مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان *

د. سعود بن سليمان بن مطر النبهاني **

* تاريخ التسليم: 2015/4/15م، تاريخ القبول: 2015/5/31م.
** أستاذ مشارك / مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها / كلية العلوم التطبيقية بنزوى / سلطنة عمان.

ملخص:

استهدف البحث معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، حيث تكونت عينة البحث من (204) من معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في تخصصي الجغرافية والتاريخ، مشكلين ما نسبته (46.15 %) من حجم المجتمع، اختيروا بالسحب العشوائي البسيط، ولتحقيق أهداف البحث أُستخدم اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد النموذج (2000) وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات التفكير الناقد كانت دون المستوى المقبول تربوياً، والذي حدده الباحث بـ(80 %). ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري النوع والتخصص.

الكلمات المفتاحية: (التفكير الناقد – مهارات التفكير الناقد – مستوى مهارات التفكير الناقد – معلمي الدراسات الاجتماعية – مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان).

The Level of Critical Thinking Skills among Social Studies Teachers in the Basic Education Stage in the Sultanate of Oman

Abstract:

The research aims to know the level of the critical thinking skills among the social studies teachers in the basic education stage. The study is based on a sample of (204) male and female teachers specialized in geography and history forming (46.15%) of the community size. They have been chosen randomly. In order to achieve the research aims, the California test of critical thinking skills model (2000) was used after verification of its psychometric properties. The research results showed that the sampled teachers own a level of critical thinking skills that is below the educationally acceptable level set by the researcher which was limited by (80%). The research results did not find statistically significant differences in the level of critical thinking skills due to the variables of gender and specialization.

Keywords: *critical thinking, critical thinking skills, level of critical thinking skills, social studies teachers, basic education stage in the Sultanate of Oman.*

مقدمة:

شهدت دراسات التفكير اهتماماً كبيراً في مجال التربية وعلم النفس؛ انطلاقا من كونه عملية عقلية ملازمة للإنسان منذ وجوده على هذه الأرض، ومستمرة معه طيلة حياته، فالإنسان دائم التفكير فيما يدور حوله من قضايا تلامس مختلف مجالات حياته، وذلك كله بهدف الوصول إلى حلول مناسبة لها.

والتفكير كما يرى جن (Gunn, 1993) هو عملية يحتاجها المرء في مواقف حياته اليومية، عندما يحتاج إلى اتخاذ قرار، أو في أثناء التفاعل مع الصعوبات، أو لإبراز الأدلة والحجج القوية في أثناء مناقشة القضايا العلمية، وبهذا يكون التفكير أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، كونه العملية التي ينظم العقل البشري من خلالها خبراته بطريقة جديدة، كحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو أمور عدة، والتفكير بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي، وهو مستوى إدراك العلاقات (أبو علام، 2004).

ويشير كلاين (Klein, 1991) إلى أن الغرض الأساسي من التفكير هو التوصل إلى فهم حقيقي لإدراكاتنا الحسية، للبيئة الطبيعية والاجتماعية من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشكلات القائمة، وبهذا نتمكن من خلاله القيام باستقصاء عقلي لحلول مختلفة، دون الاضطرار إلى استخدام جميع النشاطات الجسمية، التي قد تستخدم في حل المشكلة.

كما أن التفكير سلوك ونشاط يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمواقف المشكلة، عن طريق دراسة ظروفها، وتحليل مكوناتها، وصولاً إلى إدراك معالمها الرئيسة وعلاقتها ببعضها، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة، بطريقة تؤدي إلى الحلول المنشودة (علي، 1994).

ويشير جروان (1999) إلى أن التفكير سلوك هادف لا يحدث من فراغ، وهو محور لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان. لأنه يستند إلى أفضل المعلومات ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة، باعتباره غاية يمكن بلوغها بالتدريب (السلوت، 2011). وهو لا يمكن أن ينفصل عن طبيعة الشخص كونه ليس عملية مستقلة، بل مكون مهم مكوناته الشخصية، ويعمل في إطار منظومتها الديناميكية (مصطفى، 2002).

وللتفكير أنماط متعددة، قد تتداخل مع بعضها فيصعب تمييزها، إلا أنها تظل مستقلة عن بعضها بسبب الخطوات الإجرائية التي يتميز بها كل نمط منها، والسبب في هذا التنوع كما يراه الباحث، هو تعدد أغراض التفكير وتنوعها. وهنا يشير جروان (1999، ص. 34) إلى: " أن تعدد أوصاف التفكير وتنوع مسمياته هي أحد الشواهد التي تدل على اهتمام الباحثين بدراسة موضوعه وطبيعته ".

وعلى الرغم من التعدد والتنوع الكبير في أنماط التفكير، فإن البحث الحالي اقتصر على دراسة التفكير الناقد باعتباره نمطاً تفكيرياً مركبا عالي المستوى. وهذا ما تؤكده حمد (1993) التي اعتبرت التفكير الناقد عملية عقلية على درجة عالية من الصعوبة نظراً لما تتضمنه من مظاهر وعمليات متعددة ومتنوعة.

ويؤكد (السمرائي والقاعود وإبراهيم وعزيز والمؤمني، 2000) أن بعض التربويين يخلطون كثيراً بين التفكير الناقد وبعض المفاهيم التربوية الأخرى ذات الصلة به كحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والاستقصاء، بل يجعلونها مترادفات لبعضها، على الرغم من الفروقات الكبيرة بينها.

وترى العبداللات (2003) أنه لم يكن هناك إجماع أو اتفاق من قبل منظمات أو جمعيات عالمية على تعريف التفكير الناقد حتى عام 1990م، حيث عُقد في هذا العام – ولأول مرة – مؤتمر لبحث مفهوم التفكير الناقد ودراسته من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، من الولايات المتحدة وكندا، بلغ عددهم (46) خبيراً، واستمر بحث هذا المفهوم مدة سنتين كاملتين، وقد تبنى هذا المشروع الجمعية الفلسفية الأمريكية.

لقد ضم الأدب التربوي كثيراً من التعريفات التي تناولت تفسير مفهوم التفكير الناقد وتوضيحه، والتي تعددت بتعدد الأغراض والاختصاصات، فقد عرفه ماك بيك (McPeck, 1990, p. 7) بأنه: " الميل والمهارة والنشاط في عملية الشك التأملي ". أما أودول و دانيالز (Udall & Daniels, 1991, p. 5) فيعرفانه بأنه: " حل المشكلات أو التحقق منها وتقييمها بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً ". في حين يرى جن (Gunn, 1993, p. 135) بأن التفكير الناقد هو " عملية عقلية لتقويم نتاجات التفكير تعتمد على صحة الأدلة، وتقويم الأسباب وتطوير الحجج المنطقية ". أما إنيس (Ennis, 1993, p. 179) فيعرفه بأنه " تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار بشأن ما يعتقده الفرد ويؤمن به أو ما يفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب ".

ويعرفه العجلوني (1994)، بأنه عملية عقلية تُتَّخذ بموجبها القرارات، وتصدر الأحكام من قبل الطلبة، من خلال التمييز بين الحقائق والآراء وفحص الفرضيات، باستخدام الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة. كما أنه " القدرة على اكتشاف المشكلة أو السؤال أو الموقف، والعمل على تكامل المعلومات المتاحة كلها من أجل الوصول للحل المناسب وتبرير الموقف " (Warnick & Inch, 1994, p. 11).

ويعرفه كل من فاسيون وفاسيون (Facione & Facione, 2002, p. 2) بأنه "عملية الحكم الهادف والمنظم ذاتياً، والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات "، وهذا التعريف هو الذي يتبناه مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التفكير الناقد، المعروفين بخبراء ديلفي Delphi وهو الذي بني على أساسه اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد.

والتفكير الناقد هو التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم، بهدف البحث عن الحقيقة (البكر، 2004). فهو مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، والتأكد من صدق مصادرها، في ضوء الأدلة والبراهين وصولا إلى النتائج والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم (الشبول، 2004).

ويرى جرو (Grow, 1989) أنه مع هذا الاهتمام العالمي الكبير بالتفكير الناقد، غير أنه كثيراً ما أسيء له كمصطلح علمي، وكثيراً ما أسيء استخدامه في مواطن بعيدة عن منهجيته العلمية، فهو ليس ذلك التفكير السلبي الذي يهدف إلى البحث عن الأخطاء، بل هو التفكير الذي يقوّم ويبرر ويختبر الأفكار.

كما يرى علماء التربية وعلم النفس أن هناك مجموعة من المهارات الأساسية التي يتميز بها التفكير الناقد عن غيره من أنماط التفكير الأخرى، وأن هذه المهارات قد تظهر بسيطة في تعليمها للطلبة، غير أنها تحتاج إلى عمليات عقلية عالية، وإلى التخطيط الدقيق، ومعرفة المهارات الفرعية المكملة لها (wright, 1988).

وقد صنف الباحثون مهارات التفكير الناقد إلى تصنيفات مختلفة، وذلك نتيجة لتنوع التعريفات التي تناولت التفكير الناقد وتعددها، والأطر النظرية المعتمدة في تفسيره، ونتيجة لتعدد مهارات التفكير الناقد وتنوع تصنيفاتها، فإن الباحث تبنى في هذه الدراسة المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد النموذج (2000) وهي مهارات: التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج،

والتقويم (Facione, 1998؛Facione & Facione, 2002 ؛ العبداللات، 2003؛ مرعي ونوفل، 2007؛ النبهاني، 2010).

ونتيجة لأهمية دراسة مهارات التفكير الناقد وانعكاساته التربوية؛ تطويرا للعمل التعليمي أجرى الباحثون العديد من الدراسات العلمية. حيث أجرى كرم (1992) دراسة استهدفت تحديد دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في تنمية مهارات التفكير الناقد ولصالح الإناث، مع وجود فروق بين الجنسين تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل ولصالح الإناث أيضا.

وأظهرت نتائج دراسة شيبارد (Shepherd, 1998) التي استهدفت التعرف إلى أثر التعلم المبني على المشكلات في مهارات التفكير الناقد، أن هناك نمواً ملحوظاً في مهارات التفكير الناقد، ونمواً ايجابياً في اتجاهات الطلبة نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

وأعدّ إبراهيم (2001) دراسة استهدفت قياس مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً في مستواه، ولم تبين النتائج فروقاً في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس أو نوع الكلية. كما أعد خريشة (2001) دراسة استهدفت معرفة مستوى اسهام معلمي التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وكشفت النتائج عن تدنٍ ملحوظ في مستوى اسهامات المعلمين في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى نزال (2001) دراسة هدفت في أحد مكوناتها إلى معرفة مستوى اسهام معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم في المواقف الصفية، وأظهرت النتائج تدني مستوى إسهام المعلمين في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا. وأجرى الخوالدة (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، ودلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى توظيف الأحداث الجارية.

كما أجرى الزيادات (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما. وأعدت العبداللات (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار كاليفورنيا لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

وأعدّت المطارنة (2003) دراسة هدفت معرفة مستوى التفكير الناقد وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً في مستواه، ولم تَظهرْ فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي؛ أما عن درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد فقد كانت دون المستوى المقبول تربوياً. وأجرى الحارثي (2004) دراسة هدفت تحليل أسئلة كتب التاريخ في ضوء مهارات التفكير الناقد، وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن نسب الأسئلة التي تقيس التفكير الناقد في كتب التاريخ بالصفوف الثلاثة تزيد عن النسبة المقبولة تربويا.

كما أجرت الشبول (2004) دراسة استهدفت التعرف إلى أثر التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات ولصالح المجموعة التجريبية. وقامت خصاونة (2004) بإعداد دراسة تناولت تطوير منهاج التاريخ في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ايجابي للوحدة الدراسية المطورة في تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى النبهاني (2010) دراسة استهدف التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، وكشفت النتائج أن درجة امتلاك أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا، مع وجود فروق دالة احصائيا في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع ولصالح الاناث. كما أعد الزق (2012) دراسة استهدفت معرفة مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا، والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد، وكشفت النتائج بشكل عام أن مستوى التفكير مهارات الناقد لدى الطلبة الموهوبين والعاديين كان فوق المستوى المأمول.

وأجرى سليمان (2012) دراسة استهدفت معرفة درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في مدينة دمشق، وكشفت نتائجها أن درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد كانت في مستواها المتوسط. كما أجرى

محمد (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية في الجامعة المستنصرية بالعراق، ودلت نتائجها أن الطلبة المبحوثيين لديهم مهارات التفكير الناقد بمستوى يفوق المتوسط. وأعد كل من المرشدي ومغير ومحيسن (2014) دراسة استهدفت التعرف إلى فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وإدراكًا من صناع القرار التربوي في سلطنة عمان لأهمية مهارات التفكير الناقد في عملية البناء الفكري للطلبة، سعت مؤسسات التعليم العالي العمانية إلى تضمين مهارات التفكير الناقد ضمن منظومة برامجها الأكاديمية المتعلقة بإعداد المعلمين أكاديمياً ومهنياً، فجاءت بذلك عملية بناء المعلم متكاملة في فلسفتها المهنية (النبهاني، 2011).

وعلى الرغم من أن الاعتقاد السائد لدى القائمين على إعداد معلم الدراسات الاجتماعية والذي يستند إلى أن عملية الاعداد كفيلة في حد ذاتها برفع مستوى امتلاكه لمهارات التفكير الناقد، فإن الجزم اليقيني بذلك يتطلب منهجاً علمياً في البحث والتقصي، لذا جاءت فكرة البحث الحالي لتؤكد مثل هذا الاعتقاد أو تنفيه، من خلال التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان وفق منهج بحثي يتبع الخطوات العلمية.

مشكلة البحث:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعدا استراتيجيا مهما من أبعاد المنظومة التعليمية بصفة عامة، كما تعد مكوناً أساسياً ومهماً من مكونات الشخصية التربوية للمعلم، وذلك نتيجة لإسهامها الكبير في بناء الأجيال وصناعة المجتمع.

ولما كان معلم الدراسات الاجتماعية أحد المكونات الأساسية للعملية التعليمية في البيئة العمانية، وأحد وسائلها المجتمعية في إحداث التطوير والتحسين، فإنه وبحكم وظائفه يجب أن يكون قادراً على التفاعل مع المتغيرات المتسارعة التي تشهدها المرحلة الحالية، حيث يتعرض معلم الدراسات الاجتماعية بحكم اختصاصه العلمي لكثير من المعلومات التي تتباين في كمها وكيفها، كما يتعامل بحكم وظيفته التربوية مع العديد من الأوعية المعرفية المتنوعة في مصادرها، والتي يتصف كثير منها بالتداخل والتناقض وعدم الانتظام (خضر، 2006). الأمر الذي يحتم على معلم الدراسات الاجتماعية ضرورة ممارسة مجموعة من المهارات العقلية العليا كالتحليل، والاستقراء، والاستدلال،

والاستنتاج، والتقويم، التي تُكوّن في مجملها مهارات التفكير الناقد، وذلك عند تعامله مع أي معرفة إنسانية يعتزم نقلها للمتعلمين (عرفة، 2004).

ونتيجة لأهمية مهارات التفكير الناقد ودورها التربوي؛ جاء هذا البحث الحالي كمحاولة علمية لاستقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، كونهم يشكلون فئة مهمة من فئات العملية التعليمية، ومكوناً مهماً من مكوناتها باعتبارهم بناة المستقبل وأصحاب رسالة إنسانية سامية.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنةى عمان على اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لمهارات التفكير الناقد ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (80 %) ؟

2. هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

3. هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف الاختصاص العلمي (جغرافية – تاريخ) ؟

أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث من الأمور الآتية:

- استجابة للتطورات التربوية في قطاع التعليم، والتي تؤكد على من ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد في مختلف التخصصات العلمية بما فيها مجال الدراسات الاجتماعية.

♦ تماشياً مع دعوة المسؤولين وصنّاع القرار التربوي في سلطنة عمان، بضرورة تقديم المقترحات العلمية لتطوير التعليم، حتى يتمكن من أداء دوره في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين.

♦ الإسهام في تقنين اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد حتى يتناسب مع طبيعة المجتمع العماني وخصائص المعلمين فيه.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

♦ التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستخدام اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لمهارات التفكير الناقد.

♦ معرفة أثر متغيريْ النوع (ذكور – إناث) والاختصاص العلمي (جغرافية – تاريخ) على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستخدام اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لمهارات التفكير الناقد.

التعريفات الإجرائية:

لغاية هذا البحث تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

1. **التفكير الناقد**: هو مجموعة العمليات العقلية التي تقوم على التحليل، والتقويم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، للمفاهيم والحقائق والأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتعرض لها معلمو الدراسات الاجتماعية في أثناء ممارستهم العملية التعليمية في الميدان التربوي.

2. **مهارات التفكير الناقد**: هي المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لمهارات التفكير الناقد وهي (Facione & Facione, 2002 ؛ العبداللات، 2003؛ النبهاني، 2010؛ مرعي ونوفل، 2007):

♦ مهارة التحليل: يقصد بهذه المهارة 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 المهارات الفرعية الآتية:

فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها.

♦ مهارة الاستقراء: تعني هذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى مواقف أو أحداث أو أمثلة مشابهة.

♦ مهارة الاستدلال: تدل هذه المهارة على ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات، والبحث عن الأدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

♦ مهارة الاستنتاج: 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 تشكيل أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية. ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، ومهارة التوصل إلى استنتاجات.

♦ مهارة التقويم: وتعني هذه المهارة قياس درجة مصداقية وصحة العبارات، أو أي تعبيرات أخرى تصف فهم الشخص وإدراكه لتجاربه ومعتقداته وآرائه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، وتشتمل مهارة التقويم على مهارتين فرعيتين هما: مهارة تقويم الادعاءات، ومهارة تقويم الحجج.

3. **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية**: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمو الدراسات الاجتماعية عينة البحث في اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد، والمتمثلة في كل من مهارة: (التحليل، والتقويم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء) وذلك بعد تعديله وتقنينه ليتناسب مع البيئة العمانية وخصائص المعلم العماني.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء المحددات الآتية:

♦ اقتصر البحث على معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات

الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

♦ طبق البحث على معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان في تخصصي الجغرافية والتاريخ، في نهاية فصل الثاني من العام الدراسي (2013/2014م).

♦ اعتمد البحث في جمع البيانات على اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test 2000 (CCTST-2000؛ وبالتالي فإن إمكانية تعميم نتائج البحث ستتحدد بمدى توافر دلالات الصدق والثبات فيه.

إجراءات البحث:

أولا- منهج البحث ومتغيراته:

صمم البحث الحالي وفق المنهج الوصفي المسحي، كونه يهدف الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، وبهذا فإن المتغير المستقل في هذا البحث هو تنمية التفكير الناقد. أما المتغيرات التابعة فهي: النوع وله فئتان هما: (ذكور، وإناث) والتخصص وله فئتان أيضا هما (الجغرافية، والتاريخ).

ثانيا_ مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية جميعهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014م والبالغ عددهم (442) معلما ومعلمة. وباستخدام السحب العشوائي البسيط اختير (204) من المعلمين والمعلمات، مشكلين ما نسبته (46.15 %) من حجم المجتمع الأصلي، منهم (115) معلما بنسبة بلغت (56.37 %) من حجم العينة. و (89) معلمة بنسبة بلغت (43.63 %) من حجم العينة أيضا. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيري النوع والاختصاص العلمي.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري النوع والاختصاص

النوع	الاختصاص		الإجمالي
	جغرافية	تاريخ	
ذكور	55	60	115

النوع	الاختصاص		الإجمالي
	جغرافية	تاريخ	
إناث	43	46	89
المجموع	98	106	204

ثالثا_ أداة البحث:

1. التعريف بأداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث أُستخدام اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لقياس مهارات التفكير الناقد (CCTST2000)، وهو واحد من أشهر الاختبارات المستخدمة في قياس مهارات التفكير الناقد وفق منهجية علمية تتصف بدرجة عالية من المصداقية (العتوم والجراح وبشارة، 2007). وقد بني هذا الاختبار وفق فلسفة نفسية معرفية مستمدة من خلال تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد، توصل إليه إجماع الخبراء في مؤتمر الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA)، المعروفون بخبراء دلفي Delphi سنة (1990)، وهو اختبار معد لقياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: [التحليل؛ والتقويم؛ والاستدلال؛ والاستنتاج؛ والاستقراء] (العبد اللات، 2003).

ويتميز هذا النموذج بجملة من المميزات، جعلته أكثر قوة في إصدار الأحكام التقويمية لمهارات التفكير الناقد، فهو اختبار يقدم المعلومات على شكل أسئلة ورسوم تخطيطية وبيانية، كما أنه يتكون من (34) فقرة اختبارية مصممة لتتناسب مع المستويات العمرية والعقلية لفئات المرحلة الجامعية وما بعدها (Facione & Facione, 2002). وقد أكدت العبداللات (2003) على تميز النموذج (2000) من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بعدم تحيزه لصالح متغير معين كالنوع، أو العرق، أو التخصص، أو المستوى التعليمي، في تنمية التفكير الناقد.

2. إجراءات تقنين أداة البحث:

لإعداد الصورة المعدلة للبيئة العمانية من هذا الاختبار ترجمه الباحث مع تعليمات تطبيقه، من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، مراعياً في ذلك تحقيق سلامة اللغة، ودقة التعبير، والوضوح في المعنى. ثم عرض هذه الترجمة مع الصورة الانجليزية لها على خبير متخصص في اللغة الانجليزية، وللتأكد من صحة ترجمة الاختبار أعاد الباحث ترجمته إلى

اللغة الانجليزية مجدداً، كما أفاد الباحث من الترجمات السابقة لهذا الاختبار التي أعدت من قبل بعض الباحثين، منها: (النبهاني، 2010؛ مرعي ونوفل، 2007؛ الربضي، 2004؛ العبداللات، 2003). **ثم أدخل الباحث التعديلات المناسبة على الاختبار المترجم والمتمثلة في**:

- استبدال أسماء الشخصيات الأجنبية بمسميات عربية تتناسب مع المجتمع العماني أين ما وردت بالاختبار.
- استبدال الفرق الرياضية الأجنبية الواردة بالسؤال الأول بأندية رياضية عمانية.
- استبدال كلمة الخمر الواردة بالسؤال التاسع بكلمة الماء.
- استبدال المرض الوراثي Tay–Sachs الوارد بالسؤال العاشر بمرض الأنيميا المنجلية وذلك تقريباً لفهمه لأفراد عينة البحث.
- استبدال عبارة " الكلية الموجودة بالولاية "، بعبارة "إحدى الكليات الجامعية" في السؤال (12).
- استخدم الباحث في السؤال الـ (28 ، 29)، عبارة " سيارات الأجرة " بدلاً من "سيارات مشتركة"، و" الحافلات " بدلاً من مترو الأنفاق لتناسبها مع واقع النقل في المجتمع العماني.

ثم عرض الباحث الصورة المترجمة إلى اللغة العربية من الاختبار، والمعدلة بما يتناسب مع خصائص المجتمع العماني وطبيعته، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجاليْ: المناهج والتدريس والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول سلامة الترجمة وصحتها، والدقة في صياغة العبارات، ووضوح معناها، ودرجة ملائمة فقرات الاختبار للبيئة العمانية.

3. صدق الأداة وثباتها:

في ضوء الملاحظات والتعديلات التي أوصى بها المحكمون أعاد الباحث النظر في الصورة المترجمة من الاختبار، بعدها قام بتطبيقه على عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج عينة البحث، بلغ حجمها (30) معلماً ومعلمة، **وذلك بهدف ما يأتي**:

- التأكد من قدرة أفراد عينة البحث على فهم فقرات الاختبار المترجم، وقد توصل الباحث إلى أن الاختبار كان وضحاً لجميع المستجيبين وبنسبة عالية، وبهذا ظهرت الصورة العمانية النهائية من اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد.

▪ التأكد من ثبات الصورة المعدلة للبيئة العُمانية من اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد، وتم ذلك بطريقتين: في الطريقة الأولى طبق الباحث الاختبار وأعاد تطبيقه بفاصل زمني بلغ (4) أسابيع، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين من خلال طريقة الإعادة. وفي الطريقة الثانية حسب الباحث أيضاً ثبات الصورة المعدلة للبيئة العُمانية من اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها.

الجدول (2)

قيم معاملات ثبات الصورة المعدلة للبيئة العُمانية من اختبار كاليفورنيا

المهارات الخمس للاختبار	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مهارة التحليل	6	0.76	0.71
مهارة الاستقراء	6	0.77	0.72
مهارة الاستنتاج	4	0.75	0.72
مهارة الاستدلال	12	0.75	0.75
مهارة التقويم	6	0.78	0.74
الكلي	34	0.85	0.84

في ضوء قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها، والتي يوضحها الجدول (2)، نستنتج أن الصورة المعدلة للبيئة العُمانية من اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد تتصف بقيم ثبات مقبولة منهجيا ويمكن الوثوق بها واستخدامها لأغراض البحث الحالي.

▪ التأكد من صدق الصورة المعدلة لاختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد، حيث حسب معامل ارتباط المهارات الخمس للاختبار والاختبار ككل والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط المهارات الخمس للاختبار والاختبار ككل

مجالات المقياس	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستنتاج	الاستقراء
التقويم	0.78				

مجالات المقياس	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستنتاج	الاستقراء
الاستدلال	0.74	0.70			
الاستنتاج	0.69	0.72	0.75		
الاستقراء	0.77	0.73	0.79	0.80	
الكلي	0.78	0.79	0.81	0.79	0.82

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المكون المعرفي تراوحت بين (0.69 – 0.80) وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وبناءً على ذلك اعتمدت فقرات هذا المقياس جميعها لأغراض البحث.

4. **زمن تطبيق أداة البحث**:

لمعرفة الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، تم ذلك بحساب الزمن الذي استغرقه (75 %) من معلمي الدراسات الاجتماعية الذين اشتملت عليهم التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث أنهى (23) معلماً ومعلمة من أصل (30) أي ما يعادل (76%) من حجم العينة انجاز الاختبار بعد (90) دقيقة، وبهذا أصبح زمن تطبيق الصورة المعدلة للبيئة العمانية من اختبار كاليفورنيا 2000 لمهارات التفكير الناقد ساعة ونصف، تشتمل على زمن إلقاء التعليمات.

رابعا: المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t-test)، وذلك بهدف التعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

◄ أولاً– عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ومناقشتها والذي نص على: **ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي**

الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (80%) ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المقبول تربوياً

لمستوى مهارات التفكير الناقد الخمس والمهارات مجتمعة

المهارة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً 80%
التحليل	6	2.47	0.96	الثالثة	4.8
الاستقراء	6	2.90	1.25	الثانية	4.8
الاستنتاج	4	1.55	0.37	الخامسة	3.2
الاستدلال	12	5.43	0.50	الأولى	9.6
التقييم	6	2.10	1.36	الرابعة	4.8
المهارات مجتمعة	34	12.41	1.30	---	27.2

يتبن من الجدول (4) أن مهارة " الاستدلال " جاءت في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.43) وانحراف معياري (0.50)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مهارة الاستدلال، القائمة على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتعرف إلى السبب والنتيجة وهي جميعها عمليات يؤديها الأفراد في حياتهم الاعتيادية فضلاً عن ممارستها من قبل المعلمين في المدارس (مرعي ونوفل، 2007). ولعل ما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة النبهاني (2010) التي بينت أن مهارة الاستدلال كأحد المهارات الأساسية لمنظومة مهارات التفكير الناقد هي أكثر قرباً من الممارسة العملية في واقع الحياة التفاعلية، بشكل يجعلها أسهل اكتساباً من غيرها.

كما يؤيد هذه النتيجة أيضا ما توصلت إليه دراسة العبداللات (2003) التي أوضحت أن مهارة الاستدلال من المهارات العقلية التي تعتمد عليها عملية التفكير الناقد بشكل مباشر، وهي تقوم على إيجاد الحجج والافتراضات وصولاً إلى النتائج المطلوبة، من خلال

إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج. ولعل تمركز مهارة الاستدلال في الرتبة الأولى من حيث مستوى امتلاكها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان جاء منسجماً مع الرؤية السيكولوجية التي جاء بها جن (Gunn, 1993) عند تعريفه للتفكير الناقد، والتي تنطلق من كونه عملية عقلية لتقويم نتاجات التفكير بالاعتماد على صحة الاستدلال، وهذا مؤشر عقلي على أن مهارة الاستدلال من المهارات الأكثر قدرة على التعلم والاكتساب.

وجاءت مهارة « الاستنتاج « في الرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.55) وبانحراف معياري (0.37)، ويرجع الباحث ذلك إلى أن مهارة الاستنتاج مهارة تتضمن كثيراً من العمليات المعقدة مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات، وتشكيل بيئات افتراضية تقوم على الجدل والنقاش وفق خطوات منطقية، وفحص الدليل وتخمين البدائل، وهي عمليات ليس من السهل أداؤها من قبل كثير من المعلمين، كما أنها عمليات يصعب ممارستها وتفعيلها في الحياة الاعتيادية (Facione & Facione, 2002). وهذا ما أكدته نتائج دراسة مرعي ونوفل (2007) التي كشفت وبوضوح أن مهارة الاستنتاج من أصعب مهارات التفكير الناقد تعلماً واكتساباً، بسبب ما تتطلبه من عمليات عقلية معقدة.

وما يؤيد ذلك أيضا ما توصل إليه ماكبيك (McPeck,1990) الذي أوضح أن مهارة الاستنتاج هي في طبيعتها مهارة على درجة عالية من التعقيد، وبالتالي انعكس ذلك سلبا على عملية تعلمها، مؤكدا أن امتلاكها لدى المبحوثين يعكس المستوى الفعلي لامتلاك مهارات التفكير الناقد بصفة عامة.

غير أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه اينس (Ennis, 1993) الذي يرى أن مهارة الاستنتاج على الرغم من صعوبتها فإنها ليست ذات الطابع المعقد في الصعوبة، والذي يجعل من عملية تعلمها صعبة للغاية، فهي كما يرى أقل في مستوى صعوبتها من مهارتي التقويم والتحليل.

أما عن بقية مهارات التفكير الناقد التي تضمنها اختبار كاليفورنيا النموذج (2000) فتتدرج في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لها كالآتي: مهارة " الاستقراء " في الرتبة الثانية، وذلك بسبب ما تتضمنه من عمليات عقلية تعتمد على الدلالات والأحكام التي يصدرها الأشخاص بعد مرورهم بموقف أو حدث معين (العبداللات، 2003). ثم مهارة " التحليل " في الرتبة الثالثة، بفعل ما تتضمنه من عمليات تقوم على فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها (إبراهيم، 2001). وجاء في المرتبة الرابعة من حيث مستوى الامتلاك مهارة " التقويم "، لكونها تشتمل على تقويم الادعاءات والحجج.

ويتضح من الجدول (4) أيضا أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد الخمس كل على حدة والمهارات مجتمعة دون المستوى المقبول تربوياً، وهي مؤشرات تدل على تدنٍ ملحوظ وواضح في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية عينة البحث لمهارات التفكير الناقد، ولعل هذا عائد إلى فلسفة تصميم المناهج والمقررات الدراسية، في مبحث الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، التي لا تشجع على تنمية التفكير الناقد، وهي المقررات الدراسية التي يتعامل معها المعلمون تربويا، وهنا يشير العتوم (2004) إلى أن من أهم التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية العربية هو عدم قدرة مناهجها الدراسية على تعليم المتعلمين والمعلمين وتدريبهم على اكتساب مهارات التفكير الناقد.

كما يمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تعلم مهارات التفكير الناقد نتيجة لصعوبتها وتعقد عمليات تعلمها، وهذا ما يؤكده إبراهيم (2002) الذي وصف مهارات التفكير الناقد بأنها على درجة عالية من التعقيد، وهذا ما شكل عائقاً حقيقياً أمام تعلمها، واكتسابها من قبل الطلبة، ويؤيد ذلك ما توصل إليه جن (Gunn, 1993) الذي يعتقد أن من أهم أسباب تدني امتلاك مهارات التفكير الناقد هو صعوبة تعلمها وفهمها، وفي هذا الصدد يشير مرعي ونوفل (2007) إلى أن الصعوبة الحقيقية في التمكن من مهارات التفكير الناقد عائدة إلى ضعف ممارسة المعلمين لهذه العمليات في الحياة، وضعف امتلاكهم لها في أغلب الأحيان، وعدم قدرتهم على توظيفها في المواقف التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى القصور أو الضعف في عملية الإعداد المهني، الذي تقوم به المؤسسات التربوية المعنية بإعداد المعلمين، حيث إن بعض المؤسسات التربوية لا تولي أهمية فعلية لتعليم التفكير عامة، والتفكير الناقد على وجه الخصوص، وهذا رأي يميل إليه كلاين (Klein,1991) الذي يؤكد على أن مؤسسات الإعداد التربوي كثيراً ما تفتقد في معاييرها المعتمد في بناء الشخصية المهنية المتكاملة للمعلم تنمية منظومة التفكير بأنواعه المختلفة.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى عدم اهتمام القائمين على تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية وإنمائهم مهنياً في أثناء الخدمة في مجال تنمية التفكير الناقد ومهاراته المختلفة، مما انعكس سلباً على إلمامهم بتلك المهارات وتمكنهم منها. وهذا ما تؤيده الشبول (2004) التي ترى أن هناك قصوراً لدى غالبية المجتمعات النامية في عملية تنمية المعلمين في أثناء الخدمة وتطويرهم مهنياً في مختلف الجوانب العقلية بما

فيها تنمية مهارات التفكير الناقد بأنواعها.

وتتفق نتائج هذا البحث فيما يتعلق بمستوى امتلاك أفراد عينة البحث لمهارات التفكير الناقد مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Shepherd, 1998؛ ابراهيم، 2001). التي كشفت عن مستوى تراوح بين المتوسط والمتدني في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد. في حين اختلف نتائج هذا البحث مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (الزق، 2012) التي أوضحت أن مستوى امتلاك أفراد العينة البحثية فوق المستوى المقبول تربوياً.

◄ ثانياً- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ومناقشتها والذي ينص على: **هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف النوع (ذكور – إناث)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية عينة البحث وفق متغير النوع (ذكور- إناث)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت»

لدلالة الفروق بين مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير النوع

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحليل	ذكور	115	2.47	0.97	-0.11	202	0.971
	اناث	89	2.48	0.96			
الاستقراء	ذكور	115	2.90	1.25	-0.02	202	0.893
	اناث	89	2.89	1.25			
الاستنتاج	ذكور	115	1.55	0.37	0.97	202	0.846
	اناث	89	1.54	0.36			
الاستدلال	ذكور	115	5.43	0.50	0.10	202	0.828
	اناث	89	5.42	0.49			

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التقييم	ذكور	115	2.10	1.37	-0.05	202	0.989
	اناث	89	2.10	1.38			
المهارات مجتمعة	ذكور	115	12.41	1.29	0.04	202	0.949
	اناث	89	12.41	1.30			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.000$) في مهارات: التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقويم والمهارات الخمس مجتمعة تعزى لمتغير النوع، وهذا يكشف عن عدم وجود أي تأثير لمتغير النوع على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي عينة البحث لمهارات التفكير الناقد على اختبار كاليفورنيا (2000) في كل مهارة من المهارات الخمس والمهارات مجتمعة.

وفي الغالب يمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى مبدأ التكافؤ بين النوعين (الذكور والإناث)، الذي يتمثل في التكافؤ السيكولوجي في مكونات الشخصية المميزة للمعلم والمعلمة، الذي هو حصيلة متحققة لرقي المجتمعات الإنسانية وتقدمها، حيث أصبحت الصحة النفسية والنمو النفسي وتطوره حقا تكفله المنظومة المجتمعية لجميع مكوناتها، فانعكس ذلك إيجاباً على تطور السلوكيات البشرية وتفاعلاتها المختلفة. ويؤيد ذلك إبراهيم (2003) الذي أوضح بأن المجتمعات الإنسانية في المرحلة التاريخية الحالية بما تتصف به من خصائص علمية وعملية، تمكنت من تحقيق تكافؤ نفسي بين نسيجها الإنساني، بشكل أفقد تأثير خصوصية النوع كمتغير على اكتساب العديد من المهارات العقلية بما فيها مهارات التفكير الناقد.

كما أن للتكافؤ في عمليات التعليم والتعلم بين كلا النوعين، والقدرات التربوية المتصلة بهما، دوره الفاعل في تغييب تأثير متغير النوع، حيث إن أساليب التعلم وطرق التحصيل أصبحت حقا للجميع، كما أن الأوعية المعرفية مفتوحة لكلا النوعين على حد سواء، وهو نهج تربوي تدعمه المؤسسات الرسمية في أغلب الدول. كل هذا حيّد – إلى حد كبير – من تأثير متغير النوع على عمليات الفهم والمعرفة واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات، بشكل أفقد إمكانية التميز اعتمادا على متغير النوع في امتلاك مهارات التفكير الناقد. وهذا ما أكدته نتائج دراسة العبدللات (2003) حيث أشارت إلى غياب تأثير متغير النوع

في كتساب المهارات وتنميتها، نتيجة لكون العملية التعليمية بكامل مكوناتها وإجراءات وطرقها وأساليبها أصبحت للجميع، مع نمو ثقافة مجتمعية بأهميتها، تعمل على تكوين قناعات ايجابية اتجاهها.

ثم إن التكافؤ في عملية التفاعل المجتمعي وأداء الأدوار الوظيفية بين النوعين، له دوره البارز في عملية تكوين منطق اجتماعي يقوم على المشاركة المتكافئة، حيث أن التفاعلات المجتمعية وأداء الأدوار لهما أهميته كبيرة في تنمية العديد من القدرات والمهارات العقلية، بما فيها مهارات التفكير الناقد، ولما كان نهج التكافؤ بين الجنسين قائماً في عملية التفاعل المجتمعي وتنفيذ الأدوار الاجتماعية، فهذا مؤشر على ذوبان الخصوصية المعزوة للنوع في مجال التحصيل المعرفي والإبداع الفكري بسبب التفاعل الاجتماعي. وهذا ما يؤيده رايت (Wright, 1988) الذي يرى أن للمجتمع رسالة تربوية مهمة، تؤهله لأن يكون مدرسة كبرى تتولى بناء القواعد النظرية الأولية لمختلف العمليات العقلية. وأن هذه الوظيفة المهمة للمجتمع تستهدف كلا الجنسين، دون انحياز يستند إلى خصوصية النوع.

إن كل ما سبق أسهم في صناعة نمط من التكامل والتكافؤ بين معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها، في امتلاك مهارات التفكير الناقد، على الرغم من تدني مستوى امتلاكهم لها، كونه دون المستوى المقبول تربوياً في هذا البحث.

وبهذا تتفق نتائج هذا البحث مع نتيجة دراسة كل من: (إبراهيم، 2003؛ العبد اللات، 2003؛ المطارنة، 2003؛ الشبول، 2004) التي كشفت جميعها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى امتلاك المبحوثين لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع. كما تختلف نتائج هذا البحث مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: (الزيدات، 2003؛ الخصاونة، 2005؛ مرعي ونوفل، 2007)، والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً لتعزى لمتغير النوع.

◄ ثالثاً- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ومناقشتها والذي ينص على: **هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف الاختصاص العلمي (جغرافية - تاريخ)؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى

معلمي الدراسات الاجتماعية وفق متغير التخصص العلمي (جغرافية– تاريخ)، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"

لدلالة الفروق بين مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير التخصص

المهارة	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحليل	جغرافيا	98	2.47	0.95	0.02	202	0.586
	تاريخ	106	2.47	0.98			
الاستقراء	جغرافيا	98	2.88	1.27	-0.50	202	0.501
	تاريخ	106	2.91	1.23			
الاستنتاج	جغرافيا	98	1.55	0.37	0.02	202	0.960
	تاريخ	106	1.54	0.36			
الاستدلال	جغرافيا	98	5.42	0.50	-0.25	202	0.506
	تاريخ	106	5.44	0.51			
التقويم	جغرافيا	98	2.11	1.40	0.10	202	0.583
	تاريخ	106	2.09	1.36			
المهارات مجتمعة	جغرافيا	98	12.39	1.33	-0.22	202	0.630
	تاريخ	106	12.43	1.28			

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.00$) في امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية عينة البحث للمهارات التفكير الناقد الخمس كل على حدة، والمهارات الخمس مجتمعة تعزى لمتغير التخصص، وهذا مؤشر على غياب دور التخصص في التأثير على مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد، وقد يكون السبب في ذلك كما يراه النبهاني (2011) عائداً إلى التقارب الكبير بين المفردات العلمية في كلا التخصصين الجغرافيا والتاريخ، فمعلم الجغرافية في فترة إعداده يدرس العديد من

المقررات التخصصية في مجال التاريخ، وكذلك هو الحال بالنسبة لمعلم التاريخ، حيث تشكل مقررات الجغرافيا نسبة كبيرة من برنامجه الدراسي ككل، وهذا كفيل بتحقيق تقارب كبير بين التخصصين ونواتجهما العلمية، مما أسهم في إحداث تجانس علمي بين تخصصي الجغرافيا والتاريخ، وتكامل معرفي أدى إلى تقارب ملموس في بناء المنظومة الفكرية والتربوية لدى أفراد عينة البحث.

وهذا ما تؤيده الشبول (2004) التي صورت مرحلة إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بأنها مرحلة مهمة، يتوقف عليها مدى كفاءة الشخصية التربوية للمعلم، وتميز جوانبها العلمية، مبينة أن عملية إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف جوانبها؛ هي عملية تتصف بالتقارب والتماثل في كثير من المكونات، بما فيها المكونات النفسية والمعرفية، والمكونات المتصلة بالقدرات العقلية العليا، والمهارات المتصلة بعمليات التفكير والتواصل، مما يجعلها أكثر تجانساً في أداء أدوارها، ووظائفها التربوية، وفق رؤية شمولية تحجّم إلى حد كبير دور التخصص كمتغير مؤثر.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم الأساسي يدرّسون مبحث الدراسات الاجتماعية في كتاب واحد مستقل، وهذا ما جعل المعلمين في كلا التخصصين يتعاملون مع نفس الكتب الدراسية نفسها، وفي نفس الظروف والبيئة التعلمية. بشكل أسهم في تكوين تشابه في مستوى امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، لا سيما أن مناهج الدراسات الاجتماعية كما يرى الغبيسي (2001) وسيلة تربوية تكسب المعلمين أنفسهم كثيراً من تلك المهارات.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من: (الزيادات، 2003؛ الخوالدة، 2002؛ إبراهيم،2001) التي بينت أنه مهما اختلف مجال اختصاص معلم الدراسات الاجتماعية سواء كان جغرافية أم تاريخ أم غيرها من فروع العلوم الاجتماعية، فإن الاختلاف يكون ضئيلاً في التأثير على مستويات امتلاكهم كمعلمين لمهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، إذا ما كان تعاملهم في البيئة المدرسية مع مقرر واحد يمثل الوعاء المعرفي لمبحث الدراسات الاجتماعية. لاسيما أن أهداف المناهج الدراسية وفلسفات بنائها تؤكد على تنمية العديد من القدرات العقلية بما فيها تنمية مهارات التفكير حتى للمعلمين أنفسهم (Klein, 1991).

كما يمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات في تخصصي الجغرافية والتاريخ يميلون إلى توظيف التفكير العملي المنطقي في مختلف عمليات التفكير

لديهم، على اعتبار أن كلا التخصصين ضمن منظومة الاختصاصات الإنسانية، وهذا ما غيّب تأثير التخصص العلمي على مستوى امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وما يؤيد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة (مرعي ونوفل، 2007) التي أوضحت أن دراسات الدماغ والتفكير الإنساني تؤكد على قدرة المختصين في مجال الدراسات الإنسانية على توظيف التفكير التجريدي واستخدام التفكير التقاربي وهما نمطان تفكيريَّان يستندان في جوهريهما على النقد.

وتتفق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (McPeck، 1990؛ الحسيني، 1993؛ علي، 1994؛ Shepherd, 1998) التي أوضحت جميعها عدم وجود أي تأثير للتخصص العلمي على مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد. في حين اختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: (Wright, 1988؛ Klein, 1991؛ إبراهيم، 2001؛ المطارنة، 2003؛ الشبول، 2004؛ مرعي ونوفل،2007) التي كشفت عن وجود تأثير متباين في المستوى المقبول تربوياً لمهارات التفكير الناقد.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة تضمين المناهج الدراسية لمبحث الدراسات الاجتماعية أو أنشطتها المصاحبة بمرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد.

2. عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد.

3. تصميم برامج تدريبية لمهارات التفكير الناقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية واختبار فاعليتها.

4. التنويع في استخدام مقاييس جديدة لمعرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو علام، رجاء محمود. (2004). التعلم: أسسه وتطبيقاته، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. علي، عبد الرحمن إبراهيم. (1994). فعالية استخدام برنامج نشاط مصاحب لمادة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
3. الغبيسي، محمد إسماعيل. (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، الكويت: مكتبة الفلاح.
4. جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي: العين.
5. حمد، مديحة الحسيني. (1993). استخدام المصادر والمواقف التاريخية في تدريس التاريخ وأثره على تنمية التفكير الناقد نحو مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.
6. خريشة، علي. (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (19)، 13 – 45.
7. السمرائي، هاشم والقاعود، إبراهيم وعزيز، صبحي و المومني، محمد. (2000). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط2، إربد: دار الأمل.
8. البكر، رشيد النوري. (2004). مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 11(25)، 117 – 148.
9. إبراهيم، فاضل خليل. (2001). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمّان، (38)، 274.

10. الحارثي، خالد بن سليمان. (2004). تحليل أسئلة كتب التاريخ بالمعاهد الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

11. خصاونة، ريما يوسف. (2004). تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

12. خضر، فخري رشيد. (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.

13. الخوالدة، محمد عبدالله. (2002). أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

14. الربضي، مريم. (2007). التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. إربد: دار الكتاب الثقافي.

15. الزق، أحمد يحيى. (2012). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين، 13(2)، 339 – 364

16. الزيادات، ماهر مفلح. (2003). أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

17. سليمان، جمال. (2012). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة دمشق، 28(2)، 97 – 154.

18. العبد اللات، سعاد إسماعيل. (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

19. العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

20. العجلوني، محمد خير إباهيم. (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.

21. الشبول، أريج صالح. (2004). أثر التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

22. عرفة، صلاح الدين. (2004). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات القاهرة: عالم الكتب.

23. محمد، عمار. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية الجامعة المستنصرية. مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، (204)، 105 – 146.

24. المرشدي، عماد ومغير، عباس ومحيسن، مؤيد. (2014). فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، (18)، 509 – 522.

25. مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا –. مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات – العلوم الانسانية–، جامعة آل البيت، 13(3)، 286 – 341.

26. المطارنة، بسمة سليمان حمود. (2003). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

27. النبهاني، سعود بن سليمان. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(2)، 111 – 137.

28. نزال، شكري. (2001). مستوى مساهمة معلمات التربية الاسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المراحل الاعدادية في مدارس دبي. مجلة ابداع، 8(1)، 90 – 110.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Ennis, R, H. (1993). Critical Thinking Assessment. Theory Into practice, 32(3), 179-186.*
2. *Facione, P. (1998). Critical Thinking: What is and Why it counts. California Academic press. USA.*
3. *Facione, P. & Facione, N. (2002). California Critical Thinking skills test. California Academic press. USA. from A, from B, from 2000 test Manual.*
4. *Grow, W, L. (1989). Enhancing Critical Thinking in the science (2nd ed). Houston: Baylor college of Medicine.*
5. *Gunn, C. (1993). Assessing critical thinking development constructed response test. DAI, 45(4), 2267-A.*
6. *klein, D, C. (1991). Transferring Critical Thinking skills Across content area: The Effects of Multiple content areas and summary Generation on the Analogical problem solving of regular and Honors students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189190).*
7. *McPeck, J, E. (1990). Critical thinking and subject specificity: Reply to Ennis. Educational Researcher,19(4),10-12.*
8. *Shepherd, N. (1998). The Probe Method a Problem-Based Learning Models affect on Critical thinking of skills of 4th & 5th grade social studies student. DAI, Dal-A, 59(3),779.*
9. *Udall, A & Daniels, J. (1991). Creating te thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking, Crades 3-12. Tucson: Zephyer press.*
10. *Warnick , B & Inch, E. (1994). Critical Thinking and Communication (2nd ed). New York: McMillan.*
11. *Wright, I. (1988). Making critical thinking possible-options for teachers. social Education. 59(3)-139-143.*