واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية

د. أحمد بن محمد التويجرى
كلية التربية - جامعة القصيم

واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية

د. أحمد بن محمد التويجرى
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية.

واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، لوصف الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية أثناء دروس الفقه والحديث، وطبقت على عدد (٧٣) من معلمي العلوم الشرعية من خلال استطلاع أرائهم باستخدام الاستبانة، وبطاقة ملاحظة طبقت على عدد(٢٤) معلما أثناء تدريس مادتي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية للوقوف على أدائهم فعلياً.

ودلت نتائج الدراسة على أن :

- أداء معلمي العلوم الشرعية وفقا لاستجاباتهم على مجالات الاستبانة متوسطة المستوى وهو ما يشير إلى أن المعلمين لديهم إدراك لمهارات التفكير الناقد على المستوى النظري وفقا لأدائهم فى الأداء التدريسي لمقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.
- أن النتيجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد جاءت بمستوى منعدم في الأداء التدريسي لمعلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية .
- أن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في دروس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية تزداد بزيادة سنوات الخبرة.

المقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد :

يعد العقل أداة التفكير وآلته، إذ لا تفكير في عدم وجود العقل، ولا يصلح حال الإنسان بلا تفكير سديد، ولاشك أن مهارات التفكير أداة اكتساب المعرفة واستخدامها في الحياة البشرية، لأنها تساعد الإنسان في اتخاذ القرارات السليمة والأحكام الصائبة، كما أنها الأداة المهمة لحل المشكلات بشكل صحيح بعيداً عن الأهواء أو التعصب أو الانحياز أو التفكير في منحى واحد و التغاضي عن بقية العوامل المؤثرة .

والتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة. (المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، ٢٠١٠)

وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها،ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط و التحليل و التقييم، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، حيث إن الممارسة الموجودة منذ أمد بعيد لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأزمنة، أو حتى هذه اللحظة، وقبول فكرة من قبل الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية دون التأكد أولاً من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها. باستثناء المسلمات والعقائد والنصوص الشرعية التي ينبغي أن يسلم العقل لها دون أدنى شك.

وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على اكتساب مهارات التفكير الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار وتقدير الذات المرتفع والثقة في النفس، ولكي يكون الفرد ناقداً فإن ذلك يتطلب منه نبذ

الأحكام المسبقة، كما يستلزم ذلك قدراً من الشك التأملي تجاه الافتراضات القائمة، وقدره على تحري التحيز والتحامل وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات، ومهارة في التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات. (المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، ٢٠١٠)

ونصوص القرآن الكريم والسنة النبوية في مجملها تحث العقل على التفكير وتدعو إليه، ولا نبالغ إن قلنا إنه ما من أمر أو نهي في القرآن والسنة إلا وتضمن احترام عقل المسلم وتفكيره، وذلك ببيان فائدة الالتزام بالمأمور به وترك المنهي عنه أو الحكمة من ذلك كله.(الفرج، ب.ت).

التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية:

التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين. للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينه من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حلّ لمشكلة موضوع الاهتمام. (جروان، فتحي، ٢٠٠٠، ٣٢).

وقد وردت كلمة التفكر في القرآن الكريم بضع وثلاثين مرة مابين التفكر والاعتبار والتدبر والفهم، وحثت آيات كثيرة في القرآن الكريم على التفكر ومدح الله تعالى المتصفين بهذه الصفة في كتابه الكريم،ومن هذه الآيات : قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾ سورة آل عمران، آية :١٩٠،١٩١. وقوله سبحانه: ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ ﴾سورة العنكبوت، آية :٤٣. وقوله سبحانه: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ سورة النحل، أية ١١.

وقد أولت السنة النبوية العقل اهتماماً كبيراً، ومن ذلك دعاؤه لابن عباس رضي الله عنهما حيث قال صلى الله عليه وسلم: " اللهم فقه في الدين وعلمه التأويل" رواه

البخاري.وأثنى عليه الصلاة والسلام على أهل العقول الراجحة المتأنية المتعقلة،وقد ظهر ذلك في ثنائه على أشج عبد القيس حينما قال له: " إن فيك خصلتين يحبهما الله الحلم والأناة" أخرجه مسلم.

تدريس مهارات التفكير:

من أهم ما يحث الإسلام عليه إعمال الفكر فيما ينفع، ومن ثم لا ينبغي أن يقتصر دور المعلم على إلقاء المادة العلمية فحسب، وإنما تكوين العقلية المنهجية التي تعمل التفكير فيها والاستفادة من مضامينها ،وهناك بعض أساليب الاهتمام بإثارة التفكير في تعليم التربية الإسلامية، ومن أهمها:

١. الإكثار من طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تفتح طرقاً مختلفة له.

٢. طرح الأفكار بأسلوب القصة أو حل المشكلة، ومحاولة حلها في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية وأحكامها.

٣.اعتماد أسلوب الاستنتاج والتحليل، ولاسيما في أحداث السيرة والتراجم واستخلاص العبر وترتيب الأحداث وتوقع النتائج.

٤.تنمية مهارة تعليل المواقف وتحليل الأحداث وتقويم النتائج والخبرات.

٥.استخدام إستراتيجية التدريب على التفكير(استيعاب المفهوم / تفسير المعلومات / الوصول إلى استنتاجات وتنبؤات وتعميمات).

٦.تشجيع الطلبة على التساؤل وحفزهم على التعلم والبحث. (القو، عبد المنعم، ٢٠٠٠،٣٦).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للتفكير وضرورة استخدامه أثناء تدريس العلوم الشرعية؛ إلا أن دراسة استطلاعية قام بها الباحث واستندت إلى أسلوب المقابلة المفتوحة مع مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة بمنطقة القصيم كشفت عن عدم ارتياح بعض الطلاب من الأساليب المتبعة في تدريس بعض مواد العلوم الشرعية،وضعف قدرتهم على فهم بعض الموضوعات الفقهية واستيعابها بالقدر المأمول، مما دفع البعض إلى حفظ المصطلحات أو الأحاديث دون فهمها أو

تطبيقها كما يراد من تعلمها،وهذا ماجعل بعض المهتمين بمشكلات التدريس يعزو هذا الضعف في – بعض جوانبه – إلى المعلم، الذي قد يستخدم أساليب تدريس تتصف بالتقليدية في المدارس الثانوية تتحدد من منظور المعلم وما يراه مناسباً من أساليب وإجراءات تعتمد على اجتهاده وحدسه، دون العناية بتدريب الطلاب على أداء التفكير في قضايا ومفاهيم دروس التربية الإسلامية بشكل عام إلى جانب عدم إتاحة المعلمين الفرص الكافية أمام الطلاب لاكتساب مهارات التفكير الناقد. وهذا ما تناولته بعض الدراسات في نتائجها،وبالتحديد الدراسات التي اهتمت بتدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية والتي أشارت إلى أهمية اعتماد معالجات تدريس معظم فروع التربية الإسلامية على مشاركة الطلاب وتشجيعهم على التحليل والنقد باعتبارها أهداف مهمة لتدريس المادة ومن هذه الدراسات: دراسة الغامدى(٢٠٠٩) ، ودراسة الصغير(٢٠٠٦)،ودراسة الجلاد (٢٠٠٢)،ودراسة الجلاد (١٩٩٧)، ودراسة العلوي (١٩٨٩)، ودراسة وزان (١٩٨٢).

تحديد المشكلة:

في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث ومن خلال ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات بعض أنواع التفكير مثل دراسة الغامدى(٢٠٠٩)كما أشارت دراسة الصغير(٢٠٠٦) إلى وجود مشكلات تتعلق بتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وتركيز أهداف وممارسات تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي وان كتب التربية الإسلامية تركز على الحفظ، كما أوصت دراسة وزان (١٩٨٢) بضرورة الارتقاء بمستوى مناهج التربية الإسلامية وما يتطلب ذلك من تحديد مواصفات علمية دقيقة يجب الأخذ بها في كل عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم.

كما تبين للباحث من خلال خبرته وزياراته الميدانية للمدارس أنه بالرغم من وجود اختلافات محدودة في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية، إلا أن معظم هذه الممارسات تكاد تكون متشابهة، حيث تركز –فى الغالب– على ترجمة ما

هو موجود في الكتاب المدرسي بقالب نظري محدد وثابت، دون أي إضافات أو إبداعات تثير فضول المتعلم تجاه التعلم وتدفعه نحو التعلم النشط بشكل ايجابي يسهم في بقاء أثر التعلم معرفة وسلوكاً، من خلال الاهتمام بدوره الفعلي في التعلم و التفكير الناقد، وبالتالي ظل النمط التدريسي السائد لدى البعض يركز على المخرجات التقليدية للتعلم. وهذا يعني أن أداء معلم العلوم الشرعية بحاجة إلى تشخيص بهدف كشف نواحي القوة ونواحي الضعف بشكل موضوعي، وهو ما يظهر الحاجة إلى أهمية مراجعة هذا الواقع وتقويمه تقويماً موضوعياً للتعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية، وتقديم المقترحات التي تساعد في تنميته، حيث إن الدراسات التي اهتمت بتدريس مهارات التفكير الناقد –على حد علم الباحث– محدودة، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية وما يعتريه من أوجه قصور إن وجدت.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين :

١. ما واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد في مقرري (الفقه والحديث) بالمرحلة الثانوية ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في واقع تدريس مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى :

- تحديد واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لتلك المهارات أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.
- تحديد دلالة الفروق في تقديرات أداء المعلمين في تدريس مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة: تتجلي أهمية الدراسة في أنها:

١. تكشف عن واقع تدريس مهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث في المرحلة الثانوية بما فيها من جوانب قوة وجوانب قصور ليسهل بعد ذلك دعم جوانب القوة وعلاج جوانب القصور.

٢. تساعد مخططي ومنفذي برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة على تصميم البرامج التدريبية المناسبة في ضوء تدريس مهارات التفكير الناقد في مقرري الفقه والحديث .

حدود الدراسة: التزمت هذه الدراسة بالحدود التالية :

١. **الحد الموضوعي**: التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تنفيذ دروس الفقه والحديث.

٢. **الحد البشري** :تقتصر الدراسة على عينة من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة بريدة

٣. **الحد المكاني**: منطقة القصيم التعليمية – مدينة بريدة.

٤. **الحد الزماني** :إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤– ١٤٣٥هـ.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في التعرف على واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية في مقرري الفقه والحديث لمهارات التفكير الناقد.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس الفقه والحديث في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية (بريدة وقراها) للعام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ. وعددهم ٢٨٣ معلماً (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم ، إدارة شؤون المعلمين).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي لمعلمى العلوم الشرعية بمدينة بريدة بتطبيق الاستبانة على عدد (٧٣) معلما، بالإضافة لملاحظة ممارسات الأداء التدريسي لعدد(٢٤) معلماً.

أداتا الدراسة:

- استبانة لمعلمي العلوم الشرعية للتعرف على واقع تدريسهم لمهارات التفكير الناقد خلال دروس الفقه والحديث.
- بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث تتضمن واقع تدريس مهارات التفكير الناقد خلال دروس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.

١- **صدق الأداتين:** تم التحقق من صدق الأداتين عن طريق :

- **صدق الاستبانة** : تم بطريقتي صدق المحتوى من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين فى العلوم الشرعية وتدريسها للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات وأيضا حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.
- **صدق بطاقة الملاحظة:** تم التأكد من صدق محتوى البطاقة، بعرضها على مجموعة من المحكمين.

٢- **ثبات الأداتين:** تم بالتحقق من ثبات الأداتين عن طريق :

- **ثبات الاستبانة:** تم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث كان معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٧).
- **ثبات البطاقة:** تم باستخدام معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث وزميل آخر ملاحظ، حيث كانت نسبة الاتفاق في ملاحظة عشر معلمين بمتوسط نسبة اتفاق يساوى (٨١%) تقريباً.

تحديد المصطلحات:

- **مهارات التفكير الناقد:**

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) التي يوظفها المتعلمون منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة، وتشمل العمليات التالية: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج.

تدريس معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد:

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموعة من الأفعال التي يؤديها معلم العلوم الشرعية أثناء تدريس الفقه والحديث، لإتاحة الفرص أمام الطلاب لاستخدام مهارات: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج، ويمكن الاستدلال على تلك الأفعال والحكم عليها من خلال استطلاع آراء المعلم وملاحظة أداءه بأداتي الدراسة المُعدتين خصيصا لهذا الغرض.

- **مقرر الفقه** : أحد مقررات العلوم الشرعية الدراسية في المرحلة الثانوية، ويدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي.
- **مقرر الحديث:** مقرر من مقررات العلوم الشرعية الدراسية في المرحلة الثانوية، ويدرس لطلاب الصف الثالث الثانوي.
- **المرحلة الثانوية:** هي مرحلة أخيرة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية يلتحق بها الطالب بعد إتمامه للمرحلة المتوسطة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تبدأ بالصف ألأول الثانوي، وتنتهي بالصف الثالث.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- التفكير الناقد: مفهومه، ومهاراته، وخصائصه :

تباينت نظرة الباحثين لمفهوم التفكير الناقد، وقد انعكس ذلك بشكل واضح على تعريفهم للمفهوم، ومن هذه التعريفات، ما يلي:

يعرف نورس Norris)، (١٩٨٥ التفكير الناقد بأنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به، بينما يرى باير Bayer)، (١٩٩٨ أن التفكير الناقد مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات أمّا أنيس Ennis)، (١٩٩٨ فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات. ويعرفه (فتحي جروان،) بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة . دون التزام بأي ترتيب معين . للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينه من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حلّ لمشكلة موضوع الاهتمام. (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٣٥) أمّا ستيرنبريج Sternberg)، (٢٠٠٤ فيعرف التفكير الناقد على انه مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. أما آل مساعد (٢٠٠٩) فيعرف التفكير الناقد بأنه: "مجموعة من المهارات العقلية التي تم استنباطها من القرآن الكريم، بهدف اكسابها للتلاميذ لتكوين العقلية المسلمة الناقدة التي تستطيع نقد الأفكار، والسلوكيات، والتنظيمات الخاطئة، بالحجة والبرهان، كما يسهم امتلاك هذه

المهارات من تمكين المتعلم من المساهمة فى تطوير الافكار، وفى حل المشكلات المتنوعة".

مهارات التفكير الناقد: مهارات التفكير هي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل :مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، تقييم قوة الدليل أو الادعاء. وقدحدد فاشيون Facione)، (٢٠٠٢ خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي :

١. مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

٢. مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة : الإثباتات العلمية والتجارب. وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

٣. مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى أداء مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة،والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

٤. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من

خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

٥. مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

مهارات التفكير الناقد التي صنفها واطسون وجليسر Watson & Glaser

في اختبارهما الذي قاما بإعداده في الولايات المتحدة عام(١٩٥٢م) وترجمه إلى العربية كل من جابر وهندام عام (١٩٧٣م)، حددا واطسون وجليسر أن التفكير الناقد يتضمن المهارات التالية:

١. **التفسير**: وهو العملية العقلية التي يحكم بها الفرد على الاستنتاجات المقترحة ما إذا كانت مترتبة منطقيا على المعلومات المقدمة له أم لا؟على فرض إن المعلومات صحيحة. وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة الوصف ،عقد المقارنات، استخلاص المغزى أو الدلالة،ومهارة توضيح المعنى.

٢. **مهارة استخلاص الافتراضات**: وهي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد الافتراضات التي تتضمنها المواقف التي تقدم إليه.وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة فحص الأفكار ،ترجمة الحجج واكتشافها وتحليلها إلى عناصرها المكونة له.

٣. **الاستنتاج**: وهو نتيجة يستخلصها الفرد من حقائق معينة لوحظت أو افترضت،بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق معطاة. وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة البحث عن الدليل والتساؤل حوله ،و التأمل الحدسي للبدائل ،ومهارة الوصول إلى الاستخلاصات التي قد تكون صحيحة أو لا تكون.

٤. **الاستنباط:** وهو العملية العقلية التي يتوصل بها الفرد إلى نتيجة ما استناداً على حقائق موجودة فهو عملية تهدف إلى استنتاج الجزئيات من الكليات ،أي استنتاج المفاهيم من القواعد، ويتمثل في المهارات الفرعية الآتية:مهارة تطبيق النظريات والقوانين ،الوصول إلى النتيجة بناء على البراهين والقياسات المنطقية.

٥. **تقويم الحجج:** وهي العملية العقلية التي يميز بها الفرد بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع الموجه إليه.وتشمل هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية الآتية:مهارة تقدير الادعاءات أو المتطلبات وتقدير الحجج وإقرار النتائج وتبرير الإجراءات.

أهمية التفكير الناقد:

يلخص Guzy ;١٩٩٩ Ramer)، (١٩٩٩، (المغيصيب، ٢٠١٠) أهمية التفكير الناقد فيما يلي :

- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسئولة.
- يشجع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- يكسب الطلاب تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
- ينمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.

- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.

- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم.

ثانياً- مناهج التربية الإسلامية والتفكير:

تعليم التفكير ضمن المنهج المدرسي يساعد الطلبة على فهم أعمق للمجال المعرفي والتدريب على الإنتاجية الإبداعية وتطوير مفهوم الذات، رفع مستوى التحصيل، تطوير الاتجاهات نحو التعلم، وتطوير استراتيجيات التدريس عند المعلمين. ويرى تورانس Torrance) ، (١٩٩٠**بأن التغير في أهداف العملية التعليمية يُمثل تغيراً تطورياً هاماً، حيث تركز مدارس المستقبل على تنشئة جيل قادر على التفكير وعلى القيام باكتشافات علمية جديدة وعلى إيجاد حلول للمشكلات الحياتية، كما أكّد على دور المدرسة الحقيقي بقوله":يجب أن تكون المدارس أماكن للتفكير وليس للتعلم فقط. (سعادة، إبراهيم، ١٩٩٧م).**

ويؤكد سوارتز وباركزSwartz and Parks) ، (١٩٩٤أنّ بمقدور كل إنسان أن ينمّي قدراته العقلية ويطوّرها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وخبرات، ويعد تحسين نوعية التفكير لدى الطلبة من أولويات الأنظمة التربوية، وذلك من أجل مواجهة التحديات التي أوجدتها ثورة التكنولوجيا وتعدّد الثقافات .

وإذا كانت التربية الإسلامية بمفهومها تسعى إلى بلوغ كثير من الأهداف التربوية وتحقيق مجموعة من الغايات، فإنها لا تقتصر من ذلك على تزويد المتعلم بالمعارف اللازمة من مفاهيم وحقائق ومبادئ، ولا تقف عند الاهتمام بالنواحي الوجدانية فحسب ، بل إنها تتعدى ذلك إلى الاشتغال بتزويده أيضا بمختلف مستويات المهارات وأنواعها ومنها التفكير الناقد، ويمكن تحديد أربعة مستويات تدور حولها أهداف التربية الإسلامية:

الأول :الأهداف التي تدور على مستوى العبودية لله – سبحانه وتعالى – أو إخلاص العبودية لله.

الثاني :الأهداف التي تدور على مستوى الفرد، لإنشاء شخصية إسلامية ذات مثل أعلى يتصل بالله تعالى.

الثالث :الأهداف التي تدور حول بناء المجتمع الإسلامي، أو بناء الأمة المؤمنة.

الرابع :الأهداف التي تدور حول تحقيق المنافع الدينية والدنيوية.

ثالثاً- معلم العلوم الشرعية وتنمية التفكير:

مهارات التدريس:

تعتبر مهارات التدريس من الركائز الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلم داخل الفصل أو خارجه، فالإلمام بها يؤمن التفاعل الصفي المطلوب داخل غرفة الصف كما يؤمن عرض المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي وبما يتناسب مع الخبرات الضرورية للتفاعل مع البيئة التعليمية بشكل أوسع.(الهويدي، ٢٠٠٢، ١٧)

وتعد المهارات من جوانب التعلم الهامة لكل من المعلم والمتعلم، فإتقان المعلم لمهارات مادته،وتمكنه من التركيز عليها من مقومات نجاحه في أداء عمله، وتقدير كفاءته، وقدرة التلميذ على إدراك مهارات المواد المختلفة التي يدرسها لتزوده بحصيلة علمية وخبرة، وتؤكد قدرته على استيعاب وأداء هذه المواد، وتساعده على التفاعل بسهولة مع مواقف الحياة. (إبراهيم، ١٩٨٣، ١٢).

ويعرفها (عبد السلام، ١٩٩٣) بأنها مجموعة من السلوكيات التي يمكن تحديدها إجرائياً وتعتبر ضرورية للقيام بعمليات التدريس، ويظهرها الطالب المعلم في نشاطه، وتعامله مع التلاميذ، والتي يمكن ملاحظتها ويتميز هذا الأداء السلوكي بالدقة والسرعة التي تتناسب مع الموقف التعليمي.

ويؤكد (اللقانى، وعبد الحميد، ١٩٩٥، ٢٥–١) بأن عملية التدريس تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي :التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتتطلب كل عملية أن يجيد المعلم القيام بمهارات محددة.

ويعرفها (عجيز، ١٩٩٧، ٣٤٢) بأنها مجموعة الأداءات الجيدة التي تتطلبها عملية التدريس الفعال في الموقف التعليمي. ويعرفها (راشد، ١٩٩٦، ٤٦٥) بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي، داخل وخارج حجرة الدراسة، لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في هذه الاستجابة عناصر الدقة، والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

ويعرفها (حمادة، ٢٠٠٢، ١٨٣) أنها مجموعة السلوكيات التي يصدرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة، ويعبر عنها في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكون من مهارات واتجاهات وقيم معينة تيسر نمو التلاميذ نمواً متكاملاً وتؤدي بدرجة مناسبة من الدقة والسرعة والإتقان بما يضمن تحقق الأهداف المنشودة من التدريس.

الممارسات التدريسية المعززة لتنمية مهارات التفكير:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير الناقد، فأي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف ومن الممارسات المعززة لتنمية مهارات التفكير:

١- تهيئة الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية.

٢- تمركز التدريس حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط.

٣- تحفيز الطلاب على التعاون والتفاعل بينهم وبين المعلم وبين بعضهم البعض.

٤- إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.

٥- تشجيع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيأة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي: الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتتمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة. (المغيصيب، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة

- **دراسة الحسينان، (٢٠١٣)**: وسعت إلى تعرف دور القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في مواجهة ظواهر إشكالات ثورة الاتصالات في المجتمع الكويتي للعمل على تقديم إسهام علمي في علاج الظواهر الخلقية السلبية الناتجة عن ثورة الاتصالات من خلال تفعيل مادة التربية الإسلامية وقد قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف السادس والسابع المتوسط بدولة الكويت، بهدف الكشف عن أهم القيم التي تتضمنها هذه الكتب وإجراء مقابلات مع بعض المعلمين للتعرف منهم على بعض الظواهر السلبية، والقيم غير المرغوبة، التي قد تصدر أو تظهر من التلاميذ فى الفصل والمدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم من الموجهات الأساسية للفرد والمجتمع حيث تكسبه القدرة على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، بتحديدها الخيارات التي تسهل على الناس حياتهم. وأوصت بضرورة تحديث مقررات التربية الإسلامية بحيث تتضمن القيم التي تتفاعل مع طبيعة مجتمع القرن الحادي والعشرين.
- **وفى دراسة الغامدى(٢٠٠٩)** التي توصلت إلى ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي ،وعدم وجود الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهر بها المدرسون داخل الحجرة التدريسية التي من خلالها وقد وجد الباحث في توصيات الباحثين السابقين تأكيد على أهمية

تقديم المحتوى التعليمي للمواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم بطرق تثير تفكيرهم وتتيح لهم المشاركة في المواقف التعليمية بفاعلية.

ومن هنا نجد أن الاهتمام بتعليم التفكير الإبداعي أو تعليم المحتوى باستخدام مهارات التفكير تناول مختلف العلوم ولم يقتصر على علم دون آخر والتربية الإسلامية خاصة كأحد العلوم التي تدرس ضمن مناهج التعليم العام لها دور في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، كما أن تعليم التفكير الإبداعي من خلال التربية الإسلامية يسهم في فهم المادة ويدعم دورها في الاستجابة لمتطلبات العصر الحديث المتميز بسرعة التغير وكثرة المخترعات وزيادة الابتكار واتساع مجالات التطور في كافة العلوم، خاصة وأنها من العلوم التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان وتعامله مع البيئة المادية والبشرية.

كما أثبتت النتائج والأبحاث والدراسات السابقة في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) (مناهج التعليم و تنمية التفكير) والمؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القراءة وتنمية التفكير) وجود قصور في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس كما أثبتت نتائج الأبحاث وجود قصور في المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم في دورها بتنمية المهارات لدى الطلبة.

- **دراسة آل مساعد (٢٠٠٩)**واستهدفت تعرف أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج شبه التجريبي واستخدم اختبار للتحصيل، وتعديل مقياس للتفكير الناقد (من إعداد محمد الشرقي) وطبق تجربة الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في جميع المكونات الخمسة للتفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، الاستنباط، والاستنتاج) وفى النتيجة الكلية للمقياس،

وأيضا في نتيجة الاختبار التحصيلي وجميعها كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وقد أوصى الباحث بضرورة إعداد مناهج التربية الإسلامية وربط محتواها وأنشطتها وطرق تدريسها بالتفكير الناقد ومهاراته، والعمل على تفعيل الموقف التدريسي بشكل يسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال التأكيد على ايجابية وفاعلية الطالب في الموقف التعليمي.

- **دراسة الأكلبي، (٢٠٠٨)** واستهدفت تعرف فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد من خلال تطبيق اختبار يتضمن مهارات (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج منفردة ومجتمعة) على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بنظام المجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت أهم النتائج وجود فعالية لاستراتيجية التعلم التعاوني بمستوى متوسط من حيث حجم القيمة العملية للدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥) في جميع مستويات الأهداف المعرفية السلوكية في اختبار التحصيل الدراسي، وجميع مهارات التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية عند تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة أن يقوم معلمو التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني في المواقف التعليمية؛ لما لها من فعالية واضحة في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وعلى استخدام طرق التدريس التي تساعد على كشف ما لدى الطلاب من طاقات ومواهب وإمكانات عقلية ومهارية.
- **دراسة الشرف (٢٠٠٨)** والتي اهتمت بتحديد أثر برنامج مقترح لمنهج التربية الإسلامية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفي سبيل تحقيق هذا الغرض، تم انتقاء عينة البحث التي تكونت من (٤٨٩) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية من بين طلبة مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وتم تقسيمها إلى عينتين فرعيتين الأولى تجريبية وتدرس منهج التربية الإسلامية باستخدام البرنامج المقترح، والثانية ضابطة وتدرس ذات المنهج باستخدام الطريقة التقليدية

المعتادة في وزارة التربية. تم تطبيق مقياس التفكير الاستدلالي من (٢٠) مفردة موزعة بالتساوي على مقياسين فرعيين الأول يتعلق بالاستدلال المنطقي، والثاني يتعلق بالاستدلال التنبؤي على عينة استطلاعية للتأكد من ثباته وصدقه قبل التطبيق على عينة البحث الرئيسة، كما تم تطبيق الصورة النهائية للمقياس مرتين؛ الأولى قبل التجربة والثانية بعد التجربة على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة. وأظهرت النتائج فى مجملها مدى تمكن الطلبة الدارسين لمقرر التربية الإسلامية باستخدام البرنامج المقترح في تنمية مكونات التفكير الاستدلالي لديهم.

- **دراسة مرعي، ونوفل، (٢٠٠٧)** واستهدفت استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (٥١٠) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (٨٠%)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.
- **وفى دراسة الصغير(٢٠٠٦)** التي استهدفت تحديد مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة، والتي أشارت أهم نتائجها إلى تركيز أهداف التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي وان كتب التربية الإسلامية تركز على الحفظ، وتفتقر إلى القصص والأمثلة المؤثرة الهادفة،

وأنها لا تراعي الدقة في الاستدلال بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، كما أوضحت أن طرائق التدريس المتبعة في المدارس لا تكشف عن قدرات الطلبة.

- **دراسة الجلاد، (٢٠٠٢)**، وتناولت تقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية في سلطنة بروناي، من وجهة نظر المعلمين والطلبة وتكوّن عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة، منهم (٨) من الذكور و(٣٢) من الإناث، تم تصنيفها حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأسفرت عن نتائج أهمها: أن تقديرات كل من المعلمين والطلبة لأهمية أهداف التربية الإسلامية كانت بدرجة عالية، وأما تقديرات المعلمين والطلبة للمحتوى التعليمي لمادة التربية الإسلامية فكانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على مجالات عناصر المنهاج تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **وقام كيرستنسن** Christensen)، (١٩٩٦ بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد التي تمارس لدى طلبة المدارس في ولاية أوهاما في أمريكا، حيث تألفت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير الناقد، بينما هناك فرق بين المجموعتين في الزمن المستغرق في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية، فيما لم تظهر الدراسة فرقاً ذا دلالة يعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

- وفي مجال معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد **أجرى تساي** Tsai)، (١٩٩٦ دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين، حيث تألفت عينة الدراسة من (١١) معلماً، تم توظيف المقابلة كأداة من أدوا ت جمع المعلومات، وقد دارت مقابلة المعلمين حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارستهم لمهاراته، والصعوبات التي تعترض ممارسة هذه المهارات، ومدى قدرة الطلبة في الصين على ممارسة هذه المهارات، وأظهرت نتائج

الدراسة أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال تعريفهم لمفهوم التفكير الناقد.

- **كما أجرى الأزكى (١٩٩٥)** دراسة هدفت إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي في سلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الكتاب، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، وأظهرت النتائج أن درجة ملاءمة الكتاب بشكل إجمالي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بلغت (٧٢,٦%)، كما بينت عدداً من جوانب القوة في الكتاب تمثلت بشكل واضح في مجال الإخراج، ومجال أسلوب العرض، ولغة الكتاب، وقد أظهرت النتائج عددا من مواطن الضعف وبخاصة في مجال المحتوى فيما يتعلق بالرسوم، والوسائل التعليمية من حيث كفايتها، ووضوحها، وتنوعها، يليها في ضعف جوانب تنمية التفكير ثم مراعاة الفروق الفردية فالجوانب الوظيفية للمحتوى.

- **وفي دراسة وزان، (١٩٨٢)**، التي جريت بهدف تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، حيث عالج الباحث فيها أهمية التشريع الإسلامى وأهمية التربية الإسلامية بصفة عامه وأهميتها بالنسبة للمملكة العربية السعودية وكذلك طبيعة التربية الإسلامية فكرا وميدانا وتدريبا مع إيضاح أهدافها ووسائلها، وكذلك دراسة حاجات وميول واتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة وتوضيح دور التربية الإسلامية في كل ذلك كما أوضح الباحث رأيه في ضرورة الارتقاء بمستوى مناهج التربية الإسلامية وما يتطلب ذلك من تحديد مواصفات علمية دقيقة يجب الأخذ بها في كل عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم كما حاول الباحث التعرف على أراء المعلمين والموجهين المتخصصين فى التربية الإسلامية من خلال عرض لهذه الآراء والتي أفادت الباحث في وضع معيار ثم في ضوئه تقويم هذه المناهج بالمرحلة المتوسطة بهدف التعرف على مواطن الضعف وعلاجها ومعرفة مواطن القوة والزيادة فيها.

وبناء على ماسبق تشير الدراسات السابقة أعلاه بأن هناك جهوداً لا يمكن إغفالها في البحث في مجال التفكير الناقد ومجال مهارات التدريس في المناهج الدراسية المختلفة، وفي ضوء ما سبق يمكن ملاحظة ما يلي:

– اتفقت الدراسات على أهمية مهارات التدريس لدى المعلمين، مما يدل على أهمية تناول موضوع تقويم مهارات تدريس التفكير الناقد لمعلم العلوم الشرعية.

– اهتمت مجموعة من الدراسات بتحديد المهارات التدريسي،واتجهت في الغالب إلى تحديد هذه المهارات من خلال الاستفادة من آراء كل من لهم صلة بإعداد المعلم وتدريبه، وكذلك الاستفادة من الأدب التربوي في تحديد طبيعة المادة وأهداف تدريسها وجوانب التعلم فيها.

– أجريت هذه الدراسات خلال فترات زمنية متتابعة مما يدل بشكل واضح على استمرار الاهتمام بمهارات التدريس.

– اهتمت بعض الدراسات بتقويم أداء المعلم في المهارات التدريسية أجريت على أساس ملاحظة أداء المعلم داخل البيئة الصفية وملاحظة أدائه في ضوء إطار مرجعي.

– أوصت معظم الدراسات بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلم أثناء الخدمة لإكسابه مهارات التدريس اللازمة وأوصت بأهمية تعزيز مهارات التفكير الناقد وتضمينها في المراحل الدراسية المختلفة.

– بالنسبة للأدوات البحثية التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد غلب عليها بطاقات الملاحظة، لأنها الأداة المناسبة لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي، حتى نستطيع من خلالها ملاحظة أداء المعلم للمهارات التدريسية التي تُمارس في البيئة الصفية وتحديد مستوى الأداء لهذه المهارات.

* * *

إجراءات الدراسة

أولاً- بناء الأدوات:

١- استبانة لمعرفة ممارسات معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد إثناء التدريس:

أعد الباحث الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد مرت عملية بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تم تحديد المجالات الرئيسة التي تتكون منها الاستبانة، وهى(استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج).

- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال رئيس منها.

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت على (٤٥) فقرة موزعة على المجالات السبع.

- **صدق الاستبانة**: ويقصد بصدق الاستبانة : أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه، ويعرف (عبيدات، ١٩٨٨) صدق الأداة بأنه" قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه".

وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين فى العلوم الشرعية وتدريسها للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات.. حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر .

- **الاتساق الداخلي**:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

- **ثبات الاستبانة :**

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للمقياس ككل والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
استخلاص الافتراضات	٦	٠,٧٤٠
الاستنباط	٦	٠,٨٤٩
الاستقراء	٦	٠,٧٦٠
إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	٥	٠,٨٨٠
الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	٣	٠,٧٧٠
البعد عن التحيز والذاتية.	٨	٠,٨٥٢
تقويم الحجج	٦	٠,٨٢٢
الدرجة الكلية للممارسة	٤٠	٠,٨٦٧

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويشير ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها

على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج قريبة جداً من بعضها، ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

- **الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون وحذف بعض الفقرات والتعديل فى صياغة فقرات أخرى بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٤٠) فقرة موزعة على سبع مهارات للتفكير الناقد، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي كالتالي :تعطى الدرجات (٣،٢،١) للاستجابات (أقوم بذلك دائما، أقوم بذلك أحيانا، أقوم بذلك نادراً) على الترتيب، والملحق رقم (١) يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

٢- بطاقة ملاحظة أداء معلم التربية الإسلامية:

مر ت عملية بناء بطاقة الملاحظة بعدة خطوات يمكن توضيحها فيما يلي :

أ. اختيار نظام الملاحظة :

وقد اختار الباحث هذا النوع لاتفاقه مع أهداف الدراسة الحالية التي تعنى بقياس ممارسات استخدام مهارات التفكير الناقد في أداء عينة البحث أثناء التدريس، حيث ركز الباحث على ملاحظة الأداء التدريسي للمعلم في ضوء المهارات السابق تحديدها للتعرف على ما إذا كان المعلم يظهر الأداء المطلوب أم لا يظهره، بصرف النظر عن عدد مرات تكراره، فضلاً عن تميز هذا النظام بالموضوعية في الملاحظة.

ب. تحديد أهداف بطاقة الملاحظة:

استهدفت بطاقة واقع تدريس مهارات التفكير الناقد في أداء عينة من المعلمين التالية: استخلاص الافتراضات، و الاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، والكشف عن التناقض وعدم الاتساق، والبعد عن التحيز والذاتية، وتقويم الحجج.

ج. صياغة عناصر البطاقة:

تم الاعتماد في صياغة عناصر البطاقة على مهارات التفكير الناقد التي تم تحديدها فى ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، حيث صيغت عناصر البطاقة في صورة عدد من المهارات الرئيسة يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية التي تعكس في مجموعها امتلاك مهارات التفكير الناقد التي تندرج تحتها.

بعد أن تمت صياغة عناصر البطاقة، تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقديره كمياً حيث حدد لكل كفاية فرعية ثلاث مستويات لتقدير أدائها على النحو التالي (٣-٢-١) وهو مقياس ثلاثي حيث تعطي (٣) درجات للأداء العالي للمعلم (يؤدي بتميز)، و(٢) درجتان للأداء المتوسط للمعلم (يؤدي بشكل مُرض)، و(١) درجة واحدة للأداء المنخفض للمعلم (يؤدي بشكل غير مُرض). ومن هنا يمكن اعتبار الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة هي (١٢٠) درجة.

د. ضبط بطاقة الملاحظة:

لضبط بطاقة الملاحظة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق قام الباحث بالخطوات التالية :

١. صدق البطاقة:

للتأكد من صدق البطاقة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التأكد من احتواء

مفردات البطاقة على الأداءات التي تم تحديدها لكل مهارة، ووضوح مفرداتها البطاقة وقدرتها على وصف الأداءات المراد ملاحظتها، وملائمة التقدير الكمي للبطاقة.

وقد تم إجراء التعديلات على بطاقة الملاحظة بناء على آراء المحكمين وتمثلت هذه التعديلات فيما يلي:

- إعادة صياغة وتعديل بعض مفردات البطاقة.
- حذف بعض المفردات لتكرارها.
- إلغاء وتعديل بعض العبارات التي قد يؤثر فيها أكثر من متغير.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، أصبحت البطاقة صادقة.

٢. ثبات البطاقة:

" تعد طريقة اتفاق الملاحظين في الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً لسهولتها ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة سلوك التدريس لنفس المعلم وفي نفس الوقت ". (محمد أمين المفتي، ١٩٨٦: ٦١).

ولحساب ثبات البطاقة قام الباحث بتطبيق البطاقة على عينة مكونة من (٨) من المعلمين من العينة الاستطلاعية، وذلك بالاستعانة بأحد الزملاء(للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحث، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم بهدف حساب ثبات البطاقة وقد روعي ما يلي:

- تخصيص بطاقتين ملاحظة لكل معلم.
- جلوس الملاحظين في نفس المكان.
- بدء تسجيل البيانات في نفس الوقت والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.
- ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث والزميل الملاحظ.

وقد أشار "كوبر" إلى ضرورة أن تتراوح نسبة الاتفاق بين الملاحظين فى المدى من (٧٠%) الى (٨٥%) لاعتبارها نسبة مقبولة للثبات ويبين الجدول رقم (٨) نسبة الاتفاق بين الباحث وزميله في تقدير درجات مهارات التفكير الناقد باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (١٠) معلمين.

جدول (٢) حساب نسبة الاتفاق بين الباحث وآخر في ملاحظة مهارات التفكير الناقد

المعلم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
نسبة الاتفاق	%٧٨	%٨٥	%٧٠	%٦٩	%٧٥	%٨٣	%٩٠	%٨٥	%٨١	%٩٢

ويتضح من الجدول السابق ثبات بطاقة الملاحظة حيث كانت نسبة الاتفاق مقبولة بين الباحث وزميله في ملاحظة عشر معلمين بمتوسط نسبة اتفاق يساوى (٨١%) تقريباً.

٥. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد أن قام الباحث بضبط بطاقة الملاحظة وإجراء التعديلات اللازمة وتأكد من صدقها وثباتها، أصبحت البطاقة صالحة للاستخدام في تجربة البحث الميدانية على "عينة البحث"، وأصبحت في صورتها النهائية (١) مكونة من سبعة مهارات رئيسة تشتمل على عدد من المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارات الرئيسة حيث بلغ مجموع المهارات الفرعية (٤٠) مهارة موزعة كما يوضحها الجدول رقم (٣) :

جدول (٣) المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	استخلاص الافتراضات	٦
٢	الاستنباط	٦
٣	الاستقراء	٦
٤	إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	٥
٥	الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	٣
٦	البعد عن التحيز والذاتية	٨
٧	تقويم الحجج	٦
	المجموع	٤٠

ثانياً- التجربة الميدانية :

- **المجتمع والعينة:** تم تطبيق التجربة الميدانية فى مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم فى مدينة بريدة (منطقة القصيم التعليمية) بالمملكة العربية السعودية، حيث طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٧٣) معلماً للعلوم الشرعية وطبقت بطاقة الملاحظة على مجموعة منهم بلغ عددها (٢٤) معلماً ممن يدرسون مادتى الفقه والحديث وذلك بالفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ. ويبين الجدول رقم (٤) توزيع عينة البحث.

١. انظر الملحق رقم (١) (٢).

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة من معلمي مادتي الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

مدى سنوات الخبرة فى التدريس	عدد المعلمين الذين طبقت عليهم الاستبانة	عدد المعلمين الذين طبقت عليهم بطاقة الملاحظة
١٥سنة فأكثر	١٣	٨
من ١٠سنوات لأقل من ١٥سنة	٣٧	٨
أقل من ١٠سنوات	٢٣	٨
المجموع الكلي	٧٣	٢٤

ثالثاً- المعالجة الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على واقع ممارسة معلمي الحديث والفقه لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية.

٢- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA الاتجاه للتعرف على مدى اختلاف واقع أداء معلمي الحديث والفقه لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية باختلاف سنوات الخبرة.

٣- اختبار شيفيه 'Schefee كاختبار للمقارنات البعدية المتعددة بين المجموعات في حالة دلالة النسبة الفائية لتحليل التباين الأحادي.

* * *

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- **نتائج إجابة عن السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول : **ما واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد فى مقررى (الفقه والحديث) بالمرحلة الثانوية ؟**

١- من خلال استجاباتهم على الاستبانة :

وللإجابة عن الجزء المتعلق بالاستبانة من السؤال الأول: تم استخدام الاستبانة وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة وكذلك للدرجات الموزونة للمحور ككل فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٥) واقع أداء معلمي العلوم الشرعية

لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

م	العبارة	أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأداء*	الترتيب
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
أولاً: مهارة استخلاص الافتراضات											
١.	أحرص على إدارة المناقشات الجماعية الهادفة لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار واقتراح البدائل.	١	٢,٧	٦٨	٩٣,٢	٣	٤,١	٢,٠١	٠,٢٦٣	متوسطة	٣
٢.	أحلل العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	٢	٢,٧	٦٤	٨٧,٧	٧	٩,٦	٢,٠٧	٠,٣٤٧	متوسطة	٢
٣.	أنّظم المواقف التعليمية التي تساعد الطلاب على اقتراح حلول مؤقتة للمشكلات التي تواجههم.	٢٠	٢٧,٤	٣٤	٤٦,٦	١٩	٢٥,٠	١,٩٩	٠,٧٣٦	متوسطة	٤

* تم تقييم درجة الأداء بناء على المحكات التالية: "المتوسط < ١,٦٧ درجة الأداء منعدمة"، "١,٦٧≤ المتوسط ≤ ٢,٣٤ درجة الأداء متوسطة"، " المتوسط ≤ ٢,٣٤ درجة الأداء مرتفعة"، وعند تساوي قيم المتوسط لعدة أداءات تكون الأفضلية للانحراف المعياري الأقل .

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٤.	أستحضر الخبرات السابقة لدى الطلاب لتحديد المعلومات ذات الصلة بالفكرة الرئيسة واستبعاد التي لا علاقة لها بالفكرة.	٣٧	٥٠.٧	٢	٢.٧	٣٤	٤٦.٦	١.٩٦	٠.٩٩٢	متوسطة	٥
٥.	أشجع الطلاب على التأمل في الموضوع وصياغة الافتراضات الأولية لتصف ما بينها من علاقات تضفي معنى عليها من خبراتها الشخصية.	٢	٢.٧	٣٦	٤٩.٣	٣٥	٤٧.٩	٢.٤٥	٠.٥٥٤	مرتفعة	١
٦.	أصوغ أكثر من فرضية للمشكلات المراد حلها بناء على حقائق مرتبطة بها لإثارة تفكير الطلاب ومساعدتهم لاختيار الفروض المتعلقة بالمشكلة.	٣٣	٤٥.٢	٤٠	٥٤.٨	٠٠	٠٠	١.٥٥	٠.٥٠١	منعدمة	٦
مهارة استخلاص الافتراضات (الدرجة الكلية)								٢.٠١	٠.٣٧	متوسطة	
ثانياً: مهارة الاستنباط											
٧.	أوجه الطلاب للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف ادراك العلاقات.	١٤	١٩.٢	٢٢	٣٠.١	٣٧	٥٠.٧	٢.٣٢	٠.٧٨٠	متوسطة	٢
٨.	أدرب الطلاب على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	٣١	٤٢.٥	٣٨	٥٢.١	٤	٥.٥	١.٦٣	٠.٥٨٩	منعدمة	٥
٩.	أشجع الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من مقدمات وحقائق.	٣٧	٥٠.٧	٣١	٤٢.٥	٥	٦.٨	١.٥٦	٠.٦٢٣	منعدمة	٦
١٠.	أوجه الطلاب إلى استنباط الجزئيات من الكليات للوصول الى الحقائق.	٢٠	٢٧.٤	٥٠	٨٦.٥	٣	٤.١	١.٧٧	٠.٥١٤	متوسطة	٤
١١.	أضع موضوع الدرس في مقدمات منطقية ليصل الطلاب الى النتيجة بناء على المقدمات.	٤	٥.٥	٠٠	٠٠	٦٩	٩٤.٥	٢.٨٩	٠.٤٥٨	مرتفعة	١

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١٢.	أبرهن على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقيا ضمن سياق الكل.	١٨	٢٤.٧	٥٠	٦٨.٥	٥	٦.٨	١,٨٢	٠,٥٣٦	متوسطة	٣
مهارة الاستنباط (الدرجة الكلية)								١,٩٩	٠,٢٤	متوسطة	
ثالثاً: مهارة الاستقراء											
١٣.	أشجع الطلاب على صياغة الاستنتاجات حول موضوع الدرس.	١	١.٤	٤١	٥٦.٢	٣١	٤٢.٥	٢,٤١	٠,٥٢٣	مرتفعة	١
١٤.	أطلب من الطلاب إعادة النظر في استنتاجاتهم لتكوين مفاهيم واضحة حول الأشياء والأفكار.	٢١	٢٨.٨	٤٩	٦٧.١	٣	٤.١	١,٧٥	٠,٥٢١	متوسطة	٦
١٥.	أوجه الطلاب إلى المبادئ العامة (الكليات) التي تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	٣٥	٤٧.٩	٦	٨.٢	٣٢	٤٣.٨	١,٩٦	٠,٩١٤	متوسطة	٥
١٦.	أحفز الطلاب على طرح التساؤلات واستنتاج الفرضيات.	٢	٢.٧	٥٤	٧٤.٠	١٧	٢٣.٣	٢,٢١	٠,٤٧٠	متوسطة	٣
١٧.	أشجع الطلاب على الوصول إلى النتائج بناء على الحقائق المقدمة إليهم.	٢٠	٢٧.٤	١٨	٢٤.٧	٣٥	٤٧.٩	٢,٢١	٠,٨٤٩	متوسطة	٤
١٨.	أربط بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسر البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	١٨	٢٤.٧	١٩	٢٦.٠	٣٦	٤٩.٣	٢,٢٥	٠,٨٣٠	متوسطة	٢
مهارة الاستقراء (الدرجة الكلية)								٢,١٣	٠,٤٦	متوسطة	
رابعاً: مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج											
١٩.	أؤكد للطلاب على أن استخدام الفروض الصحيحة بطريقة خاطئة يؤدي إلى استنتاجات مغلوطة.	٣٤	٤٦.٦	١٩	٢٦.٠	٢٠	٢٧.٤	١,٨١	٠,٨٤٤	متوسطة	٥
٢٠.	أوضح للطلاب أن خواص الكل ليس بالضرورة ان تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه	٥	٦.٨	٦٥	٨٩.٠	٣	٤.١	١,٩٧	٠,٣٣٢	متوسطة	٤

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢١.	أظهر للطلاب أن الكل ليس له نفس خواص كل جزء من أجزائه.	١٧	٣٣,٣	٣٥	٤٧,٩	٢١	٢٨,٨	٢,٠٥	٠,٧٢٤	متوسطة	١
٢٢.	أؤكد على أن الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لو لم يسبقه حدوث شيء أو أشياء أخرى.	٢٠	٢٧,٤	٣٤	٤٦,٦	١٩	٢٦,٠	١,٩٩	٠,٧٣٦	متوسطة	٣
٢٣	أقارن للطلاب بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع لتتحرى المغالطات المنطقية في الحجج والمناقشات.	٢٠	٢٧,٤	٣٣	٤٥,٢	٢٠	٢٧,٤	٢,٠٠	٠,٧٤٥	متوسطة	٢
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج (الدرجة الكلية)								١,٩٦	٠,٤١	متوسطة	
خامساً: مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق											
٢٤	أوجه الطلاب للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في المادة مكتوبة.	١٦	٢١,٩	٣٦	٤٩,٣	٢١	٢٨,٨	٢,٠٧	٠,٧١٤	متوسطة	١
٢٥	أوجه الطلاب للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في الفكرة المسموعة.	٣٣	٤٥,٢	٢٠	٢٧,٤	٢٠	٢٧,٤	١,٨٢	٠,٨٣٩	متوسطة	٣
٢٦	أدرب الطلاب على الانتباه في اختيار الألفاظ وتطوير الأفكار الواردة في النص.	٣٢	٤٣,٨	٤	٥,٥	٣٧	٥٠,٧	٢,٠٧	٠,٩٧٧	متوسطة	٢
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق (الدرجة الكلية)								١,٩٩	٠,٧٩	متوسطة	
سادساً: مهارة البعد عن التحيز والذاتية											
٢٧	أوجه الطلاب لصياغة فرضيات عن الموضوع بعيدة عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية.	٢٩	٣٩,٧	٢٥	٣٤,٢	١٩	٢٦,٠	١,٨٦	٠,٨٠٥	متوسطة	٧
٢٨	أساعد الطلاب على تجنب استخدام معايير مزدوجة في تقييم الأدلة والبراهين.	١٥	٢٠,٥	٣٧	٥٠,٧	٢١	٢٨,٨	٢,٠٨	٠,٧٠٢	متوسطة	٣
٢٩	أوضح للطلاب أن إخفاء جزء من المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة أو الموضوع صفة تعكس الذاتية والتحيز.	٢٣	٣١,٥	٢٩	٣٩,٧	٢١	٢٨,٨	١,٩٧	٠,٧٨١	متوسطة	٤

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٣٠	أشجع الطلاب على الأخذ بكل ما يؤكد موقفاً أو قراراً ما وإهمال كل ما يناقضه (تحيز الإثبات).	٣	٤.١	٣٩	٥٣.٤	٣١	٤٢.٥	٢.٣٨	٠.٥٦٨	مرتفعة	١
٣١.	أؤكد للطلاب على تجنب تقييم الشخص والتركيز على تقييم أفكاره أو جوهر القضية.	١	١.٤	٥٣	٧٢.٦	١٩	٢٦.٠	٢.٢٥	٠.٤٦٥	متوسطة	٢
٣٢	ألفت انتباه الطلاب إلى أن الحقائق تبنى على خبرات عدد كبير من الناس، بينما الآراء مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	٢٨	٣٨.٤	٢٢	٣٠.١	٢٣	٣١.٥	١.٩٣	٠.٨٣٩	متوسطة	٥
٣٣	أشجع الطلاب على تقويم الآراء ومناقشة الحجج المقدمة في الدرس مناقشة منطقية بعيدا عن جوانب التحيز والذاتية.	٣١	٤٢.٥	١٨	٢٤.٧	٢٤	٣٢.٩	١.٩٠	٠.٨١٩	متوسطة	٦
٣٤	أدرب الطلاب على التريث قبل إصدار الأحكام وصياغة الأفكار والإجابات فى ضوء المقدمات والحقائق.	٣٢	٤٣.٨	١٩	٢٦.٠	٢٢	٣٠.١	١.٨٦	٠.٨٥٥	متوسطة	٨
مهارة البعد عن التحيز والذاتية (الدرجة الكلية)								٢.٠٣	٠.٣٢	متوسطة	
سابعاً: مهارة تقويم الحجج											
٣٥	أفرق للطلاب بين الآراء المختلفة نتيجة تحليل هذه الآراء.	٢٥	٣٤.٢	٤٤	٦٠.٣	٤	٥.٥	١.٧١	٠.٥٦٥	متوسطة	٥
٣٦	أوضح للطلاب الفروق بين الإجابات المتضمنة حقائق، والإجابات الدالة على آراء لتحديد دقة المعلومات ومصادرها.	٢٠	٢٧.٤	٣١	٢٨.٨	٣٢	٤٣.٨	٢.١٦	٠.٨٣٤	متوسطة	٤
٣٧	أشجع الطلاب على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة.	٢	٢.٧	٤٩	٦٧.١	٢٢	٣٠.١	٢.٢٧	٠.٥٠٧	متوسطة	١
٣٨	أعمل على إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم فكرة ما والنظر لها من عدة زوايا قبل إصدار حكم عليها.	١	١.٤	٥٢	٧١.٢	٢٠	٢٧.٤	٢.٢٦	٠.٤٧٢	متوسطة	٣

		أقوم بذلك دائما		أقوم بذلك أحيانا		أقوم بذلك نادراً				
٣٩	أحرص على إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم أعمالهم ليوضحوا مدى استفادتهم من الدرس في دحض الحجج غير المنطقية.	١٦	٢١,٩	٢١	٢٨,٨	٣٦	٤٩,٣	٢,٢٧	٠,٨٠٤	متوسطة	٢
٤٠	أحرص على تنمية الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى لدى الطلاب.	٣٤	٤٦,٦	٣٦	٤٩,٣	٣	٤,١	١,٥٨	٠,٥٧٥	منعدمة	٦
مهارة تقويم الحجج (الدرجة الكلية)								٢,٠٤	٠,٤٤	متوسطة	
(الدرجة الكلية للاستبانة)								٢,٠٣	٠,٣٠	متوسطة	

جدول (٦): ملخص لواقع أداء معلمي العلوم الشرعية

لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية

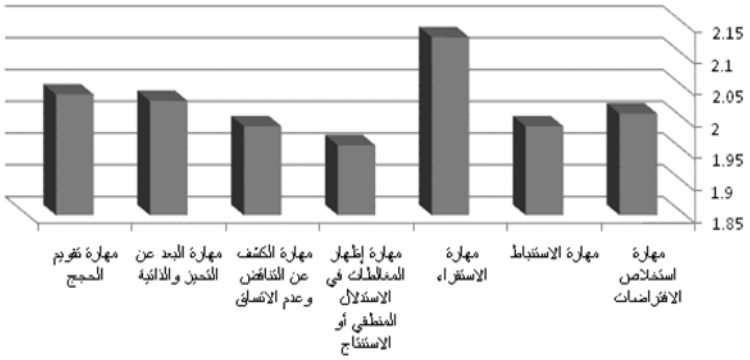
م	واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	مهارة استخلاص الافتراضات	٢,٠١	٠,٣٧	متوسطة	٤
٢	مهارة الاستنباط	١,٩٩	٠,٢٤	متوسطة	٥
٣	مهارة الاستقراء	٢,١٣	٠,٤٦	متوسطة	١
٤	مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	١,٩٦	٠,٤١	متوسطة	٧
٥	مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	١,٩٩	٠,٧٩	متوسطة	٦
٦	مهارة البعد عن التحيز والذاتية	٢,٠٣	٠,٣٢	متوسطة	٣
٧	مهارة تقويم الحجج	٢,٠٤	٠,٤٤	متوسطة	٢
مهارات التفكير الناقد ككل		٢,٠٣	٠,٣٠	متوسطة	

بالنظر إلى جدول (٥) وجدول (٦) يمكن ملاحظة ما يأتي :

- بلغ عدد الأداءات المستهدفة في هذه الدراسة أربعون أداءاً، موزعة على سبعة مجالات وقد جاءت استجابات المعلمين فى الدرجة الكلية لهذه المجالات بأداء متوسط بمتوسط قدره (٢,٠٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٠)، بينما جاءت الاستجابات على المجالات الفرعية للاستبانة: استخلاص الافتراضات، الاستنباط، الاستقراء، إظهار

المغالطات، الكشف عن التناقض، البعد عن التحيز، تقويم الحجج، جميعا بأداء متوسط أيضا بقيم متوسطات حسابية: (٢,٠١)، (١,٩٩)، (٢,١٣)، (١,٩٦)، (١,٩٩)، (٢,٠٣)، (٢,٠٤)على الترتيب، وقيم انحرافات معيارية: (٠,٣٧)، (٠,٢٤)، (٠,٤٦)، (٠,٤١)، (٠,٧٩)، (٠,٣٧)، (٠,٤٤)على الترتيب. مما يعنى أن تدريس المعلمين لمهارات التفكير الناقد متوسط في الأداء وفقا لاستجاباتهم على الاستبانة، وهذه النتيجة تعزى الى انه من الصعب على المعلم أن يظهر خلال استجابته على الاستبانة تقصيره في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وربما تكون هذه الاستجابة فى إطار المرغوبية أو إضفاء الصيغة الايجابية عن نفسه.

- وعلى مستوى فقرات الاستبانة يمكن ملاحظة أن هناك أربع فقرات جاءت بمستوى أداء مرتفع وهى الفقرات أرقام (٥ بالمجال الأول–١١ بالمجال الثاني –١٣ بالمجال الثالث–٣٠ بالمجال السادس) جاءت بمتوسطات حسابية (٢,٤٥)، (٢,٨٩)، (٢,٤١)، (٢,٣٨) على الترتيب، وقيم انحراف معياري (٠,٥٥٤)، (٠,٤٥٨)، (٠,٥٢٣)، (٠,٥٦٨) على الترتيب، وأيضا أربع فقرات جاءت بمستوى أداء منعدم وهى الفقرات أرقام (٦ بالمجال الاول –٨ بالمجال الثانى –٩ بالمجال الثانى–٤٠ بالمجال السابع) جاءت بمتوسطات حسابية (١,٥٥)، (١,٦٣)، (١,٥٦)، (١,٥٨) على الترتيب، وقيم انحراف معيارى (٠,٥٠١)، (٠,٥٨٩)، (٠,٦٢٣)، (٠,٥٧٥) على الترتيب. والشكل التالي رقم (١) يوضح ذلك :



شكل (١): واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية

• ويوضح الشكل (١) أن مجال مهارة الاستقراء جاء أفضل نسبيا من جميع المجالات الأخرى، بينما جاء مجال مهارة إظهار المغالطات أقلهم نسبياً.

- وتفسر التقديرات السابقة بأن أداء معلمي العلوم الشرعية وفقا لاستجاباتهم على مجالات الاستبانة متوسطة المستوى وهو ما يشير إلى أن المعلمين لديهم إدراك لمهارات التفكير الناقد على المستوى النظري وفقا لآرائهم في الأداء التدريسي لمقرري الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية.

٢- من خلال درجاتهم فى بطاقة الملاحظة :

وللإجابة عن الجزء المتعلق ببطاقة ملاحظة المعلمين هذا السؤال تم استخدام البطاقة فى ملاحظة التدريس للعينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات وكذلك للدرجات الموزونة للمحور ككل فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٧): ملخص لواقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية بناءً على بطاقة الملاحظة

م	واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	مهارة استخلاص الافتراضات	١,٥٢	٠,٢٩	منعدمة	٦
٢	مهارة الاستنباط	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	٣
٣	مهارة الاستقراء	١,٨٨	٠,٤٣	متوسطة	١
٤	مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	١,٧٧	٠,٣٧	متوسطة	٢
٥	مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	٣
٦	مهارة البعد عن التحيز والذاتية	١,٥٦	٠,٢٧	منعدمة	٥
٧	مهارة تقويم الحجج	١,٤٧	٠,٣٣	منعدمة	٧
	مهارات التفكير الناقد ككل	١,٦٣	٠,٣٠	منعدمة	

• يوضح الجدول (٧) أعلاه أن النتيجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد جاءت بمستوى منعدم فى الأداء التدريسي لمعلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية بمتوسط (١,٦٣) وانحراف معياري (٠,٣٠).

جدول (٨) واقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الفقه والحديث بالمرحلة الثانوية من خلال بطاقة الملاحظة

م	مؤشرات أداء المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة*	الترتيب
أولاً: مهارة استخلاص الافتراضات					
١.	يدير المعلم المناقشات الجماعية الهادفة لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار و اقتراح البدائل.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
٢.	يحلل المعلم العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	١,١٧	٠,٣٨	منعدمة	٢
٣.	ينظم المعلم المواقف التعليمية التي تساعد الطلاب على اقتراح حلول مؤقتة للمشكلات التي تواجههم.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
٤.	يستحضر المعلم الخبرات السابقة لدى الطلاب لتحديد المعلومات ذات الصلة بالفكرة الرئيسة واستبعاد التي لا علاقة لها بالفكرة.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٥
٥.	يشجع المعلم الطلاب على التأمل في الموضوع وصياغة الافتراضات الأولية لتصف ما بينها من علاقات تضفي معنى عليها من خبراتها الشخصية.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	١
٦.	يصوغ أكثر من فرضية للمشكلات المراد حلها بناء على حقائق مرتبطة بها لإثارة تفكير الطلاب ومساعدتهن لاختيار الفروض المتعلقة بالمشكلة.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٦
مهارة استخلاص الافتراضات (الدرجة الكلية)		١,٥٢	٠,٢٩	منعدمة	
ثانياً: مهارة الاستنباط					
٧.	يوجه المعلم طلابه للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف ادراك العلاقات.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢
٨.	يدرب المعلم طلابه على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٥
٩.	يشجع المعلم الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من مقدمات، وحقائق.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦

* تم تقييم درجة الممارسة بناء على المحكات التالية: "المتوسط < ١,٦٧ درجة الممارسة منعدمة"، "١,٦٧≤ المتوسط < ٢,٣٤ درجة الممارسة متوسطة"، " المتوسط ≤ ٢,٣٤ درجة الممارسة مرتفعة"، وعند تساوي قيم المتوسط لعدة ممارسات تكون الأفضلية للانحراف المعياري الأقل .

.١٠	يوجه المعلم الطلاب إلى استنباط الجزئيات من الكليات للوصول الى الحقائق.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	٤
.١١	يضع المعلم موضوع الدرس في مقدمات منطقية ليصل الطلاب الى النتيجة بناء على المقدمات.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	١
.١٢	يبرهن المعلم على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقيا ضمن سياق الكل.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٣
	مهارة الاستنباط (الدرجة الكلية)	١,٦١	٠,٣١	منعدمة	
	ثالثاً: مهارة الاستقراء				
.١٣	يشجع المعلم طلابه على صياغة الاستنتاجات حول موضوع الدرس.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	١
.١٤	يطلب المعلم من الطلاب إعادة النظر في استنتاجاتهم لتكوين مفاهيم واضحة حول الأشياء والأفكار.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦
.١٥	يوجه المعلم طلابه إلى المبادئ العامة (الكليات)التى تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	٢,٤٢	٠,٧٨	مرتفعة	٥
.١٦	يحفز المعلم طلابه على طرح التساؤلات واستنتاج الفرضيات	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
.١٧	يشجع المعلم الطلاب للوصول إلى النتائج بناء على الحقائق المقدمة إليهم.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٤
.١٨	يربط المعلم بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسر البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٢
	مهارة الاستقراء (الدرجة الكلية)	١,٨٨	٠,٤٣	متوسطة	
	رابعاً: مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج				
.١٩	يؤكد المعلم على أن استخدام الفروض الصحيحة بطريقة خطأ يؤدي إلى استنتاجات مغلوطة.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٥
.٢٠	يوضح لهم بأن خواص الكل ليس بالضرورة ان تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
.٢١	يظهر أن الكل ليس له نفس خواص كل جزء من أجزائه.	١,٩٢	٠,٥٠	متوسطة	١
.٢٢	يؤكد المعلم على أن الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لو لم يسبقه حدوث شيء أو أشياء أخرى.	١,٤٢	٠,٥٠	منعدمة	٣
.٢٣	يميز المعلم بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع لتتحرى المغالطات المنطقية في الحجج والمناقشات.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢

مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج (الدرجة الكلية)	١,٧٧	٠,٣٧	متوسطة		
خامساً: مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق					
٢٤.	يوجه المعلم طلابه للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في المادة مكتوبة.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	١
٢٥.	يوجه المعلم طلابه للكشف عن عدم الاتساق بين فكرتين في الفكرة المسموعة.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
٢٦.	يدرب المعلم طلابه على الانتباه في اختيار الألفاظ وتطوير الأفكار الواردة في النص.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٢
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق (الدرجة الكلية)	١,٦١	٠,٣١	منعدمة		
سادساً: مهارة البعد عن التحيز والذاتية					
٢٧.	يوجه المعلم الطلاب لصياغة فرضيات عن الموضوع بعيدة عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٧
٢٨.	يساعد المعلم طلابه على تجنب استخدام معايير مزدوجة في تقييم الأدلة والبراهين.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٣
٢٩.	يوضح المعلم لطلابه ان إخفاء جزء من المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة أو الموضوع صفة تعكس الذاتية والتحيز.	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	٤
٣٠.	يشجع المعلم طلابه على الأخذ بكل ما يؤكد موقفاً أو قراراً ما وإهمال كل ما يناقضه (تحيز الإثبات).	١,٨٣	٠,٣٨	متوسطة	١
٣١.	يؤكد المعلم على تجنب تقييم الشخص والتركيز على تقييم أفكاره أو جوهر القضية.	١,٠٨	٠,٢٨	منعدمة	٢
٣٢.	يوجه المعلم انتباه الطلاب إلى أن الحقائق تبنى على خبرات عدد كبير من الناس، بينما الآراء مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	١,٠٨	٠,٢٨	منعدمة	٥
٣٣.	يشجع المعلم الطلاب على تقويم الآراء ومناقشة الحجج المقدمة في الدرس مناقشة منطقية بعيدا عن جوانب التحيز والذاتية.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٦
٣٤.	يدرب المعلم طلابه على التريث قبل إصدار الأحكام وصياغة الأفكار والإجابات فى ضوء المقدمات والحقائق.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٨
مهارة البعد عن التحيز والذاتية (الدرجة الكلية)	١,٥٦	٠,٢٧	منعدمة		
سابعاً: مهارة تقويم الحجج :					
٣٥.	يُفرق المعلم بين الآراء المختلفة نتيجة تحليل هذه الآراء.	١,٢٥	٠,٤٤	منعدمة	٥

٣٦.	يوضح المعلم الفروق بين الإجابات المتضمنة حقائق، والإجابات الدالة على آراء لتحديد دقة المعلومات ومصادرها.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	٤
٣٧.	يشجع المعلم طلابه على المناقشة الواقعية المستندة الى الادلة الصحيحة.	١,٤٢	٠,٥٠	منعدمة	١
٣٨.	يتيح المعلم الفرصة لطلابه لتقويم فكرة ما والنظر لها من عدة زوايا قبل إصدار حكم عليها.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٣
٣٩.	يتيح المعلم الفرصة للطلاب لتقويم أعمالهم ليوضحوا مدى استفادتهم من الدرس في دحض الحجج غير المنطقية.	١,٧٥	٠,٤٤	متوسطة	٢
٤٠.	ينمي المعلم لدى الطلاب الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى.	١,٣٣	٠,٤٨	منعدمة	٦
مهارة تقويم الحجج (الدرجة الكلية)		١,٤٧	٠,٣٣	منعدمة	
(الدرجة الكلية للبطاقة)		١,٦٣	٠,٣٠	منعدمة	

- يوضح الجدول (٨) أعلاه أن هناك خمس مهارات فرعية للتفكير الناقد منعدمة أيضا، وهى: استخلاص الافتراضات، إظهار المغالطات، الكشف عن التناقض، البعد عن التحيز، تقويم الحجج. فقد نالت قيم متوسطات (١,٥٢)، (١,٦١)، (١,٦١)، (١,٥٦)، (١,٤٧) بقيم انحراف معياري (٠,٢٩)، (٠,٣١)، (٠,٣١)، (٠,٢٧)، (٠,٣٣) على الترتيب.
- أما مهارتي الاستنباط، الاستقراء، فقد جاءت بمستويات أداء متوسطة حيث نالت متوسطات (١,٨٨)، (١,٦١) على الترتيب بقيم انحراف معياري (٠,٤٣)، (٠,٣٧) على الترتيب.
- ويتضح من هذه النتائج اختلافها مع نتائج استجابة المعلمين على الاستبانة ويمكن تفسير هذا الاختلاف بضعف اهتمام معلمي العلوم الشرعية بتحديد الأساليب والإجراءات المحققة لمهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، وربما يعزى ذلك إلى التباين بين المعلمين في طريقة تنفيذ الدروس فى الواقع رغم إدراكهم للممارسات التدريسية التي تكسب طلابهم مهارات التفكير الناقد.
- وقد يشير هذا إلى قلة اهتمام المعلمين بتنويع الأنشطة التعليمية المناسبة لمستويات الطلاب واقتصار ممارسات معلم العلوم الشرعية عند تدريس الحديث

والفقه على السبورة، فلا يرى أهمية لتنويع استخدام الوسائل التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف اهتمامهم بإكساب طلابهم مهارات التفكير الناقد وتبنيهم لها. كما يمكن تفسير ذلك بأن الطرق التدريسية المتبعة تعتمد على اللفظية أحادية الاتجاه التي تتسم بالتقليدية والارتجالية في طرح القضايا وإغفال الطرق التي تشجع على النقاش وتبادل الآراء بين الطلاب أثناء تنفيذ الدرس، ويعزو الباحث ارتفاع متوسطات مهارتي الاستنباط والاستقراء إلى اعتماد المعلمين في تنفيذ الدروس على المناقشات التي تتم بالطريقة الاستدلالية التي تشمل الاستنباط والاستقراء دون التخطيط لتدريس بقية مهارات التفكير الناقد الأخرى وتنفيذها تدريسيا بأساليب مقصودة وهادفة.

نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة على **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة فى واقع تدريس مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن مدى اختلاف تقديرات المعلمين لواقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية والراجعة لاختلاف الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر) فجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٩) وجدول (١٠) التاليين :

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات واقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء سنوات الخبرة

مهارات التفكير الناقد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة استخلاص الافتراضات	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١٠,٩١٣	٢,٢٧٥
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٢,٠٢٧	٢,٠٦١
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٤,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الاستنباط	أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٧٣٩	٢,٢٦١
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٢,٤٨٧	٠,٧٣١

			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١١,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الاستقراء			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٦٩٦	٢,٢٤٥٠
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١١,٩٧٣	٢,٠٢١
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٧,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٨,٢١٧	٢,٤٦٧
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٠,٠٥٤	١,٠٥٣
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٢,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٤٣٥	٢,١٥٠
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	٦,٥٤١	٢,٤٦٨
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٧,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة البعد عن التحيز والذاتية			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١٤,٦٥٢	٢,٩٧٩
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١٧,٦٧٦	١,٧٤٩
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٥,٠٠٠	٠,٠٠٠
مهارة تقويم الحجج			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	١١,٠٤٤	٢,٦٣٧
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	١١,٧٠٣	١,٨٢٤
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	١٦,٠٠٠	٠,٠٠٠
المهارات ككل (الدرجة الكلية)			أقل من ١٠ سنوات	٢٣	٧٢,٦٩٦	١٦,٠٤٤
			من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٣٧	٨٢,٤٦٠	٦,٥٧٧
			من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٩٢,٠٠٠	٠,٠٠٠

جدول (١٠): دلالة الفروق في تقدير واقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية والراجعة لاختلاف الخبرة

مهارات التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
مهارة استخلاص الافتراضات	بين المربعات	٧٩,١٤٦	٢	٣٩,٥٧٣	١٠,٣٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٦,٧٩٩	٧٠	٣,٨١١		
	الكلي	٣٤٥,٩٤٥	٧٢			
مهارة الاستنباط	بين المربعات	٢٣,٣٠٨	٢	١١,٦٥٤	٦,١٩٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣١,٦٧٨	٧٠	١,٨٨١		
	الكلي	١٥٤,٩٨٦	٧٢			

مهارات التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	بين المربعات	٢٨٢,٦٥١	٢	١٤١,٣٢٥	٣٨,٣٦٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٥٧,٨٤٣	٧٠	٣,٦٨٣		
	الكلي	٥٤٠,٤٩٣	٧٢			
مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج	بين المربعات	١٢٢,٨٨٠	٢	٦١,٤٤٠	٢٤,٧٤٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٣,٨٠٥	٧٠	٢,٤٨٣		
	الكلي	٢٩٦,٦٨٥	٧٢			
مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق	بين المربعات	٨٠,٠٣٥	٢	٤٠,٠١٨	٨,٧٣١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٢٠,٨٤١	٧٠	٤,٥٨٣		
	الكلي	٤٠٠,٨٧٧	٧٢			
مهارة البعد عن التحيز والذاتية	بين المربعات	١٥٤,٢٣٦	٢	٧٧,١١٨	١٧,٦٨٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٠٥,٣٢٥	٧٠	٤,٣٦٢		
	الكلي	٤٥٩,٥٦٢	٧٢			
مهارة تقويم الحجج	بين المربعات	٢٢٧,٣٦٩	٢	١١٣,٦٨٤	٢٩,١٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٧٢,٦٨٦	٧٠	٣,٨٩٦		
	الكلي	٥٠٠,٠٥٥	٧٢			
المهارات ككل (الدرجة الكلية)	بين المربعات	٣٢٣٧,٤٤٨	٢	١٦١٨,٧٢٤	١٥,٦٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٢٢٠,٠٥٩	٧٠	١٠٣,١٤٤		
	الكلي	١٠٤٥٧,٥٠٧	٧٢			

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في أداء المعلمين لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية راجعة لاختلاف متغير الخبرة.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة في واقع أداء مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية بين مجموعات الخبرة المختلفة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي :

جدول (١١): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة استخلاص الافتراضات بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١٠,٩١٣)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٠٢٧)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٠٢٧)	١,١١٤	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٤,٠٠٠)	**٣,٠٨٧	**١,٩٧٣

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة استخلاص الافتراضات كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة استخلاص الافتراضات هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٢): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة الاستنباط بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٧٣٩)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٤٨٧)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٢,٤٨٧)	٠,٧٤٨	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١١,٠٠٠)	٠,٧٣٩	**١,٤٨٧

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الاستنباط كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستنباط هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة.

جدول (١٣): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة الاستقراء بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٦٩٦)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٩٧٣)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٩٧٣)	٠,٢٧٧	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٧,٠٠٠)	**٥,٣٠٤	**٥,٠٢٧

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الاستقراء كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستقراء هي مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٤): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة في أداء مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٨,٢١٧)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٠,٠٥٤)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٠,٠٥٤)	**١,٨٣٧	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٢,٠٠٠)	**٣,٧٨٣	**١,٩٤٦

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة إظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر يليها مجموعة سنوات خبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات.

جدول (١٥): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة في أداء مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٤,٤٣٥)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٦,٥٤١)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٦,٥٤١)	**٢,١٠٦	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ٧,٠٠٠)	**٢,٥٦٥	٠,٤٥٩

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة الكشف عن التناقض وعدم الاتساق كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة من ١٥ سنة فأكثر دالة إحصائياً؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة الاستقراء هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة سنوات خبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات.

جدول (١٦): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتية بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١٤,٦٥٢)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٧,٦٧٦)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١٧,٦٧٦)	٣,٠٢٤**	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٥,٠٠٠)	٠,٣٤٨	٢,٦٧٦**

يتضح من الجدول السابق أنه : يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتية كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة ومجموعة خبرة من ١٥ سنة فأكثر لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ولم تكن الفروق بين مجموعة سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات وبين مجموعة خبرة

من ١٥ سنة فأكثر دالة إحصائياً، مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة البعد عن التحيز والذاتية هي مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة.

جدول (١٧): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة تقويم الحجج بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ١١,٠٤٤)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٧٠٣)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ١١,٧٠٣)	٠,٦٥٩	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ١٦,٠٠٠)	**٤,٩٥٦	**٤,٢٩٧

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارة تقويم الحجج كمهارة من مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات، مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارة تقويم الحجج هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر.

جدول (١٨): دلالة الفروق بين مجموعات الخبرة المختلفة

في أداء مهارة التفكير الناقد (الدرجة الكلية) بين مجموعات الخبرة المختلفة

سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات (م = ٧٢,٦٨٦)	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٨٢,٤٥٩)
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة (م = ٨٢,٤٥٩)	**٩,٧٦٤	
من ١٥ سنة فأكثر (م = ٩٢,٠٠٠)	**١٩,٣٠٤	*٩,٥٤١

يتضح من الجدول السابق أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة من سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات في تقييم معلمي الحديث والفقه لواقع أداء مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية) أثناء التدريس بالمرحلة الثانوية لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة لصالح مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبين مجموعة خبرة أقل من ١٠ سنوات لصالح مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة؛ مما يعنى أن أعلى المجموعات في تقييم واقع أداء مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية هي مجموعة سنوات خبرة من ١٥ سنة فأكثر، تليها مجموعة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة بينما أقل المجموعات هي مجموعة أقل من ١٠ سنوات.

وتظهر النتائج الواردة في الجداول من (٩) إلى (١٨) أن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في دروس الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية تزداد بزيادة سنوات الخبرة.

تعقيب على نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف اهتمام معلمي العلوم الشرعية بمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس مادتي الحديث والفقه بالمرحلة الثانوية، خاصة لدى المعلمين حديثي العهد بالتدريس، كما أوضحت النتائج أن تركيز المعلمين من ذوى الخبرة الطويلة في التدريس يتجلى فقط بمهارتي الاستنباط والاستقراء ويفسر ذلك بعدم اهتمام المعلمين بالممارسات التدريسية التي تؤكد على العلاقات السببية والأنشطة التدريسية التي تساعد الطلاب على استخدام البراهين والمعلومات التي تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف تسهم في تطوير مهارات التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج التي من شأنها أن تثري مهارة تقديم الحجج، ويرجع ذلك إلى الاعتماد على

الأساليب اللفظية التي تقتصر على الإلقاء والمناقشة المتمثلة فى توجيه الأسئلة من جانب المعلم وتلقى الإجابات من جانب الطلاب دون الاهتمام باستخدام أساليب الحوار، والقدوة، وضرب الأمثال، والقصة... وغيرها من الممارسات التدريسية التي تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بضرورة ما يلي :

١. التأكيد على مهارات التفكير في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية وتدريبهم على استخدام طرق التدريس الفعالة والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير مثل الطريقة الحوارية والاستنتاجية، والحلقات النقاشية، وإعداد البحوث المبسطة، وتوفير الأنشطة والفعاليات التي تسهم في اكتسابهم لها.

٢. العناية بمعلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة وتدريبهم لتطوير كفاياتهم المهنية التي تمكنهم من الإعداد الجيد للدروس وتنفيذها، وإثارة دافعية الطلبة للمواقف التعليمية، والإجابة عن أسئلتهم، وحسن معاملتهم للطلبة، وإدارة الصفوف بمهارة عالية.

٣. الاهتمام بتدريب المعلمين على طرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم الحديثة، والوسائل التعليمية التي تساعدهم على تدريس مهارات التفكير في دروس العلوم الشرعية إثناء الخدمة.

٤. الاهتمام بالندوات واللقاءات المشجعة على التفكير وإبداء الرأي وتقديم الحجج والأدلة.

٥. الاهتمام بالكتاب المدرسي، بحيث يتضمن المحتوى الأسئلة والمواقف، والقصص، والأمثلة الهادفة، والاستدلال بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، بما ينعكس إيجابا على مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦. تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير من فصول ومختبرات وقاعات مصادر تعلم.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث القيام بدراسات أخرى ومنها :

- إجراء دراسات مماثلة في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسات حول دور برامج تدريب المعلمين فى التأكيد على تدريس مهارات التفكير.
- إجراء دراسات حول دور برامج إعداد المعلمين في التأكيد على تدريس مهارات التفكير.

* * *

المراجع

- الأزكي، بدرية سعيد.(١٩٩٥). **تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الأكلبي، مفلح دخيل، (٢٠٠٨). **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الجلاد، ماجد زكي، (٢٠٠٢). **تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في سلطنة بروناي دار السلام** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الرابع عشر – العدد الثاني ، يوليو.
- الحسينان، سالم يوسف، (٢٠١٣). **القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في ضوء إشكالات ثورة الاتصالات في المجتمع الكويتي**، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا.
- الحيلة ، محمد (٢٠٠٢ م) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- الربضي، مريم سالم (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الشرف، عادل عبد الوهاب،(٢٠٠٨). **فاعلية برنامج مقترح في مناهج التربية الإسلامية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية – دراسة تجريبية بدولة الكويت**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد: ٢٣ العدد : ٨٩
- الصغير،ناصر علي، (٢٠٠٦). **مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عدن.

- العلوي، يوسف محمود.(١٩٨٩). **تقويم مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بدولة البحرين في ضوء أهداف المرحلة ومدى ملاءمته لحل مشكلات الطالب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الفرج، عبد الرحمن مبارك، (ب.ت)، فى http://uqu.edu.sa/page/ar/22191
- القو، عبد المنعم، (٢٠٠٠). **المهارات التدريسية**، مطابع الكفاح، الدمام.
- المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، (٢٠١٠). **تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)**، كلية التربية جامعة قطر.
- المفتى، محمد أمين المفتي (١٩٨٦)،**سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.
- آل مساعد، عبد الرحمن محمد على، (٢٠٠٩). **أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي فى مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى.
- جرجس،ميشيل، (١٩٩٨). **معجم المصطلحات التربوية**، مكتبة لبنان.
- جروان، فتحي، (١٩٩٩). **تعليم التفكير**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- سعادة، إبراهيم (١٩٩٧م) **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرون**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- رواه ابن أبي شيبة، **كتاب الزهد**.
- مرعي، توفيق، ونوفل، محمد، (٢٠٠٧). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)**، مجلة المنارة، المجلد ١٣، العدد ٤.
- موسى، أحمد الحسين، (٢٠١١) **شعب الإيمان، باب في حب النبي صلى الله عليه وسلم، فصل في خلق الرسول صلى الله عليه وسلم وخلقه**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- موسى، أحمد الحسين، (٢٠١١) **شعب الإيمان باب في محبة الله عز وجل، فصل معاني المحبة**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- وزان،سراج محمد، (١٩٨٢)،**تقويم مناهج التربيه الاسلامية بالمرحلة المتوسطه في المملكه العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

- Beyer,k. Practical Strategies for the Teaching of Thinking،Allyn and Bacon. Inc،1998.
- Christensen،M. Developing Method for Teaching Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers. DAI،48(9),p116-A،1996.
- Ennis،R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership،18 (3),p. 410،1998.
- Facione،P. Critical Thinking: What is and why it Counts،California Academic Press،1998.
- Facione،P. A،Sanchez (Giancarlo) CA،Facione،NC & Gainen،J. ،The Disposition Toward Critical Thinking،Journal of General Education،Vol، 44،No،(1). 1-25،1995.
- Facione،P. A. & Facione،N. C. California Critical Thinking Skills Test، California Academic Press. USA. form A،Form B،form 2000 Test Manual،2002.
- Guzy،A. Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs. DAI. 60(6)،p:2011-A،1999.
- Torrance،E. P. (1990). The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A & B. Bensenville،IL: Scholastic Testing Service،Inc
- Ramer،C. A. The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers. DAI،59 (9)،p: 3416-A،1999.

- Sternberg،Robert J. & Williams،Wendy M. Educational Psychology. Allyn & Bacon،2004.
- Swartz،R. & Parks،S. (1994). Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction. Pacific Grove،CA; Critical Thinking Press and Software.
- Tsai،M. Secondary School Teacher Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan). DAI،57(2). p: 569-A،1996.

المراجـع الالكترونية:

- http://skillsforlife.ibda3.org/t140-topic
- http://www.alukah.net/social/0/60740/#ixzz2vNZ3Kyt
- http://www.alukah.net/social/0/151/#ixzz2vMyH9WZW
- http://www.alukah.net/social/0/151/#ixzz2vMxSOyxL

* * *

- Mur`i, T., & Nawfal, M. (2007). The level of critical thinking skills of Educational Science College students. Al-Manaarah Journal, 13(4).
- Sa`aadah, I. (1997). School curricula in the twentieth-first century. Kuwait: Maktabat Al-FalaaH.
- Wazzan, S. (1982). An evaluation of Islamic education curricula at the intermediate stage in Saudi Arabia (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.

* * *

- Al-Jallaad, M. (2002). An evaluation of Islamic education curricula in secondary schools in Brunei Darussalam. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Social Sciences, 14(2).
- Al-Mufti, M. (1986). Teaching style. Cairo: Mu'assasat Al-Khaleej Al-Arabi.
- Al-MughaySeeb, A. (2010). Critical thinking teaching (Perusal contemporary educational experience). College of Education, Qatar University.
- Al-RabDHi, M. (2004). Theeffect of critical thinking training program in social studies of teachers' awareness and performance in secondary stage (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Higher Education, Jordan.
- Al-Sharaf, A. (2008). The effectiveness of proposed program in Islamic education curricula in developing deductive thinking of the secondary stage students: Experimental study in Kuwait. Journal of Education, 23(89) .
- Al-Sughayyir, N. (2006). Islamic education teaching difficulties according to teachers' and students' point of view in Al-Hudaydah City (Master's thesis). University of Aden, Yemen.
- Guirguis, M. (1998). Glossary of educational terms. Beirut: Maktabat Lubnaan.
- Jarwaan, F. (1999). Teaching thinking. Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.
- Moosa, A. (2011). Branches of faith. In chapter of the love of Allah, section of the meanings of love. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
- Moosa, A. (2011). Branches of faith. In chapter of the love of the Prophet, section of the feature and character of the Prophet. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.

List of References:

- Aal Musaa`ad, A. (2009). The effect of teaching by using critical thinking deducted from Quran's text in developing third-grade intermediate students' critical thinking and achievement in Al-Hadeeth Course in the Holy City (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Abi Shaybah. (n.d.) Kitaab al-zuhd. (n.p.)
- Al-Aklabi, M. (2008). The effectiveness of collaborative learning strategy in teaching Hadeeth and Islamic culture courses in academic achievement and critical thinking of the first-grade secondary students (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Alawi, Y. (1989). An evaluation of Islamic education course of the third-grade secondary students in Bahrain in the light of the objectives of the stage and its suitability to solve students' problems (Unpublished master's thesis). University of Tanta, Egypt.
- Al-Azki, B. (1995). An evaluation of the Islamic education course of the third-grade intermediate students in Umaan according to teachers' perspective (Unpublished master's thesis). Jordanian University, Jordan.
- Al-Faraj, A. (n.d.). Retrieved fromhttp://uqu.edu.sa/page/ar/22191
- Al-Gow, A. (2000). Teaching skills. Al-Dammam: MaTaabi` Al-KifaaH.
- Al-Heelah, M. (2002). Teaching methods and strategies. Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.
- Al-Husaynaan, S. (2013). The embodied values in Islamic education course for the intermediate stage in the light of the communication revolution issues in Kuwaiti society (Master's thesis). University of Tanta, Egypt.

Sharia Sciences Teachers'Practice in Teaching Critical Thinking Skills to Secondary School Students in Qassim

Dr. AHmad bin MuHammad Al-Tuwaijri
Assistant Professor
Curriculum and Teaching Methodologies
Qassim University

Abstract:

The study aims at investigating Sharia sciences teachers' practicein teaching critical thinking skills to secondary school students in Qassim. The study uses the descriptive and analytic methodology to describethe teaching performance of theSharia sciences teachers in‘Hadeeth’[Tradition] and ‘Fiqh’[Jurisprudence] classes. Seventy-three Shariasciences teachers filled out a questionnaire. Twenty-four Sharia sciences teachers were observed teaching ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’ to secondary school students in order to examine their actualperformance.

The findings of the study suggest that the Sharia sciences teachers’ performance was average, which indicates that the teachers did theoretically understand critical thinking skills according to their teaching performance in ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’. Butthe observational findings showthe absence of critical thinking skills in the teaching performance of ‘Hadeeth’ and ‘Fiqh’ teachers. However, the teaching performance ofSharia sciences teachers improvesas the years of experiences increase.