلة الأعلى مقارنة بما دونها، كما ظهرت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح مؤهل الدراسات العليا مقارنة بالبكالوريوس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فروقٍ دالةٍ إحصائيًا لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح الخبرة الأعلى مقارنة بما دونها، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فرقٍ دالٍ إحصائيًا لمتغير النوع بين الذكور والإناث. وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية تساعد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في توظيف مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية.

الكلمات الدالة: درجة ممارسة، مهارات التفكير الناقد، معلمو التربية الإسلامية ومعلماتها.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تسعى التربية على نحو عام إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة الجوانب، حيث تكوين الإنسان المفكر الذي يحسن استثمار مهاراته العقلية وعملياته الذهنية للكشف عن نواميس هذا الكون وتسخيره لخدمته، مما يؤكد على دور التفكير وأهميته في حياة الإنسان، ومن هنا برز السبق للتربية الإسلامية في اهتمامها بعملية التفكير وتنمية مهاراته باعتباره مطلبًا شرعيًا وضرورة حياتية، حيث تعددت النصوص الشرعية التي تدعو إلى إعمال العقل وإمّعان الفكر وإحكام التدبر وحسن التأمل والاستبصار، ومن ذلك قوله تعالى:﴿قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ﴾[يونس:101]، وقوله تعالى:﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[النحل:44]، وقوله صلى الله عليه وسلم:"إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر"(البخاري،2002،ج9،ص108،حديث7352).

وفي ظل ما يشهده العالم اليوم من تغيّرات معرفية وتقنية ألقت بظلالها على مناحي الحياة بعامة، والمنظومة التربوية بخاصة، برزت الحاجة إلى الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى الطلبة، ومن هنا ظهرت حركة صناعة التفكير، التي مفادها أنّ التفكير يعدّ نشاطًا واعيًا يقوم به الفرد ليحقق هدفًا ذاتيًا، أو يحل مشكلة معينة(Fulford,2016;Kovpik,2020)، كون التعلم الفعال لا يعتمد على الكم المعرفي للمعلومات؛ بقدر ما يعتمد على كيفية استخدامها، فالهدف الأسمى من التعليم يتعدى عملية الحفظ والاستظهار إلى التعلم الذاتي النشط، وممارسة التفكير الموجه ذاتيًا، ولا سيما التفكير الناقد الذي أشارت العديد من الدراسات، كدراسة(Ahmad,2020؛Semerci,2005؛Mcfarland,1985) إلى أنه من أهم الأهداف التربوية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها؛ استجابةً لضرورة تحديد مصداقية المعلومات وتعرُّف المغالطات، والتمييز بين الحقائق والإدعاءات، والاستقلالية في اتخاذ القرار.

ولقد تعددت الآراء واختلفت الاتجاهات لدى علماء التربية وعلم النفس حول مفهوم التفكير الناقد وأهم مهاراته، وذلك بالنظر إلى الهدف الرئيس منه، ومكوناته المعرفية والمهارات الأساسية التي يتضمنها، أو من خلال النظر إليه بين أنه عملية أو نتاج، لأنه يقوم على معالجة فكرية للموقف وفق أسسٍ منطقية، ويستخدم الأفكار والتمثيلات والخبرات في بناء تصوراتٍ ومقترحاتٍ جديدة، ومعالجة الموقف بصورة سليمة.

ويمكن تعريف التفكير الناقد بحسب (Beyer,1985) بأنه تقرير حقيقة المعرفة ودقتها وقيمتها والحكم على الأخبار المستندة إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل، ومقارنة الحوادث والأخبار ثم الاستنتاج، وعرفه(Sternberg,1985) بأنّه مجمل العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستعملها الطلبة لتعلم مفاهيم جديدة، وحل المشكلات، وصنع القرارات، ويرى(Ennis,1993) التفكير الناقد بأنّه تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار بشأن ما يعتقده الفرد ويؤمن به أو ما يفعله، ويتطلب ذلك وضع فرضياتٍ وأسئلة وبدائل وخطط تجريبية، ويرى(العجلوني،1994) التفكير الناقد بأنّه عملية عقلية يقوم بها المرء تُتّخذ بموجبها القرارات، وتصدر الأحكام، من خلال التمييز بين الحقائق والآراء وفحص الفرضيات، باستخدام الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة، أما تعريف التفكير الناقد بحسب خبراء(Delphi) الذي بُنيّ على أساسه اختبار كاليفورنيا(2000) فهو عملية الحكم الهادف والمنظم ذاتيًا، والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرار(Facione and Facione,2002)، وتعرّف (Alsaleh,2020) التفكير الناقد بأنّه مجموعة العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لتقويم نتاجات التفكير، وتطوير الحجج المنطقية، وحل المشكلات وصنع القرارات.

وإنْ كان التفكير الناقد أخذ بُعدًا جدليًا بين المختصين في مفهومه، وتصنيف مهاراته، إلا أنّه حاز على اتفاقٍ كبيرٍ في أهميته ومدى فاعليته، إذ تشير العديد من الدراسات، كدراسة(Bahmani,2016;Ahmad,2020) إلى أنّ التفكير الناقد يعدّ من أعلى مستويات التفكير المنظم، لأنه يؤدي إلى فهمٍ أعمقٍ للمحتوى التعليمي، ويساعد الطلبة على البحث والاكتشاف، والمرونة والحرية في التفكير، وتحري الحقيقة، والتعلم الذاتي، وتوسيع الأبنية المعرفية، وتنمية القدرة التنبؤية، وتمكين الطلبة من عمليات صنع القرار ومواجهة مشكلات الحياة ومتطلباتها.

وينطوي التفكير الناقد على مجموعةٍ من مهارات التفكير التي يُمكن تعلُمها والتدريب عليها، إذ صنّف (Watson&Glaser,1994) هذه المهارات في مجالات أربعة: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنتاج، أما مقياس كاليفورنيا (Facione&Facione,2002) فحدد مهارات التفكير الناقد في خمسة مجالات، وهي: التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم، وترى (Cottrell,2005) أن أهم مهارات التفكير الناقد تتمثل في رؤية وجهة نظر الآخرين، وتقويم الأدلة والبدائل، ومقارنة الحجج وموازنتها، والوصول إلى الاستنتاجات، وإصدار الأحكام.

هذا؛ ولمّا كانت مهارات التفكير الناقد من الأهمية بمكان، فلقد اهتمت الأنظمة التربوية بالمعلم، باعتباره من أهم الركائز الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف التربية وتطلعاتها، ولذا أكدّ كثيرٌ الباحثين، أمثال (Ordem,2017;Larsson,2017;Ismail,et al,2019) أهمّية ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل المعلمين في البيئة الصفية وتدريب الطلبة على مهاراته الرئيسة، ومن هنا فقد أولت التربية الإسلامية لمعلميها العناية الخاصة والمكانة الرفيعة، وذلك انطلاقًا من روح المنهج الذي يُدرّسه، وشرف العلم الذي يحمله، ودوره المتمثل في تكوين العقلية المنهجية، ويتوقف ذلك على الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلم والمهارات المعززة للتعليم الذي يمارسه، التي تجعل من المتعلم فاعلًا ونشطًا، وقادرًا على التعلم الذاتي، كتهيئة الفرص للتعامل مع حالاتٍ ومواقف واقعية، وتمركز النشاط حول المتعلم، وتحفيز الدافعية والتعاون لدى الطلبة، في بيئةٍ صفيةٍ آمنةٍ، تعتمد الحوار وتقبل وجهات النظر، وتشجع الاستقصاء وتوليد الأفكار، وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه، وتقديم تغذية راجعة مناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع تعدد الدراسات والبحوث التي دعت إلى الاهتمام بالتفكير الناقد، وحثّت على ممارسته فعليًا في البيئة الصفية، إلا أنّ العديد من الدراسات في مجال العلوم الشرعية، كدراسة(الخزاعلة، والحويجي،2019؛التويجري،2018؛Alwadai,2014) أشارت نتائجها أن غالبية المناخات الصفية تعتمد على الأسلوب التقليدي في التدريس، وتفتقر، غالبًا، إلى بيئةٍ صفيةٍ تزود الطلبة بمهارات التفكير الناقد، وتتوافق هذه النتائج مع مؤشرات قياس الأداء، والتحديات التي تواجه التعليم، بحسب نتائج دراسات برنامج التحول الوطني 2020 في المملكة العربية السعودية، إذ انطلق برنامج التحول الوطني2020 في بداية العام 2017 بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، ويعدّ برنامج التحول الوطني أحد البرامج الوطنية المحققة لرؤية المملكة العربية السعودية2030، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، وكان من أهم هذه التحديات: ضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وهو ما نصّ عليه البند3(وزارة التعليم السعودية،2019).

وتأسيسًا على ما تقدم؛ فإنّه من الضرورة بمكان أن تُجرى المزيد من عمليات تشخيص أداء المعلمين، وتقديم المقترحات التي تساعد في تنمية وتطوير نواحي القوة في الأداء التدريسي، ولا سيما في مهارات التفكير بعامة، والتفكير الناقد على وجه الخصوص. وبعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات ذات الصلة، تبين أن هنالك نقصًا واضحًا في الدراسات التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية؛ ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقصي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير؛ المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والجنس.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1-السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في السعودية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا(80%)؟

2-هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

4-هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

5-هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

1-تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم.

2-فحص أثر متغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس؛ في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في السعودية لمهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبثق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

1-استجابة للتطورات التربوية في قطاع التعليم، ولتوصيات العديد من البحوث التي حثت على إجراء المزيد من الدراسات حول ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في مختلف التخصصات العلمية، بما فيها مجال العلوم الشرعية.

2-انسجامها مع أهداف التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ورؤيته المتمركزة حول الطلبة؛ كونهم محور العملية التعليمية التعلمية، والاهتمام بتنمية مهاراتهم التفكيرية.

الأهمية العمليّة

1-الإسهام في الكشف عن الوضع القائم لممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد؛ مما قد يساعد في توجيه إدارات التعليم، والمشرفين والمعلمين، نحو استحداث بيئات تفكيرٍ نشطةٍ، وبناء نشاطات وخبرات تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

2-توفر هذه الدراسة مقياسًا لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية.

3-تشجيع إجراء المزيد من الدراسات المشابهة، وتقصي الصعوبات والتحديات التي تحدّ من ممارسة مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية.

محددات الدراسة

1-الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(2020/2019)م.

2-الحدود المكانيّة: مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

3-الحدود البشريّة: معلمو التربية الإسلامية ومعلماتها في مدارس المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

4-الحدود الموضوعية: قائمة مهارات التفكير الناقد، وتكونت من(25) فقرة موزعة ضمن مجالات ثلاثة تتناسب والمحتوى المعرفي لكتب التربية الإسلامية.

التعريفات الإجرائية

-درجة الممارسة: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة المستهدفة، في ضوء المقياس المعدّ لذلك، تقصيًا لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد.

-مهارات التفكير الناقد: هي مهارات تفكيرية عليا يُتوقع ممارستها وتدريب الطلبة عليها من قبل معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، وتكونت في هذه الدراسة من(25) فقرة موزعة ضمن مجالات ثلاثة تتناسب والمحتوى المعرفي لكتب التربية الإسلامية، وهي كالآتي:

-**الاكتشاف والبرهنة**: ويتضمن هذا المجال إثارة الإحساس بالمشكلة، والتمييز بين المقدمات والنتائج، وتحديد العلاقات، وبيان مدى ارتباط الأسباب بالنتائج، وفحص الآراء، واكتشاف الحجج والأدلة وتحليلها، وتفسير الإجابات وتبريرها.

-**الاستنتاج**: ويتضمن هذا المجال استخلاص النتائج المنطقية، وتحديد مستوى دقة الأدلة والحجج المؤيدة والمعارضة، والبحث عن التفسيرات البديلة والحلول السليمة للمشكلات المطروحة، والتمييز بين المعلومات التي لها صلة وبين تلك التي لا صلة لها، وبناء استنتاجات منطقية وتنبؤات مستقبلية، واستنباط النتائج وتفسيرها في ضوء البيانات المتوافرة.

-**التقييم وإصدار الأحكام**: ويشمل هذا المجال التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة والحكم عليها، وتقييم الإدعاءات، وإصدار الأحكام بناءً على حجج واضحة وشواهد صادقة، والتكيّف مع المواقف الجديدة في ضوء ما يستجد من نتائج، واتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وتوظيف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة.

الدراسات ذات الصلة

وهذا عرض لأقرب الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، مرتبة زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة الخزاعلة والحويجي (2019) إلى استقصاء مهارات التفكر الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل في السعودية، إذ تم تطبيق اختبار كاليفورنيا نموذج(2000) لمهارات التفكر الناقد، على(500) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن مهارة التحليل كانت أكثر مهارات التفكر الناقد ممارسة من قبل الطلاب، في حين كانت مهارة الاستنتاج أقلها ممارسة، كما أظهرت النتائج فرقًا دالًا في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لمتغير الجنس؛ لصالح الإناث مقارنة بالذكور، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة لمتغير المستوى الدراسي.

وأجرى التويجري(2018) دراسة هدفت إلى تعرُّف واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد للمرحلة الثانوية في منطقة القصيم التعليمية، وباستخدام استبيان شمل(40) فقرة، تم توزيعه على(73) معلمًا، وبطاقة ملاحظة شملت(40) فقرة كذلك، طبقت على(24) معلمًا، أشارت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد كانت بدرجة متوسطة، وأما نتائج الدراسة بحسب بطاقة الملاحظة الدالة على الأداء التدريسي الفعلي فجاءت النسبة منعدمة، كما أشارت النتائج لوجود فروق لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وأمّا دراسة(Othman and Kassim,2017) فهدفت إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في ماليزيا لمهارات التفكير العليا، كالاستنباط والتحليل والتنبؤ وتقويم الحجج، وتمثلت أداة الدراسة باستبيان تكون من(88) فقرة، تم توزيعه على(400) معلمًا ومعلمة للمرحلة الابتدائية، وأشارت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير المستهدفة جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى(Alwadai,2014) دراسة هدفت إلى تقصي تصورات طرق تحسين مهارات التفكير الناقد لدى معلمي التربية الإسلامية في السعودية، وباستخدام استبيان تكون من(50)فقرة، تم توزيعه على(192) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في مدينة أبها، ومقابلات مع(10) معلمين، أشارت نتائج الدراسة أن(74%)من أفراد العينة كانت تصوراتهم حول التفكير الناقد إيجابية، بينما ظهرت انتقادات لممارسة التفكير الناقد ومفهومه لدى(26%) من العينة المستهدفة، كما أشارت النتائج أن أهم التحديات التي تحول دون ممارسة التفكير الناقد هي: قدرة الطلاب واتجاهاتهم نحو مهاراته، واتباع طرق التدريس التقليدية، وأساليب إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، والمحتوى المعرفي لكتب المواد الشرعية.

وهدفت دراسة (Ashraah,et al,2012) إلى تعرُّف مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، وبإعداد استبيان تكون من(24) فقرة في مجالات ثلاثة، تم توزيعه على (112) معلمًا ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي في مديرية تعليم مأدبا، أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة العينة المستهدفة لمهارات التفكير الناقد كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج كذلك فروقًا دالة لصالح الخبرة التدريسية الأعلى، ولم تظهر النتائج فرقًا لمتغير الجنس.

وقام كل من الخالدي، والكيلاني، والعوامرة (2011) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وباستخدام استبيان شمل (17) مظهرًا سلوكيًا للتفكير الناقد، تم توزيعه على(762) طالبًا وطالبة في مديرية لواء الرصيفة، أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور.

وأجرى العازمي(2008) دراسة هدفت إلى تقصي دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت، وباستخدام استبيان تكون من(43) فقرة تم توزيعه على(44) مشرفًا تربويًا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد جاء بدرجة متوسطة، وظهرت فروقٌ دالة إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وفروقٌ أخرى لمتغير الخبرة، وكانت لصالح الخبرة الأعلى بمقارنة بما دونها.

وهدفت دراسة (Smith,2008) إلى تعرُّف مظاهر التفكير الناقد التي يركز عليها معلمو ومعلمات التربية الاجتماعية في المدارس الإنجليزية للمرحلة الأساسية، ودرجة شيوع تلك المظاهر في سلوك المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (250) معلمًا ومعلمة من مدارس المملكة المتحدة، وباستخدام استبيان لقياس درجة ممارسة مظاهر السلوك الناقد، أظهرت النتائج تدني نسبة الأنماط السلوكية ذات الصلة بالتفكير الناقد، إذ بلغت (21%)، وأن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يتجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد بلغت(8%).

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب النظري ذات الصلة، فإن الباحث يلحظ اتفاقها على ضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد وأبعاده الفرعية، ومن ثمّ، فإن هذه الدراسة تأتي استكمالًا لجهود الباحثين المتعلقة بالتفكير الناقد، وقد أفاد الباحث من الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بخاصة دراسة(الخزاعلة والحويجي،2019؛ والتويجري،2018؛ Ashraah,et al,2012؛ والخالدي والكيلاني والعوامرة،2011) في تناول مفهوم التفكير الناقد ومهاراته وأهميته، ثم في إعداد أداة الدراسة الحالية.

وما تتميز به الدراسة الحالية عن سابقاتها يتمركز حول هدف الدراسة الحالية المتمثل في محاولة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، وذلك تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والجنس، وهذا ما لم يتم بحثه من ذي قبل-بحسب اطلاع الباحث-.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، القائم على دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها، لملاءمته أغراض الدراسة الحالية، وذلك من خلال توزيع الاستبيان على العينة المستهدفة، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2020/2019)م، والبالغ عددهم(5015) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (617) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، بما نسبته (12.30%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) التالي يبين توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد
المرحلة التعليمية	الابتدائية	213
	المتوسطة	221
	الثانوية	183
المؤهل العلمي	بكالوريوس	397
	دراسات عليا	220
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	217
	5-10 سنوات	231
	أكثر من 10 سنوات	169
الجنس	ذكر	274
	أنثى	343

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة؛ كدراسة(الخزاعلة والحويجي،2019؛ والتويجري،2018؛Alwadai,2014؛ والخالدي والكيلاني والعوامرة،2011؛ والعازمي،2008)، صمم الباحث مقياسًا لمهارات التفكير الناقد، وهو استبيان لتقصي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد، وتكون بصورته الأولية من(29) فقرة في مجالات التفكير الناقد الثلاثة: الاكتشاف والبرهنة، الاستنتاج، التقييم وإصدار الأحكام، ومقابل كل مجال مجموعة الممارسات التدريسية أو الخبرات التي تعد كمؤشرٍ دالٍ على درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في المنطقة الشرقية من السعودية، وتم توزيع الفقرات في مجالاتها عشوائيًا، الملحق (1).

صدق أداة الدراسة

قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق التالية لأداة الدراسة:

أ-الصدق الظاهري

للتحقق من صدق مقياس الدراسة الظاهري، تم عرض الأداة على(9) من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس وتخصص العلوم الشرعية، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين؛ التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في المقياس، بحيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق(80%) فما فوق.

وفي ضوء ذلك أجرى الباحث التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وبالتالي أصبح المقياس مكونًا بصورته النهائية من(25) فقرة، موزعة على أبعاد التفكير الناقد الثلاثة: الاكتشاف والبرهنة بعدد فقرات(9) فقرات، والاستنتاج بعدد(9) فقرات، والتقييم وإصدار الأحكام بعدد(7) فقرات.

ب-الاتساق الداخلي

وللتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation coefficient)، لقياس الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الدراسة، وقد جاءت فقرات الاستبيان ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.01) فأقل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0.66-0.96)، وهذا يدل على أن عبارات الاستبيان صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات أداة الدراسة

للتّحقق من ثبات أداة الدراسة تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تكونت من(35) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية، ثم حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الدّاخلي(Cronbach Alpha)، وتراوحت قيم معامل الثّبات لمجالات أداة الدراسة كما في الجدول(2) ما بين(81.6%-83.1%)، وبلغت قيمة مُعامل الثّبات للأداة ككل(80.5%)، وتُعدّ معاملات ثبات مناسبة ومقبولة تربويًا، وتفي بأغراض الدّراسة.

الجدول (2): معامل الثّبات (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثّبات(كرونباخ ألفا) %
الاكتشاف والبرهنة	9	82.4
الاستنتاج	9	81.6
التقييم واصدار الأحكام	7	83.1
الثّبات الكلي للأداة ككل	25	80.5

المعالجة الإحصائية للبيانات

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من جزأين، الأول متعلق بالبيانات الشخصية والموضوعية للعينة، والمتمثلة في: المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والجنس، وأما الجزء الثاني فيتعلق بفقرات الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد، ومن ثمّ تمّ توزيع الاستبيان إلكترونيًا على مجتمع الدراسة، وتطلب الحصول على الاستجابات التي تحقق الشروط العلمية السليمة للعينة، ما يقارب(20) يومًا.

وتمّ اعتماد سلم استجابة خماسي لكل فقرة، بحسب مقياس ليكرت:(مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وقد أعطيت رقميًا الدرجات(1،2،3،4،5) على الترتيب، وللحكم على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد، تمّ تصنيفها في ثلاثة مستويات (قليلة، متوسطة، كبيرة) بحسب المتوسط الحسابي؛ باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة الواحدة =(القيمة العليا للبديل-القيمة الدنيا للبديل)÷عدد المستويات=(5-1)÷3= 1.33

وبإضافة (1.33) إلى القيمة الدنيا للبديل (الحد الأدنى)؛ يكون المعيار في التعبير عن تلك المستويات هو: متوسط حسابي (1-2.33) يدُلُّ على

درجة قليلة، ومتوسط حسابي أكثر من(2.33-3.66) يدُلُّ على درجة متوسطة، ومتوسط حسابي من(3.67-5) يدُلُّ على درجة كبيرة، وقد تم توزيع فقرات الاستبيان على نحو عشوائي، قبل تطبيقها على العينة المستهدفة.

وبعد جمع بيانات الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للبيانات، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS)، إذ تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات التفكير الناقد الرئيسة، وتحليل التباين الأحادي(One Way Anova) لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغيري: المرحلة التعليمية(ابتدائية، متوسطة، ثانوية) والخبرة التدريسية(أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، واختبار (ت) للعينات المستقلة(Independent- Sample T- Test)، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغيري: المؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا)، والجنس (ذكور/إناث).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا-النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على ما يأتي: "ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في السعودية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا(80%)"؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمجالات الثلاثة لأداة الدراسة وللأداة ككل، والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة الثلاثة وللأداة ككل مرتبة تنازليًا

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الممارسة	المتوسط الحسابي المقبول تربويًا 80%
الاكتشاف والبرهنة	9	3.157	0.921	متوسطة	7.2
الاستنتاج	9	3.089	0.900	متوسطة	7.2
التقييم واصدار الأحكام	7	2.820	0.891	متوسطة	5.6
المجموع الكلي	25	3.039	0.901	متوسطة	20.0

وباستقراء نتائج الجدول(3) يتضح أن قيمة المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة مجتمعة قد بلغت(3.039)، بانحراف معياري مقداره(0.901)، مما يعني أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وهذه الدرجة أقل من المستوى المقبول تربويًا(80%).

وقد يعزى السبب في ظهور هذه النتيجة إلى الضعف في عملية إعداد المعلمين في أثناء دراستهم أو خدمتهم، وعدم الإلمام الكافي من قبل المعلمين باستخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، بحيث يكون لديهم فهم أعمق للمحتوى المعرفي يقودهم إلى الاستقلالية في التفكير وتحري الدقة في قبول الحقائق والمعلومات والتقييم وإصدار الأحكام، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة العازمي(2008).

هذا فضلًا عن طول المقررات الدراسية وازدحامها بالمعلومات، وعدم تناسبها مع وقت الحصة المتاح، مما يضعف من تمركز النشاطات والخبرات حول المتعلم، ويتجه التدريس عندئذٍ نحو المنهج التقليدي؛ القائم على الحفظ والتلقين والاسترجاع واستخدام الأسئلة النمطية ذات الإجابة المحددة، وهذا ما أشارت إليه دراسات ذات صلة، مثل:(التويجري،2018) و(Othman and Kassim,2017)، بالإضافة إلى صعوبة مهارات التفكير الناقد وتعقدها، مما يحدّ من ممارسة هذه المهارات في البيئة الصفية، وهذا ما أشار إليه دراسة(الخزاعلة والحويجي،2019)، و(مرعي ونوفل،2007).

وإذ تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ذات صلة، كدراسة(التويجري،2018)، و(الخالدي، والكيلاني، والعوامرة،2011)، و(العازمي،2008)، فإنها تختلف مع نتيجة دراسة(Alwadai,2014)، و(Ashraah,et al,2012)، التي أظهرت نتائجهما درجة مرتفعة من ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد.

وفي جانبٍ آخر، فإن نتائج الجدول(3) أشارت إلى أن مجال الاكتشاف والبرهنة جاء في المرتبة الأولى من المجالات، إذ بلغ متوسطًا حسابيًا مقداره(3.157)، في حين جاء مجال الاستنتاج في المرتبة الثانية، ونال متوسطًا حسابيًا مقداره(3.089)، وجاء مجال التقييم وإصدار الأحكام في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(2.820).

وتشير النتائج السابقة إلى انخفاض المتوسط الحسابي في مجال التقييم وإصدار الأحكام مقارنة بمجالي: الاستنتاج، والاكتشاف والبرهنة، وكذلك انخفاض المتوسط الحسابي لمجال الاكتشاف والبرهنة مقارنة بمجال الاستنتاج، وربما يعود سبب ذلك؛ لتراكمية مهارات التفكير الناقد، حيث تبدأ عملية التفكير الناقد بعمليات ذهنية متدرجة من البسيطة نسبيًا إلى درجة عالية من العمليات المعقدة، ومن ثم فإن مهارة الاستنتاج تحتاج إلى تدريب أكثر من الاكتشاف والبرهنة، كما أن مهارات إصدار الأحكام والتقييم تحتاج إلى تدريب أكثر من مهارات الاستنتاج، وهذا يشكل أحد أهم عناصر تنظيم الخبرات التعلمية وهي الاستمرارية والتتابع(Continuity and Sequence)، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة(الخزاعلة والحويجي،2019؛والعازمي،2008؛ومرعي ونوفل،2007؛Facione,2006).

ثانيًا-النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على ما يأتي:"هل توجد فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية والجدول(4) يبين ذلك.

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	213	2.021	0.3680
متوسطة	221	3.050	0.1300
ثانوية	183	3.945	0.5430
المجموع	617	3.039	0.9010

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل بحسب المرحلة التعليمية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، والجدول(5) يبين ذلك.

الجدول(5): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل بحسب متغير المرحلة التعليمية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الاكتشاف والبرهنة	بين المجموعات	70.508	2	35.254	229.264	0.000
	داخل المجموعات	16.146	614	0.154		
	المجموع	86.653	616			
الاستنتاج	بين المجموعات	73.919	2	36.959	230.987	0.000
	داخل المجموعات	16.801	614	0.160		
	المجموع	90.719	616			
التقييم وإصدار الأحكام	بين المجموعات	64.963	2	32.482	170.263	0.000
	داخل المجموعات	20.031	614	0.191		
	المجموع	84.995	616			
لجميع المهارات	بين المجموعات	70.137	2	35.068	219.924	0.000
	داخل المجموعات	16.743	614	0.159		
	المجموع	86.880	616			

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المهارات التي تمثل مجالات أداة الدراسة مجتمعة، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية وعلى كلّ مهارةٍ منفردةٍ. ولمعرفة بين أيّ من مستويات متغير المرحلة التعليمية كانت تلك الفروق؛ تمّ إجراء المقارنات البعدية بين تلك المستويات باستخدام اختبار أقل فرق دال(LSD) والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المقارنات البعدية بين مستويات متغير المرحلة التعليمية باستخدام اختبار أقل فرق دال(LSD)

المقارنات البعدية		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
ابتدائية	متوسطة	-1.029*	0.097	.0000
	ثانوية	-1.924*	0.092	.0000
متوسطة	ابتدائية	1.029*	0.097	.0000
	ثانوية	-0.895*	0.095	.0000
ثانوية	ابتدائية	1.924*	0.092	.0000
	متوسطة	0.895*	0.095	.0000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05)

وتشير نتائج الجدول (6) إلى فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة، وذلك لصالح معلمي المرحلة المتوسطة مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بالمرحلتين: المتوسطة والابتدائية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها على طرائق تدريس وتقويم أقرب إلى المنهج التقليدي، وذلك من خلال التلقين والحفظ، ثم التقويم المستند إلى الاختبارات الشفوية والاستظهار، وتنخفض درجة الاعتماد على المنهج التقليدي مع تقدم المرحلة التعليمية، مما جعل كل مرحلة تعليمية أعلى في متوسطها الحسابي من المرحلة السابقة لها.

هذا بالإضافة إلى تقدم الطلبة في المرحلة النمائية، مما قد يتيح لهم مزيدًا من القدرة لاستخدام العمليات العقلية والمهارات التفكيرية العليا، وذلك للارتباط الموجب بين المرحلة النمائية والنمو العقلي، وهذا ما أشارت إليه دراسات كثيرة، كدراسة(Fisher,1999;Norris,1989؛ وإبراهيم،2005).

ثالثًا-النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص:"هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للبيانات المستقلة، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار(ت) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بحسب متغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمةت	الدلالة الإحصائية
الاكتشاف والبرهنة	بكالوريوس	397	2.534	0.574	615	-12.744	.0000
	دراسات عليا	220	3.963	0.559			
الاستنتاج	بكالوريوس	397	2.590	0.619	615	-12.714	.0000
	دراسات عليا	220	4.050	0.518			
التقييم وإصدار الأحكام	بكالوريوس	397	2.286	0.566	615	-11.859	.0000
	دراسات عليا	220	3.660	0.619			
لجميع المهارات	بكالوريوس	397	2.484	0.584	615	-12.613	.0000
	دراسات عليا	220	3.910	0.553			

يتبين من الجدول (7) وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المهارات التي تمثل مجالات أداة الدراسة مجتمعة؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعلى كلّ مهارة منفردة، وذلك لصالح المعلمين والمعلمات من حملة المؤهل العلمي "الدراسات العليا" مقارنة بحملة درجة البكالوريوس.

وقد يعزى ذلك إلى أثر برنامج الدراسات العليا في ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية، وهذا ما يسمى بانتقال أثر التعلم والتدريب(Transfer of learning effect)، وذلك عندما يقوم المعلم بنقل خبراته الإيجابية المكتسبة إلى طلبته في أثناء تدريبهم أو تدريسهم، مما أسهم بأن يُمارس ذوي الدراسات العليا مهارات التفكير الناقد بصورة أفضل مقارنة بذوي درجة البكالوريوس، وهذا فضلًا عن أن حملة درجة

الدراسات العليا غالبًا ما يُدّرِسون في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، مما قد يتيح لهم فرصة أفضل في ممارسة مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية، وهذا يتناغم اتفاقًا مع نتيجة السؤال الثاني من الدراسة الحالية، كما يتفق مع نتيجة دراسة العازمي(2008).

رابعًا-النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير الخبرة التدريسية(أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	217	2.102	0.427
5-10 سنوات	231	3.106	0.109
أكثر من 10 سنوات	169	4.073	0.485
المجموع	617	3.039	0.901

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب الخبرة التدريسية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية بحسب متغير الخبرة التدريسية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الاكتشاف والبرهنة	بين المجموعات	71.646	2	35.823	250.643	0.000
	داخل المجموعات	15.007	614	0.143		
	المجموع	86.653	616			
الاستنتاج	بين المجموعات	75.842	2	37.921	267.634	0.000
	داخل المجموعات	14.877	614	0.142		
	المجموع	90.719	616			
التقييم وإصدار الأحكام	بين المجموعات	66.374	2	33.187	187.143	0.000
	داخل المجموعات	18.620	614	0.177		
	المجموع	84.995	616			
لجميع المهارات	بين المجموعات	71.618	2	35.809	246.364	0.000
	داخل المجموعات	15.262	614	0.145		
	المجموع	86.880	616			

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المهارات التي تمثل مجالات أداة الدراسة مجتمعة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية وعلى كل مهارة منفردة، ولمعرفة بين أيٍّ من مستويات متغير الخبرة التدريسية كانت تلك الفروق؛ تمّ إجراء المقارنات البعدية بين تلك المستويات باستخدام اختبار أقل فرق دال(LSD) والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): المقارنات البعدية بين مستويات متغير سنوات الخبرة التدريسية باستخدام اختبار أقل فرق دال(LSD)

المقارنات البعدية		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	-1.004*	0.089	.0000
	أكثر من 10 سنوات	-1.971*	0.089	.0000
5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.004*	0.089	.0000
	أكثر من 10 سنوات	-0.967*	0.093	.0000
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.971*	0.089	.0000
	5-10 سنوات	0.967*	0.093	.0000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

وتشير نتائج الجدول (10) إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة من ذوي الخبرة(5-10) سنوات مقارنة بذوي الخبرة(أقل من 5 سنوات)، وكذلك وجود فروقٍ دالةٍ لصالح ذوي الخبرة(أكثر من 10 سنوات) مقارنة بكلٍ من: أصحاب الخبرة(أقل من 5 سنوات) وأصحاب الخبرة(5-10 سنوات).

ومن ثمّ، فإنّ ظهور هذه الفروق الدالة إحصائيًا لمستوى الخبرة الأطول مقارنة بما دونها، يمكن أن يعزى إلى حرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على رفع كفاءات المعلمين وتنمية مهاراتهم التدريسية، ومن أوجه ذلك؛ إلحاقهم بدورات تدريبية تجعلهم قادرين على امتلاك مهارات التفكير وممارستها، وكذلك فقد يكون للإشراف التربوي الذي يتعرض له المعلمون خلال خدمتهم أثر في مساعدة المعلمين على تطوير الكفايات التعليمية، وبخاصة كفايات مهارات التفكير المختلفة، مما ساهم في تحقيق خبرة حقيقية واعية، وليس مجرد تعداد لسنوات الخدمة، وقد انعكس هذا الأمر جليًا في تقييم المعلمين درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات ذات الصلة، كدراسة(التويجري،2018)، و(Ashraah,et al,2012) و(العازمي،2008)، التي أشارت إلى أثر دالٍ إحصائيًا للخبرة الأعلى في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد مقارنة بالخبرة الأقل.

خامسًا-النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للبيانات المستقلة، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير الجنس (ذكور/إناث)، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11): نتائج اختبار(ت) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاكتشاف والبرهنة	ذكور	274	3.229	0.954	615	1.503	0.136
	إناث	343	2.969	0.840			
الاستنتاج	ذكور	274	3.353	0.980	615	1.085	0.109
	إناث	343	2.990	0.838			
التقييم وإصدار الأحكام	ذكور	274	3.003	0.976	615	1.006	0.097
	إناث	343	2.663	0.786			
لجميع المهارات	ذكور	274	3.210	0.968	615	1.862	0.065
	إناث	343	2.890	0.819			

يتبين من الجدول (11) عدم وجودِ فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة التي تُمثّل جميع مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

وقد يُفسر ذلك لتشابه النظام التعليمي والبيئة التعليمية من حيث الإعداد والتدريب والتنفيذ، وتشابه البيئة الدينية والاجتماعية والثقافية

والاقتصادية، وتماثل القدرات والاستعدادات العقلية بين المعلمين والمعلمات، مما ساهم في أن يمتلك معلمو التربية الإسلامية ومعلماتها تصورًا مشتركًا ومتماثلًا عن طبيعة ممارساتهم لمهارات التفكير الناقد في الغرف الصفية، فجاءت مستوياتهم متقاربة في ذات الشأن، وإذ تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة(Ashraah,et al,2012)، فإنها في الآن ذاته تختلف مع دراسة(الخزاعلة والحويجي،2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة(الخالدي، والكيلاني، والعوامرة،2011) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ الفرق لمتغير الجنس كان لصالح الطلاب الذكور.

التوصيات والمقترحات

1-تدريب معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها على توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريس، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على أبعاد التفكير الناقد ومجالاته وأهم مهاراته، وتوفير النشاطات والفعاليات التي تسهم في ممارسة المعلمين لهذه المهارات واكتسابهم لها.

2-توفير كافة وسائل الدعم لتشجيع المعلمين العاملين في الميدان التربوي، على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على مهارات التفكير الناقد.

3-ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين، ومناهج التربية الإسلامية وكتبها نماذج تطبيقية لدروس تقوم على مهارات التفكير الناقد.

4-إجراء دراسات وبحوث أخرى؛ كتقصي أثر التدريس وفق مهارات التفكير الناقد في تنمية قدرة الطلبة على حل المشكلات أو اتخاذ القرار، أو اتجاهات الطلبة حول تدريس مهارات التفكير الناقد في مقررات المواد الشرعية، والتحديات والمعيقات التي تحدّ من ممارسة مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية.

الملحق رقم(1): مجالات مهارات درجة ممارسة التفكير الناقد الرئيسة ومؤشراتها الفرعية

ت	المجال الأول: الاكتشاف والبرهنة
1	أتقبل آراء الطلبة مهما كانت غرابتها
2	أعرض مواقف تتطلب المقارنة بين الأشياء والموضوعات وتصنيفها
3	أشجع الطلبة على استخدام خطوات حل المشكلة
4	أشجع الطلبة على تحمل الغموض في القضايا والمشكلات المطروحة
5	أحث الطلبة على التفكير بإيجاد البدائل والحلول المختلفة
6	أشجع الطلبة على النقد البناء وتقبل الرأي الآخر
7	أهيئ الفرصة لاستدعاء المعلومات وتكوين العلاقات السببية أو الاستنباطية
8	أحث الطلبة على جمع المعلومات والبيانات من مصادر موثوقة ومتعددة
9	أدرب الطلبة في اكتشاف المغالطات أثناء الحوار والمناقشة
المجال الثاني: الاستنتاج	
1	أشجع الطلبة على الاستدلال بالأدلة العقلية والنقلية التي تدعم وجهة نظرهم
2	أساعد الطلبة في تحديد مستوى دقة الأدلة والحجج المؤيدة والمعارضة
3	أعزز إبداعات الطلبة للبحث عن تفسيرات بديلة وحلول منطقية للمشكلات المطروحة
4	أساعد الطلبة في التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الجزئية
5	أحث الطلبة على التوصل إلى تفسير صحيح للقضايا والمسائل ذات العلاقة
6	أحفز الطلبة على طرح أسئلة وقضايا مثيرة للجدل
7	أساعد الطلبة في التمييز بين المعلومات التي لها صلة وبين تلك التي لا صلة لها
8	أشجعهم على بناء استنتاجات منطقية وتنبؤات مستقبلية
9	أحث الطلبة على استنباط النتائج وتفسيرها في ضوء البيانات المتوفرة
المجال الثالث: التقييم واصدار الأحكام	
1	أساعد الطلبة في التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة والحكم عليها
2	أدرب الطلبة على التكيف مع المواقف الجديدة في ضوء ما يستجد من نتائج
3	أتيح فرصة التقويم الذاتي للأفكار والخبرات المطروحة
4	أساعد الطلبة في إصدار أحكام بناء على حجج واضحة وشواهد صادقة
5	أشجع الطلبة على تقويم إجابات زملائهم في المرحلة النهائية
6	أوجه الطلبة نحو اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها
7	أحث الطلبة على توظيف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

إبراهيم، م. (2005). التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه. القاهرة: عالم الكتب.

البخاري، م. (2002). *صحيح البخاري*. بيروت: طوق النجاة.

التويجري، أ. (2018). واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بمنطقة القصيم التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، 8، 16-78.

الخالدي، ج.، والكيلاني، أ.؛ والعوامرة، م. (2011). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث*، 23(1)، 47-74.

الخزاعلة، م.، والحويجي، خ. (2019). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل(العلوم الإنسانية والإدارية)*، 20(2)،188-200.

العازمي، ع. (2008). *دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

العجلوني، م. (1994). *أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

مرعي، ت.، ونوفل، م. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية-الأونروا. *مجلة المنارة للبحوث التربوية والدراسات*، 13(3)، 286-341.

References

Ahmad, Z. (2020). Beliefs about Critical Thinking among English Teachers in Qasabet Al-Mafraq, Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(8), 175–192.

Alsaleh, N. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*,19(1), 21-39.

Alwadai, M. (2014). Islamic teachers' perceptions of improving critical thinking skills in Saudi Arabian Elementary Schools. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 37-48.

Ashraah, M., & Others. (2012). Critical thinking skills for Islamic Education teachers: a study of teachers' perceptions. *International Journal of Academic Research*, 4(6),70-74.

Bahmani, S. (2016). Improved critical thinking in students using current events journaling. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(3/4), 190–202. doi:https://doi.org/10.1108/IJSSP-04-2015-0038.

Beyer, B. (1985). Critical thinking, What is it? *Social Education*, 49, 270-276.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. NY: Palcrave Macmillan.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

Facione, P., & Facione, N. (2002). *California Critical Thinking skills*. CA: California Academic Press.

Facione, P. (2006). . Millbrae, CA: California Academic Press.

Fulford, A.(2016). Education: Expectation and the Unexpected. *Studies in Philosophy and Education*, 35(4), 415–425.

Ismail,S., & Others. (2019). The influence of teachers' perception and readiness towards the implementation of critical thinking skills(CTS) practice in Mathematics. *International Journal of Instruction*,12(2), 337-352.

Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking: A new approach. *International Journal of Education Research*, 84(May), 32–42. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004.

Mcfarland, M. (1985). Critical thinking skills. *Social Education*, 42(7), 70-92.

Norris, S. (1989). Can we test validly for critical thinking? *Educational Researcher*,18(9), 21-26.

Ordem, E. (2017). Developing critical thinking disposition in listening-Speaking class. *English Language Teaching*, 10(1), 50-55.

Othman, M., & Kassim, A. (2017). Teaching practice of Islamic Education teachers based on higher order thinking skills (HOTS) in Primary School in Malaysia: An Overview of the beginning. *International Journal of Academic Research in*

Business and Social Sciences, 7(3), 400-415.

Semerci, C. (2005). The influence of critical thinking skills on students' achievement. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 3(4), 598-602.

Smith, J. (2008).Teachers to exercise the degree of critical thinking skills. *The Journal of Critical Behavior*, 23(1), 75-103.

Sternberg, R. (1985).*Teaching critical thinking*. Phi Delta Kappan.

Watson, G., & Glaser, E. (1994). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.