فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه

إعداد

منذر سميح الحاج حسن

إشــراف

الدكتور ماجد زكي الجلاد

قدت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها بكلية الدراسات التربوية والنفسية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا

عمان - الأردن

جمادي الثانية، ١٤٣٠ هـ

حزيران، ٢٠٠٩ م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا منذر سميح الحاج حسن أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

منذر سميح الحاج حسن

٢٠٠٩/٦/٦

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الاطروحة، وعنوانها : فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية لمتحدة واتجاهاتهم نحوه"

وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٩/٦/٦:

أعضاء لجنة المناقشة:

الاستاذ الدكتور توفيق مرعي	رئيساً
الاستاذ الدكتور أمين ابولاوي	عضواً
الاستاذ الدكتور ناصرالخوالدة	عضواً
الدكتور ماجد الجلاد	عضواً ومشرفاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــــــــداء

إلى أمي الحبيبة التي تمتلئ حبا وحنانا ودفئا، وإلى والدي الحبيب أدامه الله لي سندا وذخرا، فمن همته استمد منه بعد الله عز وجل القوة والعزم في دفع أقدار الحياة وحلكتها، حفظهما الله وبارك في عمرهما ووفقني لبرهما.

والى الغالية أسماء زوجتي الحبيبة؛ فقد بدأنا معا، وصبرنا معا، واجتزنا الصعاب معا، وفرحنا معا، ونجحنا معا، وبإذن الله سنكمل معا، ونحقق أهدافنا التالية معا، والى قرة عيني ومهجة فؤادي عبد الله، ومرام، وسعد، وفرح وفقهم المولى لما يحبه ويرضى في الدنيا والآخرة.

والى إخواني وأخواتي وأسرهم الذين اعتز بهم جميعا أتم الله عليهم السعادة والسرور ووفقهم في الدنيا والآخرة.

ويسعدني أن تحمل هذه الأطروحة إهداءً خاصا إلى معالي الأخ الكبير سعيد بن محمد الرقباني فقد عز من كان بمثل صدقه وخلقه الكريم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

الحمد لله على نعمته وكريم عطائه، والصلاة والسلام علي سيدنا محمد واله وصحبه وسلم.

بعد أن وفقني المولى لإنجاز هذا العمل فإنه من الواجب أن أتوجه بعميق الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور ماجد الجلاد، المشرف على هذه الأطروحة، فجزاه الله خيرا على صبره وجهده معي وتوجيهه لي، فقد كان معي في هذه الأطروحة خطوة خطوة من البدايات حتى اكتمات الأطروحة واستوت على سوقها.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة فقد كان لملحوظاتهم الأثر الطيب في إخراج الرسالة في أبهى صورها، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة الذي أيدني بفكرة موضوع هذه الأطروحة منذ بداياتها الأولى.

كما أود أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى إدارة مكتب الشارقة التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة وتوجيه التربية الإسلامية والمعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج، على تعاونهم وتيسيرهم لي سبل تطبيق برنامج الأطروحة، والى الأساتذة الذين وأسهموا في تحكيم أدوات الدراسة فجزاهم الله خيرا جميعا.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فهرس المحتويات

العنوان..... أ
التفويض..... ب
الإهـــــداء..... ث
شكر وتقدير..... ج
فهرس المحتويات..... ح
فهرس الجداول..... ح
فهرس الملاحق..... د
الملخص باللغة العربية..... ذ
الملخص باللغة الانجليزية..... ز
الفصل الأول : خلفية الدراسة ومشكلتها..... ٢
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات ذات الصلة..... ٦
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات..... ٥٨
الفصل الرابع : نتائج الدراسة..... ٧٤
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات..... ٩٢
المراجع..... ٩٩
الملاحق..... ١١٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
١	الفروق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	٢٢
٢	المهارات الرئيسة والفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة من مهارات التفكير الناقد	٢٧
٣	مهارات التفكير الناقد المستخدمة لأغراض الدراسة.	٢٩
٤	الخصائص الرئيسة للتفكير الناقد ومهارات التفكير الناقد التي تقابلها	٣٤
٥	الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الناقد.	٣٥
٦	مراحل تعليم التفكير الناقد.	٥١
٧	أهم الفروق بين اتجاهات تعليم التفكير الناقد المباشر أو من خلال المحتوى الدراسي	٦٣
٨	تصميم الدراسة ومعالجة العينة.	٨٩
٩	توزيع معلمي التربية الإسلامية في مكتب الشارقة التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة حسب المراحل الدراسية.	٩٠
١٠	توزيع معلمي التربية الإسلامية المشاركين في البرنامج التدريبي حسب المراحل الدراسية.	٩١
١١	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والبعدي.	١١٤
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تنمية مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والتدريسيةلكل مهارة من مهارات التفكير الناقد.	١١٧
١٣	نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مهارات التفكير، حسب متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.	١٢١
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي والفقرات مجتمعة.	١٢٣
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.	١٢٦
١٦	نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.	١٢٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
١	البرنامج التدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية	١٥٦
٢	اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى (ج)	٢٩٨
٤	مقياس الاتجاهات	٣١٧
٥	شهادة تنفيذ البرنامج	٣١٩
٦	أسماء المحكمين	٣٢٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه

إعداد: منذر سميح الحاج حسن

إشـراف: الدكتور ماجد زكي الجلاد

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

ما فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

ما اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو البرنامج؟

هل تختلف اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقا لمتغيري الجنس والخبرة والمرحلة الدراسية؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦) العاملين في مكتب الشارقة التعليمي بإمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة والبالغ عددهم (٦٣) معلما ومعلمة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلما ومعلمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي ومقياس اتجاهات، واعتمد المنهج شبه التجريبي، وأظهرت المعالجة الإحصائية أن البرنامج التدريبي كان له أثر ايجابي، وأسهم في تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى أفراد الدراسة، كما أظهرت النتاج عدم وجود أثر دال إحصائياً في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جميعها تعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة أو المرحلة التدريسية، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي كانت إيجابية، وعدم تأثر اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.

ومن أبرز التوصيات التي خلصت إليها الدراسة:

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تعميق فهم معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأهمية التفكير الناقد في تعليم التربية الإسلامية، وإعداد برامج تربوية لذلك.

إعداد وتطبيق برامج تدريبية متخصصة لتعليم التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

إجراء مزيد من الدراسات التي تعنى بتوظيف مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية بعامة، ومنهاج التربية الإسلامية بخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of a Training Program in Developing the Critical Thinking of Male and Female Teachers of Islamic Education in the United Arab Emirates and their Attitudes towards It

Prepared by: Munzer Sameeh Al Haj Hassan

Supervised by: Dr. Majid Zaki Al-Jallad

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a training program in developing the critical thinking of male and female teachers of Islamic Education in the United Arab Emirates and their attitudes towards it in the light of the variables of gender, teaching experience and educational stage, throush answering the following questions:

What are the components of the training program?

What is the Effectiveness of the training program in developing critical thinking among male and female teachers of Islamic Education in the United Arab Emirates,

Does the effect of the training program differ according to the variables of gender, experience and educational stage?

What are the attitudes of male and female teachers of Islamic Education in the United Arab Emirates toward the program?

Do the attitudes of male and female teachers of Islamic Education in the United Arab Emirates differ according to the variables of gender, experience and educational stage?

The study population was comprised of male and female teachers of Islamic Education for the secondary and middle levels, in the second semester of the academic year (2005/2006) , the theachers work for the Sharja Educational Bureau. They were (63) male and female teachers.

The study sample was comprised of (41) male and female teachers who represented (65%) of the total population of the study.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

This study was designed according to the semi-experimental design. The statistical treatment showed that the training program had a positive effect and contributed to the development of critical thinking skills among the study subjects.

The results also showed that the trends of male and female Islamic education teachers towards the training program were positive, and that the trends of those teachers were not affected by variables of sex, years of experience and educational stage.

Among the recommendations that the researcher drew:

applying this program again on other samples to attest the reliability of the results,

generalizing the program over all male and femaletheachres of Islamic education to realize a maximum benefit,

designing other programs of critical thinking for male and female teachers, of Islamic education especially for the skills which the program didn't approach, and to develop it in order to strengthen the results and the benefits, and

enriching the relation between skills of critical thinking and their applications in Islamic Education.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول : خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة الدراسة :

لعل من أهم عوامل قوة الأمم والشعوب قدرتها على مواكبة مستجدات الحياة والتفاعل مع تطوراتها، بحيث تتمكن من امتلاك عناصر إثبات وجودها الحضاري من جهة، والحفاظ على تمايز ثقافتها وهويتها من جهة أخرى، ويتضمن ذلك مواجهة تحديات العصر والإسهام في أحداثه، وكل ذلك محكوم بما تنتجه من معارف وعلوم وتقنيات في شتى الميادين الحياتية.

فتهيئة الطلبة لمواجهة تحديات الألفية الثالثة تقتضي إعدادهم بصورة تمكنهم من مواجهة مستقبلٍ يصعب التنبؤ بنتائجه في ظل ثقافة العولمة والانفتاح الحضاري، فلم تعد أهداف التربية تكمن في اتساع وعاء الطالب العقلي لكمٍ من المعلومات، إنما في القدرة على التفكير واستخدام المهارات العقلية في حل المشكلات وانتقاء وتوظيف المعلومة، فهم بـأمس الحاجة إلى التفكير بطريقةٍ ناقده، فالتفكير الناقد يمدهم بالوسائل التي تساعدهم على الانفتاح العقلي والمثابرة واحترام الآخرين والتقييم الذاتي، كما تمنحهم مهارات التفكير الناقد القدرة على وضع الخطط والاستراتيجيات وتحقيق الأهداف.

ويتحمل المعلم عبئاً كبيراً ودوراً مهما في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، فالمعلم بأدواره الجديدة هو الموجه والقائد للعملية التعليمية، فهو يمارس دوره من خلال التقائه المباشر وتفاعله مع طلبته، مما يجعله يمتلك الفرصة لتعليمهم التفكير الناقد وتدريبهم على استخدام مهاراته وأساليبه، حيث تعزو الكثير من البحوث تعلم الطلبة وإنجازاتهم إلى المعلمين فهم أقرب الناس إلى طلبتهم، وهم العنصر الأساسي في تطبيق المنهج التربوي وبناء الخبرات الدراسية لدى الطلبة.

ولتحقيق هدف تعليم الطلبة مهارات التفكير وتدريبهم على استخدامها وتطبيقها، فان ذلك يستدعي فهم واستيعاب المعلم لتلك المهارات أولاً، ثم فهم واستيعاب طرق ووسائل تعليم التفكير واستراتجياته ثانيا، ليكون قادراً على نقل تلك الخبرات إلى طلبته، وحتى يتحقق ذلك فعلى المعلم أن يواكب تطورات العلوم التربوية وفهم استراتيجيات التعلم والتعليم الحديث، فقد تغير دور المعلم من ملقن ومثبت للمعارف في أذهان الطلبة، إلى دور المحرك والمساعد والميسر والمشرف على التعليم والمنمي للتفكير وهو ما يتطلب إعداد المعلم إعداداً جيداً ومميزاً قبل وفي أثناء الخدمة.

ولا بد من الإشارة إلى أن الدعوة إلى أهمية تعليم التفكير الناقد تنسجم مع دعوة القرآن الكريم إلى التفكير وبشكل مباشر باعتباره واجباً دينياً، فقد دعا القرآن الكريم إلى الاحتكام إلى المعايير واستخدام العقل والتثبت من الوقائع وعدم الاستسلام وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى تدني مستوى امتلاك معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد وعدم توجههم نحو تنمية التفكير الناقد، وعدم إسهامهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم (العازمي، ٢٠٠٨؛ نزال، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أكدت الدراسات، من جهة أخرى، اعتماد معلمي التربية الإسلامية أساليب وطرق تدريس تقليدية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم، وبخاصة مهارة التفكير الناقد موضوع هذه الدراسة، وأوصت تلك الدراسات بحاجة معلمي التربية الإسلامية إلى التدريب وتطوير كفايتهم التعليمية وتحديث طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادتهم (مدكور،٢٠٠٣ ؛ الخوالدة، ٢٠٠٣ ؛ الجلاد،٢٠٠٣ ؛ نزال، ٢٠٠٣ ؛ الخزاعلة،٢٠٠١ ؛ الغافري،2001).

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.

عناصر مشكلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

ما فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

ما اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو البرنامج؟

هل تختلف اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقا لمتغيري الجنس والخبرة والمرحلة الدراسية؟

فرضيات الدراسة :

في ضوء أسئلة الدراسة حاولت الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq$ ٠.٠٥) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التدريبي.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq$ ٠.٠٥) لأثر البرنامج تعزى إلى الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.

الفرضية الثالثة: توجد لدى المتدربين اتجاهات ايجابية نحو البرنامج التدريبي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq$ ٠.٠٥) لاتجاهات المتدربين نحو البرنامج تعزى إلى الجنس والخبرة والمرحلة الدراسية.

تعريف المصطلحات :

ورد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات وفيما يلي التعريف الإجرائي لها:

البرنامج التدريبي: مجموعة من الخبرات والمعارف التي صاغها الباحث على شكل مجموعة من طرق التدريب والأنشطة والوسائل التعليمية والتعليمة، والتي تمثلت في البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث.

التفكير الناقد: عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، فهو يمثل خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج، وذلك من خلال العمليات الذهنية التي يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

مهارات التفكير الناقد: هي مجموعة من العمليات الذهنية التي تتم ممارستها واستخدامها في معالجة الأحداث والمعلومات، بهدف فحص الدلائل ونقدها وإبداء الرأي وإصدار الأحكام بطريقة منطقية، قد شملت في هذه الدراسة المهارات الآتية: مهارة الاستقراء، ومهارة التفسير، ومهارة الاستنتاج، ومهارة المصداقية، ومهارة المقارنة، ومهارة الافتراضات، ومهارة التحليل، ومهارة القيم.

الاتجاهات: هي الاهتمامات والميول والرغبات التي يبديها الأشخاص والتي تؤدي إلى تكوين استجابات ايجابية أو سلبية نحو موقف أو حدث معين، والتي تم قياسها من خلال مقياس الاتجاهات الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

الفاعلية: وتعني تحقيق النتائج المرجوة بعمل فعال؛ بمعنى العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس محددة وتتمثل الفاعلية في قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه المحددة في زمنه المحدد مع مراعاة جودة المخرجات.

أهمية الدراسة

تتناول هذه الدراسة موضوعا مهماً وهو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتبرز أهميتها من خلال محورين المحور الأول ويتعلق بالإطار النظري للدراسة والمحور الثاني يتعلق بالفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي وهم معلمو التربية الإسلامية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الأول: يتعلق بموقف التربية الإسلامية من قضايا التفكير وبخاصة التفكير الناقد، فمادة التربية الإسلامية ليست مادة مقررة يدرسها الطالب في مختلف مراحل الدراسة فحسب، بل هي جزء من مكونات ثقافة المجتمع تمثل عقيدة المجتمع وديانته، فالإسلام قدم تصورا شاملا حول حقيقة الخالق جل شأنه والحياة والموت والرزق والدنيا والآخرة، وأعطى تصورات حول الكون والحياة والإنسان، مما يجعل الثقافة الإسلامية تؤثر في تشكيل اتجاهات الطلبة وفي سلوكهم ونظرتهم إلى الحياة وطرائق تفكيرهم وتعايشهم وعلاقتهم مع غيرهم.

المحور الثاني: يتعلق بأهمية امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد ويتمثل ذلك في بعدين:

البعد الأول: باعتبارهم معلمين فإنه تقع عليهم مسؤولية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وهو ما يتطلب من المعلمين مراعاة العديد من الإجراءات والممارسات أثناء تنفيذهم الدروس وتوفير المواقف التعليمية المناسبة ذات الصلة وإيجاد الجو التفاعلي والوقت المناسب لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. والبعد الثاني: إن معلمي التربية الإسلامية يواجهون تحديا إضافيا عن غيرهم من المعلمين وذلك بإقامة الصلة بين الإسلام والعصر الحاضر القائم على العلم والتكنولوجيا، وكذلك مواجهة ثقافة العولمة الأمر الذي يتطلب من معلم التربية الإسلامية أن يكون مبدعا، ممتلكا للمعرفة بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بالإضافة إلى القدرة على تحليل تلك القضايا وربطها بالأهداف والمفاهيم الإسلامية مما يتطلب قدرة على التفكير ونقد الأمور وتمييز الحقائق واتخاذ القرارات بموضوعية وعقل منفتح. ومما يزيد من أهمية دور معلم التربية الإسلامية؛ مسؤوليته الأخلاقية تجاه طلبته لتقديم صورةٍ حقيقيةٍ للإسلام، وبخاصة في ظل ما يواجهه العالم اليوم من تفسيرات مختلفة واتجاهات متعددة، في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي قد تميل نحو التطرف أحيانا والتفريط أحيانا أخرى في فهم التعاليم الإسلامية وتطبيقاتها، فهم من وجهة نظر المجتمع مؤتمنون على عقيدة الجيل والفهم المعتدل للشريعة الإسلامية وتطبيقاتها في الحياة العملية.

محددات الدراسة :

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في مكتب الشارقة التعليمي التابع لمنطقة الشارقة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦

مهارات التفكير الناقد

التي تم تحديدها في هذه الدراسة وهي: مهارة الاستقراء ومهارة التفسير و مهارة الاستنتاج ومهارة المصداقية ومهارة المقارنة ومهارة الافتراضات ومهارة التحليل ومهارة القيم.

الموضوعات التي تناولها البرنامج والمستمدة من الموضوعات التي تضمنتها مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

تمهيد :

العقل هبة الله تعالى العظمى التي منحها للإنسان وفضله بها على سائر مخلوقاته، إذ حبا المولى عز وجل العقل خصائص وقدرات؛ مكنته من استخدام موارد الأرض واستخراج كنوزها والإفادة من طبيعتها، قال تعالى: والتفكير من أرقى مستويات نشاط العقل ومن أعظم وظائفه، فعن طريق استخدام مهارات التفكير يتمكن الفرد من التكيف وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة، ولاشك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ويتفاوت الأفراد بقدرتهم على استخدام وتوظيف ما يتمتع به العقل من قدرات وخصائص، ويتأثر ذلك بنمط الفرد وبيئته وتنشئته ومستواه التعليمي وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين

والاهتمام بموضوع التفكير ليس موضوعا حديثا، فعلى مدار التاريخ عنيت به مختلف المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، فالفلاسفة اليونان القدامى منذ القرن (2500 ق.م) من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، هم من وضعوا اللبنات الأولى لطرق الحوار والمناقشة والاكتشاف وأكدوا على دور العقل والفكر في فهم حقائق الكون والحياة واستخدموا المهارات العقلية في الوصول إلى نظرياتهم.

وفي العصر الحديث تم الاهتمام بموضوع التفكير، في ظل العولمة والثورة المعلوماتية حيث تتجدد أنماط الحياة وتتعقد مشكلاتها، مما يحتم على الناس اتخاذ قرارات متعددة، وفي كثير من الأحيان قرارات حاسمة تجاه تلك المشكلات والمعطيات المتجددة في حياتهم اليومية، سواء أكانت ذات طبيعة شخصية تتركز على قضايا الفرد نفسه أم أسرته أم تلك المتعلقة بالمجتمع، وتتنوع تلك القضايا بين قضايا سياسية وأخرى اقتصادية وبيئية، فثمة مشكلات كتلوث البيئة واستنزاف الموارد الطبيعية وسرعة نمو السكان وغيرها الكثير، وهي مشكلات تحتاج إلى التعامل معها والإسهام في إيجاد حلول لها يشارك في صنعها الأفراد، وما لم يكن هؤلاء الأفراد مزودين بمهارات التفكير فلن يكونوا قادرين على حل المشكلات التي تعترضهم (اليونيسيف،١٩٩٥).

وحديثا في عالمنا العربي نواجه تحديات الألفية الثالثة، حيث اللحاق بركب التقدم والتطور أصبح ضرورة من ضرورات بقاء الأمة والحفاظ على وجودها، فقد اتسم هذا العصر بالذكاء البشري الحاد، الذي تجلى في كم وكيف هائلين من الإنجازات العلمية والتقنية التي فاقت ما سبق أن أنجزته البشرية في كل ما مضى من قرون في مختلف المجالات
(روزاكس، ١٩٩٨)، فعجلة التغيير والتقدم تسير بسرعة مما يحتم علينا العمل لمواجهة تلك التحديات والتعامل مع معطيات العصر وذلك بدراسة وفهم خصائص هذه المرحلة ومحاكاة تطوراتها وانجازاتها. وقد تنادى العديد من العلماء والمفكرين والتربويين إلى الاهتمام بقضايا التفكير وتنمية مهاراته وذلك بهدف إعداد جيل قادر على الإبداع والتطوير، قادر على الحوار وقبول الرأي والرأي الآخر منفتح على الحضارة العالمية، يستوعب منجزاتها ويتفاعل مع تقنياتها وقضاياها ويشارك في صنع تطوراتها، لكي يستطيع أن يحجز مقعداً ودورا في المشهد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحضاري، وهو دور يجب أن تضطلع به مؤسساتنا التعليمية وتسهم به من خلال أنشطة البحث العلمي والثقافي والإبداع الفكري (إبراهيم،٢٠٠٦ ؛ حبيب،٢٠٠٣؛ المصري،٢٠٠٢).

تعريف التفكير :

يستخدم الإنسان عقله بشكل دائم في كافة مراحل حياته وفي مختلف المواقف بشكل واع أو غير واع، فمنذ ولادة الإنسان يبدأ بالاستجابة البديهية للمؤثرات المحيطة ويستخدم قدراته العقلية في التفاعل معها، فالتفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل عمر الإنسان المختلفة، فالأطفال ومنذ ولادتهم يمارسون التفكير الحس- حركي، والذي يتطور إلى مرحلة التفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة ثم مرحلة التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأخيرا التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ.

قدم الباحثون والتربويون تعريفاتٍ مختلفة للتفكير استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وتوصلوا إلى أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للتفكير، لان معظم التعريفات مرضية عند احد مستويات التفكير فقد يقول قائل أن التفكير نشاط، ويقول آخر انه المنطق وتحكيم العقل، وكل هذا صحيح عند مستوى معين (حيث أشار بعضهم إلى أن التفكير عملية سلوكية خارجية، ترتبط بالمؤثرات الخارجية نتيجة التعرض لمؤثرات حسية وحدوث استجابات، وآخرون إلى أنه عملية معرفية داخلية يقوم بها الدماغ لا يمكن ملاحظتها مباشرة، فالتفكير من المفاهيم المجردة التي يصعب قياسها وتحديد ماهيتها بسهوله، و ينطوي مفهوم التفكير على أبعاد مختلفة ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري (العتوم ورفاقه،٢٠٠٦)، ومن التعريفات التي وردت عن التفكير:

تعريف باريل (Barell, 1991, 12): والذي عرفه بأنه " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها دماغ الفرد، عندما يتعرض إلى مثير يتم استقباله عن طريق الحواس، وهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة".

وجاء في موسوعة علم النفس التربوي بأنه نشاطٌ ذهنيٌ يتضمن مجموعة من الأفكار تثيره وتبعثه مشكلة أو مسالة تحتاج إلى حل فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سلسلة أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والانطباعات العالقة في الذهن (رزق،١٩٧٧، ٢٣).

وعرفه بيسكت و غيربنق (Buskist and Gerbing,1990, 22) : بأنه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي للفرد. كما يشير الزيات إلى أن " التفكير يشكل أولوية في الاهتمام لدى علم النفس المعرفي، وان كان حتى الآن لا يوجد تعريف محدد لماهيته، إلا انه يتناول مدى واسعا من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار دينامي" (الزيات،١٩٩٥، ص٢١١)

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن تعريف التفكير: بأنه نشاط ذهني يرتبط بالمواقف المحيطة بالفرد وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر حواسه، والاستجابة إلى المثيرات البيئية وإعطائها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معنى ودلالة بالاستناد إلى خبراته تساعده على التكيف مع المحيط الذي يعيش والتلاؤم مع ظروف معيشته وبيئته وحل مشكلاته.

أنواع التفكير :

ميز العلماء بين مستويات مختلفة من التفكير، حيث تم تقسيم التفكير إلى مستويين؛ مستوىً أساسي يشمل مهارات التذكر والاسترجاع والتعرف والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وآخر مركب يشمل مستويات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلة واتخاذ القرار والتفكير ما وراء المعرفي (جروان،٢٠٠٥)، كما تمت الإشارة إلى أشكال كثيرة للتفكير تجاوزت في بعض المراجع إلى أكثر من ثلاثين شكلاً ومن ابرز تلك الأشكال: التفكير العلمي والتفكير المنطقي والتفكير التحليلي والفلسفي والإبداعي و ألاستنتاجي والناقد والعملي والما وراء معرفي وغيره (سعادة،٢٠٠٣).

وقد اهتمت هذه الدراسة بالتفكير الناقد ذلك النمط من التفكير الذي يستخدمه الأفراد في أمور حياتهم اليومية، وذلك عندما يطلب من الفرد الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو تقييم رأي، كما أن أهمية التفكير الناقد ليست وقفاً على إثراء حياة الفرد فقط وإمداده بالقدرة على التقويم والتجديد بل على إثراء حياة المجتمع أيضاً حيث تؤدي طريقة التفكير دوراً مهماً في حياة الأمم والشعوب (زيد، ٢٠٠٢).

ويتناول هذا الفصل خلفية الدراسة وإطارها النظري ضمن قسمين الأول و يشتمل على المحاور الآتية:

المحور الأول: ويتضمن تعريف التفكير الناقد وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى وبيان أهميته وخصائصه ومعاييره والتعريف بمهارات التفكير الناقد.

المحور الثاني: منهجية الإسلام في إعمال العقل والتفكير، وموقف الإسلام من التفكير الناقد وتنمية القدرات العقلية.

المحور الثالث: تعليم التفكير الناقد وبيان أبرز الاتجاهات والطرائق في تعليمه ودور التدريب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

أما القسم الثاني فهويتناول الدراسات ذات الصلة

المحور الأول: التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية ذات الأولوية، والتي أصبح التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، باعتبارها أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ونظراً لأهمية التفكير الناقد وضرورة تعليمه للطلبة فقد توسعت الدراسات التي تناولت هذه القدرة بحيث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شملت أهمية التفكير الناقد عدداً من الجوانب التي تبرز من خلالها أهمية استخدام التفكير الناقد كأسلوب وطريقة في التفكير والتعامل مع مختلف القضايا وفهم وحل المشكلات (العتوم ورفاقه،٢٠٠٦).

فباستخدام مهارات التفكير الناقد يتمكن الفرد من الحصول على نتائج ايجابية، تنعكس على الفرد ذاته وعلى المجتمع، فهو يؤدي إلى الحكم الجيد واتخاذ القرار الصحيح فهو نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول إلى القرار، ويعتمد التفكير الناقد على معايير ومحكات خاصة وعلى التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة، فتعليم التفكير الناقد يهدف إلى تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون تحر أو استكشاف، مما يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة والابتعاد عن التمحور الضيق حول ذواتهم، والانطلاق إلى مجالات أوسع تثرى تجاربهم الحياتية المختلفة (حبيب، ٢٠٠٣) .

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التفكير الناقد؛ حيث يساعد استخدام مهارات التفكير الناقد الناس على التعامل مع القضايا المهمة في حياتهم وعلى تحديد أهدافهم بطرق أكثر فاعلية، كما يفسح المجال للتعامل مع الأولويات في حياتهم واتخاذ القرارات وتوقع النتائج الايجابية لتلك القرارات وتجنب الآثار السلبية لها، كما يساعد التفكير الناقد الفرد في العديد من المجالات التربوية والسياسية والمهنية، فعلى الصعيد الاجتماعي يعد تعليم التفكير الناقد مبكرا من الأسباب الرئيسة في انخفاض فرص ارتكاب الجريمة والجنوح الأخلاقي من خلال إعداد الفرد لإدراك واكتساب القيم الاجتماعية وتهذيب السلوك (ناسيتش، ٢٠٠٦). وفي الجانب السياسي والمواطنة يطور تعليم التفكير الناقد لدى الفرد الشعور بالمسؤولية اتجاه المجتمع والبيئة المحيطة ويعزز لديه مفهوم المواطنة الصالحة، وينمي لديه شعورا قويا بالمشاركة السياسية الفاعلة والتوجه الديمقراطي السليم، إذ إن تعليم التفكير الناقد يزيد من تطوير تفكير الفرد، في شتى مجالات الحياة،، ويكسبهم القدرة على استيعاب أهم الفروق الحضارية والثقافية بين الأمم وكيفية التواصل مع الأمم الأخرى، وكذلك استيعاب دور البيئة في تشكيل الحضارة (المقدادي،٢٠٠٠).

مفهوم التفكير الناقد :

بالعودة إلى التعريف اللغوي للفظة الناقد التي تميز هذا النوع من التفكير عن الأنواع الأخرى، حيث يقودنا التعريف اللغوي إلى مقدمة لتعريف مفهوم التفكير الناقد بما تحمله اللغة من تحديد لمعاني المفردات، فقد وردت لفظة نقد في الأدب العربي بمعنى التمييز ففي لسان العرب وردت بمعنى تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها (ابن منظور،١٩٩٢). كما وردت لفظة نقد الشعر في المعجم الوسيط بمعنى إظهار ما فيه من عيب أو حسن (إبراهيم ورفاقه، ١٩٩٨،ج١)، أما في اللغة الإنجليزية حيث وردت كلمة (Critical) المشتقة عن الأصل اللاتيني (Criticus) أو اليوناني) (Kritikos معنى القدرة على التمييز وإصدار الأحكام، وتشير التعريفات اللغوية إلى مفهوم النقد بعموميته وهو القدرة على التمييز وإصدار الأحكام، وتقود تلك المدلولات اللغوية النظرة التقليدية القديمة التي أرساها سقراط وأفلاطون وأرسطو والتي تتلخص في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة (بورجدورف وآخرون،٢٠٠٦). وباستعراض الأدب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوي نجد هناك تعريفات متعددة للتفكير الناقد استخدمها الباحثون بهدف تحديد مفهومه وتمييزه عن غيره من أنواع التفكير، حيث تمت الإشارة إليه بأنه مفهوم مركب له ارتباطات عدة بسلوك الفرد في المواقف وتكوين الاتجاهات نحو الموضوعات والأحداث، بالإضافة إلى تداخله مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم والمعرفة.

فقد عبر عنه جون ديوي بأنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر (Dewey,1982)، وهناك من يرى أن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه، كما ورد في العديد من المراجع في معرض الحديث عن حل المشكلات أو التفكير المنطقي، وبأنه يتألف من ثلاثة مكونات رئيسة تتضمن الحذر عند صياغة التعميمات، والنظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل، والبحث عن المعلومات والأدلة الكافية للحكم على الأشياء والمواقف (جروان،٢٠٠٥) .

تعريف التفكير الناقد :

اختلف التربيون والمهتمون في قضايا التفكير في إيجاد تعريف شامل له يحيط بكل جوانبه، بسبب كثرة النظريات والدراسات التي عالجت التفكير الناقد من مختلف الجوانب بالاعتماد على خصائصه ونتائجه وانعكاسه على سلوك الفرد، وبرصد التعريفات التي تناولت التفكير الناقد يمكن تنظيمها في ثلاثة اتجاهات:

الأول: يوصف بالشخصية والذاتية ؛ حيث تم التركيز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد، وانعكاسه على سلوك الفرد وقراراته كما جاء في تعريف انيس (Ennis)، فقد عرفه بأنه " تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً ومدافعاً عنه " (Ennis,1985,p55).

كما يرى نوريس (Norris) " أن التفكير الناقد عبارة عن خليط من اعتبارات متعددة توجه الفرد لأخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وتحثه للبحث عن وجهات نظر بديلة لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد " (Norris,1985,p40) .

وعرفه حبيب بأنه نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول إلى القرار ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة (حبيب،٢٠٠٣،ص٢٣٨).

الثاني: يوصف بالتعريف العملي أو المهاراتي؛ حيث تم التركيز على المهارات والعمليات التي تتطلبها عملية التفكير الناقد، ويشير هذا الاتجاه إلى أن التفكير الناقد يستخدم بشكل جوهري المهارات التحليلية والمنتظمة إلى جانب مهارات حل المشكلة، وهي المهارات الضرورية لمستوى متقدم نوعاً ما من العمل في ميدان معين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن التعريفات التي وردت في هذا الاتجاه تعريف ستيرنبارغ الذي يرى بأن التفكير الناقد يشكل العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات وصنع القرار وتعلم مفاهيم جديدة (حلفاوي،١٩٩٧).

ويعرفه باير(Beyer) بأنه "الحكم على مدى صحة أو خطأ أو دقة شيء ما، مثل جزء من المعلومات أو ادعاء أو زعم أو مصدر أو معتقد ليحكم على دقته أو سلامته أو خطئه وهو يتضمن نزعات أوطرائق التفكير التي تدعم هذا التحليل أو التصميم"(Beyer,1985,P274).

ويرى أنيس (Ennis,1985) أن مهارة التفكير الناقد أكثر وضوحاً وشمولاً وأوسع مجالاً من القدرات العقلية العليا، والتي تشمل وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية قدرات مثل القدرة على التحليل، والتركيب، والتقويم، حيث يضيف التفكر الناقد إلى هذه القدرات القدرة على الملاحظة والتفسير وفق محكات معينة، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين.

كما عرفه خير الله (١٩٨١) بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يشتمل على إخضاع المعلومات التي لدى الفرد إلى عملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها وذلك بعد التمييز بين الأفكار السليمة والأخر الخطأ.

ويرى سويد (٢٠٠٣) أنه مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم بتقويم المعلومات التي تواجهه، حيث يستخدم التفكير العقلي المبني على مجموعة من الإجراءات، والقواعد، والمعايير التي يتم الحكم في ضوئها على مدى مصداقية المعلومات، ومن ثم استخدامها في الغرض المطلوب.

الثالث: يوصف بأنه تحصيلي؛ يركز على نتائج التفكير الناقد واستخداماته، فكما يرى أنيس (Ennis,1989)أن التفكير الناقد عبارة عن مهارة التصرف الصحيح والمقبول والمبني على التأمل في مسائل أو مواقف معينة، كما يتسم هذا النوع من التفكير بسمتين أساسيتين هما: أنه تفكير معقول، أي أنه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة أو مؤيدة بأدلة مقبولة، وأنه تفكير تأملي يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات.

في حين يعرف جيرلد (Gerlid,2003) التفكر الناقد على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية.

وبناءً على ذلك يمكن القول بأن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الختامي في عملية التفكير، وهو بهذا يعد خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج، كما ينعكس التفكير الناقد على أداء الفرد وممارسته لدوره الاجتماعي وتكيفه مع البيئة المحيطة ومواجهة التحديات، وذلك من خلال العمليات الذهنية التي يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى :

باستقراء التعريفات السابقة للتفكير والتفكير الناقد نلاحظ تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس بلا شك تعقد العقل البشري وتعقد عملياته، فهي مفاهيم يصعب تحديدها بسهوله وقياسها مباشرة لذا فقد حاول العلماء توصيف التفكير وتمييز أشكاله لتحديد ماهيتها بهدف الإحاطة بجميع جوانبه وفهم عملياته.

وقد سعى الباحثون إلى التمييز بين مستويات التفكير وفقاً لمستوى التعقيد والصعوبة المطلوبة في تنفيذ المهمة، فمثلا عندما يسأل الشخص عن اسمه أو رقم هاتفه فانه يجيب بصورة آلية دون الحاجة إلى جهد عقلي، أما إذا وجه إليه سؤال يتطلب تأملاً أو استنتاجاً أو إيجاد حل لمشكلة ما فانه بلا شك بحاجة إلى بذل جهد عقلي وسيجد صعوبة في تنفيذ المهمة، كالطلب بتخيل العالم بدون كهرباء، واستنادا إلى ذلك فقد ميز الباحثون بين مستويين من التفكير هما:

مستويات التفكير الدنيا أو الأساسي.

مستويات التفكير العليا أو التفكير المركب.

ويعنى التفكير الأساسي بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة والاستظهار والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وتمثل المهارات العقلية الدنيا في تصنيف بلوم وهي مهارات يتفق الباحثون على أهميتها وضرورة إجادتها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

أما التفكير المركب فهو الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية بهدف إيجاد حلول مركبه ومتعددة، ويتضمن ذلك التفسير والتحليل والمعالجة للإجابة على السؤال أو الأسئلة، كما يتضمن إصدار الأحكام وتقديم الآراء باستخدام معايير ومحكات متعددة، كما يؤسس لمواقف ويحتاج إلى مجهود، ومن ابرز أنواع التفكير المركب: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير فوق المعرفي وحل المشكلة واتخاذ القرار(العتوم وزملاؤه،٢٠٠٦ ؛ جروان، ٢٠٠٥).

وقد استخدم الباحثون أوصافا عدة للتمييز بين أنواع التفكير، وهي محاولات تؤكد على اهتمام الباحثين بدراسة وفهم موضوع التفكير فمن التصنيفات التي وردت من قبل الباحثين لأنواع التفكير: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير المادي، والتفكير المحسوس، والتفكير الاستبصاري، والتفكير المعرفي، وما فوق المعرفي وغيرها، وقد أصبح ينظر إلى أنواع التفكير كما لو كانت على خط متصل يمثل احد طرفيه شكلا بسيطا من التفكير وطرفه الآخر شكلا متقدما منه كما في التفكير التقاربي، ويقابله التفكير التباعدي، والتفكير الفعال، ويقابله التفكير غير الفعال، والتفكير الاندفاعي، ويقابله التفكير التأملي، والتفكير البسيط، ويقابله التفكير المعقد، والتفكير الواقعي، ويقابله التفكير الخيالي (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧).

ويعد التفكير الناقد نوعاً من أنواع التفكير المركب، ويشترك مع أنواع التفكير المركب بخصائصه وأبعاده، وتمثل هذه الأبعاد عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير وهي ما بعد المعرفة والتفكير في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير، وعمليات التفكير، ومهارات التفكير الأساسية، والمعرفة بمجال محتوى معين، وهذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها كما أنها غير قابلة للمقارنة فيما بينها، وهذه الأبعاد لا تشكل هرما، كما أنها غير متماسة، لكنها قد تكون متداخلة على هيئة شبكات عنكبوتيه فيما بينها تغذى كل منها الأخرى، ويركز هذا المنحى على كيفية اكتساب ونقل وتخزين وتحويل المعلومات والتحليلات والتصورات المتضمنة.

وقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة قوية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما أشارت إلى أن كلا منهما يعتمد على الآخر، ويشترك التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي من حيث أنه يبحث في المعايير التي تقوم بها الفكرة الإبداعية وفي مختلف المجالات المتاحة، أي أن التفكير الناقد ينطوي على التفكير الإبداعي، ويتضمن القدرة على حل المشكلة، لكنه يزيد عليها في عدد من الجوانب الأخرى.

فالتفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على إيجاد و استلهام أفكار جديدة و أصيلة و يعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلة المطروحة ، في حين أن التفكير الناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية و تطبيقها في المستوى النظري و العملي و تقديم البراهين و التعليلات و التفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة ، و بذلك فإن التفكير الإبداعي يحتاج إلى التفكير الناقد ويشير الجدول (١) إلى أهم الفروق بين التفكير الناقد والتفكير الناقد(توق وقطامي وعدس،٢٠٠٣):

جدول (١)

الفروق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

التفكير الإبداعي	التفكير الناقد
تفكير متباعد أو متشعب: توليد أفكار جديدة من أفكار معطاة	**تفكير متقارب : التفكير في اتجاه هدف محدد لحل مشكلة**
يتصف بالأصالة .	**يعمل على تقييم مصداقية أفكار موجودة .**
عادة ما ينتهك مبادئ موجودة و مقبولة .	**يقبل المبادئ الموجودة و لا يعمل على تغييرها .**
لا يتحدد بالقواعد المنطقية و لا يمكن التنبؤ بنتائجه	**يتحدد بالقواعد المنطقية و يمكن التنبؤ بنتائجه .**
يتطلبان وجود مجموعة من الميول و القدرات و الاستعدادات لدى الفرد .	
يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات و اتخاذ القرارات و صياغة المفاهيم .	

ويعد التفكير الناقد أساساً لتفكير حل المشكلة، الذي يتكون من عدة مراحل مثل الإحساس بوجود مشكلة، وتعريف المشكلة، وإنتاج حلول بديلة، وتقييم البدائل، حيث يتم التفكير الناقد ضمن مرحلته الناقد ضمن هذه المرحلة الأخيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي حين تهدف طريقة حل المشكلة إلى إيجاد حل ينهي الموقف المشكل، ومعرفة الفروض واختبار صحتها، إلا أن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف المشكل، ولكنه يعني بتفضيل رأي عن رأي آخر، من خلال الاعتماد على الفرضيات وتفسيرها وتقييمها، ومن ثم الوصول منها إلى نتائج موضوعية عن الموقف المعنى (بورجدورف وشواردز،٢٠٠٦).

أما علاقة التفكير الناقد بالتفكير الاستنتاجي، فإن التفكير المنطقي الاستنتاجي هو جزء من التفكير الناقد؛ لأن التفكير الاستنتاجي في جوهره يعني العلاقة بين المقدمات والنتيجة والتي تنبع منها بالضرورة بالعلاقة بين الفرضية والدليل (Barell,1983).

لذلك يعد التفكير الناقد أمراً لا يستغنى عنه في التفكير العلمي، فالتفكير العلمي كما هو متعارف عليه يسعى إلى فهم ظاهرة من خلال تكوين تفسير علمي، بناءً على فرضيةٍ علمية، واختباره عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق فيه بالواقع أو المشاهدات التي تعبر بها الظاهرة عن نفسها، ويتطلب التفكير العلمي تقيماً للتفسير العلمي المفترض في ضوء الوقائع المجتمعة أي بمعنى تحقيق مصداقيته، وهو ما يهدف إليه التفكير الناقد، فالنتائج التي يتم التوصل إليها لا يؤخذ بها إلا بعد خضوعها للنقد (عنابي، ١٩٩١).

وخلاصة القول إن التفكير الناقد تفكير مبدئي، ولأن المبادئ لا تتدخل فيها الميول، فالتفكير الناقد غير متحيز ومتناغم وغير تعسفي، كما أن المفكر الناقد يفكر ويتصرف حسب معايير بشكل عادل وغير متحيز، وبذلك يشكل التفكير الناقد جزءا مهما من عمليات التفكير كما انه يتداخل في مختلف أنواع وأنماط التفكير سواء أكان بشكل مباشر أم من خلال المهارات.

علاقة التفكير الناقد بالذكاء :

أشار العديد من الباحثين إلى علاقة التفكير الناقد بالذكاء حيث يؤثر الذكاء بشكل فاعل في قدرة الفرد على التفكير بشكل عام وبالتفكير الناقد بشكل خاص فمن بين الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسة سميث (Smith,1999)، وكذلك أشار بيركنز (بيركنز وآخرون، ٢٠٠٣) إلى وجود قدر مرتفع من الذكاء كمتطلب أساسي في تعليم التفكير الناقد، وقد ذهب العديد من العلماء إلى اقتران معامل الذكاء والخبرة للوصول إلى تعلم أفضل في مهارات التفكير الناقد(أبوجادو ونوفل،٢٠٠٧).

ويعرف الذكاء بأنه القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاءة (عليان والكيلاني،١٩٨٨)، فالذكاء قدرة عامة تمثل حصيلة التفاعل بين عوامل وراثية وبيئية، في حين خلصت التعريفات الخاصة بالتفكير الناقد إلى ممارسة مجموعة من المهارات العقلية للوصول إلى نتائج متقدمة وحاسمة تجاه القضايا التي يجري بحثها.

فالذكاء قدرات يمتلكها الفرد والتفكير سلوك يمكن الفرد من استخدام تلك القدرات وتوظيفها وبذلك يمكننا القول إن الذكاء عامل أساس في فاعلية أنواع التفكير المختلفة ومنها التفكير الناقد، لكنه لا يعني بالضرورة أن الفرد عندما يتمتع بقدرات ذكاء عالية قادر على التفكير بمهارة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات التفكير الناقد :

أورد عصفور تعريفا لمهارات التفكير " بانها نشاط عقلي يعبر عنه بالأداء او الإجراء الذي يمارسه عن قصد في معالجة تلك المدخلات الحسية " (عصفور،٢٠٠١،ص٢١) في حين عرف دي بونو (De Bono) مهارات التفكير بأنها القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة، وتمثل مهارات التفكير العمليات العقلية الدقيقة التي تتداخل مع بعضها بعضا، مثل التذكر والتمييز والتنبؤ وغيرها وتعمل مجتمعه وبشكل متكرر أثناء التفكير، لتنفيذ مهمات وعمليات تفكير هدفها الوصول إلى المعنى أو الرؤية أو المعرفة، فهي الأداة التي يتم من خلالها جمع المعلومات واستقصائها وكذلك التخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات De (Bono,2003).

وقد اهتم علماء التربية والباحثون في قضايا التفكير الناقد في التعرف على المهارات اللازمة والأساسية للتفكير الناقد وتصنيفها وتحديدها، وذلك بالاعتماد على مفهوم وتعريف التفكير الناقد والأطر النظرية المفسرة له، حيث تراوحت التقديرات من عدة عشرات إلى عدة مئات، كما تعددت التصنيفات إلى مهارات رئيسة ومهارات فرعية.

ونعرض هنا لبعض أشهر الطرق لتصنيف مهارات التفكير الناقد ومنها تصنيف أودل ودانيالز (Udall&Danies) واللذين صنفا مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو الآتي(أبوجادو ونوفل،٢٠٠٧؛ بورجدورف وآخرون،٢٠٠٦؛جروان، ٢٠٠٥؛ سعادة،٢٠٠٣):

مهارات التفكير الاستقرائي .

مهارات التفكير الاستنباطي .

مهارات التفكير التقييمي.

أولا: مهارات التفكير الاستقرائي؛ تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة، فالتفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاكتشاف القواعد و القوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة، ويتضمن التفكير الاستقرائي المهارات الآتية :

تحليل المشكلات المفتوحة .

تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب.

التوصل إلى استنتاجات .

الاستدلال التمثيلي .

تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعرف على العلاقات عن طريق مختلف طرق الاستدلال اللفظي والمكاني والرياضي والاستبصار أوحدة الذهن.

ثانيا: مهارات التفكير الاستنباطي؛ وتمثل عمليات استدلال منطقي، تستهدف التوصل إلى إستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي ، يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم، ومن أبسط أشكال البرهان الاستنباطي تلك التي تأتي على صورة قياس منطقي افتراضي وتتكون من فرض رئيس أو مقدمة كبرى و فرض فرعي أو مقدمة صغرى و نتيجة مستنبطة منها، إن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية :

التعرف على المتناقضات في الموقف .

استخدام المنطق .

حل المشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية .

تحليل القياس المنطقي .

ثالثا: مهارات التفكير التقييمي؛ وهو يعنى النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء و سلامتها و نوعيتها، كما تعرف بأنها القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام والمفاضلة بين البدائل واختيار أفضلها، ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية :

إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام.

البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات.

التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً و تحديدها .

كما قدم بيتر فاشيون (Peter Facione) قائمة حدد مهارات التفكير الناقد بالاستناد إلى ما تم توصل مؤتمر هيئة خبراء دلفي إليه في عام ١٩٩٢، وتتضمن القائمة مجموعة من المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة رئيسة كما يبين الجدول (٢) (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧):

جدول (٢)

المهارات الرئيسة والفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة من مهارات التفكير الناقد

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة التفسير	مهارة التصنيف مهارة استخلاص المغزى أو الدلالة. مهارة توضيح المعنى.
مهارة التحليل	مهارة فحص الأفكار. مهارة تحديد الحجج. مهارة تحليل الحجج.
مهارة التقييم	مهارة تقييم الادعاءات. مهارة تقييم الحجج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة الاستنتاج	مهارة فحص الدليل. مهارة تخمين البدائل. مهارة التوصل إلى استنتاجات.
مهارة الشرح	مهارة إعلان النتائج. مهارة تبرير النتائج. مهارة عرض الحجج.
مهارة تنظيم الذات	مهارة اختبار الذات. مهارة تصحيح الذات.

أما (Beyer) فقد قدم قائمة تضم المهارات تعد الأكثر شيوعاً لمهارات التفكير الناقد، وبخاصة في مجال الدراسات الاجتماعية وتشتمل على المهارات الآتية (Beyer,2001):

التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات التي يدعيها الآخرون.

التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

القدرة على تحديد مصداقية الرأي والخبر.

التحقق من مصداقية مصدر الخبر.

تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

القدرة على تحديد درجة تحيز الآخرين.

القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عمليات الاستدلال.

تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء.

وإذا ما تأملنا القوائم السابقة فنرى وجود مهارات مشتركة فيما بينها وان تميزت بعض القوائم بالتفصيل وأخرى بالإجمال، وبالاعتماد على المهارات المعتمدة في اختبار كورنيل للتفكير الناقد لقياس مستوى التفكير الناقد، فقد حدد الباحث مجموعة من المهارات لأغراض هذه الدراسة ، وهي تضم المهارات الرئيسة والتي يدخل تحتها العديد من المهارات الفرعية التي تستخدم أو تندرج ضمن إجراءات المهارة الرئيسة وتضم القائمة المهارات الرئيسة التي اعتمدها الباحث لأغراض هذه الدراسة، المهارات التالية في الجدول (٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣) مهارات التفكير الناقد المستخدمة لأغراض الدراسة

المهارة	وصف المهارة
الاستقراء	القدرة على إصدار حكم كلي من خلال الحكم على أجزاء أو عينة، وذلك للحصول على نتائج جديدة استناداً إلى الحقائق الموجودة، وتستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة
التفسير	القدرة على تجزئة المشكلة حتى يسهل التعامل معها، حيث يتم إخضاع المواقف المركبة والمعقدة إلى التحليل وبالتالي تجزئتها إلى مكونات وعناصر يسهل التعامل معها
الاستنتاج	القدرة على الانتقال من التعريف أو القاعدة إلى المثال التي الانتقال من الكل إلى الجزء ومن القاعدة العامة إلى لأمثلة الجزئية الصغيرة
المصداقية	القدرة على تقييم المعلومة أو الرأي الذي لا يمكن التأكد منه مباشرة، وترتبط هذه المهارة بالقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات
المقارنة	القدرة على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقة بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.
الافتراضات	القدرة على صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر، بالاعتماد على بعض المعلومات المتوافرة لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة، ثم يصار إلى إخضاع الفرضية للفحص والتجريب لإثباتها أو نفيها
التحليل	القدرة على تجزئة المشكلة حتى يسهل التعامل معها، حيث يتم إخضاع المواقف المركبة والمعقدة إلى التحليل وبالتالي تجزئتها إلى مكونات وعناصر يسهل التعامل معها
القيم	وتعنى بالنشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء و سلامتها و نوعيتها، كما تعرف بأنها القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام والمفاضلة بين البدائل واختيار أفضلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معايير التفكير الناقد :

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة التي تتخذ أساساً في الحكم على صحة ممارسة الفرد لمهارات التفكير الناقد في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، ومن أبرز هذه المعايير المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد (العتوم ورفاقه،٢٠٠٦؛ أبوجادو ونوفل،٢٠٠٧ ؛ جروان،٢٠٠٥) :

الوضوح: ويعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن يتم فهمها أو معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في الاستيضاح :

هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى ؟

هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة بصورة أوسع؟

هل يمكن أن تعطيني مثالاً على ما تقول ؟

الصحة: ويقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة، لأنها لا تعتمد على بيانات دقيقة نتيجة بحث علمي متخصص فيها ، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها للتأكد من صحة وموثوقية الموضوع :

من أين جئت بهذه المعلومة ؟

هل ذلك صحيح بالفعل ؟

كيف يمكن التأكد من صحة ذلك ؟

الدقة: ويقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، ومعنى ذلك أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالتحديد، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها للوصول إلى الدقة المطلوبة في الموضوع :

هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟ في حالة الإطناب .

هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر؟ في حالة الإيجاز الشديد .

الربط : ويعبر عن مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لا بد من تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها للربط بين أجزاء الموضوع :

هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف ؟

العمق: يتميز التفكير الناقد في البحث المعمق عن أبعاد المشكلة أو الموضوع للوصول إلى الفهم الصحيح والموضوعي واتخاذ القرار الصحيح، وخاصة عندما تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيداتها و تشعب الموضوع، فيتم الطلب بالمزيد من المعلومات والبيانات التي تتناسب مع المعالجة المطلوبة للقضية أو الموضوع لفهم تعقيداته وأبعاده المختلفة.

الاتساع: يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار، ويقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار و من الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك كما يلي :

هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار ؟

هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع ؟

هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال ؟

المنطق: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً، وهو المعيار الذي يستند إليه الحكم على نوعية التفكير، ويقصد بالتفكير المنطقي تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها للحكم على منطقية التفكير :

هل ذلك معقول ؟

هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات ؟

هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة ؟

الدلالة والأهمية: وذلك من خلال التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنة بالمشكلات والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد.

صفات المفكر الناقد :

سعى الباحثون والمهتمون بقضايا التفكير الناقد إلى توصيف الخصائص والصفات التي يمتاز بها الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على التفكير الناقد، وذلك بهدف تحديد الخصائص والمعايير التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يتمكن من التفكير بأسلوب علمي وعملي مستند إلى مهارات التفكير الناقد.

ويرى أنيس (Ennis, 2004) بأنه لا يمكن أن نطلق على الشخص الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد مفكراً ناقداً إلا إذا امتلك القدرة على استخدامها ، بحيث يلجأ إلى تلك المهارات لحل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكلات ومعالجة القضايا التي تعترضه، ولتحقيق ذلك لابد له أن يمتلك أسلوباً ومنهجاً في التعامل مع القضايا والأسئلة والمشاكل ويتمتع بالقدرات والإمكانات التالية:

الاجتهاد والمواظبة في البحث عن المعلومات اللازمة للموضوع، ويتضمن ذلك البحث علن الفرضيات البديلة والاستنتاجات والمصادر، وتطبيق الإجراءات.

المنطقية في اختيار وتطبيق المعايير، وذلك بقياس المواقف بأمانة ووضوح والقدرة على تحديد المعايير اللازمة في الموقف المحدد، وتحليل الأفكار واختبار المسلمات.

التأني في إصدار الأحكام حتى يتم جمع الحقائق وأخذ كل ماله علاقة في الموضوع بعين الاعتبار، ويتضمن ذلك القدرة على تعديل الآراء عند التوصل إلى حقائق تدعم الفرضيات الصحيحة.

المحافظة على النظام والترتيب في العمل مع الأمور المعقدة والمركبة، بحيث يتمكن من ترتيب الأفكار والدلالات المتوافرة منطقيا ودراستها وتنظيم العلاقات وفهمها للوصول إلى إصدار أحكام أو نتائج حقيقية.

الوضوح في طرح الأسئلة ذات العلاقة بالموضوع، والتي تقود إلى تحديد المشكلة بشكل واضح بحيث تحاكي الموضوع أو المشكلة وتحدد العلاقات.

تحليل الحجج والبراهين لتحقيق القدرة على الوصول إلى استنتاجات منطقية وربط الأسباب المنسجمة مع الموقف أو الحدث والتمييز بينها والتدقيق في الحجج والبراهين.

القدرة على الاستماع إلى الآخرين وإبداء الاهتمام بأقوالهم والقدرة على تقييم الأفراد ومواقفهم وربطها بالأسباب.

القدرة على الانتباه والملاحظة الدقيقة وتقييم المشاهدات، وامتلاك الإحساس المرهف والفضول للوصول الى المعلومات بدقة.

وقد أورد فيرت (Ferret,2000) عددا من الصفات التي يجب أن يتمتع بها المفكر الناقد، ومن أبرزها القدرة على توجيه الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوعات التي تتم معالجتها، والقدرة على إصدار الأحكام على البيانات التي يتلقاها سواء أكانت قراءة أم سماعا أم مشاهدة، إضافة إلى القدرة على الاستيعاب والتحليل واكتشاف الحلول المبتكرة والجديدة للمشكلات التي يواجهها، وكذلك الرغبة في تفحص المسلمات والآراء والتأكد من استنادها إلى الحقائق والأدلة الواقعية.

وقد صنف دانيال (Daniel, 2000) مهارات التفكير الناقد إلى مجموعات من خلال خصائص رئيسة يوضحها الجدول (٤):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٤) : الخصائص الرئيسة للتفكير الناقد ومهارات التفكير الناقد التي تقابلها

	المهارات	الخصائص
١	الاعتماد على الأساليب بدلاً من العواطف.	العقلانية
٢	البحث عن دليل واضح ومتابعته وإهمال الدليل غير الواضح.	
٣	اكتشاف التفسير الأفضل أكثر من التحليل الصحيح لظاهرة مشوشة.	
٤	توزين تأثير الدوافع والتحفيز.	الوعي الذاتي
٥	تمييز الفرضيات الخاصة (الإجحاف، الانحياز، أو وجهة النظر)	
٦	تمييز الاندفاع العاطفي والدوافع الأنانية وأساليب خداع النفس المتعددة.	الأمانة
٧	تقييم كل الاستنتاجات المعقولة.	العقل المفتوح
٨	الأخذ بعين الاعتبار الآراء المتنوعة أو وجهات النظر المحتملة.	
٩	تقبل التفسيرات البديلة بانفتاح	
١٠	تقبل التفسير النموذجي، أو المثال الجديد.	
١١	تقبل الأولويات الجديدة للاستجابة لإعادة تقييم الدليل أو لإعادة تقييم الاهتمامات الحقيقية.	
١٢	عدم رفض الرؤى غير المرغوبة أو المكروهة الخارجة عن السيطرة	
١٣	التحديد، الدقة، الشمول والتفصيل.	الانضباط
١٤	مقاومة المعالجات والمناشدات الغير منطقية.	
١٥	تجنب التقييمات المتسرعة.	
١٦	تمييز الصلة أو العلاقة بين الفرضيات البديلة ووجهات النظر الحالية	التقييم
١٧	تمييز مدى أهمية الدليل.	

وبذلك يمكننا تمييز الأفراد ذوي التفكير الناقد المرتفع عن الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات أو خصائص التفكر الناقد أو يمتلكون بصورة منخفضة تلك المهارات أو الخصائص بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها بالجدول رقم (٥) (العتوم ورفاقه،٢٠٠٦):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥) : الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الناقد

تفضيلات الأشخاص ذوي التفكير الناقد العالي	تفضيلات الأشخاص ذوي التفكير الناقد المنخفض
يحاولون فهم المعاني البعيدة لكلام الآخرين	يأخذون ظاهر الكلام
يكرهون إعطاء آراء دون أدلة تدعمها	لا داعي لتدعيم الرأي بالأدلة إلا إذا كانت ذاتية ومقنعة
يفضلون الوظائف التي تتطلب التفكير الفردي	يفضلون الوظائف التي يحدد المسئول المطلوب منهم
يؤخرون اتخاذ القرارات بعد التفكير المتأني	لا يضيعون الوقت للبحث عن الأدلة لاتخاذ القرارات
يفضلون قراءة المادة والأدلة بأنفسهم	يفضلون المعلم الذي يعطي الحلول الجاهزة
يحاولون فهم وجهات نظر الآخرين رغم عدم تقبلهم المبدئي لها	يسارعون إلى إعلان مخالفتهم لرأي الآخرين
لا يستسلمون إلى المشكلات رغم معرفتهم بصعوبتها	دائما يوجد حل سهل حتى للمشكلات المعقدة
اتخاذ أحكام ذكية أهم من الربح والانتصار	الربح والانتصار وما ينجح مع الآخرين هو المهم

المحور الثاني: منهجية الإسلام في إعمال العقل

من مقاصد التربية الإسلامية في مفهومها الوسطي المعتدل إيجاد الفرد الصالح القادر على العطاء والعمل ليتمكن من تحقيق مبدأ الاستخلاف في الأرض، وهو ما يتطلب أن يمتلك القدرة والإرادة، والقدرة نوعان: الأولى؛ وتعني الطاقة والتي يشترك فيها الإنسان وسواه من سائر المخلوقات، أما الثانية؛ وهي القدرة التسخيرية التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات بما منحه الله سبحانه وتعالى من قدرة على تسخير الطاقات والمخلوقات في الكون طبقا لاحتياجاته للبقاء والرقي وفي ضوء القوانين المنظمة للوجود، وهي ثمرة لتزاوج القدرات العقلية الناضجة والخبرات العلمية والاجتماعية والكونية، والتي تتولد من خلال النظر العقلي السليم في الأحداث والأشياء وسبر الأشخاص والإحاطة بالواقع وتطوراته. أما الإرادة فهي توجه رغبات الفرد نحو هدف معين، والإرادة سليمة حين تكون موجهة نحو أهداف سليمة مرتبطة بالمثل والقيم العليا، كتحقيق احتياجات الإنسان الأساسية وما يجلب له النفع ويدفع عنه الضرر، فالإرادة السليمة ثمرة التزاوج بين القدرات العقلية والمثل العليا، ويمكننا بذلك أن ندرك أهمية وقيمة العقل وتنمية القدرات العقلية في التربية الإسلامية باعتبارها مطلبا وهدفا من أهداف ومقاصد التربية والشريعة الإسلامية (الكيلاني،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإسلام والتفكير

إن مفهوم الإسلام كما ورد في القرآن الكريم هو أن يقبل الإنسان المنهج الفكري والعملي القويم الذي اختاره الله عز وجل لهداية البشر، إلا أن هذا لا يعني التجرد التام من المبادرات الفكرية وإعمال العقل واستخدام الحواس لفهم ما يحيط به في هذا الكون، فالإسلام قد احتوى كغيره من الرسالات السماوية السابقة له على عقيدة وشريعة، ولكنه زاد عليها بتناوله لمواضيع حكمية ونظم اجتماعية وإشارات علميــة، وهذه الشمولية لا تعني بحال أن القرآن

الكريم هو كتاب قانون أو كتاب فلك أو فيزياء وغيرها من العلوم، فالشريعة الإسلامية ليســت قيدا للــعقل البشري، فلم يكن الإسلام إجـابة عن الأسئلة اليومية الدقيقة للإنسان بقدر ما هي توجيهات محورية كبرى تؤطر المحاولة البشرية في ضوء الوحي (عبده،١٩٨٦).

وقد مهد الإسلام الطريق لذلك بتوجيهاته الربانية السامية عبر رسالات الرسل والأنبياء عليهم السلام لتمكينهم من اختراق الحجب وكشــف أسرار ما خلق الله تعالى في أعماق وطيات الكون الفسيح إلى غير ذلك مـن الآيات التي تعبر عن الحرية التي أعطاها الله للعقل، فلو كان محجرا عليه ضاغطا له، لما أعطاه هذه الحرية الواسعة للنظر في ملكوت الله وخلقه للوصول إلى حقيقة الإيمان، ومن هنا يمكننا فهم الأهمية التي أعطاها الإسلام للتفكير العلمي، والدعوة إلى استخدام أساليب التفكير بهدف اكتشاف قوانين الله في الكون وإعمار الأرض، فمصادر المعرفة التي تنوعت في التربية الإسلامية إنما هي دعوة إلى إعمال العقل والحواس في اكتساب المعرفة والعمل لتطوير الحياة وتحقيق مفهوم الاستخلاف في الأرض.

وقد أوصى الله تعالى عباده بإتباع الحق وحده والبحث عنه مهما خفي، واستنكر الظنون العائمة ونهى عن الجري وراءها، ووضع رقابة محكمة على السمع والبصر والفؤاد، إن هذا كفيل بإيجاد مجتمع بعيد عن الخرافات والتقاليد الغامضة التي ما أنزل الله بها من سلطان، ولا غرابة في ذلك إذا اعتبرنا أن العلم في الإسلام كالحياة للإنسان، ولن يجد هذا الدين مستقرا له إلا عند أصحاب الألباب الحصيفة والمعارف الناضجة : وتتأكد ذات الفكرة ولكن بصوره مغايرة، فأهل النار يلومون أنفسهم بعدم استخدامهم لعقولهم وحواسهم في الوصول إلى الحقيقة

فإعمال العقل للتدبر والفهم والوعي أمر من أوامر الخالق، ولا يعطله عن العمل إلا الانحراف عن الجادة، والحرص على مراعاة العرف الشائع، والخوف من مخالفة السلف والابتداع والسلطة الدينية أو الدنيوية، والإسلام يدعو إلى تخطي هذه الموانع والتحرر منها لكي يأتي التفكير سليما لا يعيقه شيء من هذه العوائق التي تؤدي إلى شلل العقل وجموده وبديهي أن يرافق الدعوة إلى التفكير إقبال على العلم؛ أي على جملة المعارف التي يدركها الإنسان بالنظر في ملكوت السماوات والأرض وما خلق الله من شيء في هذا الكون سواء أكان ذا حياة أم غير ذي حياة ذلك أن التفكير لا يمكن أن يكون مستقيما صحيحا إلا إذا قام على معرفة صحيحة فالتفكير وطلب العلم إذا صنوان لا يفترقان (العقاد،١٩٧١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالتفكير كسائر الفرائض وإن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو العقل الذي يعصم ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور ويتبصر ويتدبر (العقاد، ١٩٧١)، ويؤكد هذا المعنى المحاسبي الذي يشدد على أهمية استخدام العقل وفهم النص للوصول إلى معرفة الحق ويقول في ذلك: الحجة حجتان : عيان ظاهر أو خبر قاهر والعقل المضمن بالدليل، والدليل مضمن بالعقل، والعقل هو المستدل والعيان والخبر هما الاستدلال وأصله، ومحال كون الفرع مع الأصل وكون الاستدلال مع عدم الدليل فالعيان شاهد يدل على الغيب (المحاسبي، ٢٠٠٢)، وبهذا يكون التفكر في خلق الله وكشف أسرار الكون بالعقل والسمع والبصر هو أساس المعتقدات كلها في الإسلام .

وكلما زدنا تمعنا في حقائق الدين الإسلامي عبر أصوله وفروعه، تيقنا بأنه ليس طقوسا تنتقل بالوراثة أو تعاويذ تشيع بالإيحاء وتنتشر بالإيهام، بل هو فهم وإدراك من كتاب حكيم وسنة واعية، وهذا الإدراك لا يتم إلا إذا توفرت عقول واعية لتجاوز القراءة المجردة للوصول إلى فهم المنهج الذي يقودنا إلى حسن تطبيق الدين بحيث تتحقق أهدافه التي أرادها الله ورسوله في الكتاب والسنة.

مهارات التفكير الناقد في المنهجية الإسلامية :

إن الاستدلال على استخدام مهارات التفكير الناقد نابع من المصدرين الأساسيين للتشريع الإسلامي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ففيهما الكثير من المواضع التي تحث على التعلم والنظر والتدبر والتعمق في التفكير واجتهاد الرأي، ولقد قرر القرآن الكريم منهجية علمية وواضحة في الحكم على الأشياء تقوم على استخدام العقل والحواس في التثبت فلا يقوم شيء على الظن أو الوهم والشبهة فهذه الآية الكريمة واضحة الدلالة على ضرورة التثبت وهي تمثل منهجية علمية ففي تلك الآية الكريمة منهج كامل للقلب والعقل، وهو يشتمل على المنهج العلمي، ويضيف إليه استقامة القلب ومراقبة الله وهي ميزة الإسلام على المناهج العقلية الجافة، ولم يبق مجال للظن والشبهة في عالم الحكم والقضاء والتعامل، ولم يبق مجال للأحكام السطحية والفروض الوهمية في عالم البحوث والتجارب والعلوم (قطب،١٩٩٤).

وفي هذا الإطار روى أسامة بن زيد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعثه في سرية وقد أدرك رجلا من الكفار فقال لا اله إلا الله فقتله، فوقع في نفسه شيئا فسال النبي صلى الله عليه وسلم فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: **" أقال لا اله إلا الله وقتلته ؟ "** قلت يا رسول الله إنما قالها خوفا من السلاح، قال: **" أفلا شققت عن قلبه حتى تعلم من اجل ذلك قالها أم لا؟ من لك بلا اله إلا الله يوم القيامة ؟ "** فما زال يكررها حتى تمنيت أن لم أكن أسلمت قبل ذلك اليوم (مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم قتل الكافر بعد ان قال لا إله إلا الله ،حديث رقم ١٤٠).

كما كانت الدعوة إلى استخدام مهارات النقد أهمية كبيرة، حيث تدعو التربية الإسلامية إلى أن يكون المتعلم ناقدا قادرا على انتقاء مواقفه واستقلال شخصيته لا أن يكون مقلدا ومحاكيا، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: **"لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وان ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وان أساءوا فلا تظلموا "**، (الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في الإحسان والعفو، ح ١٩٣٠) وقد أشار الشافعي رحمة الله أيضا إلى هذا المعنى حيث مثل من يأخذ بكل ما سمعه بدون تمحيص أو تمييز بأنه مثل حاطب ليل يقطع كل ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يجده ويحمله فلا يعلم إن كان فيها أفعى تلدغه وهو لا يعلم، وكذا هو علم نقد الحديث حيث رفض الأحاديث المشكوك في صحتها أو تلك الموضوعة (المالكي، ٢٠٠٥).

وقد ارتبط التفكير الناقد بكثير من المواقف والأهداف من أبرزها: الاستدلال على وجود الخالق جل شأنه، والعمل على التمييز بين الحق والباطل، والتأكد من صدق المبادئ والعقائد لمعرفة مدى صلاحياتها لإسعاد الناس في الدارين الدنيا والآخرة حيث اشتملت الدعوة إلى التفكر مختلف نواحي الحياة والنشاط الإنساني، وتلك المواقف إنما تضمنت استخدام مهارات وأساليب التفكير الناقد في الاستنباط والاستقراء والتثبت من صحة ودقة المعلومات والتفسير والتحليل وغيرها (الهيشان وملكاوي ٢٠٠٢).

كما تضمن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة العديد من الآيات والأحاديث التي حضت على التفكير وإعمال العقل، بمعنى التفكير والاستبصار وإمعان النظر والتمييز وهي من مهارات التفكير الناقد وخصائصه ومنها

ودعا القرآن الكريم إلى استخدام مهاراتي الاستنباط والاستقراء – وهي من مهارات التفكير الناقد المهمة - في فهم مكنونات العلم ومضمونه، بل انه جعل الكون كله مجالا وميدانا لاستنباط واستقراء الأفكار والمواقف والقواعد العامة، حيث تفيد المهارتان في رفع مستوى الاستيعاب والتفكير قال تعالى: (الذاريات: ٢١-٢٢)، كما كانت الدعوة إلى استقراء الشواهد والأمثال في التعرف على الأحكام والتوصل إلى الحقائق

كما دعا القرآن إلى استخدام مهارات وطرق حل المشكلات بإتباع المنهج العلمي وهي أيضا من مهارات ووظائف التفكير الناقد ومن أمثلة ذلك

أما في السنة الشريفة فقد ورد عدد من المواقف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم والتي اثأر فيها الدعوة إلى إعمال العقل واستخدام المهارات العقلية في التثبت من الحقائق، منها قوله صلى الله عليه وسلم قال **" ليس الخبر كالمعاينة "** (ابن حنبل، ومن مسند بني هاشم، بداية مسند عبد الله بن عباس، حديث رقم: ٢٣٢٠)، كما استدعى في مواقف أخرى مهارة الاستدلال فعن عمر بن العاص قال احتلمت في ليلة باردة في غزوة ذات السلاسل فأشفقت إن اغتسلت أن أهلك، فتيممت ثم صليت بأصحابي الصبح، فذكروا ذلك للنبي صلى الله عليه وسلم فقال: **" يا عمرو صليت بأصحابك وأنت جنب؟ "** فأخبرته بالذي منعني من الاغتسال وقلت: إني سمعت الله ومن المواقف التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يستنهض بها فكر أصحابه قوله الله عليه وسلم: **" إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وأنها مثل المسلم فحدثوني ما هي "** ، فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله ووقع في نفس إنها النخلة فاستحييت ثم قالوا حدثنا ما هي يا رسول الله فقال: **"هي النخلة "** (البخاري، كتاب العلم ، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ، حديث رقم: ٦٠) .

ونجد أن هذا المنهج قد انعكس على المنهجية العلمية ومنهج التفكير لدى العلماء المسلمين، فقد كان الإمام مالك الذي اعتمد في فقهه على المصالح المرسلة نموذجًا للتفكير العملي الواقعي، فمصالح الناس عنده تلبيها الشريعة، فمنهجية الإمام أسست لنفسها منهجًا مستقلاً تمام الاستقلال، ثريًا أشد الثراء في التعامل مع الواقع ومشكلاته بدقة شديدة، هي نفسها العقلية التي تهتم بمصدر التلقي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فتذهب إلى السنة النبوية لتجمع مما ورد فيها أصحه، وفق معايير دقيقة وواضحة للنص من حيث المعنى والصحة ودقة المصدر.

أما الإمام الشافعي فقد وجد أمامه نتاج فقهاء مجتهدين اتّبعوا قواعد معينة في اجتهادهم فكان له فضل السبق في استنباط هذه القواعد وضبطها، وأسس علمًا جديدًا على أمتن القواعد المنهجية والنقدية، وهو علم أصول الفقه. وإذا أتينا إلى الإمام أبي حنيفة ومدرسته العقلية والفقهية والمنهجية، سنجد أنه يستحق أعلى درجة في مقياس التفكير وافتراض المشكلة من كل جوانبها ووضع الحلول لها، بعقلية إبداعية مبتكره، وقد انصب تفكيره على تشخيص الداء، فإذا تمت عملية التشخيص بنجاح، طلب الأحاديث الصحيحة التي جمعها أهل الحديث، حيث كان أبو حنيفة يرى أن الفقهاء هم أطباء الأمة، أما المحدثون فهم صيادلتها، وقد تبنى أبو حنيفة نمطين من أنماط التفكير العقلي وهما جناحا التفكير (التحليل والتركيب)، فالقياس لعلة كان يعبر عن النمط التركيبي عنده، كما أن اجتماع الجانبين التحليلي والتركيبي عند أبي حنيفة، شكلا له عقلاً نقديًّا.

كان أبو حنيفة عبقريًا يسبق عصره، فقد رأى كيف تطورت الأُمة تطورا مذهلا في عصره؛ فعزم على إنتاج فقه يتعامل كل مشاكل الأمة المتجددة، فبدأ يؤسس الفقه التقديري؛ وهو تخيُّل إلى أين ستذهب الأُمة؟ وما الذي ستحتاجه مستقبلاً؟ حتى لا تحدث فجوة بين الإسلام وبين احتياجات العصر، فعمل على تقديم فقه متقدم يكون له علاقة باحتياجات العصر، ويكون السابق ثم تلحق به العلوم (الهيشان وملكاوي، ٢٠٠٢؛ حوى،٢٠٠٥؛ عبده،١٩٨٦؛ العقاد،١٩٧١).

وإذا ما استعرضنا المكتبة الإسلامية بما حوته من مصنفات وكتب ومراجع علمية، لوجدنا أنها قد امتلأت بآلاف من نتاجات العقول القارئة لنصوص الوحي، وهي نتاجات عقلية لبت احتياجات ومتطلبات الإنسان المسلم المعرفية والسلوكية والوجدانية ، واتفقت مع روح العصر الذي أنتجت فيه، بما تميز به كل عصر من واقع مغاير في بنيته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للواقع الذي واجه الفكر الإسلامي عقب نزول الوحي واتفقت في ذات الوقت مع ثواب الشريعة الإسلامية (صافي،١٩٩٨).

دور المعلمين في تنمية التفكير الناقد

رفعت الشريعة الإسلامية من شأن المعلمين وجعلتهم ورثة الأنبياء عليهم السلام قال صلى الله عليه وسلم : **" العلماء ورثة الأنبياء "** (أبو داوود ، كتاب العلم ، باب الحث على طلب العلم ، ح ٣١٥٧)، فهم يتولون مهمة الأنبياء والرسل عليهم السلام وهذا المعنى وضحه نبينا عليه الصلاة والسلام **"ولكن بعثني معلماً ميسراً "** (مسلم ، كتاب الطلاق ، بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية ، حديث رقم: ٢٧٠٣)، ولقد وردت كلمة معلماً نكرة لتعم كل أنواع وجنس التعليم.

كما يعد معلم التربية الإسلامية في المجتمعات الإسلامية مثالا يحتذي به وقدوة لطلابه، فهو محط أنظار الطلاب والمعلمين في المدرسة، وهو بمثابة المفتي لهم، فكل من تصادفه مشكلة يتوجه بها إلى مدرس التربية الإسلامية ، فهذا يريد فتوى شرعية، وهذا يريد تفسير آية قرآنية ، وهذا يريد معنى حديث شريف ...الخ، كل هذا لثقتهم بمعلم التربية الإسلامية، لذلك فعليه أن يكون عند حسن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ظنهم ومن هنا كان الاهتمام بإعداد معلم التربية الإسلامية من حيث توافر القدرات والكفايات العلمية والمهنية التي تجعله مؤهلا للقيام بهذا الدور(الشيباني، 1985).

وتتفق التربية الإسلامية والتربية الحديثة على حسن إعداد المعلم وحسن تأهيله وتدريبه نسبة إلى الأدوار والمسؤوليات التي يضطلع بها تجاه الطلاب ومن أبرزها:

إن المعلم هو قائد الموقف التعليمي ، يقود المتعلمين إلى العلم النافع والحياة الآمنة المستقرة على نهج الدين الإلهي القويم ولن يستطيع القيام بأعباء القيادة التربوية والعملية والنفسية والروحية لتلاميذه إلا إذا كان معدا لها.

المعلم هو موجه لتلاميذه ومساعد لهم على تعلمهم ولن يستطيع القيام بذلك على أساس سليم إلا إذا قد أعد لعمله.

كثيرا ما يكون المعلم هو المصدر نفسه للمعارف التي يبحث عنها تلاميذه خاصة في مجال العلوم النقية والمروية من تفسير ، وحديث ، وفقه ، ولغة.

وإذا كانت أهداف إعداد المعلمين تشمل الأهداف العامة والأهداف الخاصة فان من أهم الأهداف العامة التي ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يسعى إلى تحقيقها من خلال عمله كمعلم اتجاه طلابه ما يلي (الخوالدة، ٢٠٠٣؛ الجلاد، ٢٠٠٣) :

ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب وتعميق إيمانهم بالقيم الإسلامية العليا وتقوية وازعهم الديني والخلقي، وروح الالتزام بأوامر الدين ونواهيه.

مساعدتهم على تحقيق النضج الانفعالي المناسب والتوازن النفسي ا لمطلوب والتكيف مع أنفسهم ومع مدرسيهم وزملائهم في الدراسة، ومع المجتمع الذي يعيشون فيه.

مساعدتهم على تنمية قدراتهم العقلية المختلفة، وعلى توسيع مداركهم وثقافتهم العامة ووعيهم بمشاكل وقضايا مجتمعهم وأمتهم وتوسيع افقهم وحثهم على تنمية ميولهم العقلية وعلى بناء رغبتهم في التنمية العقلية والفكرية والمستمرة.

مساعدتهم على تنمية قدرتهم على إدراك الجمال وتذوقه والتمتع به في أشكاله ومظاهره المختلفة.

مساعدتهم على بناء الإيمان بقيمة الأسرة وعلى إعداد أنفسهم لمسئولياتها ومسئولياتهم الاجتماعية الأخرى وعلى تنمية حبهم وولائهم لوطنهم وأمتهم.

وفي مجال تعليم التفكير الناقد يمثل معلم التربية الإسلامية نقطتي الارتكاز والانطلاق معا من أجل تعليم التفكير الناقد للطلبة، فمما لاشك فيه أن المعلم يستطيع أن يقوم بالشيء الكثير من أجل دفع قدرة المتعلم على التفكير وتنمية مهاراته، ولكن ذلك يتطلب أولا أن يكون المعلم ملتزما بأساسيات ومبادئ التفكير بعيدا عن التحيز والتوجيه المباشر الذي يناقض أولا حرية التفكير ومبادئه، وأن يمتلك الخبرات اللازمة في تطبيق مهارات التفكير واستخدامها بالطرائق السليمة والمهنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولمناقشة دور معلم التربية الإسلامية في تدعيم التفكير الناقد يجب أن نبدأ أولا في تحديد الصفات التي يجب أن يتمتع بها المعلم، فلا يمكن فصل قدرات ومميزات المعلم عن رغباته وإمكاناته في مساعدة الطلبة على تنمية مهارات التفكير لديهم وخلق الجو المناسب وهو ما يتطلب أن يتصف بالصفات التالية (إبراهيم،٢٠٠٦؛ سعادة،٢٠٠٣):

منفتح الذهن بحيث يشجع الطلبة على تبني أفكارهم الخاصة و أن لا يتقيدوا بما يقوله المعلمون فقط ويتضمن ذلك مجموعة من الخصائص:

غير متشدد بالمواقف وخاصة عندما تكون الأدلة واضحة و متناقضة مع مواقفه و الاعتراف بالخطأ عند الضرورة.

أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين و مستوى معرفتهم و درجة ثقافتهم.

السماح للطلبة بالمشاركة في وضع القوانين و اتخاذ القرارات المتعلقة بكل جوانب التعلم و الذي يشمل أيضاً الاختبارات و التقويم.

استخدام الاستراتيجيات الأكثر فاعلية من أجل تطوير القدرات الفكرية وإشراك الطلبة في النشاطات وتشجيع المناخ الملائم للتفكير من خلال التالي:

طلب تحري الأفكار المطروحة ، والسير وفق إستراتيجيات استقرائية.

إزعاج الطلبة بالبدائل.

طرح الأسئلة المفتوحة.

الطلب إلى الطلبة محاكمة ما يجري في المناقشات الصفية.

التركيز في المناقشات الصفية على التباين والبحث عن العمل.

احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية.

التوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.

الإصغاء إلى وجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه و يحاكم أفكارهم.

إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.

استخدام أسلوب الإقناع والاقتناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي.

توفير فرص للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.

تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم و سبر جوانب القضية المطروحة ، وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم مراعاة لمشاعر الآخرين، و السماح بحصول أخطاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد ربطت الكثير من الدراسات مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير مباشرة بمدى امتلاك المعلمين لتلك المهارات، وقدرتهم على ممارسة تلك المهارات واستخدامها في المواقف التعليمية (إبراهيم، ٢٠٠٦ ؛ نزال، ٢٠٠٣؛ خريشة،٢٠٠١ ؛ الزيادات، ١٩٩٥).

فقد أشار الباحثون إلى أهمية دور المعلم في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية – تعلمية تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار، وذلك من خلال تشجيع الطلبة على إثارة الأسئلة الخاصة بهم، والعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد، وهو ما يتطلب استخدام موضوعات مثيرة تثير عقول الطلاب، وتمنح الفرصة لهم لتنمية مهارات التفكير الناقد (أبوجادو ونوفل،٢٠٠٧؛ سعادة ،٢٠٠٣).

المحور الثالث: تعليم التفكير الناقد

يعد تعليم التفكير الناقد عنصرا أساسيا وجوهريا للتعليم، بل إن العديد من الباحثين يعتبرون التفكير الناقد بصفة خاصة جزءا من النظام التعليمي(Weissinger,2003)، وقد أصبح من أهم الأهداف التي تهتم بها المؤسسات التربوية وفي مقدمة أولويات التربويين عند صياغتهم لأهدافهم التعليمية، فهم يعبرون عند صياغتهم لهدف تعليم التفكير الناقد عن آمالهم وتوقعاتهم نحو طلبتهم.

فتعليم التفكير الناقد للطالب ليس بهدف الإجابة عن أسئلة محدده، عن طريق حفظ الأجوبة الصحيحة من أجل التقدم لاختبار، ولكن هدف تعليم التفكير هو أن يكون الطالب قادرا على التفكير بطرائق مختلفة لحل مشكلة أو اتخاذ قرار، فعمليات التفكير ومهاراته سوف يتم استخدامها في الحياة اليومية سواء أكان على النطاق الشخصي أم الأسري أم الاجتماعي، وكذلك في العمل والتسوق ومختلف الأنشطة بهدف القدرة على الاختيار والمفاضلة واتخاذ القرارات، فليس هناك دائما إجابة واحدة على أي تساؤل فالتفكير يعطى الحرية للعقل من خلال القدرة على التحليل وفحص الفرضيات والقدرة على الاستدلال، فهو تساؤل ذاتي نستخدمه عندما نسعى إلى الفهم والتقييم وإيجاد الحلول (لجنة الترجمة والتعريب، ٢٠٠٦) .

ويرى نيكرسون (Nickerson et. al ,1986) أن هناك أهمية كبيرة في تعلم الفرد للتفكير الناقد ففي المجال التعليمي يكسب التفكير بصورة ناقدة الفرد منهجية علمية ومنطقية بالاعتماد على تقصي الحقائق وإجراء المحاكمات الموضوعية للمعلومات والبيانات، كما يشجع تعليم التفكير الناقد على خلق بيئة صفية مميزة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة المفيدة والبناءة، كما يطور لدى الفرد مهارات حل المشكلة والتفكير المتشعب والتفكير الإبداعي.

ويمكن القول في ضوء ما سبق إن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالم يتميز بسرعة التغيير، لأنها تساعد على استيعاب تلك المتغيرات وتأثيراتها كما يساعد على المشاركة الفعالة في تنمية المجتمع، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير، وبذلك يمكن أن نجمل أهمية تعليم التفكير الناقد في النقاط التالية :

التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار إن التعليم في الأساس عملية تفكيرية (Daniel, 2000).

التفكير الناقد يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطأ وتجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.(Hirose, 2000)

التفكير الناقد يؤدي بالطلبة إلى التدقيق في تفكيرهم وضبطه، بحيث تكون أفكارهم أكثر دقة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.(Roger and Donald, 1989 ; Daniel, 2000)

التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيراً ناقداً، وذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم فزيادة المعرفة تتطلب إثارة الأسئلة فالمجال المعرفي يبقى حياً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية.

التفكير الناقد يعد من المقومات الأساسية للمواطنة الصالحة، في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام، لذا لا بد للفرد من أن يكون قادراً على التفكير الناقد لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات (حبيب،٢٠٠٣).

تعليم التفكير الناقد

يرى العديد من التربويين أن من أهم التحديات التي تواجه أي نظام تربوي حاليا القدرة على تعليم وتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، حيث يتطلب هذا النوع من التفكير مجموعة من الخطوات والإجراءات التعليمية، والمتتبع للدراسات والأبحاث في مجال تعليم التفكير الناقد يجد أن هذا النوع من التفكير بحاجة ماسة إلى التعليم والتدريب لإتقان مهاراته واستخدامها بصورة صحيحة، ويتضمن ذلك مجموعة من الإجراءات التعليمية – التعلمية والتي يقودها معلم مؤهل، فالاستعداد والقدرة والميول المتطلبة للتفكير قد تكون فطريه، ولكنها لا تكفي لتعلم مهارات التفكير الناقد فهي طرق مكتسبة، ولابد من توفر برامج خاصة على يد مدربين مهرة يتقنون مهارات التفكير الناقد وقادرين على تدريب الطلبة وفق خطط منظمه وهادفة، فلا يمكن تعلمه ذاتيا من خلال القراءة والمطالعة أو التدريب الذاتي(العتوم ورفاقه ،٢٠٠٦) .

ولقد دلت معظم الأبحاث الإحصائية على أن طلاب المدارس الثانوية والجامعات والمعلمين الذين لم يتدربوا على تطبيقات ومهارات التفكير الناقد، لم يحققوا نتائج جيدة في اختبارات التفكير الناقد (مرعي ونوفل،٢٠٠٦ ؛ الحموري والوهر،١٩٩٨؛ حلفاوي،١٩٩٧ ؛ حمادنة ،١٩٩٥؛ الخطيب،١٩٩٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد لخص هالبرن (Halpern, 2002) نموذجا لتعليم التفكير الناقد والمعتمد أساسا على نتائج الأبحاث لعلم النفس المعرفي وهي :

الاتجاهات: وهي القدرة على إدراك أن التفكير الناقد مهارة يجب استخدامها وتستحق الجهد المبذول من أجلها.

التدريس والممارسة: وذلك بتفعيل الاتجاهات لقضاء الوقت لتعلم المهارات وممارستها بحيث تصبح مألوفة وإدراك الفائدة من تطبيقها في الحياة العملية.

التسهيل المنظم: وهي التحول إلى سياقات جديدة حيث يتم اخذ عناصر المشكلة ووضعها في سياقات جديدة لفحص مدى تأثر القرار.

المهارات فوق المعرفية: وتضم التفكير التأملي بالعمليات والإجراءات.

ويرى الباحثون أن تعليم التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة حيث النجاح في كل مرحلة يقود إلى النجاح في المرحلة التي تليها، (العتوم ورفاقة، ٢٠٠٦) ويمكن تلخيص تلك المراحل في الجدول (6):

جدول (٦) مراحل تعليم التفكير الناقد

رقم	المرحلة	المهمات
١	**الملاحظات**	**وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم**
٢	**الحقائق**	**وتتطلب من أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.**
٣	**الاستدلال**	**وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.**
٤	**الافتراضات**	**وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم**
٥	**الآراء**	**وتتطلب هذه المرحلة أن يطور آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم**
٦	**الحجج**	**وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.**
٧	**التحليل الناقد**	**وتتطلب تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

قدم العديد من العلماء والباحثين عددا من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته المختلفة منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين وتم تنقيحها وتطويرها، وتعرف الاستراتيجيات بأنها مجموعة من الإجراءات التعليمية- التعلمية المنظمة والمتسلسلة التي يتبعها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق تعلم فعال، كما يمكن تعريفها بأنها الطرائق التي نُرمّز بوساطتها المعلومات ونعمل على تخزينها ومن ثم استرجاعها، وتعرفه الباحثة اكسفورد : بأنها مجموعة من الأفعال المحددة التي يقوم بها المتعلم ليجعل التعليم أسهل وأسرع وأكثر متعة وموجهاً ذاتيا بصورة اكبر وأكثر فاعلية وقابلية للانتقال إلى مواقف جديدة (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧ ؛ سعادة، ٢٠٠٣)، ونعرض فيما يلي لعدد من الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم التفكير الناقد:

إستراتيجية ماكفرلاند للتفكير الناقد :

قدمت ماكفرلاند (Mcfarland,1985) إستراتيجيتين لتعليم التفكير الناقد، وقامت بوصف الخطوات والإجراءات التي تهدف إلى تطوير وتحسين جانب من جوانب التفكير الناقد ألا وهو تمييز المادة ذات العلاقة عن غيرها، ولقد أكدت على أهمية دور المعلم في تعليم التفكير الناقد وضرورة تدريب الطلاب على مهاراته (سعادة، ٢٠٠٣) وهاتان الإستراتيجيتان هما:

استراتيجية الكلمات المترابطة.

تعتمد إستراتيجية الكلمات المترابطة على تزويد الطلبة بالقدرة على التمييز بين العبارات والمعلومات أو البيانات ذات العلاقة من تلك غير ذات العلاقة، ومن ثم التوصل إلى تعميم يعبر عن معيار الترابط، حيث يتم الطلب من الطلبة في هذه الإستراتيجية استبعاد مثلا كلمة ليس لها صلة من قائمة تحتوي على خمس كلمات، والكلمات الأربع الباقية يقوم الطالب فيها بتكوين جملة لكل كلمة توضح الجانب المشترك بينها وبين الكلمات الأخرى، وهذه الإستراتيجية تساعد الطلبة على مراجعة وتطبيق المحتوى الذي يدرسونه، ولذلك فيفضل أن يتم اختيار الكلمات من الموضوعات التي يدرسها الطلبة، أو من خبرات سبق أن تعرض لها الطالب.

إستراتيجية تحديد وجهة النظر:

وهذه الإستراتيجية تهدف إلى تقديم التعليم والتدريب لتطوير الحجج ذات الصلة من أجل تدعيم وجهات النظر، ويتم ذلك بعد أن يتم جمع المعلومات الكافية عن موضوع الدراسة والذي توجد حوله عدة وجهات نظر، وهنا يجب على المعلم أن يقود مناقشات الطلبة من أجل تحديد وجهة نظر صحيحة من بين وجهات النظر المختلفة، من خلال إتباع مجموعة من الخطوات لمناقشة وجهات النظر كما يلي:

العمل على اقتراح عدة وجهات نظر.

اختيار وجهة نظر واحدة وبناء عبارات داعمة لها ذات صلة من خلال عمل جماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقييم كل سبب واختيار الكلمات التي تعكس وجهة النظر بأفضل طريقة.

العمل على ترتيب عبارات داعمة للتوصل إلى وجهات نظر مقنعة.

اختيار وجهة نظر جديدة على أن يقوم كل طالب بتطوير حجج منطقية لدعم رأيه.

افتراض وجهة نظر ومناقشتها مع شخص آخر يتبنى وجهة نظر معاكسة.

من خلال هذه الإستراتيجية يمكن أن يتعلم الطلبة أن الرأي أو العبارة قد تكون صحيحة ولكن قد يكون الرأي أيضا مناسبا أو غير مناسب وذلك بالنظر إلى مصداقيتها، حيث تساعد هذه الإستراتيجية على فهم بَنّاء لوجهات النظر المختلفة من خلال الحوارات الشفوية بالاعتماد على الخلفية التي تنطلق منها وجهات النظر سواء من خلال مواقف أو إشكاليات تعرض لها صاحب وجهة النظر (أبو جادو ونوفل ،٢٠٠٧).

إستراتيجية مونرو و سلاتر للتفكير الناقد

يرى كلٌ من مونرو وسلاتر (١٩٨٥) أن من أهم الخطوات لتعليم التفكير تبدأ بمهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، وتليها تحديد المهارات الأخرى التي يستعملها الطلبة في إنجاز المهمة، وهذا يوضح أن على الطلبة أن يستعملوا عدداً من المهارات الأساسية في المدرسة، وأن يحددوا المفاهيم لكي يميزوا بين الحقائق والآراء.

الخطوة التالية تتمثل في توضيح مزايا المفاهيم وخصائصها التي يجب أن يعرفها الطلبة ويستعملوها في أداء هذه المهارة الناقدة، وفي هذه الحالة يجب أن يعرف الطلبة خصائص مفاهيم الحقائق والآراء حيث إن هذه الخصائص تزود الطلبة بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين جمل الحقيقة وجمل الرأي، وذلك لأن جمل المفاهيم عبارة عن صور عقلية مرسومة في الدماغ، وتعد الملاحظة الخطوة الأساسية والأولى في هذه الإستراتيجية لتحديد خصائص الحقيقة (Munro & Slater, 1985).

إستراتيجية أوريلي (Oreilly) للتفكير الناقد

تعد إستراتيجية أوريلي من الاستراتيجيات الخاصة بالتاريخ، حيث يعتقد أوريلي بأن المؤرخين لا يتفقون بدرجة كبيرة في وجهات نظرهم حول الشخصيات والحوادث في فترة زمنية محددة، وتجري بينهم كثير من المناقشات عند تحليلهم وتقويمهم للقضايا الجغرافية والتاريخية، كما تشكل مناقشاتهم اتجاهاً فعالاً في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في المدارس.

حيث يرى أوريلي أن التفكير الناقد يتطلب أن يكون الشخص يقظاً بصورة دائمة، كما يستطيع المعلمون تعميق هذا الاتجاه من خلال تقديم مناقشات مقنعة حول شيء يعتقد به الطلبة، ومن ثم إظهار الضعف في المناقشة، وقد يلجأ المعلم في بعض الحالات إلى تعليم مهارة تحديد الدليل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتقويمه، وهنا تبرز أهمية الدليل في دعم وجهة النظر أثناء عملية المناقشة، وعادة ما يستخدم المعلم البطاقات كدليل في هذه الإستراتيجية (O"Reilly, 1985) .

وتتضمن إستراتيجية أويلي مجموعة من الخطوات لتعليم مهارة تحديد الدليل وتقويمه، ويرى أوريلي أن الخطوة الأولى لجعل الطالب مفكرا ناقدا بان يكون متشككا، وذلك عن طريقة إثارة الشك في آراء وقضايا حيوية ومفاهيم ذات تأثير مباشر على الطالب، وطرح مجموعة من الآراء حول تلك القضايا للمناقشة، وبإتباع طريقة لعب الأدوار وتمثيل الحوادث يمكن فهم الحقائق والتعرف على وجهات النظر، وبتوجيه الأسئلة وفحص الأدلة وطلب المزيد من المعلومات يمكن فهم الحقائق وتميزها (أبو جادو ونوفل ،٢٠٠٧).

إستراتيجية باير لتعليم التفكير الناقد (Beyer) :

أكد باير في إستراتيجيته على أن تعليم وتطوير قدرات الطلاب على التفكير الناقد تسير وفق مبادئ وأسس استنتاجيه، تتطلب تقديم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة لتسهيل انتقال الأثر التعليمي، حيث يبدأ المعلم بالتقديم لمكونات المهارة بطريقة منظمة، والتعريف بخصائصها المميزة لها وإجراءاتها بوضوح، على أن يتيح المعلم للطلبة مناقشة تلك الإجراءات وطريقة استخدامها.

ومن ثم تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد على فترة ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من قبل المجموعات والمعلم، كما تشمل الطريقة إجراء تحليلاً ذاتياً للنتائج التي توصلوا إليها والطريقة التي تم التوصل من خلالها إلى تلك النتائج.

أما الخطوة التي تليها فيقوم الطلبة بتطبيق المهارة من خلال استعمالها بأقصى ما يستطيعون للوصول إلى الهدف التعليمي، وأخيراً يقوم الطلبة باستنتاج الهدف التعليمي من هذه المهارة (Beyer,1985)، وتمر هذه الإستراتيجية بخمس مراحل رئيسة هي (سعادة،٢٠٠٣):

إعطاء الطلبة أكثر من فرصة لاستيعاب أمثلة عديدة عن المهارة موضوع الدرس مع التركيز على نواتجها المعرفية لمساعدة الطلاب على الاستعداد لتلقي المعلومات.

تقيم مكونات المهارة وعرضها بالتفصيل خطوة بخطوة وتوضيح مكوناتها.

التدريب الموجه لمكونات المهارة التي تم تقديمها في عدة دروس ويتم استخدام بيانات ووسائل مطابقة في شكلها ونوعها للمحتوى المستخدم عند تقديم المهارة.

المراجعة الناقدة لمكونات المهارة والتوسع بها ما أمكن في ضوء تطبيقها لوسائل وبيانات ومعلومات جديدة مختلفة عن تلك التي استخدمت سابقا.

إعطاء فرص إضافية لتطبيق المهارة كي يستطيع الطلاب استخدام المهارة وتقييم هذا الاستخدام مع تدريس مناسب يستخدم على شكل تغذية راجعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجية سميث (Smith) لتقويم صحة مصادر المعلومات:

قدم سميث عام (١٩٨٣) تعريفا للتفكير الناقد يرى بأنه مجموعة من المهارات الجزئية التي يستخدمها الفرد من أجل إظهار صحة ودقة المعلومات، وقد أوضح وجود معايير عديدة ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات وتتمثل في عدد من الأسئلة التالية (سعادة،٢٠٠٣):

ما مصدر المعلومات؟ ما هي طبيعة الشخص الناقل للمعلومة وطبيعة المؤسسة التي تنقل المعلومة ومدى مصداقيتها وحياديتها واختصاصها.

الخلفية الثقافية والميدانية لمصدر المعلومة وأهلية المصدر للتحدث عن المعلومة ومدى الاختصاص والخبرة والمستوى التعليمي والعملي.

الأسس المعتمدة للكشف عن صحة مصدر المعلومة والمعايير المعتمدة في هذا المجال.

الهدف من طرح المعلومة ومدى حيادية الهدف أو مصدر المعلومة وتأثير المعلومة على مصدرها أو الآخرين.

وجود أسباب جوهرية تشكك في مصدر المعلومة والاستفسار عن المصدر ومدى اتساق العبارات والموضوعية والتوازن في المعلومة ومعقوليتها ومنطقيتها.

ويرى سميث بأن المواطنة الفاعلة تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة الفرد على التفكير الناقد من أجل تقدير دقة المعلومات وصحتها، في عصر كثرت فيه الكتب وعمت فيه وسائل الإعلام وكثر فيه السياسيون وكثرت فيه الإشاعات، وأمام هذا الزخم من المعلومات فإن الحاجة أصبحت ماسة للحكم على مصداقية هذه المصادر كالصحف والمجلات والأخبار، وهذا لا يأتي إلا من خلال التفكير الناقد، حيث يحمي صاحبه من الذين لا يعتمدون على الأدلة والبراهين.

إن هذه الإستراتيجية تساعد المتعلم في الرجوع إلى المصادر الموثقة التي من الممكن أن يقبلها دليلاً عند سماع خبرأوعند الحاجة إلى معرفة صدق معلومة ما، ذلك لأن هذه الإستراتيجية تركز على صحة الأخبار وصدقها وصحة مصادر المعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد، وتتضمن هذه الإستراتيجية الإجراءات التعليمية التالية : (سعادة،٢٠٠٣)

مقدمة للدرس : يتم خلالها اقتراح حادثة معينة وإثارة الأسئلة حول تفاصيل الحادثة ونتائجها ومدى صدق المعلومات المتوافرة وبذلك يثير انتباه الطلاب لأهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات.

عرض الدرس : يتم التخطيط لعرض الدرس كي يساعد التلاميذ على تحديد معايير واضحة ودقيقة بهدف تقويم مصادر المعلومات الصحية ومصادر المعلومات غير الصحيحة وتبرير تلك المعايير.

التدريبات على مهارة التفكير الناقد : يتطلب تعلم مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات التدريب المناسب عليها حيث يتدرب الطلاب على تطبيق المعايير المقترحة من جانبهم لإصدار الأحكام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حول صحة مصادر المعلومات أو تفنيدها حيث يقوم المعلم بتوزيع نسخ من المعايير المطلوبة على الطلبة وتشجيعهم على استخدامها.

خاتمة الدرس يستحسن أن يتضمن الدرس مناقشة للاتجاهات نحو المعلومات وأثرها في المواطن الفاعلة ويوضح المعلم للطلبة أن للناس اتجاهات متعددة نحو مصادر المعلومات ويجب عليه أن يتأكد ويتوثق من صحة المعلومات وأن يطبق المعايير.

الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد

ينظر ديبونو (De Bono, 1984) إلى التفكير على أنه مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعليم ويرى أن مهارة التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى، ويشبه التفكير بمهارة قيادة السيارة، كما شبهها آخرون بالمهارات الرياضية فعن طريق التعليم والمراس يتم تحقيق مراحل متقدمة من الإتقان، كما أن التفكير يثير الذكاء البشري ويحفزه ليؤثر في خبرات الإنسان كما تعمل قوة محرك السيارة.

ومن أبرز الاتجاهات التي ظهرت في تعليم التفكير الناقد اتجاهان رئيسان الأول ويركز على تعليم التفكير الناقد من خلال محتوى المادة الدراسية، فيما نادي الاتجاه الثاني بالتركيز على تعليم الناقدة كمهارة مستقلة بذاتها، كما ظهر اتجاه حديث ثالث توافقي يجمع بين النقاط الإيجابية لكلا الاتجاهين وهو ما سمي بالدمج.

الاتجاه الأول : تعليم وتعلم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن يتم تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وأكدوا أيضا على ضرورة أن يتضمن المنهاج أصلا مهارات التفكير الناقد ابتداء من منهاج رياض الأطفال، فتعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية يسهم أيضا في تنمية التحصل الدراسي وفهم أعمق للمادة الدراسية وإدراك أوسع للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية المعنية ، كما يساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في مادة القراءة، وكذلك الحال بالنسبة لباقي المواد الأخرى (Swsrtz & Perkins,1990) ، وإتباع هذه الطريقة يحفز الطلبة على استخدام عمليات التفكير المختلفة لإيجاد التفسيرات الصحيحة والأحكام الدقيقة فيما يتعلق بالمادة الدراسية المعنية (Daniel, 2000).

ويدافع أنصار هذا الاتجاه عن وجهة نظرهم بالآتي (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧):

تسهم مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المنهاج المدرسي في مساعدة الطلبة على التغلب على الصعوبات الأساسية في التعليم المدرسي وخاصة مهارات القراءة والكتابة والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية.

تكسب الطلبة فهما أعمق للمحتوى التعليمي بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق ومبادئ مما يزيد من ارتباط المواد الدراسية بوظائف حياتهم اليومية وبالتالي يجعل من مادة التعلم والمادة الدراسية بشكل عام مادة ممتعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحفز الطلبة على توظيف عمليات التفكير المتنوعة بغية الوصول إلى الفهم الصحيح واتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة

ويدعو أصحاب هذا الاتجاه بأن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية المقررة للطلبة كالرياضيات والتاريخ وغيرها، حيث يركز هذا الاتجاه على مفهوم عدم إمكانية الفصل بين التفكير الناقد عن موضوعه، ويصبح التفكير الناقد مهارة خاصة أو متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم على إطلاع بحقائقه ومفاهيمه الأساسية ومصطلحاته (Ennis,1989; Hunter, 1991; Daniel, 2000)، بحيث يركز المعلم على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية وذلك من خلال أشكال عديدة للمنهاج منها:

المحاضرات : وتتطلب استخدام المحاضرة كطريقة لاستثارة تفكير الطلاب من خلال طرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلبة أو محاكمة المادة المقدمة للطلبة بطريقة منطقية وعقلانية بعيدة عن التلقين.

المختبرات: بالاعتماد على طريقة البحث العلمي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

الواجبات المنزلية والبحوث والتقارير: تعد الواجبات المنزلية القرائية أو الكتابية وسيلة فعالة وفرصة جيدة لتنمية بعض مهارات التفسير والاستدلال والمحاكمات المنطقية، وتعد الكتابة من الطرق الهامة التي تحفز الطلبة على إعادة النظر بأفكارهم ومراجعة الدراسات السابقة.

التعليم التعاوني: ويتطلب القيام بتمارين صفية جماعية وصياغة أوراق عمل بهدف التعامل مع المسائل الحسابية والعلمية ، والسعي لتعميمها على مواقف جديدة والتأكد من صحة القوانين التي يتعاملون معها وتجريبها بطرائق مختلفة.

الامتحانات: بالاعتماد على أسئلة تنمي قدرة الطلبة على الاستنتاج والمحاكمة الموضوعية للمعلومات والمقارنة بدلاً من الأسئلة التقليدية التي تركز على الحفظ والاسترجاع.

الاتجاه الثاني: تعليم وتعلم التفكير الناقد من خلال برامج تدريبية متخصصة

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بتعليم التفكير الناقد من خلال بناء برامج منفصلة عن محتوى المواد الدراسية والتي يتم بناؤها من خلال خبير مختص ببناء هذه البرامج، بحيث تشتمل هذه البرامج على مهارات التفكير الناقد بمعزل عن المواد الدراسية ويقوم بتنفيذ هذه البرامج معلم أو مدرب مؤهل لتعليم مهارات التفكير الناقد، فالهدف الأساسي لهذه البرامج هو تعليم التفكير الناقد، حيث تتميز البرامج المستقلة والمصممصة خصيصا لهذا الغرض بعدد من الخصائص :

يتم التدريب على مهارات التفكير الناقد بطريقة منهجية ومركزة، ووفقا لبرنامج زمني مخطط له.

المادة المستخدمة لتوضيح نوع طريقة التفكير التي يتم تدريسها أو المستخدمة في التمرينات التطبيقية ليست الهدف التعليمي للبرنامج ومن المفترض أن تكون هذه المادة معروفة بشكل مسبق.

يتم استخدام أنواع مختلفة لمادة المضمون عبر البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن دمج البرنامج في المنهاج الدراسي النظامي للمدرسة أو للكلية يتطلب زمناً إضافيا على الزمن المحدد للمواد النظامية (Swsrtz & Perkins,1990).

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الارتقاء بمستوى تفكير الطلبة يتعدى قضية التحصيل الدراسي، لاكتساب مهارات التفكير الناقد، ومما لاشك فيه أن هذا الاتجاه يجعل من مهارات التفكير الناقد البؤرة الأساسية وليس المحتوى الدراسي، ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن رؤيتهم من خلال النقاط التالية.

يتحدد البرنامج بزمن يجب إنجازه من خلال الزمن المحدد وذلك أن تعليم التفكير الناقد يستند أساسا إلى فهم المهارات وإجراءات تطبيقها والتدرب عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتباينة لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد، من هذا المنطلق فإن الزمن سيعمل على تقييد المشاركين في تنفيذ تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد بالمستوى المطلوب من خلال المواد الدراسية المختلفة.

إن العمل على تعليم مهارات التفكير كمادة مستقلة يزيد من دافعية الطلبة من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه.

في كثير من الأحيان قد لا يتوافر مدرس يحسن تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية وبالتالي فإن تعليم التفكير كمادة مستقلة قد يكون أجدى.

ويشير هذا الاتجاه إلى أن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة خارج المنهاج الدراسي باعتباره قدرة أو مهارة عامة، و يمكن أن يكون لها تطبيقات في مجالات معرفية متنوعة، ومنها المواد الدراسية، وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد بحيث يقوم معلم متخصص بتدريب الطلبة عليه (Sternberg,1997) . ومن هنا يكون التعليم أو التدريب على مهارات التفكير الناقد بوساطة برامج خاصة أجدى، حيث تهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل، وقد أظهرت دراسة لريسنمي (Riesenmy,1991) أن الأطفال الذين دربوا على مهارات التفكير الناقد تمكنوا من الاحتفاظ بهذه المهارة ونقلها إلى تطبيقات ومسائل جديدة مختلفة. ولا شك في أن تعليم التفكير الناقد في بداية الأمر أو كمرحلة أولى كمادة مستقلة له مميزات عدة، منها أن هذا النوع من التعليم يتطلب تدريب معلمين أقل من عملية تعليم التفكير الناقد خلال المادة الدراسية، والتي يحتاج فيها أن يتدرب معلمو المواد المختلفة على استخدام التفكير الناقد في تدريسهم، بالإضافة إلى أن عملية تغير المناهج جميعها لتتضمن التفكير الناقد عملية طويلة وتحتاج إلى وقت طويل وجهد وتكلفة مرتفعة، في حين أن بناء البرامج التعليمية للتفكير الناقد كمادة مستقلة أسهل وأسرع وأقل تكلفة. وقد برزت العديد من البرامج الخاصة بتعليم التفكير الناقد ومهاراته، ومنها برنامج التفكير الناقد الذي أعدته هارنديك (Harnadek,1980) وبرنامج رسك لتعليم التفكير الناقد وهو برنامج مطور عن برنامج هارنديك (السرور،٢٠٠٥)، بالإضافة إلى عدد من البرامج التي تناولت عدداً من المهارات الخاصة بتعليم التفكير مثل برنامج العمليات المعرفية لجيلفورد الذي طورته الباحثة ميكر وبرنامج فيورستين التعليمي الاغنائي وبرامج التعلم بالاكتشاف وبرامج تعليم التفكير المنهجي وبرامج ا لمعالجة اللغوية والرمزية ومن البرامج التي تقع ضمن تلك برامج الحاسوب اللغوية والرياضية (جروان،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتجاه الثالث: دمج التدريب بالمحتوى الدراسي

إن تعليم وتعلم التفكير الناقد سواء من خلال الاتجاه الأول أم الاتجاه الثاني في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات، يتوقف إلى حد كبير على مجموعة من المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقرير أي الاتجاهين يكون أكثر ملاءمةً، فالإمكانات المادية والفنية تلعب دورا مهما في هذا الشأن إضافة إلى أن مدى إيمان إدارة المؤسسات التربوية بأحد الاتجاهين يشكل بعدا أساسيا في تقرير أي الاتجاهين أجدى ومهما يكن من أمر فإن تعليم التفكير بأحد الأسلوبين سيكون قرارا حكيما(أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧).

ويمكن تلخيص أهم الفروق بين الاتجاهين في الجدول (٧) (جروان،٢٠٠٥):

جدول (٧)

أهم الفروق بين اتجاهات تعليم التفكير الناقد المباشر أو من خلال المحتوى الدراسي.

تعليم التفكير من خلال برامج تدريبية	تعليم التفكير الناقد من خلال المناهج الدراسية
تعليم مهارات التفكير يكون على شكل مهارات مستقلة.	**تعليم مهارات التفكير يمثل جزء من الدروس الصفية المعتادة.**
يتمم تحديد المهارة او العملية ويعطى المصطلح في بداية الحصة.	**لا يتم إفراد حصة ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة.**
لا يوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي	**محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزء من المنهاج المعتاد.**
يراعى أن يكون محتوى الدرس بسيطا حتى لا يتداخل أو يعقد تعلم مهارة التفكير	**يصمم المعلم الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه المهارة المعتاد.**
يتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية محددة.	**لا يتوقف تعليم مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.**

وفي هذا الإطار ظهر اتجاه توفيقي حديثا ينادي بتعليم التفكير كمادة مستقلة أو برنامج خاص ولكن بالاستعانة بالمنهاج الدراسي، ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معا عبر فروع المعرفة المختلفة ويشير جونز (Jones,1996) إلى أن هذا الاتجاه يتميز بعدد من الخصائص من أهمها:

تعد المشكلات والأسئلة والقضايا من مصادر الدافعية للمتعلمين.

مساقات تعليم التفكير الناقد هي عبارة عن أنشطة وواجبات أكثر منها محتوى أكاديمي أو محاضرات تقليدية.

الطرائق والأهداف والتقويم تركز على سبل التعامل مع المحتوى أكثر من اكتسابه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و لقد أنتجت حركة مهارات التفكير في الثمانينات من القرن الماضي برامج متخصصة لتحسين نوعية التفكير عند الطلاب، وركزت على طرائق التدريس لتعزيز هذا التفكير وقد أدت الجهود التي بذلت في هذا المجال إلى بروز ثلاث خلاصات اعتبرت مبادئ يمكن اعتمادها لتحسين نوعية التفكير عند الطلاب وهي:

كلما كان تدريس التفكير أكثر وضوحا كلما كان تأثيره اكبر على الطلاب.

كلما خيم على المناخ التعليمي داخل الفصل الدراسي جو من إعمال العقل كلما بات بمقدور الطلاب التوصل إلى طريقة التفكير الأفضل.

كلما تم الدمج بين عملية تعليم التفكير وبين محتوى الدرس كلما تفاعل الطلاب مع المحتوى وأزداد اهتمامهم بالعمليات والمهارات.

وهذه المبادئ الثلاثة توفر لنا الأساس لدمج التفكير الناقد خلال عملية تدريس المحتوى، وتعد هذه العملية المعروفة بالدمج طريقة طبيعية لتنظيم دروس الدمج طريقة طبيعية لتنظيم دروس المنهاج، وبحسب (Ennis,1989) فإنه بالإمكان دمج الأمرين معاً بحيث يتم تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يكتسب فيها الطلبة مهارة عقلية، وفي الوقت نفسه يجب تدريب المتعلمين على استخدام التفكير الناقد باعتباره جزءاً من الأساليب التي يستخدمونها في تدريس المادة الدراسية.

فالمنهاج لا يعد مجموعة منفصلة من المعلومات بل هو مادة يستعملها الإنسان المتعلم لإصدار أحكامه، لذلك فانه من المتوقع أن يكون للمعلومات المتعلقة بالتغذية مثلا تأثيرها على العادات الغذائية للطلاب، ومن المتوقع كذلك أن يمارس الفهم الحقيقي للتاريخ السياسي تأثيره على طريقة انتخاب المواطن، ومن المتوقع أيضا أن يستخلص القارئ الفطن من الفهم العميق لدوافع إحدى شخصيات القصص الخيالية الطريقة التي يجب أن يتصرف بها والمسؤوليات التي تترتب عليه في ظروف مماثلة لظروف القصة.

لذا فانه من الضروري تعليم الطلاب كيفية استعمال المعلومات والمبادئ التي يتعلمونها في المدرسة لاتخاذ القرارات وحل المشاكل بطريقة فعالة، فالدمج الذي يعتبر طريقة لتعليم التفكير يرتكز على تعليم الطالب الجمع مابين المعلومات النظرية التي يتلقاها وبين مختلف أشكال مهارات التفكير التي يجب أن يستعملها في حياته اليومية التي يعيشها.

فمن الواضح إن اختيار برنامج منفصل ودمج تعليم التفكير في منهاج التدريس النظامي يجعل من هاتين الطريقتين أسلوباً مفضلاً، حيث يكون ذلك ممكنا طالما أن أحد العناصر يكمل ويعزز العنصر الآخر، وهناك عدة أساليب لتحقيق ذلك فمثلا يمكن دمج التأكيد على تعليم التفكير في المنهاج الدراسي النظامي وذلك بالاعتماد على النماذج التي يتم الحث عليها في برنامج خاص مستقل، مما يشكل نقطه محورية يتم حولها تعليم التفكير، فيمكن إيجاد منهج منفصل ببذل جهود ومحاولات إدخاله أو مزجه عبر المنهاج الدراسي وقد يساعد ذلك الطلاب على الوقوف جانبا وتأمل الطريقة التي تقوم بها الأشكال الأساسية ذاتها للتفكير ضمن سياقات مجالات دراسية مختلفة وقد يساعدهم ذلك على تحديد فيما إذا كان هناك أشكال خاصة للتفكير تتعلق بمجالات معنية وكيفية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختلاف معايير الصلابة وكيف يمكن للنماذج الشائعة للتفكير غير الفعال أن تبرز في مجالات مختلفة وكيفية تحديدها وتصحيحيها.

إن دمج التفكير الناقد في محتوى التدريس يدمج ما بين ميزات طريقتين تعليميتين متقابلتين اعتمدهما المدرسون لتدريس التفكير وهما:

التدريس المباشر للتفكير في سياقات من خارج المنهاج.

استخدام الأساليب التي تعزز التفكير في دروس المحتوى.

وتتشابه دروس الدمج مع هذين النوعين من التدريس وتختلف عنهما في آن واحد، فتدريس التفكير بالتعليم المباشر يعنى أن يتعلم الطلاب في حصة مخصصة لتعليم التفكير كيفية استخدام استراتيجيات واضحة في التفكير بتوجيه من المدرس، وتعتمد هذه الدروس على لغة التفكير وأساليبه المختلفة بغية التوصل إلى التفكير بمهارة ويتم تدريس التفكير عادة في صفوف منفصلة أو في برامج مستقلة خارج نطاق المنهاج التعليمي، فيتم توجيه الطلاب مثلا إلى استخدام عبارات والتصنيف لفرز الأزرار من أجل برهنة مهارة التفكير وممارستها أو قد يطلب منهم تقييم الحجج في كتب تتناول التفكير من اجل ممارسة مهارات المنطق وبما أن المهارات تدرس باستخدام أمثلة من خارج المنهاج فيجب أن يتم وصلها بالمنهاج إذا كان الطلاب سيطبقون الأمثلة على المحتوى الذي يدرسونه (سوارتز وباركس،٢٠٠٣).

وقد اعتمد الباحث هذا الاتجاه في تصميم البرنامج التدريبي، الذي يجمع بين تعليم مهارات التفكير الناقد كمهارات مستقلة بالاعتماد على أمثلة ونماذج من المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية من خلال محتوى المنهاج الدراسي لطلبة دولة الإمارات العربية المتحدة للمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والثانوية.

البرامج التدريبية

يعرف البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من الخبرات التدريبية المخططة لتحقيق النمو المهني، والتي تقدم للمتدربين لمساعدتهم في اكتساب المهارات والأساليب والكفايات اللازمة بقصد تنمية أدائهم، وللتدريب أهمية كبيرة في مجال إعداد وتأهيل المعلمين لتحقيق خطط مؤسسات التعليم وبرامجها، فالعملية التعليمية ترتكز أساساً على دور المعلم فهو الموجه لسير العملية التعليمية التعلمية.

الحاجة إلى التدريب

يعد التدريب في عالم المجتمعات والمؤسسات المعاصرة أداة التنمية ووسيلتها كما أنه الأداة التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن للتدريب دوراً أساسياً في نمو الثقافة والمهنية واستيعاب مستجدات الحضارة ونموها وتنمية العنصر البشري(جلميران ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بتأثير عوامل عدة كالانفجار المعرفي المتمثل في التقدم التقني في جميع مجالات الحياة، وكذلك سهولة تدفق المعلومات من مجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى ، و التدريب أثناء الخدمة هو الأساس الذي يحقق تنمية العاملين بصفة مستمرة بشكل يضمن القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم بالشكل الذي يتناسب مع مستجدات أعمالهم التي لم تكن موجودة حين الإعداد قبل الخدمة ، فالتدريب يقدم معرفة جديدة ويضيف معلومات متنوعة ، ويعطي مهارات وقدرات ويؤثر على الاتجاهات ، ويعدل الأفكار ويغير السلوك ويطور العادات والأساليب (القرعان، ٢٠٠٣).

تصميم البرنامج التدريبي

التدريب هو عملية تغيير ولذلك يتم تحديد أهداف البرنامج التدريبي أولا، وذلك في ضوء المهارات والاتجاهات والمعارف المستهدفة والتي سيتعرض لها المتدربون، وبعد ذلك يتم تحديد مفردات البرنامج التدريبي واحتياجاته من المواد التدريبية، بالإضافة إلى الوسائل والأساليب المستخدمة في طرق التدريب (جلميران، ٢٠٠٣).

ويسعى القائمون على التدريب للإجابة عن هذه الأسئلة عند تصميم وإعداد البرامج التدريبية، من خلال طرق التدريب المتنوعة بحسب الهدف من التدريب والمهارة المستهدفة، فمنها ما يرتكز على تبادل الخبرات بين المدرب والمتدربين وأخرى تعتمد على المنحى العملي كمشاغل التدريب وورش العمل والتطبيقات ودراسة الحالة.

وعند تصميم البرنامج التدريبي في مجال تنمية مهارات التفكير يجب الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التالية:

ما نوع التفكير الذي يهدف البرنامج إلى تطويره؟

ماهي مادة المحتوى المقدمة للطالب التي تتضمن تدريبه على هذا النوع من التفكير؟

ما هي الخطط الإستراتيجية التعليمة المستخدمة في تعليم هذا النوع من التفكير؟

ما هي الأنظمة الداعمة التي يقدمها برنامج تعليم التفكير لتمكين المدرسين من استخدامه بيسر وسهولة.

وهناك طرق تدريب مرتكزة على العمل كفريق كالتدريب التعاوني والتدريب المشارك واللجان والمجموعات المشاركة بمهمة، ومن طرق التدريب أيضا التي تعتمد على التحليل وطريقة حل المشكلات، وأيضا هناك طرق التدريب المرتكزة على مواد التدريب كطريقة أوراق العمل والحقائب التدريبية والملخصات، وأخرى مرتكزة على النقاش والمجموعات الصغيرة والمحاضرة (حسنين،٢٠٠٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أفاد الباحث من هذه الطرق في تصميم البرنامج التدريبي بالاستعانة بتلك الطرائق في تصميم البرنامج بالارتكاز إلى طبيعة المهارة التي يتم التدريب عليها الإفادة من الآليات والوسائل المتبعة في كل طريقة.

وتصميم البرامج الخاصة بالتفكير يجب أن تراعى فيها نوع التفكير المستهدف والذي يتم التركيز عليه، بحيث لا يبدو أننا نعلم تفكيرا شاملا أو مهارات التفكير العامة، فالتفكير الإبداعي مثلا يهدف إلى إنتاج جديد ومبدع، وتذكر المعلومات واستخدامها يستهدف الاسترجاع الدقيق للمعلومة، بينما التفكير الناقد يستهدف الحكم الناقد وتكمن أهمية ذلك في تمييز المهارات الخاصة بكل نوع من أنواع التفكير واستخدامها بما يحقق الأهداف المرجوة من نوع التفكير.

لذلك يجب أن يكون واضحا عند تحديد أهداف البرنامج التدريبي تحديد نوع التفكير المستهدف من البرنامج والتركيز خصائص التفكير الناقد والتي تتمحور حول القدرة على إصدار الأحكام والتمييز بين الحقائق والبحث عن المعلومات الموثقة بالحجج والأدلة.

المحتوى التدريبي

المحتوى التدريبي: هو السرد الموضوعي للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات وبناء ذلك على أسس تربوية فلسفية ، ومن مقومات المحتوى الجيد أن يسهم في قدرات المتدرب على انتقال أثر التدريب الذي يعد امتداداً للمقدرة على القيام بعملية التطبيق الفعلي للمواد التي اكتسبها أثناء التدريب.

حيث تتم تجزئة المحتوى التدريبي إلى دروس ومقررات تدريبية، وذلك وفقا للمفاهيم والمهارات المستهدفة وبطريقة متسلسلة تجمع النقاط المتجانسة، للمساعدة على تعلمها وتحصيلها، كما تتضمن عملية كتابة مقررات التدريب رقم المقرر وعنوانه ضمن البرنامج التدريبي من مثل : الدرس الأول ، الثاني والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذه والوسائل التدريبية التي تحقق الهدف(جلميران، ٢٠٠٣).

برامج تدريب تنمية التفكير الناقد

يتوفر العديد من البرامج التدريبية المستقلة التي تم إعدادها، والتي تهدف إلى تنمية لتفكير الناقد حيث تضمنت تلك البرامج وكذلك بعض الأدلة في تعليم التفكير الناقد العديد من التطبيقات والأمثلة بالإضافة إلى ورش العمل، والتي اطلع عليها الباحث ومن أهمها:

برنامج التفكير الناقد الذي أعدته هارنديك (Harnadek,1980) وهو يتألف من كتابين يتضمنان بشكل أساسي مجموعة من الدروس لتعليم مهارات التفكير الناقد ويقع كل كتاب في جزأين أحدهما دليل الطالب يضم المهارات والتمارين والآخر دليل المعلم ويضم توجيهات للمعلم لتطبيق الدروس وحلول التدريبات للطالب. برنامج رسك لتعليم التفكير الناقد وهو برنامج مطور عن برنامج هارنديك (Harnadek) ويقع في أربعة أجزاء كل جزء يضم كتابين أحدهما دليل الطالب المتضمن للمهارات والتمارين، والآخر دليل المعلم والذي يضم توجيهات للمعلم في تطبيق الدروس وحلول التدريبات للطالب، حيث حمل كل جزء عنواناً :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجزء الأول: مهارات حياتية.

الجزء الثاني: النظام.

الجزء الثالث: قوة التفكير.

الجزء الرابع: النجاح (السرور،٢٠٠٥).

دليل مهارات التفكير يقدم إجراءات مقترحة لتعليم (١٠٠) مهارة في التفكير (فخرو، ٢٠٠٦).

برنامج هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء و يشتمل على أمثلة للتدريب على عدد من مهارات التفكير منها : معالجة الأفكار والمعلومات، ويتضمن اتخاذ القرارات والبدائل والاحتمالات والخيارات (طعمة والعظمة، ٢٠٠٣).

استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعليم للدكتورة مارغريت دايرسون وهو يتضمن طريقة جديدة في تنظيم المعلومات تقوم على أساس استخدام خرائط معرفية لتنظيم الأفكار الواردة في النصوص وتمييز الأفكار المهمة والرئيسة ومقارنتها وتحليلها (دايرسون، ٢٠٠٠).

برنامج السهل لتنمية مهارات التفكير من إعداد الدكتور عبد الناصر فخرو (فخرو،٢٠٠٦) ويتكون البرنامج من كتيبين الأول عبارة عن كراسة عملية تضم عدداً من أوراق العمل والتدريبات والثاني دليل المدرب، بالإضافة إلى شريط فيديو، حيث يعتمد البرنامج على مواقف مرئية تتم الإفادة منها في تعلم المهارات، حيث استطاع الباحث أن يكون حصيلة من الأمثلة والتطبيقات التي ساعدته على بناء برنامجه التدريبي.

وقد لاحظ الباحث أن تلك البرامج التدريبية المستقلة لا تهتم بمحتوى المادة التدريبية من حيث انسجامها مع المادة التعليمية ومحتوى المنهاج الدراسي أو التخصص العلمي للمتدرب، إلا بقدر ملاءمتها للبيئة التي يتم فيها تطبيق البرنامج، فهي برامج تستهدف مختلف الشرائح وتهدف إلى إتمام مهمة تعليم التفكير حيث يتنوع المضمون تنوعا كبيرا لها نفس الهدف التعليمي وهو تعليم شكل معين للتفكير وهناك قيدان فقط يتم الانتباه إليهما في إعداد مضمون تلك المادة التدريبية:

أن يطلب من الطلاب التفكير في موضوع مهم لديهم ولديهم معرفة مسبقة به.

أن يكون المضمون بسيطا وغير مثير للجدل لا يصرف الانتباه عن نشاطات التفكير التي تعتبر هدف الدرس.

إن فكرة عدم الاهتمام بالمضمون لها بعد آخر فعادة يتم إعطاء الطلاب العديد من التدريبات حتى يقوموا من خلالها بالتدرب على هذه المهارات ويختلف المضمون في الأمثلة بشكل كبير وعادة لا يكون له أية علاقة ذات أهمية بالموضوع الذي يفكر به الطالب من خلال البرنامج وعادة لا يهم ما هو المضمون المستخدم في أي تدريبين متعاقبين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك مرونة كبيره في برامج تعليم التفكير المستقلة بالنسبة لاختيار مضمون الدرس بخلاف خطط دمج تعليم التفكير ضمن المنهاج الدراسي والتي تكون فيها الدروس المعدة لتعليم التفكير مبتكره ضمن بنية المضمون الذي يتم تعليمه، ولذلك ينبغي التفريق بين تعليم التفكير والذي يعني تزويد الطالب بالفرص الملائمة لممارسة التفكير وحفزهم وإثارتهم على التفكير، أما تعليم مهارات التفكير فيجب أن يهدف بصورة مباشرة إلى تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء، وهي المهارات التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية كما تستخدم في المجال الأكاديمي وهي المهارات التي يجب أن يتعلمها (جروان،٢٠٠٥).

أما في البرامج التدريبية القائمة على الدمج بين تعليم التفكير من خلال المنهاج الدراسي وتعليم التفكير من خلال البرامج المستقلة، فان تلك البرامج تتضمن تركيب بنية نشاط التفكير المستخدمة في برنامج مستقل بمضمون له مغزى ليس له مباشرة مع المنهاج الدراسي على مادة أو موضوع مناسب موجود سابقا في المنهاج الدراسي، والنتيجة هي درس عن مهارة التفكير معد أو مصمم لتعليم المهارة ذاتها، لكن ضمن منهاج دراسي نظامي، والهدف هو انتقال الأثر فالدمج يساعد على زيادة الفرص المتاحة لتعليم مهارات التفكير بشكل جيدّ.

حيث تشير البحوث في هذا المجال إلى أنه كلما كانت البرامج التدريبية في مجال التفكير والمبنية على خطط شامله ومتناسقة أقرب إلى المناهج الدراسية أو الجامعة كلما عزز ذلك من تعلم التفكير الصحيح، كما تنمي هذه البرامج قدرة المتعلمين على استخدام المهارات التي يتعلمونها وتطبيقها، بعكس البرامج المستقلة التي تعلم مهارات التفكير لكنها فعاليتها تقل لانفصالها عن الميدان والمنهاج الدراسي الذي يتلقونه، وهي الأهداف التي وضعها الباحث للبرنامج التدريبي الذي صممه، والطريقة التي اعتمدها الباحث في تصميم البرنامج التدريبي المعتمد على محتوى منهاج التربية الإسلامية والذي اعتمد في الأمثلة والتطبيقات على ذلك المحتوى.

القسم الثاني: الدراسات ذات الصلة

لقي التفكير الناقد خلال السنوات الماضية اهتماما كبيرا لدى الباحثين والدارسين نظرا لما يتمتع به من أهمية متزايدة في مختلف المجالات التعليمية والحياتيه، وقد اهتم هذا المحور بتقصي عدد من الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة وأهدافها، وقد قام الباحث بتصنيف تلك الدراسات إلى المجموعات التالية :

الدراسات التي تناولت التفكير الناقد في التربية الإسلامية.

الدراسات التي تناولت استقصاء مدى امتلاك المعلمين مهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها.

ثالثا: الدراسات التي تناولت إعداد برامج التفكير الناقد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد في التربية الإسلامية :

أجرى الزعبي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من طرق الاكتشاف الموجه، والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالباً وطالبة، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات ضابطة وتجريبية، ولتحقيق الهدف تم إعداد أدوات الدراسة والمكونة من البرنامج التعليمي ، واختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد، وأظهرت الدراسة وجود أثر واضح للطرائق الثلاث الاكتشاف، والمناقشة، والعصف الذهني في التحصيل وتنمية التفكير الناقد بغض النظر عن الجنس.

وهدفت دراسة إسليم (٢٠٠٦) إلى معرفة تأثير نمط التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الأساسية، واتجاهاتهم نحو التعليم الموصوف، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين درست إحداهما وحدة الفقه بالطريقة الاعتيادية وهي المجموعة الضابطة إذ بلغ عدد أفرادها (٤٤) طالباً، بينما درست المجموعة الأخرى وحدة الفقه من خلال نمط التعليم الموصوف للفرد، وبلغ عدد أفرادها (٤٤) طالباً، استخدمت الدراسة أربع أدوات هي: المادة الدراسية المعدة وفقا لطريقة التعليم الموصوف للفرد، واختبار تحصيلي لوحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية، واختبار تفكير ناقد، واستبانة اتجاهات نحو التعليم الموصوف للفرد في تعليم التربية الإسلامية.

وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في علامات الاختبار البعدي لتنمية القدرة على مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد الدراسة الطلبة على الاختبارين في مجال من مجالات استبانة الاتجاهات وذلك لصالح الاختبار البعدي .

وأجرى العلاونة (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، في ضوء تصنيف بلوم للمستويات العليا وهي التحليل والتركيب والتقويم، والى قياس أثر التفاعل بين البرنامج التعليمي ورفع مستوى تحصيل الطلبة ومهارات التفكير الناقد السابق.

وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (١٧٥) طالبا من طلاب المرحلة الأساسية العليا الصف التاسع والعاشر في مديرية تربية اربد الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦)، وقد قام الباحث بتقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ولتحديد أثر البرنامج قام الباحث بتطوير اختبار للتفكير الناقد في ضوء اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لغايات تحقيق أهداف الدراسة.

وقد أظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى مستويات بلوم المعرفية العليا في تحسن التحصيل لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية، وإلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد، ضمن مختلف مستويات مهارات التحليل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتركيب والتقويم والدرجة الكلية للاختبار، ومن ناحية أخرى لم يظهر أثر للتفاعل بين البرنامج التعليمي والمستوى السابق لتحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى الصلاحين (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مستند إلى الأحداث الجارية، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه، وجرى اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرسة السلط الثانوية للبنين بطريقة قصدية، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٣٣) طالباً، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٣١) طالباً، أما أداتا الدراسة فقد تكونتا من اختبار واطوسون – جليسر للتفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة الذي طوره الباحث.

وبعد إجراء اختبار التفكير الناقد القبلي تم تطبيق البرنامج الذي استمر لمدة شهرين ومن ثم تم إعادة إجراء اختبار التفكير الناقد، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعتين على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الجراجرة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصى أثر إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية للعام الدراسي (٢٠٠٦ – ٢٠٠٧).

وقد تم اختيار شعبتين اختيارا قصديا من شعب طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة أبي فراس الحمداني الأساسية للذكور، تم توزيعهم الى مجموعتين : مجموعة تجريبية تعلمت بإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقا قبليا وبعديا وهي : الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد على مجموعتي الدراسة، كما تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، بعد اجتزاء الاختبار التحصيلي القبلي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، بعد اجتزاء الاختبار التفكير الناقد القبلي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: الدراسات التي تناولت استقصاء مدى امتلاك المعلمين مهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها

أجرى نزال (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى إسهام معلمي ومعلمات مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية للمرحلة الإعدادية (الأساسية العليا) في دولة الإمارات العربية المتحدة، في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وذلك من خلال ملاحظتهم أثناء تنفيذهم للمواقف التعليمية – التعلمية الصفية، ومعرفة أثر عوامل المقرر الدراسي والجنس والمؤهل والخبرة في التدريس في ذلك، وقد تكونت عينية الدراسة من (٨٠) معلما ومعلمة، منهم (٢٠) معلما و (٢٠) معلمة من كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى إسهام معلمي ومعلمات كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية، وذلك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وكذلك تدني مستوى إسهام معلمي ومعلمات المقررين معا في هذا المجال، وذلك في المستوى المقبول تربويا (٧٥%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس أو المقرر الدراسي أو المؤهل إلا انه وجد فروق دالة إحصائيا لصالح معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية من ذوي الخبرة في التدريس لأكثر من عشر سنوات.

أجرى العازمي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بيان دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين – الموجهين الفنيين – في منطقة العاصمة والجهراء والأحمدي في دولة الكويت، وقام الباحث بتطوير استبانة للتعرف على وجهة نظر المشرفين التربويين وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

إن مستوى دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت كان متوسطاً.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، عند مستوى الدلالة (a≥٠.٠٥)، بين المتوسطات الحسابية لإجابات المشرفين التربويين عن مستوى دور معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي : (بكالوريوس ، ودراسات عليا) ، وكان الفرق لصالح حملة الدراسات العليا.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة : (a≥٠.٠٥)، بين المتوسطات الحسابية ، لإجابات المشرفين التربويين عن مستوى دور معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ، تبعاً لمتغير الخبرة ، وكانت الفروق لصالح المشرفين أصحاب الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي مجال امتلاك المعلمين عموما لمهارات التفكير الناقد فقد أشارت عدد من الدراسات إلى تدني مستوى امتلاك المعلمين لتلك المهارات أيضا ومنها:

أجرى عنابي (١٩٩١) دراسة هدفت إلى استقصاء مظاهر التفكير الناقد في السلوك التعليمي الصفي لمعلمي المرحلة الثانوية لمبحث الرياضيات في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) معلما ومعلمة ممن يدرسون مبحث الرياضيات للمرحلة الثانوية حيث تم توزيع استبانة تكونت من (٤٢) فقرة على عينة الدراسة ، وتم اختيار الشعب بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي، وأظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات لا يتوجهون في سلوكهم التدريسي على نحو يؤدي إلى تحقيق تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .

وهدف كرم (١٩٩٢) في دراسته إلى تحديد دور مدرس المواد الاجتماعية بدولة الكويت في تنمية مهارات التفكير الناقد، والبحث عن الاختلاف بين مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات : الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية والمرحلة التعليمية.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) مدرساً ومدرسة، وجاءت النتائج تدعم الجانب الإيجابي لممارسة التفكير الناقد،وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المدرسين والمدرسات من حيث الجنس لصالح المدرسات، ولكن لم تظهر فروقاً بالنسبة لمتغيرات المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية.

وفي المجال نفسه قام زيادات (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن مهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم هذه المهارات في المرحلة نفسها وتكونت العينة من (٤٠) شعبة من شعب الصفين الأول والثاني الثانوي، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس، والعشوائية البسيطة في اختيار المعلمين، أما أفراد العينة فقد بلغ عددهم (٤٠) معلماً ومعلمة ، وعدد الطلبة (١٤٠٥٦) طالباً وطالبة.

وقد استخدم زيادات اختبار واطسون – جلسر للتفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة أن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم من المرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مهارات التفكير الناقد يعزى إلى الجنس والتخصص، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم هذه المهارات في المرحلة نفسها .

وفي مجال معرفة المعلمين في مهارات التفكير الناقد قام تساي (Tsai,1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (١١) معلماً ، وتم تسجيل مقابلتهم على أشرطة فيديو وقد دارت المقابلة حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارسة المعلمين لمهاراته، والصعوبات التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تواجههم في ممارسة مهارات التفكير الناقد، ومدى مقدرة الطلبة في الصين على اكتساب مهارات التفكير الناقد ، وأظهرت الدراسة :

أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال الاختلافات في تعريفاتهم لمفهومه .

أن سبعة مدرسين من أحد عشر مدرساً يمارسون مهارات التفكير الناقد .

أن الطلبة لم يكتسبوا مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج الدراسية في الصين لأنهم يعانون من كثرة الواجبات والأعمال المدرسية .

وأجرى الخريشة (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى إسهام معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم؟، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (٤٧) معلما ومعلمة، ثم أخذت منهم عينة عشوائية طبقية تكونت من (٣٣) معلماً ومعلمة.

واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٦٠) فقرة وبطاقة ملاحظات تضمنت (٥٥) مظهرا سلوكيا يتعلق بالتفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى إسهامهم في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربوياً .

وأجرت اللافي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر التفكير الناقد التي يركز عليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك أثناء تدريسهم حصص القراءة، في المرحلة الأساسية العليا ودرجة شيوعها، حيث قامت الباحثة ببناء نموذج تصنيفي لمظاهر التفكير الناقد التي تشيع في سلوك المعلمين أثناء تدريسهم لحصص القراءة بطريقة امبريقية تمثلت في اخذ عينة مكونة من (٦) دروس مسجلة وتحليلها لاستخراج الأنماط السلوكية التي اشتملت عليها. واستنادا إلى تصنيف انس لقدرات واتجاهات التفكير الناقد، تم الحكم على النمط السلوكي إن كان ينطوي على مظهر من مظاهر التفكير الناقد، وبناءاً على ذلك تم تصنيف الأنماط السلوكية إلى أنماط سلوكية ذات علاقة بالتفكير الناقد، وأنماط سلوكية لا علاقة لها بالتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلما ومعلمة للغة العربية، قاموا بتعليم (٣٦) شعبة من صفوف المرحلة الأساسية العليا في (١٢) مدرسة من مدارس لواء القويسمة التابع لعمان الرابعة، وتم اختيارها بطريقه الاختبار العشوائي الطبقي التناسبي لمتغيري الجنس والصف. وبعد أن تم تسجيل حصة دراسية كاملة لأفراد العينية تم إجراء تحليل الحصص الصفية، حيث أظهرت نتائج التحليل أن نسبة الأنماط السلوكية ذات الصلة بالتفكير الناقد بلغت(٢٥%) واستدل منها ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها لا يركزون بشكل عام في تدريسهم على تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم، وأن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يتوجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد قد بلغت (٦%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا الدراسات التي تناولت إعداد برامج التفكير الناقد

أجرى إندروز (Andrews, 2000) دراسة بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد المصنفة من قبل معلمي الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة، على طلبة الصفوف الثالث والرابع والخامس في ولاية جنوب داكوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت أدوات الدراسة الملاحظة الحسية لاتجاهات المعلمين نحو تدريس مهارات التفكير الناقد، واستبانة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين قدموا تغذية راجعة حول قدرتهم على تعليم مهارات التفكير الناقد كانوا أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يقدموا هذه التغذية الراجعة، وأشارت النتائج إلى أن ٩٩% من المعلمين الذين شاركوا في هذه الدراسة تحسنت اتجاهاتهم نحو تدريس مهارات التفكير الناقد .

واجري المقدادي (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى استقصاء اثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تنمية الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، وضمت عينة الدراسية (٧٥) طالبا وطالبة من الصف الحادي عشر ، تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية ضمت (٣٦) طالبا ومجموعة ضابطه ضمت (٣٩)، وخضعوا لاختبار قبلي وبعدي على مقياس السمات الشخصية والعقلية وعلى قائمة تقدير الذات، وقد طبق برنامج التفكير الناقد على المجموعة التجريبية خلال (٧) أسابيع بواقع (٣١.٥) ساعة تدريبيه.

وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في كل من: بعد المرونة في التفكير والقدرة على النقد، والانفتاح على الخبرة، والأصالة في التفكير لمقياس السمات، وعلى الدرجة الكلية لقائمة تقدير الذات في الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والأخلاقي والجسدي، وعلى الثقة بالذات ككل حيث أشارت الدراسة إلى النتائج الإيجابية وإلى الأثر الواضح لبرنامج التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر.

كما قامت ست أبوها (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الجزء الأول توسعة مجال الإدراك والجزء الثاني التنظيم من برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تكونت عينة الدراسة من صفين دراسيين من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٣) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار للتفكير الناقد المطور من قبل الدردور على البيئة الأردنية قبل تطبيق برنامج (كورت) على أفراد المجموعة التجريبية وبعده بفاصل زمني قدره ثلاثة أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية.

وأجرت التميمي (٢٠٠٢) دراسة استهدفت من خلالها الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في زيادة كفاءة عملية التفكير الناقد عموما وفي تنمية المهارات الرئيسة التي يقوم عليها هذا النوع من التفكير، وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (١١٧) من طالبات الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت، وقد قسمت إلى مجموعتين: تجريبية ، وضابطة، وقياس قبلي وبعدي باستخدام أدوات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قياس التفكير الناقد وفقاً لتعريفات واطسن وجليسر، وباستخدام أساليب إحصائية مختلفة، مثل أساليب الارتباط ومعاملات الاتساق الداخلي عن طريق حساب (Algha)، ومقاييس النزعة المركزية والتشتت للمتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات (MANOVA) وأحادي التغاير (ANCOVA) ، بهدف ضبط التكافؤ بين المجموعتين في الذكاء والتحصيل الأكاديمي وبعض متغيرات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في زيادة عملية التفكير الناقد عموماً، ومختلف المهارات التي تقوم عليها باستثناء مهارة واحدة فقط هي مهارة تقويم الاستنتاجات.

قام الشريدة (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، والكشف عن أثر متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية التي ينتمي إليها الطالب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين : المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم بناء برنامج تدريبي تضمن (١٣) موقفا تم التدريب فيها على مهارات ما وراءا لمعرفة الثلاث: التخطيط والمراقبة والتقويم.

وبتطبيق اختبار واطسن – جليسر للتفكير الناقد على طلبة الجامعة المشاركين في الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية ولم تظهر النتائج أثراً للبرنامج التدريبي يعزى الى متغير الجنس والمستوى الدراسي والكلية التي ينتمي إليها الطالب.

قامت الربضي (٢٠٠٤) بإجراء دراسة تهدف إلى تسليط الضوء على درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية، لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات، ودراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح يهدف الى تحسين مستوى أدائهم في توظيف تلك المهارات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وعددهم (١٦٧٥) معلما ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة يدرسون مباحث الدراسات الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي وتشكل عينة الدراسة ما نسبته (٥.٠١ %) من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي يتكون من (٣٤) فقرة، وبرنامجاً قائم على مهارات التفكير الناقد اللازمة لمعلمي الدراسة الاجتماعية، وتكون من (٢٥) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

كانت درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، فقد كانت بنسبة (٣٧%) ومتوسط حسابي (١٢.٦٠).

كانت درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كان للبرنامج التدريبي المقترح أثر إيجابي في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد، وكانت درجة اكتسابهم تلك المهارات بنسبة (٧٢.٩) ومتوسط حسابي (٢٤.٧٨).

وأجرى الجدوع (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (" Right Intelligent System Of Knowledge " RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مدارس النظم الحديثة في عمان وعددهم (٥٣) طالباً موزعين عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٢٦) طالباً، ومجموعة ضابطه مكونه من (٢٧) طالباً.

وقد اشتملت أدوات الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية، واختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى (أ)، وبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) وهو برنامج لتعليم التفكير يتألف من أربعة أجزاء هي : المهارات الحياتية والنظام وقوة التفكير والنجاح، ويصلح البرنامج للطلبة من مستوى الصف الخامس الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية الأولى.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس القبلي والبعدي، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائياً في متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلالة بين أفراد المجموعتين على بعد الأصالة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين على اختبار كورنيل للتفكير الناقد.

موقع الدراسة من الدراسات ذات الصلة

وفي ضوء ما سبق يجمل الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسات ذات الصلة في الآتي:

تركزت معظم الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، في قياس أثر التدريس باستخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية في تعليم التربية الإسلامية في تنمية التفكير الناقد، حيث تم رصد أثر إيجابي على مقاييس التفكير الناقد،
(الجراجرة،٢٠٠٨؛الصلاحين،٢٠٠٧؛العلاونة،٢٠٠٧؛إسليم،٢٠٠٦؛الزعبي،٢٠٠٣).

تم توظيف مبحث التربية الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية لتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، مما يعزز أهمية ما ذهبت إليه هذه الأطروحة في انسجام مناهج وموضوعات التربية الإسلامية مع مفاهيم ومهارات التفكير الناقد، وتحقيق أهدافها المرجوة من تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وانه يمكن استخدام تلك الموضوعات في تنمية مهارات التفكير الناقد وضرورة تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على استخدام تلك المهارات وتعزيزها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تختلف الدراسة الحالية في مجال التربية الإسلامية عن الدراسات السابقة في بناء برنامج تدريبي متكامل لمهارات للتفكير الناقد بالاستناد إلى المنهاج الدراسي، وأنها اعتمدت تطبيقات لتلك المهارات مجتمعة من خلال أمثلة وتطبيقات للتربية الإسلامية.

أكدت الدراسات التي تم استعراضها انخفاض مستوى التفكير الناقد وامتلاك مهاراته لدى معلمي التربية الإسلامية وعدم وجود توجه لدى المعلمين في سلوكهم التعليمي نحو تنمية التفكير الناقد، وكذلك إسهامهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، مما يؤكد الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي في مجال مهارات التفكير الناقد للمعلمين والمعلمات (العازمي، ٢٠٠٨؛ نزال، ٢٠٠٣).

لم ينفرد معلمي التربية الإسلامية عن غيرهم من المعلمين في تدني مستوى امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، ومدى إسهامهم في تنمية تلك المهارات لدى طلبتهم عن غيرهم من معلمي المواد الدراسية الأخرى، وهي مشكله يشتركون فيها مع غيرهم من المعلمين (اللافي،٢٠٠٢؛ الخريشة، ٢٠٠١ ؛ زيادات، ١٩٩٥؛ شهاب،١٩٩٥؛ كرم،١٩٩٢).

وتلتقي نتائج تلك الدراسات مع مشكلة الدراسة في تدني مستوى امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد ومدى إسهامهم في تنمية تلك المهارات لدى طلبتهم.

إن قدرة التفكير قدرة نمائية وبالإمكان تنميتها بالتعلم والتدريب، وقد أظهرت نتائج الدراسات أثر التدريب بإتباع الأساليب والاستراتيجيات المناسبة في إحداث أثر ايجابي في تنمية التفكير الناقد على مقاييس التفكير الناقد، (الجدوع،٢٠٠٧؛ الربضي،٢٠٠٤؛ الشريدة،٢٠٠٣؛بشارة، ٢٠٠٣ ؛التميمي ٢٠٠٢؛ ست أبوها،٢٠٠١، المقدادي، ٢٠٠٠)

أهمية تدريب المعلمين واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد، حيث تؤدي برامج تدريب المعلمين ومدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد إلى زيادة قدرة طلابهم على التفكير الناقد (الربضي،٢٠٠٤) ؛ (Andrews,2000).

وتلتقي أهداف هذه الدراسة فيما توصلت إليه نتائج تلك الدراسات من أهمية التدريب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، وأثره المتوقع الإيجابي على تنمية تلك المهارات لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات

يعرض هذا الفصل المنهج العلمي الذي اتبعه الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة، والتي تتمثل في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه، ويتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وأفرادها، إضافة إلى شرحٍ لأدوات الدراسة المستخدمة، والتي تشتمل على برنامج تدريبي، وأداة قياس الاتجاهات، واختبار التفكير الناقد، كما يحتوى الفصل على وصف لتصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها والمعالجة الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

تصميم الدراسة :

صممت هذه الدراسة وفق التصميم شبه التجريبي، تصميم قبلي – بعدي لمجموعة واحدة، وفي هذا التصميم توجد مجموعة تجريبية واحدة تتعرض للاختبار قبل إجراء التجربة أو تعرضها للمتغير المستقل ثم يتم تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد التجربة، ثم يقاس الأثر الناتج من التجربة باستخراج الفرق بين الاختبارين واختبار دلالة الفرق بطريقة إحصائية (البطش وأبو زينة ٢٠٠٧).

وقد قام الباحث وفقا لهذه المنهجية بإجراء اختبار كورنيل للتفكير الناقد كاختبار قبلي لقياس مدى امتلاك أفراد الدراسة من معلمي التربية الإسلامية الدراسة لمهارات التفكير الناقد، ثم قام بتطبيق برنامج تدريبي على أفراد الدراسة، وبعد ذلك قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على نفس أفراد الدراسة بعد مشاركتهم في البرنامج، ثم قام بقياس مدى فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لديهم واختبار دلالة الفرق بطريقة إحصائية كما يوضح الجدول (٨) .

جدول (٨) : تصميم الدراسة ومعالجة العينة

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي	قياس الاتجاهات نحو البرنامج
ذكور	اختبار كورنيل للتفكير الناقد	برنامج تعليم التفكير الناقد	اختبار كورنيل للتفكير الناقد	مقياس الاتجاهات
إناث	اختبار كورنيل للتفكير الناقد	برنامج تعليم التفكير الناقد	اختبار كورنيل للتفكير الناقد	مقياس الاتجاهات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أفراد الدراسة :

يتكون أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ العاملين في مكتب الشارقة التعليمي الذي يضم كل من مدينة خورفكان وكلباء ودبا الحصن والقرى التابعة لها وهي مدن ساحلية تقع على الساحل الشرقي لدولة الإمارات العربية المتحدة وتتبع إمارة الشارقة، ويضم مكتب الشارقة التعليم (٦٣) معلما ومعلمة للتربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، كما يبين الجدول (٩) الآتي :

جدول (٩)

توزيع معلمي التربية الإسلامية في مكتب الشارقة التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة حسب المراحل الدراسية.

الجنس	العدد	الأعداد حسب المراحل الدراسي	
		أساسي ح (٢)	ثانوي
ذكر	٣٢	١٧	١٥
أنثى	٣١	١٨	١٣
المجموع	٦٣	٣٥	٢٨

أفراد الدراسة :

اعتمد الباحث في أسلوب اختيار عينة الدراسة أسلوب العينة القصدية، حيث قام مشرفو ومشرفات التربية الإسلامية بترشيح (٤١) منهم (٢٢) معلما و (١٩) معلمة يمثلون (٦٥ %) من مجموع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية العاملين في مكتب الشارقة التعليمي، وفقا لما يلي :

تم استثناء المعلمين والمعلمات المشاركين في تصحيح اختبارات الثانوية العامة.

تم استثناء المعلمات المشاركات في دورة أحكام التجويد.

يتوزعون كما يبين الجدول (١٠):

جدول (١٠)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توزيع معلمي التربية الإسلامية المشاركين في البرنامج التدريبي حسب المراحل الدراسية

الجنس	العدد	الأعداد حسب المراحل الدراسي	
		التعليم الأساسي الحلقة الثانية	ثانوي
ذكر	٢٢	١١	١١
أنثى	١٩	٨	١١
المجموع	٤١	١٩	٢٢

متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

متغير مستقل : ويتمثل في البرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات التفكير الناقد.

المتغيرات التابعة وتتمثل في المتغيرات التالية:

مستوى امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد.

استجابة المشاركين في البرنامج على استمارة الاتجاهات.

الجنس (ذكور، إناث).

الخبرة في مجال التدريس حيث تم تصنيفها وفقا للفئات التالية:

(١- ٥) سنوات.

(٦- ١٠) سنوات.

أكثر من عشر سنوات.

التدريسية ولها مستويان: مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

برنامج تدريبي أعده الباحث لتنمية مهارات التفكير الناقد طبق على أفراد الدراسة.

اختبار كورنيل للتفكير الناقد المترجم، وقد استخدم لقياس مدى امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد قبل مشاركتهم في البرنامج التدريبي وبعد مشاركتهم في البرنامج لقياس فاعلية البرنامج التدريبي.

مقياس اتجاهات المشاركين نحو البرنامج، وقد تم إعداده وفقا لأهداف البرنامج.

وفيما يلي وصف تفصيلي لأدوات الدراسة :

أولا : البرنامج التدريبي

لتحقيق هدف الدراسة الحالية والمتمثل في قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية و قياس اتجاهاتهم نحوه، قام الباحث بتطوير برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد انظر الملحق (١)، بهدف تعريف المعلمين بالتفكير الناقد وخصائصه ومعاييره والتدرب على مهاراته، ويعد البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة الأداة الرئيسة التي تم الاعتماد عليها في تحقيق أهدافها.

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

يسعى البرنامج إلى تطوير قدرة المعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد، بحيث يتم تطوير التفاعل مع الموضوعات بطريقة أكثر رقيا من الطريقة التقريرية أو مجرد الاستجابة بنعم أو لا، بمعنى النظر في خلفية المواقف والمعاني التي يمكن أن يحتملها، ويقوم هذا البرنامج على أساس هام هو عدم تناول المواقف المطروحة ببساطة فهو محاولة لفهم الموضوعات والمواقف التي قد تبدو بسيطة في المناهج الدراسية وفقا لآليات مهارات التفكير الناقد.

ولذلك قام الباحث بالاستعانة في موضوعات المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية، وهي موضوعات اعتاد المعلمون التعامل معها بسطحية أو عن طريق حلول مثبته في المنهاج، واستغلالها لأقصى حد ممكن للتدرب على مهارات التفكير، واستخدامها كأساس لتطوير آلية استخدام مهارات التفكير الناقد للتعامل مع مختلف القضايا.

ووفقا لذلك استند البرنامج إلى المستخدم في هذه الدراسة إلى مجموعة من الأسس النظرية التالية:

مفهوم التفكير الناقد: بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بهذا يعد خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة التفكير الناقد مع غيره من أنواع التفكير: يعد التفكير الناقد تفكيراً مبدئياً، ولأن المبادئ لا تتدخل فيها الميول، فالتفكير الناقد غير متحيز ومتناغم وغير تعسفي، كما أن المفكر الناقد يفكر ويتصرف حسب معايير بشكل عادل وغير متحيز، وبذلك يشكل التفكير الناقد جزءا مهما من عمليات التفكير كما انه يتداخل في مختلف أنواع وأنماط التفكير سواء أكان بشكل مباشر أم من خلال المهارات.

مفهوم مهارات التفكير: ويتمثل في القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة، وتمثل مهارات التفكير العمليات العقلية الدقيقة التي تتداخل مع بعضها بعضا، مثل التذكر والتمييز والتنبؤ وغيرها وتعمل مجتمعه وبشكل متكرر أثناء التفكير، لتنفيذ مهمات وعمليات تفكير هدفها الوصول إلى المعنى أو الرؤية أو المعرفة، فهي الأداة التي يتم من خلالها جمع المعلومات واستقصائها، وكذلك التخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

تعليم التفكير الناقد: إن هذا النوع من التفكير بحاجة ماسة إلى التعليم والتدريب لإتقان مهاراته واستخدامها بصورة صحيحة.

دعا الإسلام إلى استخدام العقل وتوظيفه: ارتبط التفكير الناقد بكثير من المواقف والأهداف في الشريعة الإسلامية من أبرزها: الاستدلال على وجود الخالق جل شأنه، والعمل على التمييز بين الحق والباطل، والتأكد من صدق المبادئ والعقائد لمعرفة مدى صلاحياتها لإسعاد الناس في الدارين الدنيا والآخرة حيث اشتملت الدعوة إلى التفكر مختلف نواحي الحياة والنشاط الإنساني.

أهداف البرنامج

يهدف البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة إلى:

تطوير قدرات معلمي التربية الإسلامية في استخدام مهارات التفكير الناقد .

تدريب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، وذلك بالاستعانة بالمحتوى في الأمثلة والتطبيقات.

تطوير اتجاهات ايجابية لدى معلمي التربية الإسلامية نحو مهارات التفكير الناقد من خلال الفهم الصحيح للإشارات المتكررة إلى العقل التي وردت في القرآن الكريم والتي اشتملت على كل ما يتسع له الذهن الإنساني من خصائص ووظائف، فقد شملت جميع وظائف العقل؛ مما يمكن أن يحيط به العقل الوازع، والعقل المدرك، والعقل المفكر، الذي يتولى الموازنة والحكم على المعاني والأشياء.

استيعاب استخدامات العقل والفكر في قراءة النصوص الشرعية وفهمها في ضوء الواقع وتجدد الحياة ومحددات فهم النصوص وتحليلها وتفسيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمل على تنمية الوسطية والاعتدال في الفكر وقبول الآخر، من خلال تمكينهم من استخدام مهارات التفكير الناقد في فهم المواقف والقضايا، وعدم الحكم عليها طبقا لإرادة الآخرين أو نتيجة التأثر في مسائل غير واضحة.

إعداد البرنامج التدريبي

بعد أن اطلع الباحث على الأدب النظري المتعلق بتعريف التفكير الناقد ومهاراته واستراتيجياته وطرائق تدريسه، بالإضافة إلى النماذج النظرية والتطبيقات العملية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد، وعدد من البرامج التدريبية قام بإعداد البرنامج التدريبي وفقاً للخطوات الآتية (العتوم ورفاقه،٢٠٠٦؛ جروان،٢٠٠٥؛ الخضراء،٢٠٠٥؛ سوارتز وباركس،٢٠٠٣؛ طعمة والعظمة، ٢٠٠٣؛ سعادة،٢٠٠٣؛ حسين وفخرو،٢٠٠٢؛ دايرسون، ٢٠٠٠) :

تحديد الفئة التي يستهدفها البرنامج وهي معلمو ومعلمات التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية، بدولة الإمارات العربية المتحدة.

تحديد الأسس النظرية وأهداف البرنامج والتي تم ذكرها آنفاً.

تحديد المهارات الأساسية التي سيتناولها البرنامج في ضوء استعراض مهارات التفكير الناقد الأساسية التي تحدثت عنها مختلف المراجع العلمية في هذا المجال ووفقا للمهارات الأساسية التي يقيسها اختبار كورنيل للتفكير وهي: مهارة الاستقراء، ومهارة الاستنتاج، ومهارة المقارنة، و مهارة التحليل، ومهارة التفسير ومهارة المصداقية، و مهارة الافتراضات، ومهارة القيم.

الإطلاع على عدد من البرامج المتعلقة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومنها:

برنامج التفكير الناقد الذي أعدته هارنديك (Harnadek,1980)

برنامج رسك لتعليم التفكير الناقد للدكتورة نادية سرور (السرور،٢٠٠٥)

دليل مهارات التفكير يقدم لإجراءات مقترحة لتعليم (١٠٠) مهارة في التفكير (حسين، فخرو، ٢٠٠٢).

برنامج هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير (طعمة والعظمة، ٢٠٠٣).

استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعليم للدكتورة مارغريت دايرسون (دايرسون، ٢٠٠٠).

برنامج السهل لتنمية مهارات التفكير (فخرو،٢٠٠٦).

إعداد أدوات البرنامج التدريبي والتي اشتملت على الآتي :

كراس تدريبي يتم تسليمه للمتدربين يضم الأدب النظري لموضوعات البرنامج كما يشتمل على الأمثلة والتطبيقات.

عرض تدريبي للبرنامج على جهاز الحاسوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أوراق عمل توزع على المتدربين.

إعداد أوراق العمل والتدريبات التي رافقت جميع أجزاء الوحدة التدريبية.

إعداد ورقة عمل ختامية كتقويم للجلسة التدريبية يتم التعامل معها على شكل مجموعات عمل لتطبيق خطوات وإجراءات المهارة على موقف تعليمي من خلال محتوى المنهاج الدراسي.

تقويم البرنامج التدريبي وذلك من خلال الآتي :

التقويم قبل التنفيذ من خلال اختبارات صدق البرنامج من خلال مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على صلاحية البرنامج للتطبيق والتي سيأتي تفصيلها لاحقا.

التقويم بعد التنفيذ والذي يتم من خلال إعادة اختبار كورنيل للتفكير الناقد على العينية لقياس مدى التقدم في مستوى امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد.

مكونات البرنامج التدريبي

أكدت هارنادك أن تعليم التفكير الناقد يكون عن طريق الممارسة وليس عن طريق إخبار المتعلم كيف يفعل ذلك، (Harnadk,1980) وفي برنامجها التدريبي الذي أعدته تركت لمن يمارس تعليم برنامجها التدريبي الحرية في اختيار الأجزاء أو التمارين التي يرى أنها تستحوذ اهتمام المتعلمين أكثر من غيرها.

لذلك حرص الباحث على الاستعانة بمحتوى مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة لاختيار مضامين التدريبات والنصوص المستخدمة في البرنامج، بحيث يزداد التفاعل مع البرنامج وفقراته لتوافقها مع اختصاصات عينة الدراسة وهم معلمو التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وقد قام الباحث ببناء البرنامج التدريبي وفقاً للمحاور الآتية:

محور الإطار النظري للتفكير الناقد وتمثل ذلك في مقدمة للتعريف بالتفكير الناقد وخصائصه، بالإضافة إلى ربط التفكير الناقد بالفكر والثقافة الإسلامية، والتعريف بأهمية تعليم المهارات التفكير الناقد وأهمية تعلمها لهم كمعلمين وتعليمها لطلابهم وأثرها في زيادة وإثراء العملية التعليمية والأكاديمية وكذلك في الحياة العملية.

محور التعريف بمهارات التفكير الناقد المستهدفة في البرنامج حيث اشتمل التعريف بكل مهارة من المهارات على الآتي :

التعريف بالمهارة.

أهداف تعليم المهارة.

أهمية المهارة واستخداماتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارات الفرعية المرتبطة بها

وقد تضمن البرنامج إطارا نظريا لكل مهارة من المهارات الأساسية، بالإضافة إلى المهارات الفرعية اللازمة لتطبيق تلك المهارات والتي وصلت في مجموعها إلى (٥٨) مهارة.

محور الدمج بين التدريب على مهارات التفكير الناقد بأسلوب مباشر ومحتوى المنهاج الدراسي من خلال محتوى المناهج الدراسية للمراحل الإعدادية والثانوية للتربية الإسلامية في صياغة الأمثلة، كما ركز على الموضوعات المرتبطة بالقضايا المعاصرة في الثقافة الإسلامية باعتبارها موضوعات عامة ترتبط أيضا بالمواقف الحياتية العامة الثقافية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون والطلبة، وبرز ذلك في الأمثلة وأوراق العمل والتي بلغ عددها (٢٠) ورقة عمل.

محور الأمثلة والتطبيقات العملية حيث تضمن البرنامج إجراءات تطبيق المهارة معززا ذلك بأمثلة وتدريبات بلغ مجموعها أكثر من (١٦٠) تطبيقا، بالإضافة إلى أمثلة وتدريبات شاملة على شكل أوراق عمل لكل مهارة، كما استخدم الباحث خرائط التفكير والمنظمات البيانية لوصف آليات تطبيق المهارات، وذلك بهدف إكساب المعلمين خبرات تعليمية تمكنهم أيضا من استخدامها لاحقا في تطبيق تلك الطرق كاستراتجيات تعليمية لإكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.

محور الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج حيث اهتم الباحث باستخدام الاستراتيجيات التعليمية في تصميم البرنامج التدريبية ومن الاستراتيجيات التي استخدمها الباحث :

إستراتيجية سميث (Smith Strategy) لمهارة معالجة المعلومات.

إستراتيجية أوريلي (O`Reilly Strategy) .

إستراتيجية باير (Beyer Strategy).

وإستراتجيات مكفارلند (McFarland Strategy) .

صدق البرنامج التدريبي

قام الباحث بتحكيم البرنامج التدريبي قبل تنفيذه، بهدف التأكد من قدرته على تحقيق أهدافه عن طريق عرضه على عدد من المحكمين وذوي الاختصاص، ممن يحملون مختلف الدرجات العلمية في تخصصات التربية والشريعة الإسلامية وطرائق تدريس ومناهج التربية الإسلامية بالإضافة إلى عدد من المشرفين والمعلمين العاملين في حقل التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تم توزيع البرنامج إلى ثمانية أجزاء كل جزء يمثل جلسة تدريبية بحيث تم تسليم كل محكم جزءا مناسبا له وذلك لضمان أن يتم التحكيم بدقة وأن يتاح للمحكم الإطلاع على الجزء المخصص له في وقت كاف، والملحق (٥) يوضح أسماء السادة المحكمين وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في البرنامج من حيث الآتي:

مدى انسجام المحتوى مع الأهداف التي تم وضعها للبرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدى انسجام الأمثلة والتطبيقات مع محتوى التربية الإسلامية.

مدى ملاءمة البرنامج للفئة المستهدفة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.

مدى مناسبة المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

وتمثلت آراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات وصياغة بعضها وتعديل بعض الأخطاء اللغوية في النصوص، بالإضافة إلى ضبط النصوص القرآنية وفق الرسم العثماني وتم أخذها جميعا في عين الاعتبار، وبعد أن تمت إجراءات التعديلات أصبح البرنامج جاهزا للتطبيق بصورته النهائية.

تنفيذ البرنامج

بعد إعداد البرنامج التدريبي، والتأكد من صدقه، قام الباحث بالإجراءات الآتية لتنفيذ البرنامج بإتباع الخطوات الآتية:

الحصول على موافقة إدارة مكتب الشارقة التعليمي، والتنسيق مع مشرفي التربية الإسلامية لترشيح المعلمين المشاركين في البرنامج.

عقد جلسة تعريفية، لشرح أهداف البرنامج وإجراءاته ومواعيد الجلسات بحضور مشرفي التربية الإسلامية، كما اشتملت الجلسة على التعريف بالتفكير الناقد وأهميته وربط التفكير الناقد بالتربية الإسلامية وذلك بهدف تعزيز ارتباط منهج التفكير الناقد بالفكر والثقافة الإسلامية كمنهج عملي متوافق مع التربية الإسلامية وهو محور هام في الدراسة.

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد قبل البدء بتنفيذ البرنامج لقياس مستوى امتلاك المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد.

عقد الجلسات التدريبية وعددها ثمان بواقع جلسة تدريبية مدتها أربع ساعات لكل مهارة وذلك لمدة ثلاثة أسابيع وذلك بمجموع وقدره (٣٢) ساعة تدريبية .

تم تقسيم المشاركين إلى مجموعات عمل تضم كل مجموعة (٥ – ٦) مشاركين بهدف تبادل الخبرات والتعاون في إجراء التطبيقات والإجابة عن أوراق العمل.

تم إتاحة الفرصة للمشاركين لإبداء آرائهم وإثراء النقاش.

ثانيا : اختبار التفكير الناقد (اختبار كورنيل)

وضع هذا الاختبار من قبل أنيس ورفاقه عام (١٩٨٥)، ليقيس مهارات التفكير الناقد والقدرة على التقييم واتخاذ القرار لدى الفرد، ويتألف هذا المقياس من صورتين أو مستويين، الأول وهو المستوى (أ) مخصص للطلبة اعتبارا من الصف الرابع حتى المرحلة الثانوية ويتكون من (٧١) فقره، والثاني المستوى (ج) ويتكون من (٥٢) فقرة وهو مخصص المرحلة الثانوية المتقدمة وطلبة الجامعات والبالغين - انظر الملحق (٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعد اختبار كورنيل من الاختبارات الحديثة ويحظى بقبول واسع في كثير من الدول في العالم وهو معتمد في أغلب المؤسسات العلمية والتعليمية ويرى مؤلفو الاختبار بأنه محايد ثقافيا ويمكن تطبيقه في بيئات مختلفة، وقد صمم هذا الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة، تمت صياغتها على صورة فقرات اختيار من متعدد يطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات ومدى اتساقها مع الوقائع، ويقيس مجموعة من المهارات وهي الاستنتاج والاستقراء وتحديد التعريف وتحديد المسلمات ومصداقية العبارات والمعاني.

يستخدم الاختبار في قياس تقدم قدرات الطلبة في التفكير الناقد وقياس مخرجات التعليم العام، وتقييم مساقات التفكير الناقد في المدارس والكليات واستخدامه كأسلوب تربوي وعلاجي وذلك من أجل التعرف على مواطن الضعف والقوة عند الطلبة، واستخدامه كأحد معايير الانتقاء عند وضع برامج خاصة بالموهوبين ويستخدم في مجالات التعيين واختيار الموظفين ومقارنة وتشخيص مستوى الطلبة في القدرة على التفكير الناقد مع مجموعات مختلفة أخرى Ennis and Millman (,2005).

اختبار كورنيل المستوى (ج)

يستهدف الاختبار من المستوى (ج) طلبة المدارس الثانوية من المتقدمين والموهوبين وطلبة الجامعات وغيرهم من البالغين وهو يستهدف تحديد إلى أي مدى يمكن للمشاركين في الاختبار؛ التفكير بأسلوب ناقد، كما يستهدف الاختبار مدى مهاراتهم في استخدام مهارات التفكير الناقد بفاعليه.

المهارات التي يقيسها الاختبار المستوى (ج)

يقيس اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى (ج) وفقا لدليل الاختبار مهارات الاستقراء والاستنتاج والتقييم والملاحظة والمصداقية وتحديد الافتراضات والمعني، وفي سبيل تسهيل عملية إدارة الاختبار وموضوعيته فانه لم يتعرض اتجاهات التفكير الناقد وقيمه، كما أن الاختبار ولتحقيق أعلى درجات الموضوعية، فإن تقييم الدرجات لم يكن في ضوء الاتجاهات والقيم والسياسية والمعتقدات الدينية والاقتصادية ولم يحتو الاختبار على أي من الفقرات التي تتعرض لمثل تلك المفاهيم.

وحيث إن هناك تداخلاً وترابطاً في العملية الفعلية للتفكير الناقد فقد انعكس هذا الترابط في الاختبارات خاصة في تخصيص فقرات كثيرة لأكثر من جانب واحد فقد تم إدراج فقرات التعرف إلى الافتراضات تحت بندي التعرف إلى الافتراضات والاستنتاج كما ان التنبؤ لاختبار فرضية ما (استقراء) يتطلب استنتاجا (بشكل واسع على الأقل) لذا فان فقرات التنبؤ (٣٩ – ٤٢) تندرج تحت كل من الاستقراء والاستنتاج.

وكذلك فإن الاستنباط يتناول الاستقراء وكذلك فإن الملاحظة وأحكام المصداقية تستدعيان الاستنباط إضافة إلى ذلك فان الاستنباط يتطلب أيضا معرفة المعاني، كما يوجد تداخل بين الملاحظة والمصداقية في الفقرات (٢٢- ٢٥) فالملاحظات التي يبديها شخص تخضع لمعايير المصداقية بالإضافة إلى مهارة الملاحظة فهناك خط دقيق بين الملاحظة والاستنتاج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقرات الاختبار

تتكون فقرات الاختبار من (٥٢) فقرة وتتوزع فقرات الاختبار كما يلي Ennis and Millman (2005,) ؛ (مركز ديبونو – الأردن، ٢٠٠٤) :

القسم الأول (أ): يتكون من خمس فقرات تناقش حق التصويت لمن بلغوا الثامنة عشرة وتستهدف التوصل إلى استنتاجات صحيحة من خلال قراءة الفقرات والتعرف إلى آراء المشاركين في الحوار حيث تم وضع خط تحت الاستنتاج ويطلب من الممتحن تحديد ما إذا كان الاستنتاج صحيحا أي يوافق ما طرحه الشخص المتحدث أو خاطأ يناقض ما طرحه الشخص أو كان الاستنتاج حياديا

القسم الأول (ب) : يناقش حق الهجرة وبنفس الطريقة يطلب وضع إجابة حول صحة الاستنتاج أو حياديته.

القسم الثاني : تدور المناقشة التالية الى أجزاء ترتبط بالفقرتين (١١ و ١٢) وتدور حول موضوع إضافة الكلور في المياه والفقرات (١١- ٢١) تتطلب اختيار أفضل سبب يجعل بعض ذلك التفكير خاطأ ضمن ثلاثة خيارات.

القسم الثالث والرابع والخامس : تدور المناقشات حول تجريبية مخبريه بيطرية حول تأثير أكل الديدان على ثلاثة أنواع من البط.

القسم الثالث : ويتكون من الفقرات(٢٢-٢٥) يدور حول المصداقية بحيث يقوم الممتحن باختيار أصدق الآراء المصرح بها وفقا للمعلومات الموجودة. حيث يطلب من الممتحن اختيار أيهما اصدق خيار أو تساوي الخيارات في المصداقية.

القسم الرابع : يتكون من الفقرات (٢٦- ٣٨) وتدور حول تأييد الاستنتاج الذي توصلت إليه النتائج بالاستناد إلى المعلومات الموجودة. حيث يطلب من الممتحن إذا كان يؤيد الاستنتاج الذي توصلت إليه الفقرة أو يعارضه هو إن الاستنتاج الذي توصلت إليه الفقرة لا يؤيد أو يعارض المعلومات الواردة.

القسم الخامس : يتكون من الفقرات (٣٩ – ٤٢) وتدور حول صحة التنبؤات ويطلب من الممتحن اختيار التنبؤات وفقا لنتائج التجارب الموضحة ضمن الفقرات.

القسم السادس : يتكون من الفقرات (٤٣ – ٤٦) وتدور حول صحة التعريفات حيث يطلب من الممتحن اختيار التعريف الأقرب لتوضيح الفكرة الواردة في الفقرة.

القسم السابع : يتكون من الفقرات (٤٧ – ٥٢) وتدور الفقرات حول الافتراضات حيث يطلب من الممتحن اختيار الافتراض غير المذكور من ضمن ثلاثة خيارات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات الاختبار

اعتمد الباحث على اختبار الثبات الذي أجراه أنيس وميليمان (Ennis & Maillman) للاختبار الأصلي حيث تم حساب معامل الثبات ألفا لجميع أبعاد الاختبار الأصلي وتراوحت معاملات الثبات بين (٠.٥٠) إلى (٠.٧٧) وهذه التقديرات تنطبق على أي اختبار للتفكير الناقد وليس على اختبار كورنيل فحسب (مركز ديبونو – الاردن، ٢٠٠٤).

صدق الاختبار

يرى أنيس وميلمان (Ennis & Maillman) أن هذا ا لاختبار محل اتفاق كبير بين الباحثين في التفكير الناقد، حيث يقيس صدق الاختبار مدى مناسبة المحتوى ومصداقيته لقياس الأهداف التي وضع من أجلها الاختبار وفي الوقت ذاته يرتكز صدق المحتوى على مفهوم التفكير الناقد الإجرائي والعملي كما يراه المؤلفون وهو في هذا الاختبار ينحصر بالمعنى الآتي التفكير الناقد هو عملية تحديد معقولة لما ينبغي علينا اعتقاده وفعله لدى اتخاذ الفرد للقرار. ومن أهم الجهات التي قامت بدراسة هذا الاختبار هيئة مشروع ايلينوي للتفكير الناقد حيث تمت مناقشة مكثفة لفقرات الاختبار وصحة الإجابات المعدة وكانت محل اتفاق عالمي لصحتها وصحة الإجابات قاموا كذلك بمناقشة حقيقة اختبار فقرات هذا المقياس لجوانب التفكير المذكورة وأيدوا ما ذهب إليه المؤلفون(مركز ديبونو – الاردن، ٢٠٠٤). وقد تم استخدام الاختبار في العديد من الدراسات في عدد من الدول والبيئات المختلفة وتم اعتماده كمقياس لاختبار التفكير الناقد(القديحي، ٢٠٠٦ ؛ خلف، ٢٠٠٧) ؛ (Sesow &Others,1991؛Mines,1980 ؛Bennett,1976)

صدق البناء

يعتمد صدق البناء للاختبار بشكل أساسي على قوة نظام المعرفة الذي يعد الاختبار جزءا منه و المدى الذي يسهم فيه الاختبار في ذلك النظام، أي مدى منطقية وتتمثل تلك في الحكم على المنطق الذي قام عليه الاختبار والتحليلات الإحصائية التي تم إجراؤها على الاختبار بالإضافة إلى الأحكام المتعلقة بإمكانية قبول الإجابات ودراسة الارتباطات المتعلقة بالاختبار والاختبارات الأخرى ونتائج الدراسات التي استخدمت فيها الاختبار و قد قام أنيس وميلميان (Ennis& Maillman) بدراسة علاقة ارتباطيه بين اختبار كورنيل مع بعض الاختبار الأخرى مثل : اختبار القدرة على التفكير واطسون وجليسر بلغت درجة الارتباط (٠.٥)، واختبار القبول المدرسي الارتباط يتراوح بين (٠.٤٤ – ٠.٧٤).

إدارة الاختبار

تعد إدارة الاختبار المستوى (ج) بسيطة بما فيها الكفاية فبعد تحديد الهدف وشرح فقرات الاختبار والتأكد من أن الممتحنين يفهمون فقرات الاختبار وكيفية تسجيل الإجابات ينبغي على الممتحنين تسجيل إجاباتهم على الورقة المخصصة للإجابة بعد التأكد من أنهم قاموا بتسجيل أسمائهم في الأماكن المخصصة، وتمتد فترة الاختبار (٥٠) دقيقة حيث ينبغي على (٩٥%) من المتقدمين للاختبار الإجابة عن أسئلته خلال هذه الفترة (مركز ديبونو – الاردن، ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تسجيل العلامات

تم استخدام صيغة احتساب علامة للإجابة الصحيحة وهي إحدى الصيغ المعتمدة في تسجيل العلامات في اختبار كورنيل، كما قام الباحث لأغراض التشخيص التقريبي حساب علامات اختبارات فرعية باستخدام مجموعات من الفقرات لأغراض مقارنة البرامج التعليمية.

النسخة المعربة من الاختبار

تم اعتماد النسخة المترجمة من الاختبار والتي قام بترجمتها مركز ديبونو في الأردن (٢٠٠٤) وتم عرض النسخة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا والتحقق من صدق الترجمة ومدى وضوح الفقرات حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين اللغوية باستبدال الأسماء الأجنبية إلى أسماء عربية مثل احمد بدلا من (جون).

ثالثا: مقياس الاتجاهات

قام الباحث بتطوير مقياس اتجاهات بهدف قياس اتجاهات المعلمين المشاركين في البرنامج ، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من(٣١) فقرة، تهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة - انظر الملحق (٣)- .

أهداف المقياس

يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات المعلمين والمعلمات المشاركين نحو البرنامج التدريبي من حيث الآتي:

ارتباط الإطار النظري للبرنامج بالمادة التدريبية.

مدى انسجام المادة التدريبية مع مناهج التربية الإسلامية والثقافة والفكر الإسلامي.

قياس اتجاهات المعلمين نحو مستوى البرنامج من حيث الوضوح والتسلسل والتنوع والمحتوى.

إجراءات تطبيق البرنامج.

مدى الفائدة المتحققة من وجهة نظرهم من هذا البرنامج في اكتساب مهارات التفكير الناقد والقدرة على استخدامها وتطبيقها.

اتجاهات المعلمين نحو تطبيق مهارات التفكير الناقد في تعليم التربية الإسلامية.

بناء المقياس

تم بناء مقياس الاتجاهات لأغراض تحقيق هذه الدراسة وفقا للإطار النظري للتفكير الناقد ومهارات التفكير الناقد التي صاغ في ضوئها الباحث برنامجه التدريبي وأخضعت لاختبار التفكير الناقد، بالإضافة إلى أهداف البرنامج التدريبي والأمثلة والتطبيقات التي استخدمت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) فقرة من نوع ليكرت ذي الأبعاد الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وأعطيت الدرجات التنازلية الآتية (١،٢،٣،٤،٥)، هذا في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فقد عكست الدرجات وأخذت الترتيب (٥،٤،٣،٢،١).

وتم تقدير الفقرات بناء على توصيات محكمين متخصصين في القياس والتقويم بحيث يكون تقدير استجابة الطالبة على المقياس كما يلي :

(عاليا جدا) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤.٥ – ٥).

و (عاليا) إذا كان متوسطه الحسابي مابين (٣.٥ – ٤.٤٩).

(متوسطا) إذا كان متوسطه الحسابي (٢.٥ – ٣.٤٩).

(ضعيفا) إذا كان متوسطه الحسابي مابين (١.٥ – ٢.٤٩).

ضعيفا جدا إذا كان متوسطه الحسابي (١ – ١.٤٩).

صدق المقياس

وللتأكد من صدق المقياس فقد تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في الفجيرة، وعدد من المشرفين والمعلمين العاملين في حقل التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة – انظر الملحق(٥)، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس ومدى مناسبتها لمشكلة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية وشمول الفقرات ودقتها وأسئلتها، واستنادا إلى البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات، وقد تم إلغاء أو تعديل أو إضافة بعض الفقرات التي أجمع عليها أكثر من اثنين من المحكمين أو أكثر.

ثبات المقياس

وللتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-test) حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من عشرين معلما ومعلمة، وقد أجاب المعلمون عن أسئلة المقياس، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين ، وتم حساب معادل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ – ألفا) حيث بلغت النسبة (٠.٨١) وهو معدل كاف لأغراض هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة :

شملت إجراءات الدراسة الخطوات التالية:

قام الباحث بالحصول على موافقة مكتب الشارقة التعليمي لتطبق إجراءات الدراسة، حيث تم اختيار الفترة الزمنية الواقعة بين الفترة الواقعة بين ٢٠٠٦/٦/٣ إلى ٢٠٠٦/٦/٢٢ وذلك كونها تقع في نهاية العام الدراسي وبعد استكمال المعلمين لمهامهم التعليمية.

تم التنسيق مع مشرفي التربية الإسلامية لاختيار عينة من المعلمين والمعلمات للمشاركة في البرنامج حيث قاموا بترشيح (٤١) معلما ومعلمة للمشاركة في البرنامج.

تم تحديد زمان ومكان تطبيق الاختبارات والبرنامج في كلية المجتمع التابعة لجامعة الشارقة في مدينة خورفكان حيث تتوسط المنطقة لسهولة وصول جميع المشاركين.

إعداد البرنامج التدريبي مضمنا الأهداف والمحتوى، والتأكد من صدقه وثباته.

تم تجهيز المواد التدريبية المستخدمة في البرنامج والتي اشتملت على الآتي:

كراس تدريبي يتم تسليمه للمتدربين يضم الأدب النظري لموضوعات البرنامج كما يشتمل على الأمثلة والتطبيقات.

عرض للبرنامج تدريبي من خلال الداتا شو.

أوراق عمل توزع على المتدربين

إجراء اختبار كورنيل للتفكير الناقد كاختبار قبلي لقياس مدى امتلاك المعلمين المشاركين في البرنامج لمهارات التفكير الناقد، وذلك بعد تعريف المشاركين على إجراءات وتعليمات الاختبار.

تطبيق البرنامج على ثماني جلسات تدريبية، بهدف التدريب على تطبيق المهارات واستخدامها، حيث تم تخصيص جلسة لكل مهارة مدتها أربع ساعات تدريبية.

تمت إعادة إجراء اختبار كورنيل للتفكير الناقد كاختبار بعدي للكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المشاركين.

تم توزيع مقياس الاتجاهات على المشاركين للتعرف على اتجاهاتهم نحو البرنامج المنفذ.

جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وصولاً إلى نتائج الدراسة ومناقشتها ومن ثم التوصل إلى استنتاجات الدراسة وتوصياتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحليل الإحصائي :

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم جمع البيانات وتحليل النتائج بوساطة الحاسب الآلي، حيث تم استخدام التحليل الإحصائي الآتي :

اختبار (T- test) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بوجود اختلاف تأثير البرنامج التدريبي وفقا لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية والمرحلة الدراسية.

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاجابة عن السؤال الرابع المتعلق باتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو البرنامج.

تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الخامس المتعلق باختلاف اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقا لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية والمرحلة الدراسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه في ضوء متغيري الجنس والخبرة، وسيتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وفقاً لأسئلتها وكانت كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

تم بناء البرنامج التدريبي المستقل ذو خطة زمنية وإجراءات محدده، وإطار نظري يرتبط بالمهارات المستهدفة للتفكير الناقد، حيث تمت الإفادة من محتوى المنهاج الدراسي للتربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية و المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ودمجه في التدريب عن طريق استخدام الأمثلة والتطبيقات من محتوى المنهاج.

فقد عمل الباحث على استخدام موضوعات اعتاد المعلمون التعامل معها بسطحية أو عن طريق حلول مثبته في المنهاج، واستغلالها لأقصى حد ممكن للتدرب على مهارات التفكير بهدف زيادة تفاعل المتدربين، فقد عمل الباحث على طرح الموضوعات بعيداً عن الطريقة التقريرية، وذلك بمعنى النظر في خلفية المواقف والمعاني التي يمكن أن يحتملها، وعدم تناول المواقف المطروحة ببساطة.

وقد عمل الباحث ابتداء على تحديد المهارات الأساسية التي تناولها البرنامج في ضوء استعراض مهارات التفكير الناقد الأساسية التي تحدثت عنها مختلف المراجع العلمية في هذا المجال ووفقا للمهارات الأساسية التي يقيسها اختبار كورنيل للتفكير وهي : مهارة الاستقراء، ومهارة الاستنتاج، ومهارة المقارنة، ومهارة التحليل، ومهارة التفسير، ومهارة المصداقية، ومهارة الافتراضات، و مهارة القيم.

وقد تضمن البرنامج إطارا نظريا لكل مهارة من المهارات الأساسية، بالإضافة إلى المهارات الفرعية اللازمة لتطبيق تلك المهارات والتي وصلت في مجموعها إلى(٥٨) مهارة، حيث تضمن البرنامج إجراءات تطبيق المهارة معززا ذلك بأمثلة وتدريبات بلغ مجموعها أكثر من (١٦٠) تطبيقا، بالإضافة إلى أمثلة وتدريبات شاملة على شكل أوراق عمل لكل مهارة، كما استخدم الباحث خرائط التفكير والمنظمات البيانية لوصف آليات تطبيق المهارات، وذلك بهدف إكساب المعلمين خبرات تعليمية تمكنهم أيضا من استخدامها لاحقا في تطبيق تلك الطرائق كاستراتيجيات تعليمية لإكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر البرنامج التدريبي المبني على مهارات التفكير الناقد في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل (ت) للتعرف إلى أثر تطبيق البرنامج التدريبي من خلال فحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين والمعلمات على الاختبار القبلي ومتوسط أدائهم على الاختبار البعدي للتفكير الناقد (اختبار كورنيل) بدرجته الكلية وبدرجاته الفرعية، ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا التحليل.

الجدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والبعدي

المهارة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
الاستنباط	القبلي	41	4.0244	1.2347	-12.618	40	*.000
	البعدي	41	7.1463	1.5742			
المعاني	القبلي	41	4.3659	1.5290	-12.361	40	*.000
	البعدي	41	7.1707	1.7734			
المصداقية	القبلي	41	1.6341	.9153	-7.192	40	*.000
	البعدي	41	2.4634	.5957			
الاستقراء (الحكم على الاستنتاجات)	القبلي	41	3.6341	1.6546	-7.26	40	*.000
	البعدي	41	5.9024	2.7093			
الاستقراء (تخطيط التجارب)	القبلي	41	1.5610	.9233	-6.105	40	*.000
	البعدي	41	2.5610	1.1629			
التعريف والتعرف على الافتراضات	القبلي	41	1.4634	.7105	-8.635	40	*.000
	البعدي	41	2.4146	.6699			
التعرف على الافتراضات	القبلي	41	2.0976	1.2208	-7.156	40	*.000
	البعدي	41	3.7317	1.3969			
الكلي	القبلي	41	18.7317	3.5002	-20.609	40	*.000

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	البعدي	41	31.6098	6.7708			

تبين النتائج كما في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي بدرجتيه الكلية وبمهاراته الفرعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي (١٨.٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٣.٥٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاختبار البعدي (٣١.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٦.٧٧)، ويظهر من خلال المقارنة بين المتوسطين الحسابيين وجود فرق كبير بينها.

وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) التي تبين نتائجه الموضحة في الجدول (١٠) وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في متوسط أداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٠.٦٠ -) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05)، مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات.

وتبين النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد الفرعية التي قاسها الاختبار؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الاستنباط في الاختبار القبلي (٤.٠٢) وبانحراف معياري (١.٢٣) بينما بلغ في الاختبار البعدي للمهارة ذاتها (٧.١٤) وبانحراف معياري (١.٥٧)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.٦١-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

كما بلغ المتوسط الحسابي القبلي لمهارة المعاني (٤.٣٦) وبانحراف معياري (١.٥٢) في حين سجل متوسطها الحسابي البعدي (٧.١٧) وبانحراف معياري (١.٧٧)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.٣٦-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

وبالنسبة لمهارة المصداقية فقد بلغ المتوسط الحسابي القبلي (١.٦٣) وبانحراف معياري (٠.٩١) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي (٢.٤٦) وبانحراف معياري (٠.٥٩)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧.١٩-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة الاستقراء (الحكم على الاستنتاجات) في الاختبار القبلي (٣.٦٣) وبانحراف معياري (١.٦٥) بينما بلغ في الاختبار البعدي لنفس المهارة (٥.٩٠) وبانحراف معياري (٢.٧٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧.٢٦-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

وبلغ المتوسط الحسابي القبلي لمهارة الاستقراء (تخطيط التجارب) (١.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٩٢) في حين سجل متوسطها الحسابي البعدي (٢.٥٦) وبانحراف معياري (١.١٦)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٦.١٠-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما بلغ المتوسط الحسابي القبلي لمهارة التعريف والتعرف على الافتراضات (١.٤٦) وبانحراف معياري (٠.٧١) في حين سجل متوسطها الحسابي البعدي (٢.٤١) وبانحراف معياري (٠.٦٦)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨.٦٣-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

وأخيراً بلغ المتوسط الحسابي القبلي لمهارة التعرف على الافتراضات (٢.٠٩) وبانحراف معياري (١.٢٢) في حين سجل متوسطها الحسابي البعدي (٣.٧٣) وبانحراف معياري (١.٣٩)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧.١٥-) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05).

وتشير النتائج الموضحة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي بمهاراته الفرعية وبدرجته الكلية يعزى إلى البرنامج التدريبي ولصالح الاختبار البعدي، مما يعني أن البرنامج التدريبي قد أثر ايجابياً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتدربين من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تُعزى إلى الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد حسب متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية كما يوضح ذلك الجدول (١٢). وكما يتضح من الجدول (١٢) فإن المتوسطات الحسابية للإناث فاقت المتوسطات الحسابية للذكور في المهارات الفرعية الآتية: الاستنباط، والمعاني، الاستقراء (تخطيط التجارب)، والتعرف على الافتراضات، في حين ظهرت متوسطات حسابية للذكور أعلى من متوسطات الإناث في بعض فئات مهارات المصداقية، والاستقراء (الحكم على الاستنتاجات)، والتعريف والتعرف على الافتراضات.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تنمية مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والتدريسيةلكل مهارة من مهارات التفكير الناقد

المتغير التابع	الجنس	الخبرة	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		(١-٥)سنوات	اساسي (ح٢)	3	7.3333	2.0817
			ثانوي	3	6.6667	2.5166
			الكلي	6	7.0000	2.0976
	ذكر	(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	7.3333	1.5275
			الثانوي	4	6.0000	2.1602

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستنباط		المجموع		7	6.5714	1.9024
	(١١ سنة فأكثر)	اساسي (ح٢)		5	6.8000	1.9235
		الثانوي		4	7.2500	.5000
		المجموع		9	7.0000	1.4142
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	7.3333	2.0817
			ثانوي	1	9.0000	.
			الكلي	4	7.7500	1.8930
		(٦-١٠) سنوات	اساسي (ح٢)	2	8.5000	.7071
			الثانوي	7	6.7143	1.2536
			المجموع	9	7.1111	1.3642
		(١١ سنة فأكثر)	اساسي (ح٢)	3	8.3333	.5774
			الثانوي	3	7.3333	1.5275
			المجموع	6	7.8333	1.1690
المعاني	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	5.6667	3.5119
			ثانوي	3	6.3333	2.8868
			الكلي	6	6.0000	2.8983
		(٦-١٠) سنوات	اساسي (ح٢)	3	6.0000	1.0000
			الثانوي	4	7.5000	1.2910
			المجموع	7	6.8571	1.3452
		(١١ سنة فأكثر)	اساسي (ح٢)	5	7.0000	1.4142
			الثانوي	4	7.2500	.9574
			المجموع	9	7.1111	1.1667
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	7.3333	2.8868
			ثانوي	1	7.0000	.
			الكلي	4	7.2500	2.3629
		(٦-١٠) سنوات	اساسي (ح٢)	2	8.5000	.7071
			الثانوي	7	7.2857	1.9760
			المجموع	9	7.5556	1.8105

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		(١١ سنة فأكثر)	اساسي (ح٢)	3	8.6667	.5774
			الثانوي	3	7.6667	.5774
			المجموع	6	8.1667	.7528

تابع جدول (١٢)

المتغير التابع	الجنس	الخبرة	الخبرة/ المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المصداقية	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.3333	.5774
			ثانوي	3	2.6667	.5774
			الكلي	6	2.5000	.5477
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.3333	.5774
			الثانوي	4	2.7500	.5000
			المجموع	7	2.5714	.5345
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	2.6000	.5477
			الثانوي	4	3.0000	.8165
			المجموع	9	2.7778	.6667
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.6667	1.1547
			ثانوي	1	2.0000	.
			الكلي	4	2.5000	1.0000
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	2	2.5000	.7071
			الثانوي	7	2.0000	.0000
			المجموع	9	2.1111	.3333
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	3	2.3333	.5774
			الثانوي	3	2.3333	.5774
			المجموع	6	2.3333	.5164
	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	5.6667	2.8868
			ثانوي	3	4.6667	3.7859
			الكلي	6	5.1667	3.0605
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	6.0000	1.7321
			الثانوي	4	5.2500	2.9861

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستقراء (الحكم على الاستنتاجات)			المجموع	7	5.5714	2.3705
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	6.4000	3.7815
			الثانوي	4	6.2500	3.2016
			المجموع	9	6.3333	3.3166
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	7.6667	4.1633
			ثانوي	1	8.0000	.
			الكلي	4	7.7500	3.4034
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	2	6.0000	1.4142
			الثانوي	7	4.8571	2.5448
			المجموع	9	5.1111	2.3154
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	3	6.0000	3.0000
			الثانوي	3	6.6667	1.1547
			المجموع	6	6.3333	2.0656

تابع جدول (١٢)

المتغير التابع	الجنس	الخبرة	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقراء (تخطيط التجارب)	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	1.6667	.5774
			ثانوي	3	3.3333	1.5275
			الكلي	6	2.5000	1.3784
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.6667	1.1547
			الثانوي	4	2.0000	.8165
			المجموع	7	2.2857	.9512
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	2.6000	.8944
			الثانوي	4	2.2500	.5000
			المجموع	9	2.4444	.7265

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	11	2.3636	.9244
			ثانوي	11	2.4545	1.0357
			الكلي	22	2.4091	.9591
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.6667	.5774
			الثانوي	1	2.0000	.
			المجموع	4	2.5000	.5774
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	2	3.0000	.0000
			الثانوي	7	2.4286	.5345
			المجموع	9	2.5556	.5270
التعريف والتعرف على الافتراضات	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.0000	.0000
			ثانوي	3	2.6667	.5774
			الكلي	6	2.3333	.5164
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.6667	.5774
			الثانوي	4	2.7500	.5000
			المجموع	7	2.7143	.4880
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	2.2000	1.3038
			الثانوي	4	2.5000	.5774
			المجموع	9	2.3333	1.0000
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.3333	.5774
			ثانوي	1	3.0000	.
			الكلي	4	2.5000	.5774
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	2	2.5000	.7071
			الثانوي	7	2.1429	.6901
			المجموع	9	2.2222	.6667
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	3	3.0000	.0000
			الثانوي	3	2.0000	.0000
			المجموع	6	2.5000	.5477

تابع جدول (١٢)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتغير التابع	الجنس	الخبرة	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعرف على الافتراضات	ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	3.6667	1.1547
			ثانوي	3	3.3333	2.3094
			الكلي	6	3.5000	1.6432
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	2.6667	.5774
			الثانوي	4	3.5000	1.7321
			المجموع	7	3.1429	1.3452
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	3.2000	1.3038
			الثانوي	4	4.5000	.5774
			المجموع	9	3.7778	1.2019
	انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	4.6667	1.5275
			ثانوي	1	5.0000	.
			الكلي	4	4.7500	1.2583
		(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	2	3.5000	2.1213
			الثانوي	7	3.0000	1.4142
			المجموع	9	3.1111	1.4530
		(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	3	5.0000	1.0000
			الثانوي	3	4.6667	.5774
			المجموع	6	4.8333	.7528

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية على مهارات التفكير الناقد؛ تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول (١٣) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مهارات التفكير الناقد حسب متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
الجنس	الاستنباط	5.150	1	5.150	2.077	.158
	المعاني	9.151	1	9.151	2.993	.092
	المصداقية	1.185	1	1.185	3.456	.071
	الحكم على الاستنتاجات	2.159	1	2.159	.279	.601
	تخطيط التجارب	1.448	1	1.448	1.022	.319
	التعريف والتعرف على الافتراضات	8.688	1	8.688	.175	.678
	التعرف على الافتراضات	4.363	1	4.363	2.483	.124
	الكلي	92.700	1	92.700	2.000	.166
الخبرة	الاستنباط	1.630	2	.815	.329	.722
	المعاني	6.393	2	3.196	1.046	.362
	المصداقية	.435	2	.217	.635	.536
	االحكم على الاستنتاجات	7.399	2	3.700	.477	.624
	تخطيط التجارب	.703	2	.351	.248	.782
	التعريف والتعرف على الافتراضات	2.94202	2	1.47321	.030	.971
	التعرف على الافتراضات	12.206	2	6.103	3.473	.042
	الكلي	72.950	2	36.475	.787	.463
المرحلة التدريسية	الاستنباط	3.104	1	3.104	1.252	.271
	المعاني	1.51403	1	1.51403	.000	.982
	المصداقية	2.66002	1	2.66002	.078	.782
	الحكم على الاستنتاجات	3.464	1	3.464	.447	.508
	تخطيط التجارب	1.005	1	1.005	.709	.405
	التعريف والتعرف على الافتراضات	3.15403	1	3.15403	.006	.937
	التعرف على الافتراضات	.397	1	.397	.226	.637
	الكلي	10.314	1	10.314	.223	.640
الخطأ	الاستنباط	89.253	36	2.479		
	المعاني	110.054	36	3.057		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	المصداقية	12.339	36	.343		
	الحكم على الاستنتاجات	278.969	36	7.749		
	تخطيط التجارب	51.017	36	1.417		
	التعريف والتعرف على الافتراضات	17.846	36	.496		
	التعرف على الافتراضات	63.269	36	1.757		
	الكلي	1668.655	36	46.352		
الكلي	الاستنباط	2193.000	41			
	المعاني	2234.000	41			
	المصداقية	263.000	41			
	الحكم على الاستنتاجات	1722.000	41			
	تخطيط التجارب	323.000	41			
	التعريف والتعرف على الافتراضات	257.000	41			
	التعرف على الافتراضات	649.000	41			
	الكلي	42800.000	41			

وتبين نتائج الجدول (١٣) التالي :

عدم وجود أثر دال إحصائياً في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جميعها تعزى إلى متغير الجنس.

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرالخبرة في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الخبرة ما عدا مهارة واحدة هي: "التعرف على الافتراضات".

عدم وجود أثر دال إحصائياً في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جميعها تعزى إلى متغير المرحلة التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات الذي صممه الباحث لقياس اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للبرنامج التدريبي، وقد رصدت المتوسطات الحسابية ورتبت وفق وزنها النسبي تنازلياً كما يوضح ذلك الجدول (١٤).

وقد عدّ تقدير الفقرات ذا دلالة (عالياً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤.٥ – ٥)، و(عالياً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٣.٥ – ٤.٤٩)، و(متوسطاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٢.٥ – ٣.٤٩)، و(ضعيفاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١.٥ – ٢.٤٩)، و(ضعيفاً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١ – ١.٤٩).

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي والفقرات مجتمعة

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	11	يربط البرنامج مهارات التفكير الناقد بمناهج التربية الإسلامية	4.6341	.6617
2	4	تنوعت المهارات التي تضمنها البرنامج	4.5366	.5522
3	1	أهداف البرنامج محددة وواضحة	4.4634	.6363
4	25	لاحظت فرقا في طريقة تفكيري قبل دراسة البرنامج وبعده	4.4146	.7738
5	9	كون البرنامج لدي اتجاهات ايجابية نحو أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد للطلبة	4.3902	.7375
6	16	نمى البرنامج لدى مهارتي الاستنتاج والاستقراء	4.3659	.6227
7	3	تضمن البرنامج أنشطة تدريبية فعالة	4.2927	.7824
8	8	استفدت من البرنامج في الحياة العملية	4.2439	.6993
9	7	كون البرنامج لدي اتجاهات ايجابية نحو تعلم التفكير	4.2195	.6524
10	18	زودني البرنامج بمهارات تقويم التفكير الناقد	4.1951	.7490
11	23	تطورت لدي القدرة على حل المشكلة واتخاذ القرار	4.1463	.6149
12	27	تطورت لدى مهارتي وضع الافتراضات والتنبؤ	4.1463	.6149

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

13	14	تعرفت على مفهوم التفكير الناقد ونظرياته ومهاراته المتنوعة	4.0976	.9697
١٣	17	إجراءات تنفيذ البرنامج سهلة وعملية	4.0976	.9697
15	26	استطيع الكشف عن موثوقية النص ودقته	4.0732	.5653
16	24	تضمن البرنامج مقومات الربط مقومات الربط بين التفكير الناقد وغيره من أنماط التفكير	4.0488	1.1391
17	22	محتوى البرنامج مرتب ترتيبا سيكولوجيا مناسبا	3.9512	1.2237
18	21	محتوى البرنامج مرتب ترتيبا منطقيا مناسبا	3.9512	1.3029
19	10	استطيع أن احلل المناهج التدريسية او الدراسية وفق معايير التفكير الناقد	3.8780	.6401
20	5	كان الوقت مناسبا وكافيا	3.7805	1.2552
21	28	زادت قدرتي على تفسير النصوص وفهمها	3.7561	1.0904
22	19	تضمن البرنامج نماذج تطبيقية عامة وشاملة	3.7317	1.1186
23	6	استطيع تعليم مهارات التفكير الناقد	3.6829	.6870
24	30	استطيع الكشف عن المغالطات المنطقية	3.6098	1.0217
25	2	لم يتضمن البرنامج وسائل وأدوات تقويمية كافية	2.1951	.9545
26	15	وجدت صعوبة في متابعة فقرات البرنامج	2.0976	1.0678
27	12	يصعب علي تطبيق مهارات التفكير الناقد في التدريس	1.8780	.9797
28	13	لم يتضمن البرنامج مهارات أساسية في التفكير الناقد	1.7561	.8597
29	20	لم يتضمن البرنامج تعريف واضح ومحدد لكل مهارة	1.6585	.9383
30	29	لم يتضمن البرنامج أية أفكار جديدة	1.4878	.8100
31	31	لم يربط البرنامج مهارات التفكير الناقد بأصول التربية الإسلامية	1.3659	.6617
		الفقرات مجتمعة	3.60	.21

يتضح من الجدول (١٤) أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي كانت إيجابية، فقد بلغ متوسطها الحسابي على فقرات المقياس مجتمعة (٣.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٠.٢١) وهذا يدل على تقدير عال.

وقد حازت الفقرتان ذواتا الترتيب النسبي من (١ - ٢) على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤.٥٣ –٤.٦٣) وهي قيم عالية جداً، وتهتم هاتان الفقرتان بربط مهارات التفكير الناقد التي عالجها البرنامج التدريبي بمناهج التربية الإسلامية، وبتنوع المهارات التي تضمنها البرنامج. أما الفقرات ذوات الأرقام من (٣ - ٢٤) فقد حازت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣.٦٠ – ٤.٤٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهي تقديرات ذات قيم عالية، وترتبط هذه الفقرات بوجود أهداف محددة وواضحة للبرنامج، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتدرب، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أهمية تعليم التفكير الناقد للطلبة، وتنمية مهارتي الاستنتاج والاستقراء، وتضمن البرنامج التدريبي لأنشطة تدريبية فعّالة، وتوظيف البرنامج في الحياة العملية، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو تعليم التفكير، وتقويم مهارات التفكير الناقد، وتطوير قدرات المتدرب على حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الافتراضات والتنبؤ، والتعريف على مفهوم التفكير الناقد ونظرياته ومهاراته المختلفة.

كما تناولت إجراءات تنفيذ البرنامج، والقدرة على الإفادة منه في الكشف عن موثوقية النص ودقته، والربط بين التفكير الناقد وغيره من أنماط التفكير، وترتيب محتويات البرنامج ببعديه السيكولوجي والمنطقي، وتحليل المناهج الدراسية وفق معايير التفكير الناقد، والوقت الذي استغرقه التطبيق، والقدرة على تفسير النصوص وفهمها، وتضمن البرنامج التدريبي لنماذج تطبيقية عامة وشاملة، وتزويد المتدرب بكفايات تعليم مهارات التفكير الناقد وقدرته على الكشف عن المغالطات المنطقية.

ويتبين من الجدول (١٤) أن الفقرات ذوات الترتيب النسبي (٢٥ – ٢٩) حازت على تقدير ضعيف حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (١.٦٥ – ٢.١٩)، وترتبط هذه الفقرات بعدم تضمن البرنامج لوسائل وأدوات تقويمية كافية، ووجود صعوبة في متابعة فقرات البرنامج، وصعوبة تطبيق مهارات التفكير الناقد في التدريس، وعدم تضمن البرنامج لمهارات التفكير الناقد الأساسية، وعدم وجود تعريف واضح ومحدد لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

كما حازت الفقرتان ذواتا الترتيب النسبي (٣٠ – ٣١) على تقدير ضعيف جداً حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (١.٣٦ - ١.٤٨)، وهي تتعلق بعدم تضمن البرنامج التدريبي لأفكار جديدة، وعدم ربط البرنامج لمهارات التفكير الناقد بأصول التربية الإسلامية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات وفق متغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية كما يوضح ذلك الجدول (١٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية

الجنس	الخبرة	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	114.6667	4.7258
		ثانوي	3	111.3333	10.0167
		الكلي	6	113.0000	7.2388
	(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	3	117.0000	5.2915
		الثانوي	4	110.7500	7.5884
		المجموع	7	113.4286	7.0204
	(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	5	109.0000	6.0415
		الثانوي	4	111.7500	5.7373
		المجموع	9	110.2222	5.7179
	المجموع	أساسي (ح٢)	11	112.7273	6.1821
		الثانوي	11	111.2727	6.8861
		المجموع	22	112.0000	6.4291
انثى	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	3	112.6667	6.1101
		ثانوي	1	110.0000	.
		الكلي	4	112.0000	5.1640
	(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	2	117.0000	4.2426
		الثانوي	7	107.7143	9.3401
		المجموع	9	109.7778	9.1894
	(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	3	112.6667	2.3094
		الثانوي	3	106.3333	6.6583
		المجموع	6	109.5000	5.6480
	المجموع	أساسي (ح٢)	8	113.7500	4.3342
		الثانوي	11	107.5455	7.8913
		المجموع	19	110.1579	7.1977
	(١-٥)سنوات	أساسي (ح٢)	6	113.6667	5.0067

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجموع		ثانوي	4	111.0000	8.2057
		الكلي	10	112.6000	6.1860
	(٦-١٠) سنوات	أساسي (ح٢)	5	117.0000	4.3012
		الثانوي	11	108.8182	8.4831
		المجموع	16	111.3750	8.2614
	(١١ سنة فأكثر)	أساسي (ح٢)	8	110.3750	5.0973
		الثانوي	7	109.4286	6.2944
		المجموع	15	109.9333	5.4963
	المجموع	أساسي (ح٢)	19	113.1579	5.3672
		الثانوي	22	109.4091	7.4748
		المجموع	41	111.1463	6.7733

وكما يتضح من الجدول (١٥) فإن المتوسطات الحسابية الكلية للذكور بلغت (١١٢.٠٠) وبإنحراف معياري قدره (٦.٤٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للإناث الذي بلغ (١١٠.١٥) وبإنحراف معياري (٧.١٩)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق إحصائياً تم استخدام تحليل التباين كما يوضح نتائجه الجدول (١٦).

الجدول (١٦) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغيرات الجنس والخبرة والتدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
الجنس	31.706	1	31.706	.710	.405
الخبرة	59.281	2	29.641	.664	.521
المرحلة التدريسية	145.270	1	145.270	3.252	.080
الخطأ	1608.038	36	44.668		
المجموع	508329.000	41			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من خلال الجدول (١٥) عدم تأثر اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الجنس (٠.٧١٠) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05)، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الخبرة (٠.٦٦٤) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05)، كما بلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير المرحلة التدريسية (٣.٢٥٢) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، والوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه، وبيان الإجابات التي تم التوصل إليها عن أسئلة الدراسة ومدى توافقها مع ما تم طرحه من فرضيات، وذلك في ضوء التحليل الإحصائي لنتائج اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات، ومناقشة تلك النتائج مع ما تقدم من الأدب النظري والدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة، كما يعرض هذا الفصل لأهم التوصيات بدلالة تلك النتائج.

ونعرض فيما يلي مناقشة النتائج تبعا لأسئلة الدراسة وفرضياتها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

لقد تمت الإشارة إلى مكونات البرنامج التدريبي وخطوات إعداده وأهدافه، والأسس النظرية التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج، بصورة مفصلة في الفصل الثالث، كما تم التعرض إلى ذلك في الفصل الرابع، ويمكن الرجوع إلى البرنامج للإطلاع على تفاصيله - انظر الملحق (١).

ففي حين تركزت معظم الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، في قياس أثر التدريس باستخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية في تعليم التربية الإسلامية في تنمية التفكير الناقد، (الجراجرة،٢٠٠٨؛ الصلاحين،٢٠٠٧؛ العلاونة،٢٠٠٧؛ إسليم،٢٠٠٦؛ الزعبي،٢٠٠٣).

فقد اختلفت هذه الدراسة عن سابقاتها في بناء برنامج تدريبي متكامل لمهارات للتفكير الناقد بالاستناد إلى التربية الإسلامية، ومن أبرز ما يمكن إضافته في مناقشة هذا السؤال؛ ما تميز به البرنامج والذي نورد أبرزه في الآتي:

أولا : ارتباط البرنامج بالتربية الإسلامية: فقد تضمن البرنامج العديد من تطبيقات إعمال العقل والتفكير التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وذلك في مختلف جوانب الشريعة الإسلامية، كما تعرض محتوى البرنامج إلى منهج العلماء المسلمين في استخدام مهارات التفكير الناقد في عدد من المواقف، ومنها منهج علماء الحديث النبوي الشريف في التحقق من صحة ما روي من أحاديث عن الرسول صلى الله عليه وسلم، وأيضاً منهج علماء الفقه في تطبيقات الاجتهاد في الأحكام الشرعية.

وقد تمت الاستعانة بمحتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التعليم الاساسي الحلقة الثانية والثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، في كتابة مضامين التدريبات والنصوص المستخدمة في البرنامج، مما ساعد على زيادة التفاعل مع البرنامج وفقراته لتوافقها مع اختصاصات مع معلمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهو ما يتطابق مع ما يدعو إليه المهتمون بمهارات التفكير من أهمية اختيار محتوى ذي علاقة وثيقة بمهارات التفكير الناقد من ناحية وبيئة وثقافة المتدربين من ناحية أخرى، مما أسهم في فعالية البرنامج.

ثانيا: تم بناء البرنامج التدريبي وفقا لمنهجية ما يعرف بالاتجاه الثالث في تعليم التفكير: وهو اتجاه حديث في تعليم مهارات التفكير؛ ويقوم على أساس الدمج بين اتجاهين في تعليم التفكير؛ يدعو الأول إلى تعليم التفكير الناقد من خلال المحتوى الدراسي والاتجاه الثاني يدعو إلى تعليم التفكير الناقد بأسلوب مباشر وكماده مستقلة، وهذا الاتجاه يقوم على أساس دمج الأمرين معاً بحيث يتم تعليم مهارات التفكير الناقد كمادة مستقلة، وفي الوقت نفسه يتم استخدام المحتوى التعليمي في الأمثلة، وللتدريب على التطبيق العملي لتعلم تلك المهارات.

ثالثا: الأنشطة والوسائل التدريبية : تضمن البرنامج إجراءات تطبيق المهارات معززا ذلك بأمثلة وتدريبات بلغ مجموعها أكثر من (١٦٠) تطبيقا، بالإضافة إلى تدريبات على شكل أوراق عمل لكل مهارة، كما استخدم الباحث خرائط التفكير والمنظمات البيانية لوصف آليات تطبيق المهارات، وذلك بهدف إكساب المعلمين خبرات تعليمية تمكنهم أيضا من استخدامها لاحقا في تطبيق تلك الطرائق كاستراتجيات تعليمية لإكساب الطلبة مهارات التفكير.

رابعا: تضمين استراتيجيات تعليم التفكير الناقد في البرنامج التدريبي حيث اهتم الباحث في استخداهم الاستراتيجيات التعليمية في تصميم البرنامج التدريبي، وتم استخدامها بهدف تدريب المتعلمين على تطبيق مهارات التفكير الناقد واستخدامها بصورة صحيحة ومن الاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج:

استراتيجية سميث (Smith Strategy) .

استراتيجية أوريلي (O`Reilly Strategy).

استراتيجية باير (Beyer Strategy).

استراتجيات مكفارلند (McFarland Strategy).

خامسا: سعى البرنامج إلى تطوير قدرات معلمي التربية الإسلامية في استخدام مهارات التفكير الناقد للتعامل مع القضايا المعاصرة، ومساعدتهم على فهم حقائق التقدم العلمي وتجدد الحياة في ظل ما يشهده العالم اليوم من تسارع علمي وتكنولوجي ومعلوماتي وإيجاد علاقة فهم متبادل بين نصوص الشريعة الإسلامية وثوابتها والتجدد الحضاري وقضاياه الجديدة، من خلال طرح قضايا معاصرة لورش العمل مثل قضايا الاستنساخ البشري والمعاملات البنكية والعقود المالية وغيرها.

سادسا: التأكيد على ضرورة استخدامات العقل ومهارات التفكير الناقد في قراءة النصوص الشرعية وفهمها في ضوء محددات فهم النصوص الشرعية وتحليلها وتفسيرها، من خلال طرح قضايا مثل التعامل مع غير المسلمين وقبول الآخر، في فهم المواقف والقضايا وعدم الحكم عليها طبقا لإرادة الآخرين أو نتيجة التأثر في مسائل غير واضحة أو العرف السائد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعا: تم استخدام عدد من أساليب التدريب في تنفيذ البرنامج بهدف إيصال الأفكار التي تضمنها البرنامج مثل ورش العمل ضمن مجموعات للإجابة عن أوراق العمل، وضرب الأمثلة، وإتاحة الفرصة للمشاركين لمناقشة الأفكار وإبداء آرائهم بكل حرية ضمن معايير وخصائص التفكير الناقد، كما تم تزويد المشاركين بمذكرة تضم مفردات البرنامج، بالإضافة إلى استخدام الحاسوب لتوضيح الجوانب المتعلقة بالإطار النظري والتعريف بالمصطلحات والمهارات المستهدفة وطرق استخداماتها.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

الذي ينص على ما يلي:

مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

أظهرت نتائج تحليل (T- test) إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر ايجابي أسهم في تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى أفراد الدراسة، وتتضح فعالية البرنامج التدريبي من خلال التغير الذي حدث في مستوى أداء المعلمين والمعلمات على اختبار كورنيل للتفكير الناقد، وذلك من خلال فحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين والمعلمات على اختبار كورنيل للتفكير الناقد القبلي والبعدي، فقد بينت النتائج كما في الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي بدرجتيه الكلية وبمهاراته الفرعية.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq$ ٠.٠٥) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي عنيت ببناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد ومنها الدراسة التي أجراها كل من: (الجدوع،٢٠٠٧؛ الربضي ،٢٠٠٤ ؛ الشريدة،٢٠٠٣؛ بشارة، ٢٠٠٣ ؛ التميمي ٢٠٠٢؛ ست أبوها ،٢٠٠١، المقدادي، ٢٠٠٠)، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أثراً ايجابياً للتدريب بإتباع الأساليب والاستراتيجيات المناسبة في تنمية التفكير الناقد على مقاييس التفكير الناقد،

وقد دلت نتائج الدراسة التي أجراها أندروز (Andrews , 2000) بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد المصنفة من قبل معلمي الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة، إلى أن المعلمين الذين قدموا تغذية راجعة حول قدرتهم على تعليم مهارات التفكير الناقد كانوا أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يقدموا هذه التغذية الراجعة. وقد تعزز مستوى أداء المعلمين والمعلمات في فهم وتطبيق مهارات التفكير الناقد من خلال التطبيق العملي للمهارات واستخدامها بشكل مباشر في التعامل مع الأمثلة والتطبيقيات والتدرب على إجراءات تنفيذها، فقد عمل المشاركون في البرنامج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على شكل مجموعات لمناقشة أوراق عمل في ختام كل جلسة، حيث يتم تنفيذ إجراءات تطبيق المهارة ككل من خلال موقف أو مشكلة تم طرحها، كما كان لتقديم الإطار النظري للمهارة المستهدفة في كل جلسة تدريبية دور في توضيح وفهم المهارات الرئيسة وما يرتبط بها من مهارات فرعية.

كما أدى استخدام أسلوب إثارة المناقشات إلى إتاحة الفرصة للمشاركين لتقديم تغذية راجعة، حول معالجتهم للمفاهيم والحقائق في التربية الإسلامية وطريقة قبولهم للآراء المختلفة وتعاملهم مع الآراء الصادرة عن البعض سواء أكانت لعلماء الشريعة الإسلامية أم المختصين، والتمييز بين ما هو مسلم به وبين ما يحتمل الصواب والخطأ، وكونه رأيا أو حقيقة مسلمة في أصول الشريعة الإسلامية، عن طريق تحليل تلك المواقف والآراء وباستخدام مهارات الاستنتاج والاستنباط والتمييز ومهارات معالجة المعلومات في فهم الأمور وخاصة المستحدثة في الواقع في ظل تطور الحياة وثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة في شتى مجالاتها، وعدم الجمود والمرونة في التفكير وتقبل الرأي والرأي الآخر.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية على مهارات التفكير الناقد؛ تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وقد أوضح الجدول (١٢) نتائج هذا التحليل كما يلي :

عدم وجود أثر دال إحصائياً في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد على الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس.

عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الخبرة ما عدا مهارة واحدة هي: "التعرف على الافتراضات".

عدم وجود أثر دال إحصائياً في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جميعها تعزى إلى متغير المرحلة التدريسية.

وهذه النتائج تثبت عدم صحة الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq$ ٠.٠٥) لأثر البرنامج تعزى للجنس والخبرة والمرحلة التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات التي استعرضها الباحث، والتي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية على مستوى الدرجات الكلى لدرجات الاختبار تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو العمر أو المرحلة الدراسية، ومنها الدراسات التي أجراها كل من: (الشريدة،٢٠٠٣؛ بشارة،٢٠٠٣؛ سالم،٢٠٠١؛ عفانة،١٩٩٨) ؛ (Wright 1988).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتختلف هذه النتائج مع النتائج التي أظهرها عدد من الدراسات التي عنيت بقياس لمستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد، من وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير على الدرجة الكلية لصالح الإناث ومنها الدراسات التي أجراها (مرعي ونوفل،٢٠٠٦؛ الحموري، ١٩٩٨؛ ست أبوها، ٢٠٠١؛ Bataineh and Zghoul, 2006؛ Gunn,1993)

إلا أن الدراسة من جهة أخرى أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية على اختبارات التفكير في عدد من مهارات التفكير الناقد لصالح الإناث إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية للإناث فاقت المتوسطات الحسابية للذكور في المهارات الفرعية الآتية: الاستنباط، والمعاني، الاستقراء (تخطيط التجارب)، والتعرف على الافتراضات، في حين ظهرت متوسطات حسابية للذكور أعلى من متوسطات الإناث في بعض فئات مهارات المصداقية، والاستقراء (الحكم على الاستنتاجات)، والتعريف والتعرف على الافتراضات.

وتتفق تلك النتائج مع النتائج التي أظهرتها الدراسة التي أجرتها الجنادي (٢٠٠٣) والتي كشفت عن وجود فروق في مهارات التفكير الناقد لصالح الإناث في مهارات : الاستنتاج والتفسير وللذكور في مهارات الاستنتاج ومعرفة الافتراضات والاستنباط ، والتفسير

أما النتيجة الثالثة والتي أشارت إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في اكتساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى للخبرة ما عدا مهارة واحدة هي: التعرف على الافتراضات، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أجراها كل من (نزال، ٢٠٠٣؛ كرم، ١٩٩٢) ؛ (Christensen, 1996).

ويمكن أن نعزى السبب في عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات الأكثر في مجال التفكير الناقد إلى أن موضوع الدراسة من الموضوعات التي ما تزال حديثة، وقد أدرج مجال التفكير في خطط وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة حديثا، وخاصة في مجال العلوم الشرعية والتربية الإسلامية، كما أن المعلمين كما أوضحوا لنا إلى أنهم لم يتلقوا أية دورات تدريبية أو موضوعات مركزه في هذا المجال سابقا، بالإضافة إلى أن المنهجية المتبعة في تعليم العلوم الشرعية في الجامعات تقوم غالبا على التلقين والإيمان العميق بالنصوص والمسلمات.

أما الفرق الذي أظهرته نتائج التحليلي فيما يتعلق بمهارة التعرف إلى الافتراضات الى المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة، فيعزوها الباحث إلى طول باعهم في العملية التعليمة، كما ترتبط هذه المهارة في عدد من المهارات والبرامج والاستراتيجيات التعليمية المختلفة المرتبطة بالتوصل إلى الإستنتاجات والتنبؤات وغالبا ما ترتبط الافتراضات بالمعرفة وامتلاك المعلومات، مما أحدث لديهم تفاعلا أكثر مع البرنامج التدريبي في بعض جوانبه العملية المتعلقة بالموضوعات التي أثارها البرنامج في مجالات التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات الذي صممه الباحث لقياس اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للبرنامج التدريبي، وقد رصدت المتوسطات الحسابية ورتبت وفق وزنها النسبي تنازلياً، حيث أوضحت النتائج كما في الجدول (١٣) أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي كانت إيجابية، فقد بلغ متوسطها الحسابي على فقرات المقياس مجتمعة (٣.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٠.٢١) وهذا يدل على تقدير عال. فقد عكست نتائج مقياس الاتجاهات ما تميز به البرنامج من حيث ارتباطه بمناهج التربية الإسلامية من جهة، وارتباط البرنامج بالأهداف التي تم تحديدها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المشاركين، والسعي لتكوين اتجاهات ايجابية لدى المشاركين وإدراك أهمية التفكير الناقد في الحياة العملية من جهة أخرى، بالإضافة إلى تزويد المتدربين بإطار نظري واضح لتعريف التفكير الناقد ومهاراته. كما تناولت الفقرات إجراءات تنفيذ البرنامج، والقدرة على الإفادة منه في الكشف عن موثوقية النص ودقته، والربط بين التفكير الناقد وغيره من أنماط التفكير، وترتيب محتويات البرنامج ببعديه السيكولوجي والمنطقي، وهذه النتائج تعكس الإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ البرنامج والتي تضمنت نماذج تطبيقية عامة وشاملة، عملت على تزويد المتدرب بكفايات تعليم مهارات التفكير الناقد والتي كان لها الأثر الإيجابي في تحقيق البرنامج لأهدافه، وتحسن أداء المشاركين على إختبار التفكير الناقد البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة والتي تنص على أنه توجد لدى المتدربين اتجاهات ايجابية نحو البرنامج التدريبي.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو البرنامج التدريبي وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية؟

يتضح من خلال الجدول (١٤) عدم تأثر اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الجنس (٠.٧١٠) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05)، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الخبرة (٠.٦٦٤) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05)، كما بلغت قيمة "ف" المحسوبة لمتغير المرحلة التدريسية (٣.٢٥٢) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05).

وتتفق هذه النتائج من حيث عدم تأثر اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التدريسية مع ما ذهب إليه الباحث في مناقشة نتائج السؤال الرابع، بعدم وجود فروق ذات أثر في موضوع الدراسة يعزى إلى الجنس او الخبرة أو الخبرة التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

باستخدام نتائج الدراسة ومناقشة تلك النتائج، فإن أبرز التوصيات التي يوصى بها الباحث تتمثل في الآتي:

تعميق فهم معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأهمية التفكير الناقد في تعليم التربية الإسلامية، وإعداد برامج تربوية لذلك.

إعداد وتطبيق برامج تدريبية متخصصة لتعليم التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

إجراء مزيد من الدراسات التي تعنى بتوظيف مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية بعامة، ومنهاج التربية الإسلامية بخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا : المصادر والمراجع باللغة العربية :

إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٦) **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات** القاهرة: عالم الكتب ، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم ٤

إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات وحامد عبد القادر، ومحمد على النجار (١٩٨٩) **المعجم الوسيط .الجزء الأول**، دار الدعوة، استانبول، تركية، ط٢.

ابن حنبل، احمد، **مسند الإمام أحمد بن حنبل** (١٣٩٨هـ). (ط٢)، بيروت: دار الفكر.

ابن منظور ، جمال الدين (١٩٩٢) **لسان العرب** ، بيروت: دار صادر .

أبو جادو، صالح ، و ، نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٧) **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

أبو داوود، سليمان بن الأشعث السجستاني. **سنن أبو داوود**.مراجعة وضبط محي الدين عبد الحميد، الرياض: مكتبة الرياض الحديثة.

أبو شهاب، خالد (١٩٩٥) **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، رسالة ماجستيرغير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أديب اللجمى، والبشير بن سلامة، وشحاذة الخورى، وعبد اللطيف عبيد، ونبيلة الرزاز (١٩٩٤) **معجم اللغة العربية المحيط** ، المجلد الثالث، بيروت، ط٢.

إسليم ، ناصر محمود (٢٠٠٦) **تأثير التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه .** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ، الأردن

الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨) **تعليم من أجل التفكير**، القاهرة: دار قباء للطباعة والتوزيع والنشر.

أنّس ، جاسون وآخرون (٢٠٠٥) **إختبار كورنيل للتفكير الناقد ، المستوى (أ) والمستوى (ج) دليل الإختبار .** ترجمة : مركز ديبونو لتعليم التفكير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البخاري، أبي عبدالله محمد بن اسماعيل بن المغيرة (بدون تاريخ). **صحيح البخاري**. دار مطابع الشعب.

بشارة، موفق سليم صبح (٢٠٠٣) **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة اليرموك ، اربد – الأردن.

البطش ، محمد وليد ؛ و أبو زينة ، فريد كامل (٢٠٠٧) **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

بورجدروف، آركيني وآخرون (٢٠٠٦) **التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي** .ترجمة سناء العاني. العين: دار الكتاب الجامعي .

الترمذي، أبي عيسى بن عيسى بن سورة (١٣٩٨هـ) **سنن الترمذي الجامع الصحيح.** (ط٣)، دار الفكر.

التميمي ، مريم (٢٠٠٢). **تنمية التفكير الناقد : دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، المنامة ، مملكة البحرين.

توق، محى الدين، و قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣) **أسس علم النفس التربوي . عملن:** دار الفكر

الجدوع ، عصام (٢٠٠٧) **. اثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن** .أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن

الجراجرة، عمر موسى حسن (٢٠٠٨) ،**أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن .** أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن

جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات .** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

الجلاد ، ماجد (٢٠٠٣) "أثر المصحف الملون في تعلم أحكام التلاوة والتجويد وإتجاهات الطلبة نحوه" . **أبحاث اليرموك** ، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، المجلد التاسع عشر

الجلاد ، ماجد زكي (٢٠٠٥) **تعلم القيم وتعليمها . تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم .** عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الجلاد ،ماجد زكي (٢٠٠٣) **دراسات في التربية الإسلامية .** عمان _ دار الرازي للطباعة والنشر والتوزيع .

الجلاد ،ماجد زكي (٢٠٠٦) "تقويم اعداد معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا". **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . المجلد السابع . العدد (١) . جامعة البحرين.

جلميران، عمار نجم الدين (٢٠٠٣) **التدريب والمداخل التدريبية** ملف تدريبي غير منشور الشركة العربية للإعلام العلمي" شعاع" عمان- الأردن.

الجنادي ، لينة (٢٠٠٣) **التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية** .أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق ، دمشق: سوريا .

حبيب ، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، الطبعة الأولى،** القاهرة: دار الفكر العربي .

حبيب ، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) **تعليم التفكير في عصر المعلومات المداخل-المفاهيم-المفاتيح-النظريات-البرامج** القاهرة: دار الفكر العربي

حسنين ، حسين محمد (٢٠٠٢) **طرق التدريب** عمان: دار مجدلاوي

حسين، ثائر ؛ و فخرو ، عبد الناصر (٢٠٠٢) **دليل مهارات التفكير / ١٠٠ مهارة في التفكير** . عمان : دار الدرر للنشر والتوزيع .

حلفاوي، مسعف(١٩٩٧) **اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية،** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حمادنة، أحمد (١٩٩٥) **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن،** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحموري، هند، والوهر، محمود (١٩٩٨) **"**تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة"، **دراسات (العلوم التربوية)**، المجلد ٢٥، العدد١.ص ص ١٤٩-١٧٨.

حوى ، سعيد (٢٠٠٥) **كي لا نمضي بعيداً عن احتياجات العصر** . القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢) **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير** عمان: الأردن، دار المسيرة.

خريشة ، علي كايد (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم **. مجلة مركز البحوث التربوية** . العدد (١٩) السنة العاشرة . ص ١١-٤٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخزاعلة، عواد فنخور (٢٠٠١) **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة المفرق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت ، الأردن.

الخضراء ، فادية عادل (٢٠٠٥) **تنمية التفكير الإبتكاري والناقد : دراسة تجريبية** دار ديبونو للنشر والتوزيع ، عمان

الخطيب، مها أحمد (١٩٩٣) **أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (١١-١٤) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى** – رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

خلف، رامي احمد محمد (٢٠٠٧) **تقييم التفكير الناقد عند الطلبة الموهبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع والعاديين في المدارس العادية: دراسة مقارنة في المملكة الأردنية الهاشمية** ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان – الأردن .

خليفة، غازي (١٩٩٠) **تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة**، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.

الخوالدة، ناصر احمد (٢٠٠٣) **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية** ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خير الله ، سيد (١٩٨١) **بحوث نفسية و تربوية** ، بيروت: دار النهضة العربية .

داود ، فادية (١٩٩٠) المسئولية الاجتماعية فى ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين فى الطفولة المتأخرة .**المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، جامعة الأزهر**، ٩ – ١٢ أكتوبر، ص ٤٩٩ – ٥٢١.

دايرسون ، مارغريت (٢٠٠٠) **استخدام خراط المعرفة لتحسين التعليم** ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الدليمي ، طه علي حسين ؛ و الشمري ، زينب حسن نجم (٢٠٠٣) **اساليب تدريس التربية الإسلامية** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

الربضي ، مريم (٢٠٠٤) .**أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمين الإجتماعيات في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارة ودرجة ممارستهم لها .** أطروحة دكتوراة غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

رزق، اسعد (١٩٧٧) **موسوعة علم النفس** . بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

روزاكس ، لورى (١٩٩٨) **كيف تتقن فن القراءة السريعة زد من سرعتك في القراءة** ، ترجمة مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ريتشارد آرندز (٢٠٠٥) **الوظائف القيادية للتعليم** . ترجمة رباح ، فايد رشيد . غزة: دار الكتاب الجامعي .

الزعبي ، إبراهيم سلامة (٢٠٠٣) **أثر كل من طرائق الإكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ، الأردن .

الزيات، فتحي (١٩٩٥) **الأسس المعرفية لتكوين العقل وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي (١)**، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع. مصر

الزيادات، ماهر، (١٩٩٥) **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

زيد، محمد فؤاد محمد (٢٠٠٢) **العلاقة بين ممارسة الأنشطة الإعلامية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

سالم ، عماد سليمان (٢٠٠١) . **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، القدس ، فلسطين .

ست أبوها، مها عاهد فريد (٢٠٠١) **أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس** – رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة اليرموك.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥) **برنامج رسك لتعليم التفكير الناقد** ، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .

سعادة ، جودت أحمد (٢٠٠٣) **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)** الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع

السلطي، ناديا (٢٠٠٤) **التعلم المستند إلى الدماغ** عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع

سوارتز . روبرت و باركس . ساندرا (٢٠٠٣) **دمج مهارات االتفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس** ، ترجمة ابو عياش ، عماد أحمد و البلوشي ، فاطمة يوسف، مركز ادراك _ دولة الإمارات العربية المتحدة_ أبوظبي .

سويد، عبد المعطي (٢٠٠٣). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة .** العين _ الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشريدة ، محمد خليفة ناصر (٢٠٠٣) **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات** . أطروحة دكتوراة غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الشيباني ، عمر محمد (١٩٨٥) **فلسفة التربية الإسلامية** . ليبيا ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والإعلام .

صافي ، لؤي (١٩٩٨) **إعمال العقل** دمشق ، دار الفكر .

الصلاحين ، علي سالم أحمد (٢٠٠٧) ، **بناء برنامج تعليمي مستند إلى الأحداث الجارية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية وإتجاهاتهم نحوه .** أطروحة دكتوراة غير منشورة من جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان ، الأردن .

طافش ، محمود (٢٠٠٤) **تعليم التفكير : مفهومه ، أساليبه ، مهاراته** عمان ، دار جهينة للنشر والتوزيع .

طعمة ، أمل و العظمة ، رند (٢٠٠٣) **هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء بالإعتماد على البرنامج العالمي كورت Cort توسيع مجال الإدراك الجزء الأول** ، المطبعة الهاشمية ، سوريا.

العازمي ، عواد عبد الهادي (٢٠٠٨) . **دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن .

عبد الحميد ، شاكر و أنور ، أحمد و السويدي ، خليفة (٢٠٠٥) **تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير** دبي ، دار القلم ١٠٥ .

عبد الله ، فتح الله عبد الفتاح (١٩٩٤) **العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية .** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبده ، محمد (١٩٨٦) **رسالة التوحيد** . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان .

عبيدات ، ذوقان و ، أبو السميد ، سهيلة (٢٠٠٥) **الدماغ والتعلم والتفكير، عمان:** دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العتوم ،عدنان ،و الجراح ، عبد الناصر، وبشارة ، موفق (٢٠٠٦) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عفانة ، عزو (١٩٩٨) . مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة . **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** ، المجلد (١)،العدد(١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العقاد ، عباس محمود العقاد (١٩٧١) **التفكير فريضة إسلامية .** لبنان ، دار الكتاب العربي .

العلاونة ، عمر محمد يوسف (٢٠٠٧) ، **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستنداً إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن** ، دراسة غير منشورة من جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان ، الأردن .

علي ، نبيل (٢٠٠١) **الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي .** سلسة كتب عالم المعرفة .

علي ، نبيل ، وحجازي ، نادية (٢٠٠٥) **الفجوة الرقمية رؤية عربية لمجتمع المعرفة .**سلسلة كتب عالم المعرفة ، دولة الكويت .

عليان، خليل و الكيلاني ، عبد الله زيد (١٩٨٨) **الخصائص السيكومترية لصورة معربة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**، مجلة الدراسات، مجلد ١٥، عدد١، و ٨.

عنابي، حنان(١٩٩١) **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العنزي ، هلال صاهود(٢٠٠٨) **الخصائص السايكومترية لصورة معربة عن اختبار كورنيل للتفكير الناقد وفاعليته في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحصيلياً في دولة الكويت .** أطروحة دكتوراة غير منشورة من جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

الغافري، هاشل بن سعد بن سرور(٢٠٠١) **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

غانم ، محمود محمد (٢٠٠٤) **التفكير عند الأطفال** . عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

فخرو ، عبد الناصر (٢٠٠٦) **السهل برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير** . الرياض: قرطبة للإنتاج الفني .

القديحي، رودا جعفر (٢٠٠٦). **تطوير اختبار كورنيل للتفكير الناقد (المستوى أ) على عينة من طالبات (الصف الخامس – الصف التاسع) في القطيف – المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن.

القرعان ، فيصل (٢٠٠٣) **تحديد الإحتياجات التدريبية وقياس العائد من التدريب** . الشركة العربية للإعلام العلمي " شعاع" .مذكرة غير منشورة .

قطامي ، نايفة (٢٠٠١) **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** عمان ، دار الفكر

قطب، سيد(١٩٩٤) **في ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة – مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كرم ، إبراهيم (١٩٩٢) . دور المدرس في تنمية التفكير الناقدلدى طلاب المواد الإجتماعية في المرحلة بدولة الكويت **.المجلة التربوية** ، العدد(٢٥)،الكويت .

كنعان ، عاطف و حسين ، عبد الله (٢٠٠٤) **برنامج فكر** عمان ، دار جهينة .

الكيالي ، مختار أحمد السيد (١٩٩٢) **المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات ومحل التبعة لدى طلاب الجامعة** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

كير، تيسير محمد (١٩٨٨) **المسئولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية** – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

الكيلاني ، ماجد عرسان (٢٠٠٥) **أهداف التربية الإسلامية** ، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم للنشر و التوزيع

اللافي ، وفاء يوسف فليح (٢٠٠٢) **مدى تركيز معلمي اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد في المرحلة الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة في الجامعة الأردنية . عمان .

لجنة الترجمة والتعريب (٢٠٠٦) **تعليم مهارات التفكير مداخل وتدريبات عملية دليل المعلم والمتعلم** ، العين: دار الكتاب الجامعي

المالكي ، عبد الرحمن (٢٠٠٥) **مهارات التربية الإسلامية** وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر ضمن سلسة كتاب الأمة .

المحاسبي ،الحارث بن أسد (٢٠٠٢) **شرف العقل وماهيته** ، بيروت: دار الكتب العلمية .

مارزانو، روبرت وآخرون (٢٠٠٢). **أبعاد التفكير**، ترجمة نشوان، يعقوب وخطاب، محمد. العين: دار الكتاب الجامعي

محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه** القاهرة ، عالم الكتب .

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٣) **التربية وثقافة التكنولوجيا** القاهرة ، دار الفكر العربي.

مرعي،توفيق؛ ونوفل،محمد بكر(٢٠٠٦) **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا)** ،بحث منشور في المجلة الهاشمية.

مركز ديبونو لتعليم التفكير (٢٠٠٤)، **النسخة المعربة من اختبار كورنيل للتفكيرالناقد المستوى (ج)**، نسخة غير منشورة،عمان، الأردن.

مطر، جيهان (١٩٩١)، **علاقة أساليب التنشئة الأسرية بأنماط الاستقلال الإدراكي والتفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في منطقة عمان**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدادي ، قيس إبراهيم صالح (٢٠٠٠) **" أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر .** رسالة ماجستير غير منشورة . في الجامعة الأردنية . كلية الدراسات العليا .

منذر المصري. التعليم الأساسي في الوطن العربي آفاق جديدة، مؤسسة عبد الحميد شومان، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، منتدى الفكر العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر

ناسيتش ، جيرالد (٢٠٠٦) **تطبيق التفكير الشامل ، دليل للتفكير النقدي عبر المنهاج الدراسي .**ترجمة صويص ، راتب جليل . بيروت ، الدار العربية للعلوم .

نزال، شكري حامد (٢٠٠٣) **مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي، إبداع،** ١(٨)٢٠٠٣. شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، عجمان- دولة الإمارات العربية المتحدة.

نصير، يوسف (٢٠٠٢) **المعلوماتية والتربية والتعليم في أحمد أبو الهيجاء. المعلوماتية في الوطن العربي الواقع والآفاق(٨٧-١٠١)،** عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان.

النيسابوري ، مسلم بن الحجاج (٢٠٠١) ، **صحيح مسلم** ، بيروت: دار الكتب العلمية.

الهويدي، زيد ، و جمل ، محمد جهاد (٢٠٠٣) **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية** التفكير والإبداع ، العين: دار الكتاب الجامعي.

الهيشان، محمود وملكاوي، محمد (٢٠٠٢) منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير(١٩١-٢٠٩) **أبحاث اليرموك،** ٢A(١٨) حزيران٢٠٠٢، جامعة اليرموك، اربد – الأردن

اليونيسيف ، منظمة الأمم المتحدة للأطفال (١٩٩٥) **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين** إعداد فريق جماعة التطوير التربوي العالمي ، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم _ الأردن ، مراجعة الدكتور عمر حسن الشيخ / الجامعة الأردنية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Andrews, S. F.(2000). Critical Thinking in South Dakota Public Schools Grades, 3, and 5: Influence of Teachers, Behaviors, Perception, and Attitudes. Dissertation Abstracts, DALA61\03, p.888. AAC996654

Barell , C (1991) **Creating our Path Ways : Teaching Student's to Think and Become Self-directed** . In colangelo & G. A. deavis (EDS). Hand book gifted education (p.256-270). Neebham heights , MA: Allyn and bacon .

Barell , John ; " Reflections on critical thinking in secondary schools " **educational leadership** , 40 (6), (1983) , pp . 45-49 .

Bennett, H (1976). A Study of the relationship between Curricula Taken and the Critical Thinking Abilities of High School Seniors and University of Illinois Freshmen ,Sophomores. And Seniors, Majoring in Elementary Education**, DAI**, Vol.(36),No.(9).

Beyer, B. (1985) Critical Thinking: what is it? **Social education** 49(3), 270-276

Buskist, W. and Gerbing , D. (1990**). Psychology : boundaries and Frontiers . scott, foreman , little** , brown higher education ,

Christensen. M (1996) : Developing method for teaching critical Thinking for preserves social studies secondary teachers **DAI** (45116A)

Costa A. (1985) A glossary of thinking skills . developing

DAL A67/,P.569,AAC9619698.

Daniel, j . K (2000),**What is critical thinking**, London, Routledge.

De bono (2003) . **creative thinking , retrieved January 25**, 2003,

De bono , E . (1984) critical thinking is not enough . **educational leadership** , sep. : 16-18

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

De bono , E. (1985) **the cort thinking program** . 1st ed . SRA U SA

Dewey ,J (1982). **How we think . Lexington** , MA: heath .

Ennis , H , Ropert , and Millman , Jason (2005). **Cornell Critical Thinking test Level X** , Fifth Edition . critical thinking co.

Ennis Robert (2004) **. A super – streamlined conception of critical thinking . Retrieved May 5,2004** , from: http://www.

Ennis, R.H ,(1989),Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research, **Educational researcher**,18 (3) p 4-10.

Ennis, R.H(1985). A Logial Basis for Measuring Critical Thinking skills. **Educational leadership,** 43(2).

Ferret, S Peak (2000) . **Critical thinking Across the curriculum Project Retrieved May 12,2005 ,**

Fontana,L-A,(1992): "Teachers critical thinking and performance in teaching social studies " **D A I** . Vol. 41 .No6 , P. 25 –

Gunn, Carolee (1993). Assessing Critical Thinking : Development of A Constructed-response test. **Dissertation Abstracts**

Halpern Diane,(2002) **Thinking Critically About Critical Thinking, Fourth Edition**, Routledge

Harnadek , A. (1980) **Critical thinking : book 1** . critical thinking press $ software .

Harnadek, A. **(1980) Critical thinking : book 2** . midwest publications co, INC pacific Grove .

Herreid, C.F. (2001) Can case studies be used to teach critical thinking, **Journal of college science teaching.**

Hirose, S.,(2000) . Critical thinking in community colleges , **ERIC** Digest . htm.

http://www.chss.montclair.edu/net/critical thinking.html/.

www.manaraa.com

Hughes, C.E, (2000) A comparative study of teaching critical thinking through persuasive writing to average Gifted and students with learning Disabilities**, DAI** –A61/05, P1797.

Hunter, E. (1991), Focus on critical thinking skills across the curriculum**,** **Nassp Bulletin**, 75 (532). P. 72-76.

Jones, Beu; Palinscar, Annemarie**; Ogle, Donna and Carr, Eileen, (1996). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the content Areas**. Association for Supervision and Development with the North Central Regional Educational Laborarory. Alexandria, USA.

Mccrink , C. (1999), The Role innovative Teaching Methodology and learning styles on critical thinking . **Dissertation Abstracts international** , 59(9) : 3420 A .

Mcfarland, A. (1985): Critical Thinking in Elementary school**, Social Education Measurement, & Improvement**, EDRS price- MF10/ Pcoz plus postage. , 49(3):227

Mines, R. (1980). Levels of Intellectual Development and Associated Critical Thinking Skills in Young Adults**. DAI**, vol.(48), no.(7).

Munro, George and Slater, Allen (1985) " the Know – how of teaching critical thinking ". **social education** , 49(30,294-292

Nickerson, R. S, Perkins, D .N &Smith. E(1986): **The Teaching of Thinking.** Lawrence Erlbaum Associates. N. Jersy.

Norris, S. P (1985), **Synthesis of research on critical thinking, Esucational Leadership**, 24 (48) p .40- 45.

O"reilly, Kevin (1985). **Teaching critical thinking in high school U.S**. history education 49(3) , 281- 284 .

Bataineh. & Zghoul (2006) Jordanian TEFL Student's Use of critical thinking Skills (as Measured by the Cornell critical thinking test , Level Z) , **The international journal of bilingual education and bilingualism .**

Riesenmy, M (1991). Education and Transfer of Children's Self-Direeted Critical thinking . **Dissertation Abstracts International**, 52(16):2081.

www.manaraa.com

Roger, L. and Donald (1989) **" creative problem solving "** (second of three parts) GCT, September , October .

Sesow, W. & Others. (1991). Improving the Critical Thinking Ability of Preservice Social Teachers **, ERIC,** NO :ED356997.

Smith , R (1999) . The study of Geography : A means to strengthen student Understanding of the world and to build critical thinking skills . **Dissertation Abstracts international** , 37(1) : 48 A .

Sternberg, R. J (1997) , **Thinking styles,** Cambridge University Press, USA.

Stevin. D. S, (1998), **Critical thinking and its relation to scince and humanism**, www.humanism.net.

Swsrtz. R. J & Perkins. D. N (1990), **Teaching thinking Issues and approach**, critical thinking press & Software.

Tsai, M.H. (1996). Secondary school teachers, perspectives of teaching critical thinking in school studies classes in the republic of china (Taiwan). **Dissertation Abstracts.**

. **The** relationship of formal computer cours work to)Wright, I. (1988 college student's critical thinking ability . **Dissertation Abstracts International**, vol.(48), no.(21)

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (١) : جدول البرنامج التدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية

الجلسة	موضوع الجلسة	رقم الصفحة	الفترة الزمنية
الأولى	تمهيدية	١٦٠	ساعة
الثانية	اختبار التفكير الناقد	-	٥٠ دقيقة
الثالثة	مهارة التحليل	١٦٤	أربع ساعات
الرابعة	مهارة التفسير	١٨٦	أربع ساعات
الخامسة	مهارة المقارنة	٢١٠	أربع ساعات
السادسة	مهارة المصداقية	٢٢٩	أربع ساعات
السابعة	مهارة وضع الافتراضات	٢٤٨	أربع ساعات
الثامنة	مهارة الاستقراء	٢٦٠	أربع ساعات
التاسعة	مهارة الاستنتاج	٢٧٧	أربع ساعات
العاشرة	القيم	٢٨٧	أربع ساعات
الحادي عشر	اختبار التفكير الناقد	-	٥٠ دقيقه
	مقياس الاتجاهات	-	٣٠ دقيقه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج التدريبي لتطوير مهارات التفكير الناقد

لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية

أهداف البرنامج التدريبي

تطوير اتجاهات ايجابية لدى معلمي التربية الإسلامية نحو مهارات التفكير الناقد من خلال الفهم الصحيح للإشارات المتكررة إلى العقل التي وردت في القرآن الكريم والتي اشتملت على كل ما يتسع له الذهن الإنساني من خصائص ووظائف.

تطوير قدرات معلمي التربية الإسلامية في استخدام مهارات التفكير الناقد للتعامل مع القضايا المعاصرة، ومساعدتهم على فهم حقائق التقدم العلمي وتجدد الحياة في ظل ما يشهده العالم اليوم من تسارع علمي وتكنولوجي ومعلوماتي وإيجاد علاقة فهم متبادل بين نصوص الشريعة الإسلامية وثوابتها وذلك التجدد الحضاري وقضاياه الجديدة.

العمل على تنمية روح الوسطية والاعتدال في الفكر وقبول الآخر من خلال تمكينهم من استخدام مهارات التفكير الناقد في فهم المواقف والقضايا وعدم الحكم عليها طبقا لإرادة الآخرين أو نتيجة التأثر في مسائل غير واضحة.

إكساب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية الأسس والمهارات التي تمكنهم من استخدامها في تطبيق مهارات التفكير الناقد وتعليمها للطلبة من خلال الدمج بين تعليم مهارات التفكير الناقد بمحتوى المنهاج الدراسي للمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والثانوية لمادة التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الأسس النظرية التي قام عليها بناء البرنامج التدريبي

مفهوم التفكير الناقد: يمكننا فهم التفكير الناقد بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بهذا يعد خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج، كما ينعكس التفكير الناقد على أداء الفرد وممارسته لدوره الاجتماعي وتكيفه مع البيئة المحيطة ومواجهة التحديات، وذلك من خلال العمليات الذهنية التي يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

علاقة التفكير الناقد مع غيره من أنواع التفكير: يعد التفكير الناقد تفكير مبدئي، ولأن المبادئ لا تتدخل فيها الميول، فالتفكير الناقد غير متحيز ومتناغم وغير تعسفي، كما أن المفكر الناقد يفكر ويتصرف حسب معايير بشكل عادل وغير متحيز، وبذلك يشكل التفكير الناقد جزءا مهما من عمليات التفكير كما انه يتداخل في مختلف أنواع وأنماط التفكير سواء كان بشكل مباشر أو من خلال المهارات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية تعليم التفكير الناقد: إن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالم يتميز بسرعة التغيير، حيث أنها تساعد على استيعاب تلك المتغيرات وتأثيراتها كما يساعد على المشاركة الفعالة في تنمية المجتمع، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر.

مفهوم مهارات التفكير: وتتمثل في القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة، وتمثل مهارات التفكير العمليات العقلية الدقيقة التي تتداخل مع بعضها بعضا، مثل التذكر والتمييز والتنبؤ وغيرها وتعمل مجتمعه وبشكل متكرر أثناء التفكير، لتنفيذ مهمات وعمليات تفكير هدفها الوصول إلى المعنى أو الرؤية أو المعرفة، فهي الأداة التي يتم من خلالها جمع المعلومات واستقصائها، وكذلك التخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

تعليم التفكير الناقد: بحاجة ماسة للتعليم والتدريب لإتقان مهاراته واستخدامها بصورة صحيحة، ويتضمن ذلك مجموعة من الإجراءات التعليمية – التعليمة والتي يقودها معلم مؤهل.

دمج تعليم التفكير الناقد مع المنهاج الدراسي: بنى الباحث برنامجه وفقا لاتجاه دمج تعليم التفكير، وذلك عن طريق بناء برنامج مستقل ذو خطة زمنية وإجراءات محدده وإطار نظري يرتبط بمهارات المستهدفة للتفكير الناقد وربطه بمحتوى المنهاج الدراسي للتربية الإسلامية للمرحلة الدراسية التعليم الاساسي الحلقة الثانية والثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

محتوى البرنامج وتطبيقاته مما تضمنته مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التعليم الاساسي الحلقة الثانية والثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة: ويقوم هذا البرنامج على أساس هام هو عدم تناول المواقف المطروحة ببساطة فهو محاولة لفهم الموضوعات، وفقا لآليات مهارات التفكير الناقد.

دعا الإسلام إلى استخدام العقل وتوظيفه: فالإشارات المتكررة للعقل ووظائفه وان لم ترد لفظة التفكير الناقد فيها بهذا الاسم في القرآن الكريم أو مصادر الشريعة الإسلامية صراحة وبشكل مباشر، ولكن الدعوة إلى منهجية التفكير الناقد واستخدام أساليبه ومهاراته في القرآن الكريم واضحة وصريحة من أجل التوصل إلى الأحكام الصحيحة، وقد ارتبط التفكير الناقد بكثير من المواقف والأهداف ومن أبرزها: الاستدلال على وجود الخالق جل شأنه، والعمل على التمييز بين الحق والباطل، والتأكد من صدق المبادئ والعقائد لمعرفة مدى صلاحياتها لإسعاد الناس في الدارين الدنيا والآخرة حيث اشتملت الدعوة للتفكر مختلف نواحي الحياة والنشاط الإنساني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة التمهيدية

الإطار النظري والتعريف بالبرنامج وأهدافه

إن التنمية الإنسانية الشاملة تعبير عن حالة راقية من الوجود الإنساني، وتحقيق التنمية يكمن في تحقيق الوعي المجتمعي وتطوير أسلوب الحياة، ففي ظل معطيات ثورة معلوماتية هائلة، وتكنولوجيا متسارعة تمتاز بثراء المعلومات ووفرة البيانات وتنامي قدرات النظم والآلات، فان الإنسان يتطلع إلى مواكبة هذه الحضارة الجديدة واستيعاب متغيراتها، وبخاصة أن التقدم الهائل الذي يشهده العصر والذي أنتجته تكنولوجيا المعلومات إنما هو في جوهره نتاج تقدم تربوي في المقام الأول، فقد استطاعت النظم التربوية في الدول المتقدمة إنتاج تلك العقول المبدعة التي أسهمت في ذلك التقدم، فمصير التنمية وتقدم الشعوب معلق بالمنتج التربوي، فأهداف التربية لم تعد تكمن في الكم المتراكم من المعلومات، إنما في العمليات الناتجة عن دراسة العلوم فثقافة المستقبل تستند إلى القدرة على التفكير والانتقاء والتوظيف المبدع للمعلومة.

فالطلاب الذين يواجهون مستقبلا في ظل ثقافة العولمة لا يمكن التنبؤ به سوف يحتاجون إلى اكتساب المهارات التي تمدهم بالتحكم في حياتهم، فلذلك فهم بـأمس الحاجة إلى التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية من أجل تمكينهم من التعامل مع المشكلات الخاصة بالعولمة، ذلك أن التفكير يمدهم بالوسائل التي تساعدهم على الانفتاح العقلي والمثابرة واحترام الآخرين والتقييم الذاتي، وبعبارة أخرى فان التفكير يساعد المرء على أن يكون شخصا أفضل.

فتهيئة الطلبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين تقتضي تنمية القدرات الإبداعية والتفكير الخلاق لديهم، وإعطائهم الوقت الكافي لتعليم التفكير وتنمية القدرات الإبداعية، ومنحهم القدرة على وضع الخطط والاستراتيجيات وتحقيق الأهداف ومعالجة المستجدات والتحضير لها، كما أن تعليم الطالب مهارات التفكير يعمل على زيادة قدرة الطالب على اتخاذ القرارات والحكم على الأمور.

وتنسجم هذه الدعوة إلى أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد مع دعوة القرآن الكريم إلى التفكير وبشكل مباشر باعتباره واجبا وهو ما يستدعي فهم الحياة واستيعاب مستجداتها، والعمارة تستدعي البناء والعمل وممارسة مختلف الأنشطة اللازمة لتحقيق هذا المفهوم الواسع للتربية الإسلامية في مفهومها الوسطي المعتدل، وتأكيدا لهذا المفهوم فقد وردت كلمة فكر ومشتقاتها في القرآن الكريم (١٨) مره بينما وردت وظائف العقل والتفكير (٦٤٢) مرة في إشارة إلى أهمية إعمال العقل والتفكير.

تعريف التفكير الناقد

يعرف التفكير الناقد بأنه " نشاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات مقبولة"، وهو عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن أن يعرف التفكير الناقد بأنه عبارة عن عمل شيء له معنى من العالم الذي يحيط بنا والعمل على تنميته أو تطويره، فهو يمثل قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي ، فكل فرد يمكن أن يزاول هذا النمط من التفكير بصورة ذاتية، أومن خلال التفاعل مع الآخرين، ويكفي هنا أن يكون الواحد منا صاحب رأي في القضايا المطروحة، وأن يدلل على رأيه ببينة مقنعة حتى يكون من الذين يفكرون تفكيرا ناقدا.

مهارات التفكير الناقد

إن مهارات التفكير الناقد ترتكز على العمليات الذهنية، حيث تتطلب معرفة الحقائق المتضمنة إعادة النظر وعدم التسليم بصحة خبرة أو معرفة إلا إذا قام بفحصها وقام بتنظيمها من جديد، ولا يركن إلى تنظيم الآخرين أو بياناتهم فحينما يمارس المتعلم مهارات التفكير الناقد فهو يتفاعل مع المعلومات ليصوغها في خبرات جديدة وتوقعات جديدة (قطامي،٢٠٠١)، ويتضح باستقراء المصادر والمرجع الخاصة بالتفكير الناقد أن أهم مهارات التفكير الآتية: مهارة المقارنة ومهارة الاستنتاج ومهارة التفسير ومهارة الاستقراء ومهارة التحليل ومهارة القيم ومهارة تحديد مصداقية والافتراضات.

خصائص التفكير الناقد

يرتبط التفكير الناقد بعدد غير محدد من المفاهيم والمهارات حيث يرتبط بالمنطق وحل المشكلة، وهو معني بالنظر والتفكر والاحتمالات ليمنح القدرة على إصدار الأحكام، وما يميز التفكير الناقد أو المفكر الناقد الانفتاح والبحث عن المعلومة، وتقديرها والقدرة على استخدام المصادر العلمية والتمييز بين المعلومات والادعاءات، والتعرف على المغالطات المنطقية بهدف اتخاذ المواقف ومن أهم الخصائص الأساسية للتفكير الناقد تتمثل في الأتي:

توافر العادات العقلية المهمة والايجابية من حيث امتلاك الفرد للعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بكل من الدقة والوضوح وتقبل مختلف وجهات النظر وتغيير المواقف في ضوء الأسباب البراهين الجديدة. توافر المحكات المناسبة من أجل التفكير بطريقة ناقدة وسليمة فكل مادة دراسية بحاجة إلى معايير خاصة بها، بالرغم من وجود بعض المعايير التي يمكن تطبيقها على جميع المواد.

توافر نوع من المناقشة التي تتمثل في تبادل الآراء وتقبل المدعوم منها بأدلة ومن هنا فان التفكير الناقد يتضمن تحديد المناقشات وتقييمها وتطويرها. الاهتمام بالاستنباط والاستنتاج وذلك للوصول إلى النتائج أو القواعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات وهو ما يتطلب فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوافرة. الاهتمام بوجهات النظر الأخرى وذلك لإتاحة الفرصة للنظر في الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، والاستماع إليها والاستفادة منها بهدف الوصول دائما إلى القرار الأكثر دقة والأكثر صوابا.

توافر إجراءات لتطبيق المعايير والمحكات والعديد من الإجراءات التي تتمثل في أهمية طرح الأسئلة والتوصل إلى الأحكام وتحديد الفرضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليم التفكير الناقد

يتطلب تعليم التفكير وتدريب الطلبة على إتقان مهاراته أن يتخلى المعلم عن الأسلوب التقليدي المعتمد على تلقين المعلومات، إذ لا بد من تعدد الأهداف وتنوع العمليات الذهنية، فالخطوات الأولى المفيدة هي تعليم الطلاب التركيز على دراسة عناصر وأساسيات مشكلة ما للوصول إلى حلول فعالة لها وتقديم أفضلها لتلك المشكلات، فهناك ارتباط بين التفكير الناقد وكل من مشاركة الطلاب وتشجيع المعلمين، ومن ضمنها أيضاً التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضاً وممارسة الأنشطة والتغذية الراجعة، وذلك من خلال التركيز على ثلاثة مكونات أساسية لتحسين القدرة على التفكير وهي:

الطرق اللفظية والاستراتيجيات لتشجيع التعليم الفعال.

مناقشة الطالب والتفاعل معه. التأكيد على طرق إجراءات حل المشكلات باستخدام الأمثلة المتنوعة.

ولن يستطيع الطلاب تعلم التفكير الناقد إلا إذا تخلوا عن تصوراتهم ولو مؤقتا عن ما هو مسلمات والانتقال إلى التفاعل مع البدائل المختلفة والمتعددة ونبذ الأحكام المسبقة والتعامل بعقلية منفتحة ومعتدلة.

الجلسة التدريبية الأولى

مهارة التحليل

أهداف تدريس المهارة :

يتعرف على مهارة التحليل.

يلم بالفكرة ويحدد أبعادها.

يناقش الفكرة بطريقة واعية.

يدرك جميع العوامل المرتبطة بالفكرة قبل الحكم عليها.

يستنبط الأحكام بعد الإلمام بجميع الظروف والعوامل المرتبطة بها.

تمهيد

عند تناول الموضوعات مدار البحث أو المشكلات مجتمعة كما هي على الواقع وبصورة إجمالية ودون تدقيق في تفاصيلها، يؤدي في كثير من الأحيان إلى إصدار أحكام أو الوصول إلى نتائج غير دقيقة، ولكن لو تم تناولها بشكل مفصل ومجزأ أي تحليلها إلى أجزاء مفصلة فإن ذلك سيجعل فهمها أكثر دقة وعمقا، وبالتالي يمكن معالجتها بشكل أفضل، فوظيفة التحليل هي البحث في الخصائص المكونة للأفكار مما يجعلها مركز التفكير الناقد، ويحتل التحليل مكانة عالية في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصنيف بلوم حيث يعتبر من المهارات العقلية العليا، والتحليل يعني تجزئة الموقف الكلي إلى مجموعة من العناصر والأجزاء والمكونات من أجل إيجاد علاقات داخلية بين هذه المكونات والتي تشكل الموقف الكلي (حسين،٢٠٠٢).

تعريف مهارة التحليل

التحليل هو تجزئة المشكلة حتى يسهل التعامل معها، حيث يتم إخضاع المواقف المركبة والمعقدة إلى التحليل وبالتالي تجزئتها إلى مكونات وعناصر يسهل التعامل معها، وفي اللغة يحلل يفكك إلى مكوناته الرئيسة من أجل تشخيص هذه الأجزاء ومعرفة علاقات هذه المكونات مع بعضها ومع الكل، ويعرف الباحث كوستا (Costa, 1985) الفعل يحلل في كتابه تطوير العقول على أنه فصل أو تفكيك الكل إلى أجزائه الرئيسة اعتماداً على خطة معينة أو على المنطق العقلي،ويمكننا بناء على ما تقدم أن نعرف التحليل بأنه تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، واتخاذ القرارات المتعلقة بها (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥)؛ (السرور،٢٠٠٥).

أهمية مهارة التحليل

تستخدم مهارات التحليل لتوضيح المعلومات المتوافرة حول موضوع أو مشكلة معينة تكون موضوع البحث أو الدراسة، وذلك عن طريق فحص الأجزاء المكونة لذلك الموضوع ودراسة المعلومات المتوافرة حوله والعلاقة بينها، فغالبا ما يركز الفرد في تحليل الأشياء على الأجزاء البسيطة الظاهرة أمامه وهذا التركيز مرتبط بالعاطفة وهي أقرب ما تكون إلى ردة الفعل الأولية وهي تتصف بأنها انفعالية وتلقائية، والمطلوب هو تدريب الفرد على تجاوز ردة الفعل هذه والانتقال من الأمور الظاهرية إلى جوهر الموضوع والأمور الأساسية لأنها تكون غاية في الأهمية، لأنها تتجاوز الانفعال وتركز على استخدام العقل.

فمن خلال التحليل يمكن تحديد وتمييز المكونات أو السمات أو الادعاءات أو الافتراضات أو الأسباب، وقد تبدو عملية التحليل سهلة للوهلة الأولى، كعملية تحليل آلة إلى أجزائها المختلفة مثلاً، ولكن التحليل يجب أن يتجاوز هذه الأمور ويمتد ليشمل أموراً أخرى أكثر دقة لا تظهر مباشرة، فهناك العديد من العناصر التي تتوافر في الشيء ولكنها غير ظاهرة، ولكن إذا تعمق الشخص في تفكيره سوف يبرزها للسطح، فالهدف الرئيسي من التحليل هو تمكين المتدرب من تجاوز ما هو محسوس من الأشياء والبحث عن الأمور الخفية التي لا تظهر للوهلة الأولى.

بين مكونات المحتوى القرآني :

.....

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمتعلم يحتاج إلى معرفة مكونات المحتوى القرآني، على سبيل المثال، ففيه: المحكم والمتشابه، وفيه الناسخ والمنسوخ، وفيه المكي والمدني، والعام والخاص ... الخ، وهذه كلها من المكونات التي يحتاج المتعلم إلى معرفتها، وعندما سأل الخليفة الرشيد الإمام الشافعي كيف علمك بالقرآن؟ فأجابه الشافعي رحمه الله : عن أي علومه تسألني؟ عن حفظه فقد حفظته ووعيته بين جنبي، وعرفت وقفه وابتداءه، وناسخه ومنسوخه، وليليه ونهاريه، ووحشيه وإنسيه، وما خوطب به العام يُراد به الخاص، وما خُوطب به الخاص يُراد به العام، فقال الخليفة الرشيد: والله يا ابن إدريس لقد ادعيت علماً (المالكي، ٢٠٠٥).

ويتقن الإنسان هذه المهارة إذا كان قادراً على تفكيك الموقف أو الشيء إلى عناصره الأساسية، والتعرف على العلاقات بين هذه العناصر، والتعرف على علاقة كل عنصر بالكل، والوظيفة التي يقوم بها كل عنصر، والتأثير الذي يحدثه غياب كل عنصر، (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥؛ مارزانوا وآخرون،٢٠٠٤).

مثال تطبيقي

اقرأ ما ورد في كتب السيرة النبوية الشريفة - سيرة ابن هشام كمثال - عن عزوة احد وطالع كيف تحولت المعركة بعد انتصار المسلمين لهزيمتهم، عندما عاد خالد بن الوليد من خلف جبل احد بعد أن لاحظ نزول المسلمين عن الجبل مخالفين أوامر رسول الله صلى الله علية وسلم ووضح سبب هزيمة المسلمين في غزوة أحد.

.....

.....

.....

.....

استخدام مهارة التحليل في التعليم

تعد مهارة تحليل المحتوى من المهارات الضرورية للمعلم، بغض النظر عن حقل تخصصه، إذ تمكنه من قراءة المحتوى التعليمي قراءة تحليلية فاحصة بهدف التعرف على مكوناته المعرفية والمهارية والانفعالية، وأسس ترتيبه وتنظيمه المنطقية والسيكولوجية، وما يتضمنه من أنشطة بنائية وتعزيزيه وختامية، وطبيعة أساليب وأدوات التقويم المستخدمة فيه، كما تمكنه من الحكم على هذا المحتوى ومدى ملائمته لمستويات الطلبة واهتماماتهم، وتكشف له عن إيجابياته وسلبياته (الجلاد،٢٠٠٥).

يعد التحليل جزءاً هاماً جداً من التفكير، وكما في التفكير الناقد فالسؤال ليس هو ما إذا كان التحليل له قيمة، ولكن السؤال ما إذا كان هذا التحليل كافيا لإدراك الموضوع وفهمه، فالسيارة مثلا لها أربعة عجلات وإذا قمنا بفحص كل عجلة على حده وكانت جيدة، وهنا يبزر السؤال التالي وهو النظرة الكلية لتلك العجلات ودورها في جسم السيارة وهل تتمتع تلك العجلات عندما تكون مجتمعه بالجودة الكافية؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأحيانا كثيرة يؤدي التحليل السطحي إلى عدم القدرة على التوصل إلى نتائج صحيحة وعدم قدرتنا على التوصل إلى الأسباب الحقيقية وحلول لمشكلات أساسية في المجتمع مثل: التلوث والمخدرات وازدحام المرور وغيرها، ولحل مثل هذه المشكلات فلا شك أن التحليل يمثل الخطوة الأولى في فهم تلك المشكلات والتعامل معها لإيجاد الحلول المناسبة، مما يجعل توجه التعليم في مختلف مراحله نحو تنمية مهارات التحليل، حيث ستساهم الأجيال والمتعلمون في حل تلك المشكلات (حبيب،٢٠٠٥).

وتعد مهارة التحليل من أهم المهارات التي تسعى التربية الإسلامية إلى تنميتها فالتحليل مهارة مهمة تمكن المتعلم من دراسة المحتوى، سواء كان في القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو غير ذلك من الموضوعات التي يدرسها، فالمتعلم يحتاج إلى معرفة مكونات المحتوى القرآني، على سبيل المثال، ففيه: المحكم والمتشابه، وفيه الناسخ والمنسوخ وفيه المكي والمدني، والعام والخاص، وهذه كلها من المكونات التي يحتاج المتعلم إلى معرفته. والحديث الشريف يتضمن: الأحاديث القدسية والحديث المتواتر وحديث الآحاد والحديث الصحيح، والحديث الحسن، والحديث الضعيف ... الخ، وهذه الموضوعات تحتاج من المتعلم أن يقوم بتحليلها ومعرفتها، ثم تحديد علاقة كل حديث بالموضوع الذي ورد فيه وما يقال عن القرآن الكريم، والحديث، يقال عن بقية فروع التربية الإسلامية الأخرى (المالكي،٢٠٠٥). ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك الكثير من المواقف التي يمكن أن يفيد المتعلم منها في تنمية مهارة التحليل لديه، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: التفريق بين منطوق القرآن ومفهومه، والتفريق بين عام القرآن وخاصة، والتفريق بين المجمل والمفصل. ومن أهمها التفريق بين الحقائق والآراء والعلل والعوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة، وذلك حين قراءة الدرس أو حين قراءة الاستذكار لسور وآيات القرآن الكريم (المالكي،٢٠٠٥).

المهارات المرتبطة

تحديد الخصائص والمكونات.

تعنى مهارة تحديد الخصائص والمكونات بالتعرف على مكونات الموضوع أو المشكلة وتحديد خصائص وسمات كل مكون أو عنصر، حيث يتم التعرف على تلك المكونات والعناصر بالتركيز على صفاتها وتفاصيل مكوناتها، وذلك لتكوين صورة تتضمن المفاهيم والأفكار التي تعبر عنها أو تحتويها، وتحديد السمات والمكونات مهم أيضا في تكوين المفاهيم فالسمات والمكونات تشير إلى أنماط المعلومات التي غالبا ما تصاحب مفاهيم معينة، والبحوث التي تناولت تكوين المفاهيم توجه الاهتمام نحو السمات تؤدي إلى تعلم مفاهيم مبنية بناءا جيدا، ففي الدراسات الاجتماعية مثلا يمكن تحديد عناصر العبارة في مقالات صغيرة أو وثائق تاريخية، أما في البيانات المالية تكون بكاتبة جميع البنود للمعلومات الأساسية مثل إيجار المنزل ومصروفات السيارة وأقساط الأولاد في المدارس وهكذا تكون بحسب الموضوع وطبيعته (حسين ،٢٠٠٢؛ غباين، ٢٠٠٤؛ مارزانوا وآخرون،١٩٨٨).

فتحديد السمات والمكونات يتطلب من الفرد المعرفة، ومن ثم توضيح الأجزاء التي المكونة، حيث تساعد على التركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار والتعاميم ... الخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي : حول صفات الصديق الحسن والصديق السوء

ما هي الخصائص التي يختلف بها الصديق الحسن عن الصديق السيئ في ضوء قراءتك لحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم التالي؟

عن أبي موسى الخدري رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه و سلم أنه قال :**" إنما مثل جليس الصالح و جليس السوء كحامل المسك و نافخ الكير ، حامل المسك إما أن يحذيك و إما أن تبتاع منه و إما أن تجد منه ريحاً طيبة ، و نافع الكير إما أن يحرق ثيابك وإما أن تجد ريحاً خبيثة"** (رواه البخاري ، كتاب البيوع ، باب في العطار و بيع المسك ؛ و مسلم ، كتاب البر وصلة الآداب ، باب استحباب مجالسة الصالحين ومجانبة قرناء السوء ح ٤٧٦٢)

ورقة العمل رقم (١)

م	الصديق	الصفات
ا	الصالح	
٢	السيئ	

ورقة العمل رقم (٢)

في ضوء تحليلك لخصائص الصديق الصالح الواردة في الحديث الشريف بماذا يمكن أن تصفه؟

.....

.....

.....

في ضوء ما تقدم هل تفضل صحبة الصديق الصالح؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

تحديد العلاقات والأنماط.

عندما يتم تحديد السمات والمكونات يتم إجراء فواصل وحدود بين العناصر التي تكون الكل، وعند تحديد الأنماط والعلاقات يتم توضيح العلاقات الداخلية بين هذه المكونات، فالعلاقات يمكن أن تكون على سبيل المثال: سببية أو رأسية أو زمنية أو جزئية أو علائقية أو تحويلية، وإن القدرة على تحديد الأنماط والعلاقات تعتمد بدرجة كبيرة على معرفة المحتوى، ومعرفة الأنماط ترتبط أيضا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بخبرة تكتسب من الممارسة ففي التشخيص العلاجي يبدع الطبيب الممارس في تشخيص الحالة المرضية، وكذلك القارئون الجيدون يعرفون الحروف وأنماطها بحيث تمكنهم من معرفة المفردات التي لم يسبق لهم رؤيتها، ولذلك فان القدرة على معرفة العلاقات ذات علاقة وطيدة بالخبرات في مجالات مختلفة (مارزانوا وآخرون، ٢٠٠٤).

ولقد صنف مارزانوا ورفاقه العديد من العلاقات إلى خمسة بنود رئيسية مفيدة في تصنيف العلاقات وتحديدها وهي: الوقت والسبب والإضافة والتباين والمرجع ويمكن استخدام هذه القائمة للمساعدة في التعرف على الأنماط المختلفة من العلاقات المستخدمة وتعتبر القدرة على التعرف على الكلمات والإشارات واستخدامها ذات أهمية في فهم التعاقب الزمني وعلاقات السبب والنتيجة وهكذا.

ولقد توصل الباحثون إلى عدة استراتجيات علائقية من اجل المساعدة على تحليل العلاقات بين الأفكار في الأدب، حيث يتم تحديد الأجزاء المكونة لمقالة أو فصل معين لان ذلك يعكس أنواعا محددة من العلاقات مثل المساواة وعدم المساواة والمفهوم والمثال ولكن هذه النظم تطورت كجزء من استراتيجيات لتمثيل النص وتختلف الاستراتيجيات الأخرى لأنماط التعلم والتعليم والعلاقات طبقا لمجالات المحتوى(مارزانوا وآخرون،٢٠٠٤)، ويعد تحليل الأنماط والعلاقات أمرا جوهريا للنجاح في الحياة وتنعكس أهميته بالتأكيد في الكم الهائل من البرامج التي تقوم على مهارات التفكير التي تركز على أنماط التحليل والعلاقات التي تستخدم الأشكال الهندسية والعلاقات الحسابية والرسوم البيانية والمنطق.

مثال تطبيقي :

أوجد العلاقة بين الخيانة والحكم بالقتل على المسلم كما ورد بالاعتماد على حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم؟

عن ابن مسعود رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله ، وأني رسول الله ، إلا بإحدى ثلاث : الثيّب الزاني ، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة " (رواه البخاري ، كتاب الديات ، باب قول الله تعالى أن النفس بالنفس والعين بالعين والأنف ح ٦٣٧٠ ؛ و مسلم ، كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات ، باب ما يباح به دم المسلم ح ٣١٧٥).

ما هي الحالات التي يحل فيها قتل المسلم؟

.....

.....

ما هي العلاقة بين الحالات التي يحل فيها قتل المسلم؟

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد الأفكار الرئيسية.

تعتبر عملية تحديد الأفكار مهارة مهمة وأساسية في كثير من العمليات العقلية كالحوار والاستقصاء، ويمكن تعريف مهارة تحديد الأفكار الرئيسية بأنها تحديد الأفكار المفتاحية في الموضوع أي أنها مجموعة الأفكار التي يدور حولها الموضوع، وقد جرت العادة تحديد الفكرة الرئيسية على أنها اكتشاف الجملة التي تتضمن الفكرة الرئيسية أو الجملة التي تتناول الموضوع في فقرة واحدة ، فقد قام العديد من الباحثين بتحديد تراكيب نصوص مختلفة لفقرات وقطع كاملة مثل المشكلة والحل، والمقارنة وأوجه الخلاف وغير ذلك وربما تختلف الجمل التي تتضمن الأفكار الرئيسية اختلافا كبير من حيث تركيبها والمفردات والإشارات الواردة فيها فعلى سبيل المثال تختلف الجملة التي تتضمن الفكرة الرئيسية ومفردات الإشارة في فقرة زمنية تناقش حدثين متزامنين عن جملة توضح علاقات السبب والنتيجة (مارزانوا وآخرون،٢٠٠٤).

وتعد الاستراتيجيات الخاصة بتحديد الفكرة الرئيسية قائمة على تكوين الأسئلة والاستنتاج والتلخيص، فمن المهم تقديم وتحديد أنواع مختلفة من التراكيب في النص لإيجاد أو بناء جمل بها أفكار رئيسية من كل نوع، وبغض النظر عن الإستراتيجية المتبعة فالمهم تقديم الأدلة المؤيدة وتقديم الأسباب من وراء تناول أفكار محددة وأساسية وأخذها بعين الاعتبار.

<u>مثال تطبيقي :</u>

عن أبي العباس عبد الله بن عباس رضي الله عنهما قال : " كنت خلف النبي صلى الله عليه وسلم يوما ، فقال : **" يا غلام، إني أعلمك كلمات : احفظ الله يحفظك ، احفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله ، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء ، لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ، وإن اجتمعوا على أن يضروك بشيء ، لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف"** (رواه الترمذي ، صفة القيامة والرقائق والورع عن النبي صلى الله عليه وسلم، منه، حديث ٤٤٠).

استخرج الفكرة الرئيسية في الحديث الشريف التالي:

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

أسئلة التحليل

تعتبر أسئلة التحليل من المستويات العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، والمطلوب في نوعية هذه الأسئلة أن يقوم المتعلم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ويشمل ذلك قيام المتعلم بتحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، وتمثل نواتج التعلم في أسئلة التحليل مستويات عقلية أعلى مما هو عليه الحال في مستوى التطبيق أو مستوى الفهم، لأنها تتطلب إدراكاً أكثر عمقاً لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها ومن أهم الأفعال المستخدمة في أسئلة التحليل فهي كالآتي: حلل، قارن، فرّق، وازن، اعمل على تقسيم، اعمل على تجزئة. (سعادة،٢٠٠١).

أنواع التحليل

تعد مهارة التحليل من المهارات الضرورية، ذلك أنها تمكن الباحث من التعرف على المكونات المعرفية والمهارية والانفعالية في الموضوع أو الحدث، وكذلك فان مهارة التحليل ضرورية للمعلم إذ تمكنه من فهم المحتوى التعليمي وإيصاله إلى طلبته بصورة أفضل، كما تتيح مهارة التحليل الحكم القدرة على إصدار الأحكام، وتحليل المحتوى عملية عقلية منهجية منظمة، وهي أسلوب من أساليب البحث العلمي، تحتاج إلى معرفة معمقة في الموضوع الخاضع للتحليل، والى دراية ودربة بأساليب التحليل وإجراءاته، ويتنوع تحليل المحتوى بتنوع مادة التحليل وأهدافه،فتحليل المادة العلمية يختلف عن تحليل التربية الإسلامية وان اشتركا في السمات العامة (الجلاد، ٢٠٠٤)، ويمكن أن يتخذ التحليل صورا عدة منها:

التحليل التفصيلي: ويعنى البحث المعمق والتفصيلي في الظاهرة موضوع التحليل، وذلك من خلال البحث عن التفاصيل الدقيقة وجزيئاتها وذلك ضمن فئات ووحدات رئيسية وفرعية للوصول إلى مجموعة من النتائج الكمية والنوعية وهي تفيد في إعداد البحوث العلمية، ودراسات الجدوى والدراسات المالية.

التحليل الإجمالي: حيث يتم تناول تحليل المكونات الرئيسية للمحتوى التعليمي دون قصد لاستقصاء أبعادها وتفصيلاتها والاكتفاء بالنتائج العامة وهي الصورة الغالبة في التحليل المستخدم في العملية التعليمية.

تحليل العلاقات: كيف يرتبط الأمر الأول بالثاني في كل من العبارات التالية؟ حدد الشيء الناقص بنفس الطريقة مع الأمر الثالث واكتبها في الفراغ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي :

الريش للطير مثل الحراشف للسمك.

تكبيرة الإحرام في الصلاة مثل الإحرام في الحج.

ففي المثال الأول، يجب أن يرتبط الشيء الناقص " بالسمك " مثلما يرتبط " الطير بالريش " ، فمثلما يغطي الريش جسم الطيور، ما الذي يغطي جسم السمك؟ الجواب هو " الحراشف.

أوجد الارتباط بين تكبيرة الإحرام في الصلاة وبين الإحرام في الحج ؟

.....

.....

.....

التحليل النماذج ضمن تسلسل معين:

يحوي هذا التمرين أسئلة نجدها غالباً في اختبارات الذكاء.

التعليمات: تمعن جيداً في البنود الثلاثة الأولى من كل تسلسل. حلل واكتشف كيف يتغير البند الثاني من الأول. وكيف يتغير الثالث من الثاني؟ غير البند الثالث بنفس الطريقة لتصل للبند الرابع واكتبه في الفراغ :

١.	أ ت	ت ت	ج ت	.....
٢.	٢	٤	٨	.....
٣.	٦	٩	١٣	.....
٤.	٤	٩	١٦	.....
٥.	٢٤	١٦	٨	.....
٦.	● ▭	▭ ●	● ▭	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل البيانات المعطاة بتصويرها:

المفكرون الجيدون بارعون أيضاً في رسم الصور داخل عقولهم، فهذه الصور تساعدهم على تلخيص وتوضيح، وتبسيط كميات كبيرة من المعلومات.

مثال تطبيقي :

في هذا التمرين، الصورة ستُعطى لك ولاحظ كيف يتلاءم شكل الصورة مع البيانات المعطاة، فلدينا هنا جدول ثنائي البعد، وهو مثالي لعرض متغيرين، حيث يمكننا وضع أسماء الأشخاص على محور من الجدول والألوان المختارة على المحور الثاني. التعليمات: استخدم الجداول والرسوم البيانية المتوفرة في كل سؤال لتحدد الإجابة، في السؤال الأول مثلاً، استخدم الجدول التالي لتلخيص المعلومات عن الألوان التي يفضلها كل من عبد الله ، ومرام، وسعد، ومحمد، وأحمد.

يفضل كل من عبد الله ، ومرام ، وسعد، ومحمد، وأحمد لوناً مختلفاً عن الآخرين. والألوان هي الأحمر، والأصفر ، والأزرق، والأخضر، والبرتقالي.

مرام تفضل الأصفر. ومحمد لا يحب الأحمر والأزرق، بل يفضل الأخضر. وأحمد لا يحب الأزرق.

الألوان	الأشخاص				
	عبد الله	مرام	سعد	محمد	أحمد
أحمر			×		
أزرق			×		
أصفر	×	×	✓	×	×
برتقالي			×		
أخضر			×		

يفضل عبد الله اللون .....

يفضل سعد اللون .....

يفضل محمد اللون .....

يفضل أحمد اللون .....

تفضل مرام اللون .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورشة عمل تطبيقه : توثيق عقد الزواج

في سؤال لإحدى المقبلات على الزواج سألت المفتى: عن الحكم الشرعي في توثيق عقد الزواج وتسجيله ؟

فأجاب بالتالي : لا يوجد نص صريح يعتبره واجبا كما لا يوجد نص صريح يعتبره حراما إذن فهو مصلحة مرسلة، لكن بالنظر إليه وجدنا في عدم توثيق عقد الزواج مضارا خطيرة كضياع حقوق الزوجة ونسب الأولاد، كما أن فيه مساسا بالأعراض وذلك في حالة إنكار الزوج وخاصة أن المحاكم والقضاء لا يعترف إلا بالعقود الموثقة، إذن في توثيق عقد الزوج تحقيق للمصلحة التي جاء الإسلام من أجلها.

ولمناقشة هذا الموضوع وفقا لمهارة التحليل تم إجراء التالي :

تقسيم المتدربين إلى مجموعات ومناقشة كل ما يتعلق بموضوع الزواج مثل: تعريف الزواج ، شروط انعقاده وصحته، توثيق عقد الزواج، حقوق المرأة... الخ.

يطلب من كل مجموعة الإتيان بالدليل الشرعي عند التعرض لأي نقطة.

الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بعقد الزواج قديما وحديثا؛ هل كان عقد الزواج يوثق قديماً؟، هل يوثق في العصر الحاضر ؟

- لماذا الحرص على توثيق عقد الزواج في الوقت الحاضر؟

المقارنة بين الايجابيات المترتبة على توثيق عقد الزواج في المحكمة أو عدم توثيقه بالنسبة للمرأة.

الاستنتاج واستنباط الأحكام.

الخطوة الأولى : جمع المعلومات حول توثيق عقد الزواج

حكمة الزواج في الإسلام : فالحياة الزوجية هي منبع السعادة، ومصدر الحبّ والحنان، وفي وحكمة تشريع الزواج لها جوانب عديدة، أهمها ما يبثه في نفس الزوجين من طمأنينة وأمان في مواجهة الحياة، وإقامة أسرة تكون مجتمعا صغيرا يرجى له الصلاح، حتى تكون لبنة قوية في البناء الاجتماعي.

ومن أهم هذه الجوانب حرص الإسلام على نشر الفضيلة والخلق القويم في المجتمع، والبعد عن كل ما يدنس حياة البشر، فالزواج بما يبيحه للزوجين من تمتع تام لكل منهما بالآخر من جماع ومقدماته فإنه يحدث بالتالي عفة للزوجين، ويؤدي إلى بقاء البشرية إلى ما شاء الله، والأهم هو منع اختلاط الأنساب ومنع الزنا لما فيه من فساد شديد يضرب بجذوره في كل جوانب المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأصل في مشروعية عقد الزواج المشافهة بين الطرفين وإشهار على العقد حيث قال رسول الله (ص) "لا نكاح إلا بولي وشاهدي عدل" ويتضمن ذلك تسمية المهر المقدم للمرأه.

الزواج بدون توثيق العقد إذا صحت أركانه يعد زواج معتبر شرعاً وهو ما كان سائداً بين المسلمين قديماً إلى أن صار توثيق الزواج بوثائق رسمية متعارفاً عليه بين المسلمين وصارت بعض قوانين الأحوال الشخصية تلزم تسجيل الزواج رسمياً.

ولا شك أن عقد الزواج كان يتم قديماً بدون وثيقة وبدون تسجيل كما قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله تعالى: (لم يكن الصحابة رضوان الله عليهم يكتبون صداقات لأنهم لم يكونوا يتزوجون على مؤخر، بل يعجلون المهر، وإن أخّروه فهو معروف، فلما صار الناس يزوجون على المؤخر، والمدة تطول وينسى صاروا يكتبون المؤخر، وصار ذلك حجة في إثبات الصداق وفي أنها زوجة له) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ١٣١/٣٢.

من المعلوم أن كتابة العقود وتوثيقها بمختلف أنواعها أمر مطلوب شرعاً وخاصة في هذا الزمان حيث خربت ذمم كثير من الناس وقل دينهم وورعهم وزاد طمعهم وجشعهم، وإن الاعتماد على عامل الثقة بين الناس ليس مضموناً لأن قلوب الناس متقلبة وأحوالهم متغيرة.

وقد أمر الله جل جلاله بتوثيق الدين فهذا الأمر الرباني في كتابة الدنانير والدراهم لما في الكتابة من حفظ للحقوق فمن باب أولى كتابة ما يتعلق بالعرض والنسب، ويضاف إلى ما سبق أنه يجب على الناس الالتزام بما نص عليه قانون الأحوال الشخصية فطاعة هذا القانون من باب الطاعة في المعروف وخاصة أنه يحقق مصالح الناس ويحفظ حقوقهم وبالذات حقوق المرأة والأطفال.

والقاعدة الفقهية تقول "يحق لولي الأمر أن يقيد المباح وجوبا أو تحريما، فالحاكم له أن ينقل المباح إلى ساحة الوجوب أو ساحة التحريم تبعا للظروف المحيطة والبيئة الاجتماعية كما هو الحال في مسألة عقد الزواج خارج المحكمة وفي قضية العقد المشروع في الزواج جاء التقيد بأن توثيقه في المحكمة سدا لذريعة الفساد وقطعا للاستهتار في أداء الحقوق."

البعض يدعى بأن توثيق عقد الزواج بدعة ولا يجوز إلا أن لا نمشي على ما مشى عليه السابقون من عدم التسجيل.

قد ينكر الزوج أنه تزوج في الزواج غير المسجل فماذا يحدث للزوجة والأولاد، ومن المعلوم أن بعض قوانين الأحوال الشخصية قد ألزمت المحاكم القضائية بعدم سماع دعوى الزوجية أو الإقرار بها إلا عند تقديم وثيقة رسمية ، وهذا ما استقر عليه القضاء في العديد من الدول العربية والإسلامية.

وكذلك فإن الزواج غير المسجل بوثيقة رسمية من السهولة بمكان إنكاره وبالتالي التحلل من جميع التزاماته المادية والمعنوية بخلاف الزواج الموثق بوثيقة رسمية [إن الزواج الرسمي تصدر به وثيقة رسمية من الدولة، بخلاف الزواج العرفي الذي يعقد مشافهة أو تكتب فيه ورقة عرفية، وقد عرف رجال القضاء المعاصرون الوثيقة الرسمية بأنها "التي تصدر من موظف مختص بمقتضى وظيفته بإصدارها". والوثيقة الرسمية لا تقبل الإنكار، ولا يجوز الطعن فيها بحال، وبناءً على ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يثبت بها عقد النكاح قطعاً. يُطْلَقُ الزواج العُرْفي على عقد الزواج الذي لم يُوثَّق بوثيقة رسمية، وهو نوعان: نوع يكون مستوفيًا للأركان والشروط، ونوعٌ لا يكون مُسْتوفيًا لذلك . الأول عقدٌ صحيح شرعًا يَحلُّ به التمتُّع وتَتَقَرَّر الحقوق للطرفين وللذُّرية الناتجة منهما، وكذلك التوارث، وكان هذا النظام هو السائد قبل أن تُوجد الأنظمة الحديثة التي توجِب توثيق هذه العقود.

أما النوع الثاني من الزواج العُرْفي فله صورتان: صورة يُكْتَفَى فيها بتراضي الطرفين على الزواج دون أن يَعْلَمَ بذلك أحدٌ من شهود أو غيرهم، وصورة يكون العقد فيها لمدة معيَّنة كشهر أو سنة.

الخطوة الثانية : قم تحديد الأفكار الرئيسية ا لوارده في المعلومات التي تم جمعها وتصنيفها:

الحكمة من الزواج:

.....

.....

شروط صحة الزواج شرعا:

.....

.....

الزواج العرفي:

.....

.....

.....

حكمة توثيق العقود في الإسلام:

.....

.....

قوانين الأحوال الشخصية في الدول العربية والإسلامية:

.....

.....

الفرق بين الزواج الموثق في المحكمة والزواج غير الموثق :

.....

.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الخطوة الثالثة : قم بالإجابة عن أسئلة الفكرة الأساسية للموضوع وهي:

الأضرار التي تترتب على عدم تسجيل عقود الزواج بالنسبة للمرأة:

.....
.....

الآثار الايجابية على تسجيل عقود الزواج بالنسبة للمرأة:

.....
.....

الخطوة الرابعة: التوصل إلى النتائج:

.....
.....
.....
.....

الجلسة التدريبية الثانية

مهارة التفسير

أهداف تدريس المهارة:

أن يتعرف على مهارة التفسير.

أن يتوصل إلى معرفة جديدة عن طريق الربط بين الخبرة التي تتضمنها البيانات الحالية والخبرة السابقة.

أن يكتشف الظواهر أو المشكلات ويتصور العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات.

أن يحكم على الشواهد والأدلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد

كثيرا ما ترد المعلومات من مصادر مختلفة ومتعددة، وقد يكون بعضها معقدا وغير واضح مما يجعلها بحاجة إلى توضيح أو تفسير، والبحث عن تفسير الظواهر ويسمح باكتشاف أشياء إضافية والتعرف على حقيقة الأشياء ومسبباتها ونتائجها المحتملة، كما تساعد مهارة التفسير في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات واتخاذ القرارات بصورة أفضل (السرور،٢٠٠٥).

ويقوم التفسير على أساس تناول الظواهر والمشكلات تناولاً عقلياً يهدف إلى اكتشاف أو تصور العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة وتلك التي لا تبررها، وتعد مهارة التفسير من أهم مهارات معالجة المعلومات وتحليلها (جروان،٢٠٠٥)، وتتعلق مهارة التفسير بالربط بين المعلومات المتوافرة والخبرات والتجارب والوقوف على العلاقات السببية القائمة بينها للحصول على تفسير للظواهر أو المواقف أو المعلومات الجديدة (غباين،٢٠٠٣).

تعريف مهارة التفسير

تعرف مهارة التفسير بأنها القدرة على فهم المواقف والتجارب والأحداث والمعايير والتعبير عن هذه الأوضاع، وتشمل هذه المهارة القدرة على التصنيف، وتحديد ما هو مهم ومحاولة توضيح المعنى، ومن الأمثلة على هذه المهارة فهم مشكلة ما والتعبير عنها، وإعادة صياغة الأفكار التي يطرحها الكاتب دون إطلاق الأحكام عليها، وقد اعتبر بلوم التفسير إحدى مهارات الاستيعاب.

مما تقدم يتضح أن مهارة التفسير هي عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على الخبرة الحياتية أو استخلاص معنى منها، وتتضمن استخلاص الاستنتاجات وإضفاء معنى للخبرة وتعليلها، وقد يكون موضوع التفسير مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

أهمية مهارة التفسير

أصل المعرفة يعتمد على الخبرة والتفسير؛ حيث يسمح التفسير باكتشاف الأشياء الإضافية، وبما أن معرفتنا تعتمد على خبرتنا عن العالم وتفسيراتنا المختلفة لذا يمكن التعرف على الأشياء الجديدة، من خلال الخبرة والمخزون المعرفي، كما يمكن إدراك اختلاف الأشياء فليست كل الأشياء متشابهة وتتبع لنفس التفسيرات، فمن خلال التفكير المنطقي يمكن إثبات احتمالية صحة موضوع ما وعقلانيته، فالتفسير غالبا ما يكون قريبا من طبيعة الحوار فعندما يفكر المرء وحده فقراراته ترتبط بخبراته فقط، وإذا اشترك مع غيره عند ذلك تمتزج بخبرات الآخرين (سرور،٢٠٠٥).

فالكلمات والجمل تعتبر سياقات أساسية للمعنى ومن المعروف أن الكلمات المفردة لها معاني مرتبطة بأشياء في الحياة لكنها تصبح ذات معنى ودلالات أخرى عندما تنظم مع كلمات أخرى وعندما تفهم ضمن السياق كجملة كلية، فخلال عملية التفسير يتم التركيز على العلاقات بين الكلمات والجمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعندما يتم تقديم تفسير لخبرة ما فانه يتم شرح المعنى الذي أوحت به تلك العلاقات، وعند السؤال عن كيفية التوصل إلى معنى معين من خلال الخبرات المتوفرة لدى الفرد فانه يتم إعطاء تفصيلات تدعم تفسيرات لتلك الخبرة، وكذلك عند عرض رسوم بيانية أو جداول أو صور أو رسوم كاريكاتيرية فانه يتم استخلاص معنى أو عبرة منها فواقع الأمر أنها مهمة تستدعي إعطاء تفسيرات لما يشاهدون.

فالبيانات التي غالبا ما تزودنا بها الصحف أو التقارير أو نظم المعلومات المختلفة لا تتحول إلى معلومات دون إضافة المعنى إليها والتي تتحول فيما بعد إلى معرفة؛ فالمعرفة خليط من التجارب والقيم والمعاني التي يعبر عنا بأنها المعلومات المختزلة مضافا إليها القدرة على الاستخدام والاستفادة (كيت ديفلين ، ١٩٩٩).

استخدام مهارة التفسير في التعليم

ينبغي في عملية التعليم السعي إلى إكساب الطالب مهارات التعلم الذاتي وتنمية قدراته، ذلك بأن ندربه على الكيفية التي يمكن بها أن يصل إلى الحقائق والمعلومات والمفاهيم، بحيث يستطيع أن بتعلم الطالب بنفسه، ولكن تحت إرشاد المعلم وتوجيهه، فالطالب كلما وصل إلى المعنى بنفسه أو بمساعدة المعلم كان أفضل، لأن الطالب عندما يتعلم بنفسه يكون أثر هذا التعلم أعمق وأكثر دواماً.

والتفسير يساعد المعلم والطالب على الاستفادة بشكل أفضل وإضافة معاني جديدة إلى الكتاب المقرر لا أن يكونوا صورة منه، ولكي يضيف المعلم وطلابه شيئاً إلى الكتاب ينبغي أن يبحثوا عن كلمة أو عبارة لم يشرحها الكتاب، أو أن يتم النقاش بين المعلم والطلاب في الكيفية التي تم الوصول فيها الاستنتاج مما يثري عملية التعلم والفهم ويبتعد فيه عن التلقين.

وفي مجال التربية الإسلامية فان تفسير القرآن الكريم لا يعني مجرد شرح الغريب من الكلمات بكلمات مألوفة، فليس القرآن نصاً لغوياً أو أدبياً فحسب، وإنما تفسيره يعني استخلاص الأحكام أو التشريعات، واستنباط المواعظ والعبر، فالقرآن الكريم يظل موضوعاً متجدداً للشرح والتفسير والاستنتاج والاستنباط لكل الأجيال فهو معين لا ينضب، فالتفسير هو العلم الذي يبحث في القرآن الكريم، باستخدام الطاقة البشرية في الفهم، فلا يمكن أن يكون هناك تفسير نهائي، ذلك لأن الحياة متطورة وتأتي كل يوم بالشواهد التي تصدقه، وتتمخض عن أحداث تشرحه وتفسره. (الدليمي والشمري ،٢٠٠٣).

وأول خطوات فهم آيات القرآن الكريم تتعلق بفهم سياق الآيات الكريمة حيث يمكن من خلال الفهم الإجمالي أن يمكن من فهم موضوع الآية مما يساعد حتماً على التغلب على صعوبة التفسير، فالعقل الإنساني يبدأ بفهم الموضوع بإجماله أي بكليته ثم ينتقل من الفهم الكلي إلى فهم الجزئيات والتفاصيل، ومن هنا ينبغي الإفادة من هذا المبدأ في تفسير الآيات القرآنية، بمساعدة الطلبة على إدراك المعنى الكلي أو الموضوع عامة، ثم نتدرج معهم لمعرفة تفاصيل أكثر وأدق، ومن الخطأ السير في درس التفسير عكس ذلك(الجلاد،٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دقة التفسير

إن تفسير خبرة ما أو مفهوم يعني شرح المعنى الذي أوحت به، فالتفسير عملية تتطلب وضع المعنى في الخبرة وأخذها من الخبرة أيضاً، ولكن إذا سأل سائل كيف يتم الحصول على معنى محدد من الخبرة ؟ فعندئذ يتم إعطاء تفصيلات تدعم تفسير تلك الخبرة. وقد تكون المعاني أيضاً نتاج تفسير مشاهدات أو نتيجة مقارنات أو عمل ملخصات أو إجراء تجارب ودراسات، وفي جميع الحالات التي يكون فيها التفسير ناجماً عن رد فعل لخبرة ما فإنه يمكن فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد مما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل، وذلك بالاعتماد على البيانات والبراهين والدلائل المتوافرة حولها وبقدر ما تكون تلك البيانات شاملة يكون التفسير أكثر دقة، ويمكن تقويم التفسيرات التي يتم التوصل إليها من خلال توظيف البراهين والأدلة الصحيحة والمقنعة وكذلك مقارنتها بالاستنتاجات التي توصل إليها باحثون آخرون(طافش،٢٠٠٤) . ويعبر عن التفسيرات بحسب دقتها فقد تكون تفسيرات غير مؤكدة تحتمل الصحة أو الخطأ ويعبر عنها بألفاظ تدل على عدم التأكد منها مثل: ربما وأحيانا وغالبا، وقد تكون التفسيرات مؤكده وتعكسها لغة القناعة إلا أن التفسيرات غالبا ما تقع في ثلاث مستويات:

تفسيرات بدرجة معقولة من اليقين.

تفسيرات تعتقد أنها على الأرجح صحيحة. تفسيرات تبدو لنا كتوقعات أو تخمينات ممكنة ولكنها تتجاوز حدود ما تعنيه البيانات المتوافرة.

وتجدر الملاحظة إلى انه توجد نزعه لدى الكثيرين لإصدار تعميمات على أساس براهين أو أدله غير كافية كما أن هناك نزعات لإضفاء صفات كالسببية والصدق والتمثيل على بيانات مشكوك فيها في بعض الأحيان أو تحميل الكلمات معان لا تدعمها البيانات المعطاة.

مثال: من التفسيرات الشائعة والتي تعد من التعميمات الاجتماعية؛ الاستعمار هو سبب تأخر الأمة العربية.

<u>مثال تطبيقي :</u>

أعط أمثلة لتفسيرات شائعة لكنها مغلوطة.

.....

.....

.....

.....

ولذلك يلعب التدريب دورا حاسما في تنمية اتجاهات تقدير واحترام البيانات والمعلومات، وذلك من خلال التدرب على قراءتها وتفسيرها ومقارنة التفسيرات التي يتم التوصل إليها بتفسيرات الآخرين وخاصة الباحثين لمطابقة تفسيراتهم بالتفسيرات التي تم التوصل إليها وذلك باستخدام نفس المحددات التي تتضمنها البيانات والمعلومات المتوافرة (جروان،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارات الفرعية المرتبطة

مهارة تفسير المعلومات

تبنى هذه المهارة على إستراتيجية تفسير المعلومات وتهتم بالعمليات العقلية والتي تتضمن : التفسير والاستدلال والتعميم، فعملية التعرف على الأشياء يتطلب التمييز بين خصائصها وهو ما يتطلب توفر المعلومات، وإيجاد العلاقات التي تربط بينها، وتقديم تفسير للعلاقة بين تلك المعلومات عن طريق تحديد أسبابها، كما تتضمن الوصول إلى الاستدلالات التي تكمن وراء هذه العلاقات السببية، لكي يتم الوصول إلى تفسير محدد ومنطقي، إن إستراتيجية ترجمة وتفسير المعلومات غالباً ما تكون مدفوعة ومثارة بأسئلة توجه الانتباه إلى تلك المعلومات المحددة (القطامي،٢٠٠١)، وتتضمن إستراتيجية تفسير المعلومات ثلاث استراتيجيات مرتبطة وهي:

إستراتيجية تحديد العلاقات الرئيسية.

إن مهمة تحديد العلاقات مهمة ذهنية تسهم في تفسير المعلومات التي يتم التعامل معها بهدف تحديد العلاقات بين المعلومات والبيانات والخبرات التي التعامل معها، والتي يمكن أن تسهم بدرجة فاعلة في فهم وتفسير المعلومات، فتحديد العلاقات مهم جداً ويسهم في تفسير المعلومات، والفرد يميل بطبيعته لمعرفة العلاقة بين الأشياء، ولا يكون وصف الشيء تاماً وصحيحاً إلا بمعرفة العلاقات التي تربطه مع الأشياء الأخرى(غانم،٢٠٠٤).

فالعالم يتألف من عدد كبير جداً من الأشياء، وهذه الأشياء ترتبط بعضها مع بعض بعلاقات معينة، لذلك فإن وصف أي شيء واحد منها لا يكون تاماً وصحيحاً، إلا إذا عرفنا العلاقات التي تربطه مع الأشياء الأخرى(قطامي،٢٠٠١)، ومن أهم هذه العلاقات:

العلاقات المكانية: إن كل شيء يوجد في مكان، فإذا أخذنا شيئين مثل الكتاب والمنضدة، فلابد أن هناك علاقة مكانية تربط بينهما، ويعبر عنها بكلمات مثل: فوق، تحت، قريب، بعيد .. الخ.

العلاقات الزمنية: بعض الأشياء يوجد قبل الآخر، فالأب وُلد قبل الابن مثلاً، وهذه علاقة زمنية، ويعبر عنها بكلمات مثل: سابق، لاحق، مع .. الخ.

العلاقات السببية: يكون الشيء أحياناً سبباً في حدوث شيء آخر. مثال ذلك: أن الشمس سببٌ في دفء الجو وأنَّ البرد الشديد سببٌ في تجمد الماء، وهكذا.

<u>مثال تطبيقي:</u>

أوجد العلاقة بين أفعال الوضوء:

العلاقة المكانية:

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة الزمنية:

.....

.....

العلاقات السببية:

.....

.....

إستراتيجية اكتشاف العلاقات الجديدة.

إن اكتشاف العلاقات مرحلة ثانية وجزءاً من مهارة تفسير المعلومات، وتعتمد هذه المرحلة على فرضية مفادها أن ارتباط الأشياء يتم من خلال علاقات بينية ومتشابكة ليست فقط هي نفسها العلاقات الظاهرة أو البسيطة، وحتى يتسنى الوصول إلى تفسير فلابد من إعادة اكتشاف ما بينها من علاقات، وتتضمن مهمة اكتشاف العلاقات تحديد وتسمية الأشياء التي يمكن أن يكون بينها علاقات، والتعرف على طبيعة تلك العلاقات(القطامي،٢٠٠١).

حيث يتم في هذه الإستراتيجية ربط المعلومات مع بعضها البعض بالتعرف على أساس العلاقة التي تم اعتماداً عليها ربط تلك المعلومات معا، ولتفسيرها لابد من اكتشاف ما بينها من علاقات، ويمكن استخدام الأسئلة التالية لاكتشاف هذه العلاقات (غانم، ٢٠٠٤):

رتب الأشياء التي ترتبط معاً .

اربط الأشياء التي تسود فيها علاقات بسيطة جداً.

اذكر المنبهات الدالة على وجود علاقة محتملة بين الأشياء.

إستراتيجية الوصول إلى التفسيرات.

وتعتمد هذه المرحلة على فرضية مفادها أن المتعلم بما لديه من معرفة وخبرات ترتبط بالأشياء التي يلاحظها أو يتفاعل معها فإنه يميل إلى تطوير استدلالات مختلفة المستوى تتطلب منه العودة إلى الخبرة السابقة لتفسير الموقف الحالي وشرح المعنى الذي توحي به الخبرة المعرفية للوصول إلى استنتاجات مرتبطة بالمعلومات الموجودة لديه بهدف شرح المعنى الذي توحي به الخبرة المعرفية وإعطاء تفصيلات تدعم التفسير الذي تم التوصل إليه (غانم،٢٠٠٤)، وتتضمن مهمة استخلاص استدلالات المهمات الآتية:

تحديد مجموعة الخبرات والمعلومات المتوافرة لديه.

تحديد الهدف من ممارسة العمليات الذهنية المستخدمة.

تحديد الخبرات اللازمة للوصول إلى استدلال.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تحديد المعيار للمستوى الذي عنده يتم قبول أو رفض الاستدلال.

تحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء والأفكار المتواجدة لديه.

الكشف عن العلاقات الضمنية بين الأشياء.

ربط الاستدلالات بالدليل والبينة المتوافرة لديهم للحكم على مستواها.

مثال تطبيقي:

مسترشدا باستراتيجيات تفسير المعلومات الموضحة في الشكل التالي:

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية الخفية	الأسئلة المثيرة للتفكير
تحديد العلاقات الرئيسة **اكتشاف العلاقات** **الوصول إلى استدلالات**	**التمييز** **تحديد العلاقات السببية وربط المجموعات بعضها ببعض.** **الذهاب إلى ما وراء المعطيات وإجراء استقراء.**	**ما الذي لاحظته؟** **ما الذي وجدته؟** **ما الذي رأيت؟** **لماذا حدث هذا؟** **ماذا يعني هذا؟** **ما هي الصورة التي تخطر في ذهنك؟ما الذي تستنتجه؟**

اكتشاف العلاقات:

.....

.....

.....

الوصول إلى استدلالات:

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مهارة التفسير السببي.

إن التوصل إلى معرفة الأسباب تمكننا من التعرف على حقيقة الأحداث أو الحكم على دقة المعلومات، وبالتالي التوصل إلى القرارات الصحيحة تجاهها أو تجنب الوقوع في المشكلات وتجنب آثارها فمعرفة سبب المرض تجنبنا الإصابة فيه، بل وتمكننا من التوصل إلى اكتشاف الدواء، كما تمكننا معرفة مسببات الأحداث من توقع حدوثها، مثلاً معرفة سبب مرض أنفلونزا الطيور يسمح لنا بتجنب الظروف المؤدية إلى انتشاره، وبالرغم انه في كثير من الأحيان قد لا نتمكن من منع وقوع تلك الأحداث، إلا إننا قد نتمكن من الحد من تأثيرها، مثل التنبؤ بوقوع العواصف والرياح.

إن سياقات التفسير السببي متنوعة، فالأبحاث العلمية تتضمن عادة محاولة البحث عن مسببات الأشياء وتحديدها، كذلك نقوم بالتفسير السببي في مجالات أخرى، فعندما نحاول شرح أسباب عزوف المواطنين عن مهنة التدريس، نطرح تفسيراً سببياً.

مثال تطبيقي:

ما هي أسباب عزوف المعلمين المواطنين - في دولة الإمارات العربية المتحدة - عن مهنة التدريس ؟

.....

.....

.....

وعندما نصف احد الشخصيات بصفات معينة، فنحن نقدم تفسيراً سببيا لوصف ذلك الشخص بتلك الصفة، وعند محاولة توضيح سبب ارتفاع سعر سلعة معينة، نقدم تفسيراً سببياً لحالة اقتصادية، كذلك التفسير السببي للأمور التي تحدث معنا في حياتنا اليومية، فعندما نحاول أن نعرف لماذا لا تسير السيارة، أو لماذا لا يعمل جهاز الحاسوب، نبحث عن السبب.

مثال تطبيقي:

لماذا ترتفع نسبة متعاطي المخدرات من الشباب ؟

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة تحديد الأسباب

أولا: الأسباب المباشرة

للتوصل إلى تحديد الأسباب بهدف إيجاد تفسير لابد من تفكير متأني في الأسباب المؤدية إلى حدوث ذلك الشيء مما يجعلنا نقوم بأبحاث مخطط لها بشكل جيد للحكم على الاحتمالات المختلفة لاختيار احد الأسباب على أنها الأكثر معقولية وفقا للأدلة التي تم مناقشتها وتم اختبارها، ويتضمن التفكير في الأسباب أربع خطوات مهمة وهي (سوارتز وباركس،٢٠٠٣):

توليد الأفكار حول الأسباب المحتملة، بحيث نضع في اعتبارنا العديد من التفسيرات المحتملة لحدث معين، وبذلك نتجنب تأكيد أول تفسير يخطر لنا.

وضع الأدلة الضرورية لمناقشة التفسيرات المحتملة وذلك بهدف اختيار السبب الحقيقي وذلك بوضع قائمة بالأدلة التي تستخدم لتبرير التفسير المحتمل واختيار أفضل الأدلة من حيث قوة الدلالة والحجية، وهو ما يتطلب البحث عن المعلومات. جمع الأدلة الإضافية ذلك أن التفكير المتأني في الأسباب المؤدية إلى حدوث شيء ما، يستدعي القيام بأبحاث مخطط لها بشكل جيد، للحكم على الاحتمالات المختلفة وذلك لاختيار أكثر التفسيرات السببية معقولية، وهو ما يتضمن الاستفادة من التجارب السابقة وإجراء التجارب لفحص الأدلة وموثوقيتها.

إصدار حكم بشأن السبب بالاعتماد على السبب مدعوماً بالأدلة، وذلك عندما تتوافر الأدلة الكافية لتبرير اختيار احد التفسيرات. ويمكن استخدام المنظم البياني الموضح بالشكل التالي لتركيز الاهتمام على أحد الأدلة وذلك بالاستفادة من الشكل الذي تم بناؤه على العوامل الأربعة السابقة، فبهذه الطريقة لن يكون هناك اضطرار للاحتفاظ بالأدلة في الذاكرة وسيكون الاهتمام مركزاً على تقييم ما الذي توضحه هذه الأدلة بخصوص السبب المحتمل.

خطوات استخدام هذا المنظم البياني:

قم بعملية عصف ذهني ودون الأسباب المحتملة للحدث الذي تبحث عن تفسير له.

اختر الاحتمالات التي تبدو واضحة وذلك بشكل مبدئي.

استكشف الاحتمالات بشكل أكبر باستخدام المنظم البياني، دون أحد الاحتمالات الواضحة من القائمة في خانة السبب المحتمل، ثم قم بعملية عصف ذهني للأدلة المحتملة، والتي يمكن أن تدعم هذا الاحتمال على أنه السبب المرجح.

دون هذا الدليل في الخانات التي تقع تحت عنوان الأدلة المحتملة.

قم بإجراء عمليات فحص واختبار لمصداقية هذا الدليل بالاعتماد على الاختبارات العلمية أو الشهود سواء كانت عملية أو خبرات ومعارف سابقة لها علاقة بالموضوع.

دون الأدلة التي تم اختبارها وثبتت مصداقيتها تحت عنوان الأدلة الحقيقية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشر بعلامة الموجب أو السالب، لتوضح ما إذا كان هذا الدليل مع الاحتمال الذي تضعه في اعتبارك أو ضده. قيّم السبب المحتمل بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها من خلال فحص الأدلة واختبارها لتعرف ما إذا كان الاحتمال مرجحاً أو غير مرجح أو غير أكيد بالاعتماد على الدليل.

دون هذا في الخانة الأخيرة.

مثال تطبيقي:

باستخدام النظم أعلاه ما هي أسباب الحقيقة لتخلف المرأة المسلمة؟

.....

.....

.....

ثانيا: المتسلسلات السببية

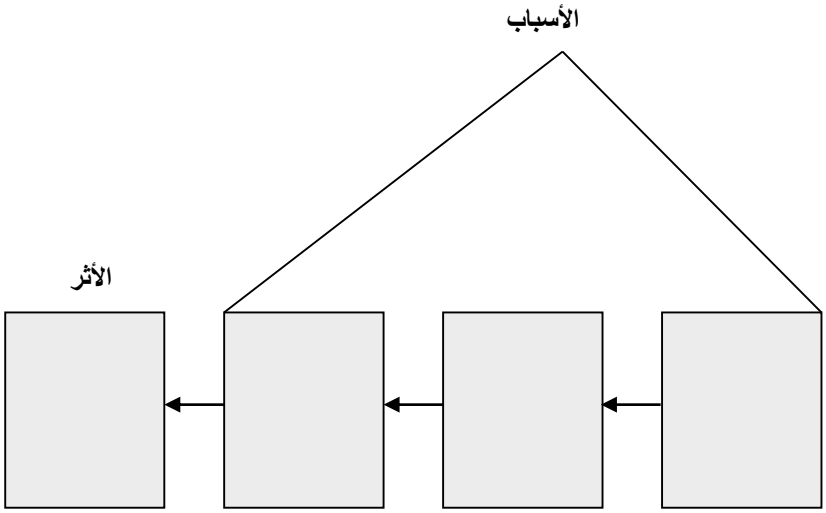
في بعض الحالات قد تستدعي طبيعة المشكلة أو الظاهرة أو المعلومة فحص أسباب الحدث البعيدة أو غير المباشرة، حيث يكون السبب الحقيقي يقع خطوات عديدة في السلسلة إلى الوراء، فالعودة إلى الخط الزمني للواقعة وتسلسل الأحداث قد تساعد في فهم وتفسير الموضوع، فقد نكتشف أن تصرفات بعض الناس في الماضي كان لها دخل ببعض الأسباب التي ظهرت.

ويمتد التفكير إلى ما هو أبعد من الأسباب المباشرة إلى الأسباب المتسلسلة عندما يتم البحث عن دور وتحديد مسئولية أحد الأشخاص عن أحداث معينة، حيث يجب أن تتطور سلسلة سببية لاكتشاف الأسباب الحقيقية التي أدت إلى وقوع ذلك الحدث، ومن شأن هذه المتسلسلة أن تحدد الأسباب الحقيقية والفعلية.

ويمكن استخدام المنظم البياني في الشكل المبين ادناه لتدوين المتسلسلات السببية، والذي يمكن توسيعه حسب الحاجة، وقد يستخدم الشكل لترتيب متسلسلة من الأسباب المحتملة قبل البحث فيما إذا كانت هذه المتسلسلة من الأحداث محتملة التأثير، كما يمكن استخدامها لتدوين نتائج مثل هذا البحث، أي أن ما تم تحديده هو متسلسلة الأسباب الأكثر معقولية والمؤدية إلى الحدث موضع البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتسلسلات السببية



وعند تطبيق المنظم البياني فيما يتعلق بالمتسلسلات السببية، يجب أن توضع جميع الاحتمالات واحداً تلو الآخر ضمن ترتيب عكسي، حتى يتم تأسيس متسلسلة معقولة من الأسباب،

مثال تطبيقي:

تعامل صلاح الدين الأيوبي بالعفو والمسامحة مع الجنود الصليبيين في فتح القدس وسمح لهم بالعودة إلى بلادهم دون أذى لحق بهم كيف يمكن فهم هذا التصرف في ضوء المنظم المذكور؟

.....

.....

.....

ثالثا: العوامل السببية المتعددة

من الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تحديد الأسباب، هو أنه لا يمكن لعامل واحد أن يسبب الآثار ذات الصلة على الأغلب، فغالباً ما تمتزج مجموعة من العوامل مع بعضها لتحدث الآثار، فإشعال عود الثقاب بحد ذاته ليس سبباً للانفجار ولكن تسرب الغاز وامتزاجه مع كمية مناسبة من الأوكسجين في الهواء أمر ضروري لحدوث الانفجار، فهذه العوامل مجتمعة مع بعض الظروف الثابتة ذات الصلة، تصبح جميعها كافية، وبدون أحدها لم يكن ليحدث الانفجار.

ولذلك نلجأ للتفكير في الأسباب المتعددة عند البحث أو التعرف على الأسباب التي أدت إلى حدوث شيء ما، وذلك لمنع حدوثه في المستقبل، فهناك مجموعة من العوامل امتزجت مع بعضها أدت إلى وقوع ذلك الحادث أو التوصل إلى تلك النتيجة، وقد يكون إصلاح بعض الأسباب أسهل من الأسباب الأخرى، فإذا تم التركيز على الظروف المتغيرة فقط، فقد لا يتم الانتقال إلى الظروف الثابتة المسببة للمشكلة والتي قد تكون أكثر أماناً وأسهل لحل المشكلة. ويساعدنا المنظم البياني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبين أدناه في الكشف عن العوامل التي تجتمع معاً لتنتج حدثاً معيناً، كما يمكن استخدام هذا المنظم البياني لتدوين نتائج التخمين حول احتمال تجمع بعض العوامل السببية التي تقود إلى أثر معين، أو إلى التفسير الأكثر معقولية الذي تدعمه الأدلة. وعند تطبيق المنظم البياني فيما يتعلق بالظروف السببية المتعددة، يجب أن يوضع في الاعتبار العوامل كلها التي يمكن أن تكون مجتمعة مسببات للأثر، بفحص دليل لكل عامل من العوامل، في كل حالة من هذه الحالات، ومن المهم أن يوضع في الاعتبار البدائل وإبعاد غير المعقول منها، وقبول ما هو معقول بالاعتماد على أدلة حقيقة.

مثال تطبيقي:

حدوث الطلاق بين المرأة والرجل فكيف يمكن تحديد الأسباب بالاعتماد على المنظم المبين أعلاه؟

.....

.....

.....

أخطاء شائعة في التفكير بالأسباب.

الأفكار المتسرعة

هناك مجموعة من الأخطاء الشائعة في التفكير والتي تؤدي إلى الوصول إلى نتائج متسرعة وغير دقيقة فالتسرع في التفكير والوصول إلى النتائج، حيث تحتل السرعة مكانة مرموقة في ثقافتنا، فالرياضيون يعطون قيمة للأقوى والأعلى والأسرع والتربويون يعطون القيمة للأسرع، فحين يسألون سؤالاً فإنهم يكتفون بأسرع إجابة صحيحة، ولا يشجعون الطلاب على التفكير الهادئ المنظم، وفي القضايا العامة غالباً ما يتم التورط في إصدار أحكام سريعة ثم بالدفاع عنها وتقديم المبررات والتفسيرات ونادراً ما يتم التراجع عن رأي أولي أو حكم أولي (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥).

فإذا لم يتم التفكير بأناة قد يتوصل إلى نتائج متسرعة من شأنها أن تتسبب في نتائج خطيرة، مما قد يترتب عليه هدر الكثير من الوقت والمال، وقد يكلف الشخص وظيفته أو حياته في بعض الأحيان،وهناك مصدران للنتائج المتسرعة بخصوص المتسببات :

اختيار سبباً واحداً محتملاً والأخذ به دون التفكير في الاحتمالات الأخرى، فغالباً ما يتم قبول أول تفسير سببي، حيث يتم الاعتقاد بأنه التفسير الصحيح دون التفكير في الاحتمالات الأخرى.

حيث يتم قياس ودراسة عينة بسيطة من الأدلة المتوفرة وذات العلاقة عند تحديد السبب.

فأحياناً يقود الجزء الأول من الدليل الذي نصل إليه للسبب المحتمل، إلى القبول به، فمن السهل أن نعتقد أن شخصاً ما ارتكب الجريمة لمجرد رؤيته يفر من ذلك المكان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي:

يعزو الكثير وحتى المثقفين والباحثين سبب تخلف الأمة العربية والإسلامية هو الاستعمار، فما هي الآثار التي ترتبت على اعتبار أن الاستعمار هو العنصر الوحيد في تخلف الأمة؟

.....

.....

.....

التبسيط وقبول التفسير الواضح أو الأمر الواقع.

عند التعرض لمواقف في الحياة فغالبا ما يتم الميل إلى رؤية سطحية لهذه المواقف تتعلق بالشكل والبساطة، وغالباً ما يتم قبول أول تفسير لها خاصة إذا كان واضحاً، وحين يقبل ما يُقدَّم من تفسير يتوقف انشغال الذهن بالبحث عن تفسيرات أخرى، فالفلاح في القرية النائية يمتلك أحكاماً وتفسيرات يعتقد بأنها الأكثر ملائمة للعالم كله، فيستهجن ما يسمع عن أحكام وتفسيرات أخرى، فهو يقع في الخطأ لأنه يرى أن قريته النائية هي حدود العالم، فأهل القرية يرون أن أجمل فتاة في القرية هي أجمل فتاة في العالم ولا يستطيع أحد من القرويين أن يتخيّل وجود فتاة أجمل منها،لذلك لن يشغل نفسه بالبحث.(De Bono. ١٩٨٩).

مثال تطبيقي:

ظل الكثير من العلماء على رأيهم بتحريم التأمين بكافة أنواعه، فما الآثار التي ترتبت على اعتبار أن التأمين حراما؟

.....

.....

.....

التفسيرات المتطرفة

يميل البعض إلى اتخاذ مواقف وآراء متطرفة تجاه بعض القضايا واتخاذ متطرفة، فإذا أثيرت مسألة مثل فتح باب التعليم الجامعي، فإننا نجد من يقول إن ذلك يعني أن جميع المواطنين يصبحون جامعيين ولن نجد عمالاً ولن نجد وظائف لهم، وذلك سيدمر المجتمع إلى غير ذلك من المواقف المتطرفة، وإذا أثير موضوع الترفيع التلقائي لطلاب المدارس أساسي (ح٢)ة، فإنهم يقولون إن هذا يعني أن الطلبة سيتخرجون أميين وستغيب العدالة، إن هذه التطرفات تعيقنا عن رؤية الحقيقة في الأحداث المختلفة، ولذا يبدو البعد عن التطرف أساساً يضعنا أمام طريق التفكير السليم (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥).

إن التفسيرات المتطرفة تؤدي إلى اتخاذ مواقف متشددة تعيق أصحابها عن الاحتكام إلى المنطق أو حتى الوقائع الحسية الملموسة، كما أن من يتخذ موقفاً متطرفاً من موضوع ما يحاول حشر تطرفه في كل ما له صلة بهذا الموضوع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي:

يعتقد البعض بان الله قد فضل الأمة الإسلامية على غيرها من الأمم وان هذا التفضيل أعطاهم حقوقا في التعامل مع تلك الأمم والنظرة إليهم بصفتهم أعداء أو أنهم ملزمون بإتباعنا وتتمثل أهمها في عدم قبول الآخر ما الآثار المترتبة على الاعتقاد بان الأمة الإسلامية أنها خير امة بدون استكمال فهم الآية الكريمة والآيات التي ذكرت بفضل بعض أهل الكتاب.

.....

.....

.....

الجلسة التدريبية الثالثة

مهارة المقارنة

أهداف تدريس المهارة

أن يتعرف على مهارة المقارنة.

أن يطبق خطوات مهارة المقارنة بدقة.

أن يدرك العلاقات القائمة بين الأشياء.

أن يميز أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.

أن يكتسب القدرة على الاستنتاج والقياس.

تمهيد

إن فهمنا للأشياء والأحداث والظواهر يزداد حينما نصفها ونلاحظها، ويعمق فهمنا لها عند مقارنتها مع غيرها وتتم المقارنة بالتعرف على خصائص الظاهرتين اللتين نقارنهما معا، حيث تساعدنا المقارنة على اتخاذ القرار في الحكم على بديلين أو فكرتين أو صحة قرارين،(عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥).

وفي الغالب فإننا نقارن شيء ما أمامنا مع شيء لدينا في عقلنا، وهذا يعني بالضرورة البحث عن نقاط الشبه ونقاط الاختلاف، ففي كثير من الأحيان عندما يواجه الفرد شيئا جديدا لم يألفه فانه يلجأ بصورة تلقائية لعملية بحث في مخزونه المعرفي عن شيء معروف لديه يحاول أن يفحص إمكانية نقل المعرفة عما هو مألوف إلى ما هو جديد، عندها يبدأ بالسؤال ما هذا الشيء؟ وماذا يشبه؟ (جروان،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعتبر المقارنة أساس لعملية الملاحظة والتصنيف كما أن المقارنة تساعد الأفراد على استنباط العلاقات بين الأشياء، حيث يساعد إيجاد أوجه الشبه والاختلاف على تنظيم كل من المعلومات الجديدة والمعلومات المعروفة عن طريق التوصل إلى كيفية العلاقة بينهما (حسين وزميله،٢٠٠٢).

تعريف مهارة المقارنة

المقارنة هي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، ، ومما تقدم يمكننا تعريف مهارة المقارنة بأنها تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقة بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

أهمية مهارة المقارنة

توفر المقارنة فرصة للتفكير بمرونة ودقة في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي، خاصة عندما يخطط لها لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار السياق الطبيعي للدرس، حيث تعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم وذلك من خلال زيادة التفاعل مع العناصر المختلفة، والتي تكون أقوى مما هي عليه في أسئلة التذكر أو المحاضرة، وتتلخص أهداف تدريس هذه المهارة في أن يكون الطالب بعد قيامه بالأنشطة المطلوبة ذات العلاقة بهذه المهارة قادرا على أن يميز بين أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين الأشياء أو الأفكار أو المفاهيم أو الحوادث أو الموضوعات أو الأشخاص (سعادة،٢٠٠٣).

إن المعرفة بموضوع المقارنة والخبرات السابقة تشكل متطلباً أساسياً لإجراء المقارنة بصورة متقنة، خاصة إذا كان سؤال المقارنة من النوع المفتوح، غير أن دقة الملاحظة والقدرة على تحليل المعلومات وتنظيمها ومرونة التفكير لا تقل أهمية في إتقان عملية المقارنة عن الخبرات السابقة، ومن المؤكد أن مهارة المقارنة ليست مهارة تفكيرية لتنظيم المعلومات فحسب، ولكنها مهارة تفكيرية تلعب دوراً هاماً في توليد وتنظيم معارف الإنسان والمجتمع، إذ بغير المقارنة يصعب التثبت من معارف سابقة وبالتالي توليد معارف جديدة ويمكن تلخيص أهمية المقارنة كمهارة من مهارات التفكير الناقد في النقاط التالية:

تساعد في الوصول إلى فهم أعمق للأشياء التي نقارن في ما بينها .

تساعد في اتخاذ قرارات مدروسة وتوضيح أي غموض.

يمكن أن تؤدي إلى خيارات أكثر فاعلية، ورؤى أعمق، إذا تم التركيز على أنواع مختلفة من أوجه الشبه والاختلاف الهامة.

استخدام مهارة المقارنة في التعليم

تتضمن عملية المقارنة تلخيصاً مركزاً لمكونات موقف المقارنة أو موضوعها سواء أكانت تتم بالملاحظة المباشرة لأشياء ملموسة أم بصور تأملية لأشياء مجردة، ومن المفيد إتاحة الفرصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمتدربين لإجراء مقارنة بين تقارير المقارنات التي أجرتها المجموعات أو الأفراد، حتى يتعلم المتدربون من بعضهم بعضاً، خاصة عندما تكون المقارنات المطلوبة مفتوحة، حيث يمكن أن يلاحظ بعضهم فروقاً لم يلاحظها غيرهم.

وتتميز أسئلة المقارنة بمجموعة خصائص تسهل على المعلمين استخدامها مهما كانت المواد الدراسية التي يعلمونها، وبغض النظر عن المستوى الدراسي للطلبة، ومن أهم هذه الخصائص:

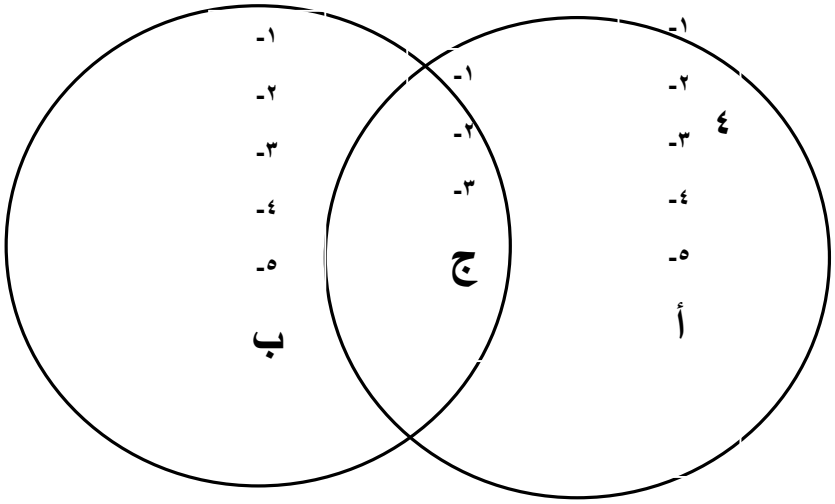
إمكانية صياغة أسئلة المقارنة بصورة مفتوحة يتشعب فيها التفكير باتجاهات عديدة، كما يمكن صياغتها بصورة مغلقة يتركز فيها التفكير على جوانب محددة.

إمكانية أن تتدرج أسئلة المقارنة من حيث مستوى الصعوبة والاتساع حسب مستوى الطلبة العمري والمعرفي. تصلح أسئلة المقارنة لتناول أشياء محسوسة وأشياء مجردة. إمكانية استخدام أسئلة المقارنة في جميع المواد الدراسية. والمقارنة لا تقتصر على معرفة الفروق فقط بل تسعى إلى فهم خصائص الأشياء، كما تساعدنا في اتخاذ قرارات للاختيار بين بديلين والتوصل إلى استنتاجات هامة والكشف عن أفكار جديدة.

صور المقارنة

أولا: مقارنة مفتوحة

وهي المقارنة بين ظاهرتين بشكل عام دون التركيز على جانب معين كان نقارن بين سيارة وأخرى أو فصل الشتاء والخريف مثلا ويكون هدف هذه المقارنة عام وشامل ويوضح الشكل التالي طبيعة هذا النوع من المقارنة(عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥):



حيث تتم المقارنة بين الشكل أ و ب والذين من الممكن التعبير عنهما بفكرة أو قضية معينة تخضع للمقارنة وذلك كما يلي:

في الدائرة أ نضع ما يميز أ عن ب وهي أوجه الاختلاف بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في الدائرة ب نضع ما يميز ب عن أ وهي أوجه الاختلاف بينهما.

في التقاطع بينهما نضع ما هو مشترك بين أوب وهو أوجه الشبه بينهما.

والمقارنة على هذا النحو تتم من خلال عملية العصف الذهني لتحديد أوجه الشبه والاختلاف الممكنة ، فعندما تتم عمليات جمع أوجه الشبه والاختلاف الهامة أو ذات الصلة يتم الكشف عن النقاط الضمنية، حيث تولد المقارنة المفتوحة اعتبارات واسعة تتعلق بالشيء الذي نقوم بمقارنته خاصة، قد توضح بعض الأوجه الخفية التي لا تؤخذ بعين الاعتبار لتجيب على الأسئلة التالية(سوارتز وباركزوزميله،٢٠٠٣):

كيف يتشابهان؟

كيف يختلفان؟

أي أوجه الشبه أو الاختلاف تعتبر مهمة؟

ما النتيجة المقترحة حول أوجه الشبه والاختلاف المهمة؟

مثال تطبيقي:

قارن بين الحج والعمرة.

كيف يتشابهان؟

.....

.....

كيف يختلفان؟

.....

.....

أي أوجه الشبه أو الاختلاف تعتبر مهمة؟

.....

.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مثال تطبيقي:

قارن بين صلاة الفجر وصلاة العيد؟

كيف يتشابهان؟

.....

.....

كيف يختلفان؟

.....

.....

أي أوجه الشبه أو الاختلاف تعتبر مهمة؟

.....

.....

ثانيا: مقارنة هادفة

حيث تتم المقارنة بين ظاهرتين بما يخدم أغراضا محددة أو هدفا محددا كأن نقارن بين سيارتين من حيث الأقل استهلاكا، أو منزلين من حيث الأوسع أو الأحدث بناءا فالهدف من المقارنة محدد ويركز على جانب معين، ويعبر الشكل التالي عن طبيعة المقارنة الهادفة:

المقارنة والمقابلة المركزة

حيث يتم أولا في المقارنة الهادفة تحديد الهدف من المقارنة ثم البحث عن أوجه الشبه والاختلاف وفقا للهدف أو الأهداف التي تم تحديدها، فعند شراء سيارة مثلا يتم تحديد الصفات أو العناصر التي أفضلها في السيارة من حيث استهلال البنزين مثلا والشكل والقوة أو المتانة ثم تتم عملية المقارنة بين نوع من السيارات أو أكثر لتتم الإجابة عن الأسئلة التالية والوصول إلى النتيجة أو تحقيق الهدف من المقارنة (سوارتز وباركزوزميله،٢٠٠٣) :

ما هي أوجه الشبه والاختلاف التي ابحث عنها وتعتبر مهمة لتحقيق أهداف المقارنة؟

ما هي أوجه الشبه التي تقع ضمن تلك الفئات؟

ما هي أوجه الخلاف التي تقع ضمن تلك الفئات؟

ما هي نماذج الشبه والاختلاف التي تم الكشف عنها؟

ما هي النتيجة التي تم التوصل إليها من إجراء المقارنة وفقا للأهداف المحددة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي :

قارن بين الزكاة والصدقة، من حيث الجانب الشرعي، مقدارها، وقتها،الأجر والثواب باستخدام المنظم المذكور أعلاه واكتب النتائج التي توصلت إليها :

.....
.....
.....
.....
.....

المهارات المرتبطة

مهارة الدقة.

ويُقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، ويتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على الدقة وذلك من خلال حرصهم على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيراً ما يعيدون القراءة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة، ويُعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية بالمساواة؛ ومعناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط وعليه، فإن معيار المساواة لا يتحقق في عبارة إذا كانت تتضمن حشواً للكلام أو بتراً له وتامة وتُوصف العبارة في حالة الحشو بالإطناب أو الإسهاب ، بينما توصف في حالة البتر بالإيجاز، وتفتقر في الحالتين للضبط والإحكام.

فهذه الآية الكريمة لا تحتمل زيادة لفظ ولا إسقاط لفظ، لأن الزيادة لا تضيف فائدة، أما الإسقاط فمن شأنه الإخلال بالمعنى (عتيق، ١٩٩٩)، ويمكن توجيه المتعلمين لهذا المعيار عن طريق السؤالين التاليين:

هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً (في حالة الإطناب)

هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر (في حالة الإيجاز).

مرونة التفكير.

تعني مهارة مرونة التفكير القدرة على توليد الأفكار وتنمية القدرة على التفكير باتجاهات متعددة ومختلفة، وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

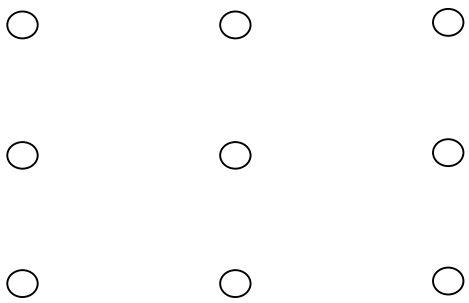
وتتيح المرونة في التفكير قدرة الفرد على إنتاج قدر اكبر من الأفكار التي ترتبط بالمشكلة أو القضية في موقف معين ويتميز الفرد الذي يتمتع بمرونة التفكير بسرعة توليد الأفكار والاستجابة ورد الفعل، حيث تتمثل في الإطلاع على وجهات النظر الأخرى وزيادة الأنشطة الإبداعية وعدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجمود عند حدود أو قوالب أو أفكار أو نتائج محددة، حيث يمكن النظر للأمور بطرق مختلفة ودراسة القضية بجوانب متعددة، كما تعنى هذه المهارة بالعصف الذهني وتصنيف الاستجابات والأفكار للحصول على نتائج جديدة ورؤى مختلفة (سعادة٢٠٠٣).

مثال تطبيقي :

ارسم خط يصل بين النقاط التالية دون أن ترفع القلم عن الورقة:



الأخطاء الشائعة في طريقة المقارنة

غالبا ما تقع الأخطاء في إجراء المقارنات عندما يتم التركيز على الخصائص الظاهرة وإغفال بعض العوامل التي قد تكون أكثر أهمية، فعندما تتم عملية إجراء المقارنة فإنها تتم بين الأشياء بدرجات مختلفة من التعمق وذلك بحسب أهمية الموضوع أو المشكلة، وقد تتم بشكل تقريبي بعيدا عن الدقة، وقد لا يلتفت إلى القضايا المستترة أو الضمنية ويمكن تلخيص الأخطاء الشائعة في المقارنة بأربع نقاط وهي(سوارتز وباركزوزميله،٢٠٠٣):

تحديد القليل من أوجه الشبه والاختلاف.

تحديد أوجه الشبه والاختلاف السطحية فقط.

القيام بالحكم التقريبي غير الدقيق على أوجه الشبه والاختلاف.

عدم استيفاء أوجه الشبه والاختلاف الضمنية.

خطوات مهارة المقارنة:

يمكن أن تؤدي عملية إجراء المقارنة إلى خيارات أكثر فاعلية والى رؤى أعمق للأشياء أو الأفكار أو الموضوعات، إذا تم اخذ الوقت الكافي للتفكير في أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء بمهارة وتتمثل الخطوات الرئيسية لمهارة المقارنة في التالي (سعادة ،٢٠٠٣):

فحص أو اختبار الخصائص أو الصفات ذات الصلة بشيئين أو فكرتين أو مفهومين أو مشكلتين أو موضوعين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عمل قائمة بالاختلافات أو الفروق بين موضوعات مطروحة للدراسة.

عمل قائمة أخرى بأوجه الشبه بين هذه الموضوعات.

العمل على تلخيص أوجه الشبه ونقاط الاختلاف السابقة.

استخلاص النتائج التي تم التوصل إليها بناء على معرفة سمات التشابه والاختلاف.

مثال تطبيقي :

حرم كثير من العلماء التدخين قياسا على شرب الخمر، قارن بين التدخين وشرب الخمر.

ضع قائمة بالاختلافات بين التدخين وشرب الخمر؟

.....

.....

ضع قائمة بأوجه الشبه بين التدخين وشرب الخمر؟

.....

.....

ما هي أوجه الشبه تعتبر مهمة؟

.....

.....

ورشة عمل للمقارنة بين التشريع الإسلامي والتشريع الوضعي

بماذا يتميز التشريع الإسلامي عن القوانين الوضعية ولماذا نفضل الاحتكام إلى التشريع الإسلامي؟

ولمناقشة هذا الموضوع وفقا لمهارة المقارنة تم إجراء التالي :

تقسيم المتدربين إلى مجموعات.

جمع البيانات حول خصائص كل من التشريع الإسلامي والتشريع الوضعي وتحديد المفاهيم من خلال ورقة العمل رقم (١).

استخدام المنظم البياني لإجراء المقارنة الهادفة بين التشريع الإسلامي والقانون الوضعي من خلال ورقة العمل رقم (٢).

استخلاص النتائج وتدوينها من خلال ورقة العمل رقم (٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (١)

هل يحتاج الإنسان إلى التشريع والقوانين، ولماذا؟

.....

.....

ماهي مصادر القوانين والتشريعات ؟

.....

.....

ما هي مصادر التشريع الإسلامي؟

.....

.....

ما هي مصادر القوانين الوضعية ؟

.....

.....

بماذا تتميز الشريعة الإسلامية؟

.....

.....

بماذا يمتاز القانون الوضعي؟

.....

.....

ورقة عمل (٢)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قارن بين التشريع الإسلامي والقانون الوضعي:

القانون الوضعي	التشريع الإسلامي
كيف يتشابهان	
كيف يختلفان	
النتيجة أو التفسير	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٣)

استخلاص النتائج التي تم التوصل إليها بناء على معرفة سمات التشابه والاختلاف

.....

.....

.....

.....

ورشة عمل (٢) حول حديث رسول الله صلى الله عليه(فضل قراءة القرآن)

عَنْ أَبي مُوسَى الأشْعَرِيّ رَضي اللهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللّهِ صلى الله عليه وسلم :" مَثَلُ الْمُؤْمنِ الّذي يَقرأُ القرآن مَثَلُ الأُتْرُجَّةِ، ريْحُهَا طيِّبٌ، وَطَعْمُهَا طَيِّبٌ. وَمَثَلُ الْمُؤْمنِ الّذي لا يَقرَأُ القرآن مَثَلُ التَّمْرَةِ، لا ريحَ لَهَا وَطَعْمُهَا حُلْوٌ. وَمَثَلُ المُنَافِقِ الّذي يَقْرأُ القرآن مَثَلُ الرَّيْحَانَةِ، ريْحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ، وَمَثَلُ المُنَفِقِ الّذي لا يَقْرَأُ القرآن كَمَثَلِ الحَنْظَلَةِ لَيْسَ لَهَا ريْحٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ " (صحيح مسلم ، كتاب صلاة المسافرين وقصرها ، فضيلة حافظ القرآن ، ح ١٣٢٨) .

ولمناقشة هذا الحديث وفقا لمهارة المقارنة تم إجراء التالي:

تقسيم المتدربين إلى مجموعات.

مناقشة المتدربين حول الموضوعات المراد مقارنتها " المؤمن قارئ القرآن: الأترجة – المؤمن الذي لا يقرأ القرآن: التمرة- المنافق قارئ القرآن: الريحانة- المنافق الذي لا يقرأ القرآن: الحنظلة " من خلال ورقة العمل رقم (١).

المقارنة بين كل من : (من خلال ورقة العمل رقم ٢)

المؤمن قارئ القرآن و المؤمن الذي لا يقرأ القرآن - الأترجة والتمرة .

المنافق قارئ القرآن و المنافق الذي لا يقرأ القرآن - الريحانة والحنظلة.

استخلاص النتائج وتدوينها من خلال ورقة العمل رقم (٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (١)

ما معنى المفردات التالية:

الأترجة: .....

الريحانة: .....

الحنظلة: .....

بمَ شبه الرسول صلى الله عليه وسلم المؤمن قارئ القرآن ؟

.....

بمَ شبه الرسول صلى الله عليه وسلم المؤمن الذي لا يقرأ القرآن ؟

.....

ما وجه الشبه بين المنافق الذي يقرأ القرآن وبين الريحانة؟

.....

.....

ما وجه الشبه بين المنافق الذي لا يقرأ القرآن وبين الحنظلة ؟

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٢) قارن بين كل من : المؤمن القارئ للقرآن والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن الأترجة والتمرة.

الأترجة والتمرة		المؤمن القارئ للقرآن والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن	
وجه الشبه	وجه الاختلاف	وجه الشبه	وجه الاختلاف
النتيجة أو التفسير			

قارن بين الريحانة والحنظلة وبين المنافق القارئ للقرآن والمنافق الذي لا يقرأ القرآن

المنافق القارئ للقرآن والمنافق الذي لا يقرأ القرآن		الريحانة والحنظلة	
وجه الشبه	وجه الاختلاف	وجه الشبه	وجه الاختلاف
النتيجة أو التفسير			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٣)

استخلاص النتائج التي تم التوصل إليها بناء على معرفة سمات التشابه والاختلاف.

.....
.....
.....
.....

الجلسة التدريبية الرابعة

مهارة المصداقية

أهداف تدريس المهارة:

أن يتعرف على مهارة المصداقية.

أن يتمكن من فحص مصادره والبحث عن دقتها قبل الاسترشاد بها.

أن يميز بين الحقيقة والرأي .

أن يكتسب القدرة على تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

أن يتدرب على تطبيق المعايير المقترحة لإصدار الأحكام حول صحة مصادر المعلومات.

تمهيد

يتعرض الفرد في ظل ثورة المعلوماتية إلى سيل يتدفق عبر الوسائط الإعلامية المتعددة التي تحمل كما كبيرا من المعلومات والبيانات سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مقروءة على اختلاف أنواعها، من هنا كان من الصعب وضع قائمة دقيقة بمصادر المعلومات المتاحة أمام البشر في الوقت الحالي، ومن الأمثلة التي تشملها قائمة مفترضة لمصادر المعلومات:

حواس الإنسان الخاصة.

الذاكرة الشخصية.

إفادات شهود العيان.

القواميس والكتب المرجعية المختلفة.

مواقع الإنترنت.

الصحف والمجلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخبراء والمتخصصون.

الإحصاءات والاستبيانات.

النشرات والتقارير الرسمية.

نصائح الأهل والأصدقاء.

وبالطبع فان هذه القائمة لا تشمل جميع مصادر المعلومات ، والسؤال الذي يطرح نفسه هل يجب على المتلقي الإيمان بصحة جميع تلك المعلومات أو البيانات وبصحة ودقة تلك المصادر، وهل تؤخذ كحقائق مسلمة (شاكر وآخرون،٢٠٠٥).

تعريف المصداقية

إن الهدف الرئيسي لمهارة المصداقية هو تقييم المعلومة أو الرأي الذي لا يمكن التأكد منه مباشرة، وترتبط هذه المهارة بالقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وملاحظة مدى صحة المعلومات ودقة مصادرها والكشف عن التناقضات والأخطاء، كما تتضمن المصداقية تقييم الحجج والآراء وتمييز مكوناتها ونقدها من زوايا متعددة ومن وجهات نظر مختلفة، وذلك بمناقشة مدى مصداقية المعلومة والرأي المطروح.

ويتم ذلك عادة أما بفحص مصدر المعلومة سواء كان شخصا أو وسيلة إعلامية وذلك من خلال فحص موثوقيتها، أو بفحص المعلومة نفسها للتأكد من صحتها، ويمكن تعريف المصداقية بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تستدعي استخدام المعايير لتقويم صحة الادعاءات أو المعلومات ومصادرها والتي تمكن من الثقة بتلك المصادر إذا تطابقت مع تلك المعايير وتتضمن هذه المهارة القدرة على طرح الأسئلة والتفسير والدقة، (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥؛ غانم،٢٠٠٤).

أهمية المصداقية

تعتبر موثوقية المعلومات شيئا مهما فغالبا ما تتخذ القرارات بالاعتماد على المعلومات، فشراء الأدوية مثلا يتم بناءً على أقوال الطبيب أو معلومات عن فائدة ذلك الدواء، والتخطيط لرحلة ما يتم بالاعتماد على معلومات الجو والطقس والمكان، فالمعلومات الصحيحة تقود إلى نتائج وقرارات صحيحة والمعلومات الخاطئة أو المضللة تقود إلى نتائج أو قرارات خاطئة.

ففي ظل ثورة المعلوماتية هناك كم كبير من المعلومات تتدفق وتصل ويتم التعرف على أخبار دون أن يشهدها الفرد بنفسه، أي أنه يتم الاعتماد على الآخرين كمصادر للمعلومات، فالصحف والمجلات والتلفاز والأقمار الصناعية تنقل أحداثا وأخبارا عن أشياء لم يرها بنفسه، وعالم الانترنت مليء بالأخبار والمعلومات والبيانات التي لا يمكن حصرها في ظل الحرية المتاحة للبث عبر الشبكة العنكبوتية، والتي تتيح لأي فرد يمتلك بعض الإمكانيات التقنية من بث ما يشاء من المعلومات والأخبار والأحداث وقد تكون صحيحة أو خاطئة سواء كان الخطأ مقصودا أو مخطط له لبث إشاعة أو خداع مقصود.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يتم الاعتماد على مصادر أخرى لمعلومات أكثر تخصصية، فقد تتم استشارة بعض المصادر للحصول على المعلومات التقنية أو المعلومات العامة التي لا يستطيع الفرد عادة التحقق منها بنفسه، كفائدة أدوية معينة لعلاج بعض الأمراض أو الترجمة الصحيحة لفقرة كُتبت باللغة الإنجليزية، وبما أن المراجع والمصادر تختلف في دقتها وفي أحكامها وفي وجهات نظر مؤلفيها وفي طريقتهم في تحليل الأحداث، فمن الضروري أن يتم يفحص مصادر تلك المعلومات والتأكد من دقتها قبل أن يسترشد بها أو يأخذ عنها.

وبذلك فمهارة تحري المصداقية من المهارات الأساسية والمهمة للعمل العلمي والتفكير السليم فليست جميع المصادر التي يتم تلقي المعلومات منها هي متساوية من حيث قيمتها، وبالتالي من حيث درجة المصداقية التي تتمتع بها.

استخدام مهارة المصداقية في التعليم

الهدف من تدريس الطلاب مهارة المصداقية تقييم المصادر بمهارة هو تشجيعهم على طرح أسئلة عن الموثوقية في الوقت المناسب، ومن ثم التعامل مع العوامل المهمة للحكم على مدى موثوقية هذه المصادر، ولا يكفي أن نسال الطلاب ببساطة أي المصادر هي الأكثر موثوقية من ضمن المصادر المعطاة؛ فلا بد من إثارة تحدي الطلاب لتوضيح أسبابهم لقبول أو رفض مدى موثوقية المصادر، وذلك في سياق ما فهموه عن نوع المعلومات التي يحتاجون إليها للقيام بالحكم، فلا بد من جعل عملية التقييم للمصادر واضحة، وخريطة التفكير والمنظمات البيانات الواضحة لتوجيه طلابك بينما يستجيبون لهذه التحديات.

الأخطاء العامة في التفكير بمصادر المعلومات

تقبل المعلومات من المصادر من دون التحقق مما إذا كانت هذه المصادر موثوقة.

استخدام معلومات بعدد قليل من العوامل لإصدار أحكام حول موثوقية المصدر.

ويتم ذلك من خلال معايير تمكن المتلقي من التأكد من صحتها ودرجة موثوقيتها، وذلك بإثارة مجموعة من الأسئلة حول مصداقية تلك المعلومات حتى نحكم على موثوقية المعلومة وصحتها، وهل والإجابة على تلك التساؤلات يطرح مجموعة من الأسئلة منها:

ما درجة دقة المصدر؟

ما المصادر الموثوقة والتي تقدم معلومات دقيقة؟

هل للصدق علاقة بالمؤلف؟ بدار النشر؟ بالتاريخ؟

ما المصادر الأولية التي تقدم معلومات مباشرة؟

ما المصادر التي تقدم معلومات منقولة من مصادر أخرى؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كيف نتمكن من تقويم صحة المعلومات ؟

أنواع المصادر: تتنوع المصادر كما أسلفنا فقد يكون المصدر أي شخص، أو أي وسيلة اتصال، مصدراً للمعلومات، وعند تلقي معلومات مهمة يجب التحقق من مصدر هذه المعلومات، فقد يكون المصدر فرداً من العائلة، أو صديقاً، أو مدرساً، أو بائعاً، أو موسوعة، أو كتاباً جديداً، أو إعلاناً، أو برنامجاً تلفزيونياً.

وقد يكون المصدر رئيساً أو ثانوياً، وغالباً يتم الميل إلى المصادر الرئيسة أكثر من المصادر الثانوية، وهذا لا يعني أن المصدر الثانوي ليس أهلاً للثقة، ولكن في هذه الحالة ينبغي معرفة كيفية الحصول على هذه المعلومات، ومن ثم محاولة تتبعها للوصول إلى أصولها الرئيسة، ومن ثم التحقق من المصدر الرئيس.

تحديد الموثوقية: ما الذي يمكن أن يكتشفه الشخص فيدعم موثوقية المصدر أو يقف ضدها؟ هناك عدة عوامل مهمة في هذا المجال مثل: السمعة، وماضي الشخص في نقل معلومات مؤكدة وصحيحة، وتجاربه الشخصية، وتاريخ المعلومات، والإجراءات المستخدمة في جمع المعلومات، والاهتمامات المنوطة بالأشخاص الذين يدلون بهذه المعلومات. (سوارتز وباركزوزميلة،٢٠٠٣).

موثوقية المصادر: لكي تكتشف مدى موثوقية المصدر تساءل ما إذا كان المصدر: يعرف بالموضوع؟

هل عرف الموضوع عن طريق شخص آخر موثوق به؟

هل عرف الموضوع عن طريق طرق بحث دقيقة؟

هل لديه سبب مقنع يجعلك تصدقه؟

هل هو معروف وموثوق به لدى الآخرين؟

كذلك نتساءل إذا كان الآخرون يعتقدون الشيء نفسه : وهناك من الباحثين من رأى ضرورة وجود حد أدنى من الشروط مع التسليم بوجود بعض الخصوصية لبعض المصادر، وقد طرح روبرت إنيس (Ennis, 1986) المعايير التالية:

خبرة المصدر ومعرفته بالموضوع.

انتفاء وجود مصلحة للمصدر.

سمعة المصدر.

الاتفاق مع آخرين على نفس مستوى الكفاءة.

كما أن رواية شهود العيان تعتبر حالة خاصة من مصادر المعلومات الرئيسة والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة،وفي هذه الحالة لابد من مراعاة الجوانب التالية: الظروف المحيطة بالملاحظة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استخدام أدوات تعزيز الملاحظة، توقعات الشخص عما يشاهده، والوقت الذي دُون فيه التقرير، ولابد أن نطبق هذه القواعد على أنفسنا كمصادر للمعلومات، فعند محاولة نقل معلومات للآخرين ينبغي توضيح كيفية الحصول على هذه المعلومات، لأن هذا يزيد من ثقة الآخرين بنا كمصدر للمعلومات.

تقييم موثوقية المصادر :

ما هو مصدر المعلومات الذي تم أخذه بعين الاعتبار؟

دوّن العوامل الحاضرة ذات العلاقة بموثوقية المصدر في الفئات التالية:

الإصدار ويتضمن المعلومات التالية :

التاريخ؟

سمعة المصدر؟

نوع الإصدار (تقرير، قصة)؟

الكاتب ويتضمن ذلك البحث عن المعلومات التالية :

الخبرة؟

تحيز أو تحريف في وجهة النظر؟

اهتمام خاص؟

رئيس أو ثانوي؟ إذا كان ثانوياً، فما موثوقية المصادر الأخرى التي جاءت المعلومات منها؟ إذا كان رئيساً، فما هي العناصر الأخرى ذات العلاقة؟ مثلاً، المعدات المستخدمة؟ التأكيد؟

تقييم العوامل الحاضرة وإصدار حكم بالموثوقية بالاعتماد عليها.

المهارات الفرعية:

مهارة الملاحظة:

ويقصد بالملاحظة استخدام احد أو جميع الحواس الخمس للحصول على المعلومات عن الظاهرة أو المشكلة مدار الدراسة والبحث وتستدعي الملاحظة مهارة التركيز بحيث يتم توجيه التفكير نحو التفاصيل وجوهر الأمور، باستخدام الدقة في المشاهدة والتأمل، ودعا القرآن الكريم الإنسان إلى إمعان النظر والتأمل في الخلق وفي السماء والأرض وتفاصيلها للوصول الى حقائق الكون والخلق.

والملاحظة الواعية المبنية على الاستخدام الفعال للحواس هي مفتاح المعرفة وحجر الأساس للبحث العلمي كما أنها تعد من أهم العمليات العلمية التي لا غنى عنها حيث تعين الملاحظة على اكتشاف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأمور والتعرف على دقائقها، كما تعطى الملاحظة الفرصة لمناقشة التفاصيل ومقارنتها مع مشاهدات وملاحظات الآخرين واو الملاحظات التي تم إجرائها في أوقات مختلفة.

وتعد الملاحظة الوسيلة الأولى لإجراء المقارنات ودراسة الأمور وفهم المشكلات لأنها الوسيلة الأولى للمعرفة وتسجيل الملاحظات يعد الخطوة الثانية في اية عملية عقلية سواء كان التسجيل شفهيا أو كتابيا.

تصنيف المعلومات:

إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، وتعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وتنظيمها ضمن فئات لها خصائص مشتركه تميزها عن الفئات الأخرى، وتعتبر من أهم مهارات التعلم والتفكير الأساسية لارتباطها بمعظم الخبرات التعليمية.

تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف:

وقد سبق شرح هذه المهارة ضمن مهارة التفسير.

مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف:

وقد سبق شرح هذه المهارة ضمن مهارة المقارنة، وهي أيضاً من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويتم التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر، وبهذا يتم عمل تلخيص مركز لموضوع المقارنة إما عن طريق الملاحظة المباشرة لأشياء ملموسة أو بصورة تأملية لأشياء مجردة.

التمييز بين الحقيقة والرأي:

بمعنى اكتساب المهارة اللازمة لتمكين الفرد من التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهات نظر أو آراء قائليها أو ناقليها ويمثل الجدول التالي الفروق بين الآراء والحقائق :

الآراء	الحقائق
من المحتمل أن تحدث مستقبلاً (أو حدثت في الماضي).	**وقعت إن وجدت في الماضي.**
عدد أكبر من الناس لا يتفقون مع الآراء.	**عدد قليل جداً من الناس لا يقبلون الحقائق.**
ليست أكثر من مقولات عامة لم تثبت بصورة فعلية.	**تحوي معلومات رقمية وأمثلة محددة.**
مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	**تبنى على خبرات عدد كبير من الناس.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرة على المساءلة والتفسير :

إن المفكر الجيد ملاحظ جيد يتميز بقدرته على إثارة التساؤلات حول خصائص الأشياء، ومحاولة تفسيرها والبحث عن أسبابها، ويعتبر التساؤل من أهم مهارات جمع المعلومات، حيث يتم البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات :

وهي عملية عقلية تستهدف التوصل إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة.

إستراتيجية سميث لتقويم صحة مصادر المعلومات

يبين سميث أنه توجد معايير عديدة ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا تطابقت مع هذه المعايير وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن عدد من الأسئلة التالية :

ما المصدر؟ هل هو شخص معين؟ أم مؤسسة حكومية؟ هل هي مؤسسة موثوق بها؟ وهل تضم تلك المؤسسة عدداً من المفكرين المشهود لهم؟ وهل هي متخصصة؟.

الخلفية الثقافية والميدانية للمصدر؟ وإذا كان المصدر شخص فما هي خبرته التي أهلته أن يتكلم كمتخصص؟ وما سمعته بين مجموعة الخبراء المشهورين؟

ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن صحة المصدر؟ هل هو خبير في الموضوع المطروح؟ هل هو مصدر متخصص؟ هل تم البحث من جانب المصدر في التفاصيل المحددة للقضية المطروحة؟.

ما هدف المصدر من إصدار هذه العبارات الشفوية أو المكتوبة فهل نبعت من الاهتمام بالموضوع؟ أم أنها تمثل تحيزاً شخصياً لصالح جهة ضد أخرى في قضية معينة؟ هل يتكلم المصدر باسمه أم أنه يمثل مجموعة معينة قد تكون مؤسسة اقتصادية ؟ وهل تتأثر سمعة المصدر بهذه العبارات؟ وهل المصدر متيقظ لهذه السمعة أثناء الحديث؟.

هل توجد أسباب تدفع للاستفسار عن صحة المصدر فهل عبارات المصدر متسقة أم متناقضة فيما بينها؟ وهل توجد مصادر أخرى أكثر استقلالاً تؤيد هذا المصدر؟ وماذا يقول الخبراء حول القضية التي طرحها المصدر؟ وهل عبارة المصدر موضوعية بحيث جاءت مشروطة بقيود خاصة أو أنها دعائية وتشكيكية في أسلوبها؟ ما نوع العبارة التي أطلقها المصدر؟ هل هي عبارة خبرية مستقلة؟ أم هي عبارة نابعة عن مؤسسة تدعي الموضوعية والتوازن في تقاريرها؟ أم أنها تعبر عن وجهة نظر منظمة معينة؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مميزات إستراتيجية سميث لتقويم مصادر المعلومات أنها:

إستراتيجية مهمة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء .

وسيلة أساسية لتدريس عمليات التبرير المنطقي من خلال المنهج المدرسي، والمتمثلة بالمهارات العقلية المنظمة التي تساعد على إنتاج المعرفة الصادقة، وتطبيقها في الحياة الفعلية.

تركز هذه الإستراتيجية على التشكك الصحيح الذي يعتبر من أهم سمات المفكر الناقد التي تدفعه للوصول إلى اليقين.

التفكير الناقد بهذه الإستراتيجية يحمي الفرد المتعلم من الأفكار والمصادر التي تدعي وجود الحقيقة المطلقة. تعالج المعتقدات الشخصية وتضبطها أو تعدلها في ضوء المعلومات المتاحة.

تؤكد على ضرورة تشجيع الطلبة على استخدام المهارة في مجالات متعددة، وتدعم من عملية انتقال أثر التعلم.

تؤدي في نهاية المطاف إلى تنشئة جيل ليس مفكراً فحسب بل وناقداً أيضاً لما يقرأ أو يسمع أو يرى.

منهج علماء الحديث الشريف في نقد وتوثيق صحة الأحاديث النبوية الشريفة.

ينقسم علم الحديث الشريف إلى قسمين:

القسم الأول: علم الحديث رواية ؛ وتعريفه هو علم يشتمل على أقوال النبى صلى الله عليه وسلم وأفعاله وتقريراته وصفاته وروايتها وضبطها وتحرير ألفاظها، ويُبْحَث في هذا العلم عن رواية الأحاديث وضبطها ودراسة أسانيدها ومعرفة حال كل حديث من حيث القبول والرد ومعرفة شرحه ومعناه وما يُستنبط منه من فوائد.

القسم الثاني : علم الحديث دراية ؛ ويُطلق عليه مصطلح الحديث أو أصول الحديث أو علوم الحديث تعريفه هو العلم بقواعد يُعرف بها أحوال السند والمتن من حيث القبول أو الرد أو هو القواعد المُعَرِّفة بحال الراوي والمروى، وعلم الحديث دراية يُوَصِّل إلى معرفة المقبول من المردود بشكل عام أي بوضع قواعد عامة فأما علم رواية الحديث فإنه يَبْحث فى هذا الحديث المُعَيَّن الذي تريده فَيُبَيِّن بتطبيق تلك القواعد أنه مقبول أو مردود ويضبط روايته وشرحه فهو إذًا يبحث بحثا جزئيا تطبيقيا فالفرق بينهما كالفرق بين النحو والإعراب وكالفرق بين أصول الفقه وبين الفقه.

ولقد عرَّف علماء السنة المختصون الحديث الصحيح بأنه : ما اتصل سنده برواية عدل تام الضبط من أول السند إلى منتهاه، وسلم من الشذوذ والعلة؛ فأول ما ينبغي النظر فيه - بالنسبة لعالم الحديث - هو السند، ونعني بالسند: سلسلة الرواة من آخر راوٍ إلى الصحابي الذي روى الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم، والصحابة في نظر أهل السنة وجمهور المسلمين كلهم عدول عدلهم الله تعالى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في كتابه في آيات كريمة متلوة إلى ما شاء الله، وعدلهم رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في أحاديث صحيحة موفورة مشهورة.

فإذا ثبتت الصحبة فلا كلام في الصحابي، إنما البحث عمن دونه من الرواة، فلا بد من معرفة كل واحد منهم: معرفة شخصه وعينه، ومعرفة: حياته وسيرته، وشيوخه وتلاميذه، وميلاده ووفاته، ولهذا نشأ ونما (علم الرجال) وعلم (الجرح والتعديل) وألفت في ذلك كتب جمة، لتقويم الرواة توثيقًا أو تضعيفًا، وضعف حلقة واحدة من سلسلة السند، يجعل الحديث كله مردودًا، سواء كان هذا الضعف من جهة عدالة الراوي أو أمانته، أم ناحية حفظه وضبطه.

ولكي يكون الحديث في مرتبة (الصحيح) لا بد أن يكون حفظ الراوي في درجة (ممتاز) أو (جيد جدًا) بتعبير عصرنا، فإذا نزل إلى درجة (جيد) أو (مقبول) فالحديث (حسن) فقط، وهو معتبر لدى العلماء، ولكنه دون الصحيح، وهذا له أهمية عند التعارض.

ولا بد أن يكون السند متصلاً من مبدئه إلى منتهاه، فلو كان هناك حلقة مفقودة أو منقطعة في أول السلسلة أو وسطها أو آخرها، فإن الحديث ينزل إلى درجة الضعف، فإذا كان هناك أكثر من حلقة مفقودة فإن الضعف يزداد، و(الانقطاع في السند) يعرفه أهل الاختصاص بدلائل كثيرة من كتب العلم المتخصصة (المكنز، ٢٠٠٦).

كما أولى علماء الحديث المتون وردوها لمخالفتها القرآن أو السنة أو العقل، أو الحس، أو التاريخ، أو غير ذلك، ويتضمن ذلك القدرة التي تكونت لدى علماء الحديث نتيجة لكثرة الاشتغال بالسنة ومعرفة أصول التشريع وعلوم اللغة العربية ووجدت بعض العلوم المتصلة بذلك مثل (علم علل الحديث) ، ومن علامات وضع الحديث وكذبه، التتي تتعلق بالمروي:

أن يكون ركيك اللفظ، غير جار على أساليب العربية وقواعدها.

أن يكون ركيك المعنى، لا يليق أن يصدر مثله من مشكاة النبوة مثل "الباذنجان شفاء من كل داء" أو "قُدس العدس على لسان سبعين نبيًا" ونحو ذلك.

أو يكون مناقضًا لصريح العقل.

أو يكون مناقضًا للواقع المحس والمشاهدة.

أو يكون مناقضًا لحقائق الدين الثابتة بالقرآن أو بمتواتر السنة.

أو يكون منافيًا لحقائق التاريخ الثابتة.

وقد صنف علماء الحديث الشريف أنواع الحديث تبعا لدرجة صدق الحديث وصحته ونشير إلى بعضها فيما يلي:

من حيث القبول والرد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حديث صحيح ؛ هو ما اتَّصل سنده بنقل العدل الضابط عن مثله ولم يكن شاذًّا ولا مُعَلاًّ وهو ما بلغت قوة صحة الحديث من حيث المتن والسند واجمع عليه صحته علماء الحديث وخاصة البخاري ومسلم.

حديث حسن ؛ ما اتَّصل سنده بنقل العدل الذي خَفَّ ضبطه ولم يكن شاذًّا ولا مُعَلاًّ ويُسَمَّى الحسن لذاته لأنه بلغ درجة الحسن بنفسه من غير حاجة للتقوية بغيره والفرق بينه وبين الصحيح أن راويه أقل في الضبط من راوي الصحيح وقد عَرَّفَهُ الخطابي بقوله الحسن ما عُرِفَ مَخْرَجُه واشتهر رجالُه

حديث ضعيف؛ هوما لم يجتمع فيه شروط الصحيح ولا شروط الحسن وتتفاوت درجاته فى الضعف بحسب بُعْدِهِ من شروط القبول ومنه ما له لقب خاص كالموضوع والمقلوب والشاذ والمُعَل والمضطرب والمرسل والمنقطع والمعضل

أنواع الحديث من حيث عدد رواته.

المتواتر؛ هو الذي رواه جمع كثير يُؤْمَن تواطؤهم على الكذب عن مثلهم إلى انتهاء السند وكان مستندهم الحس ولا يشترط عدد معين لحصول التواتر لأن المقصود العدد الذي يحصل به إحالة العقل اتفاقهم على الكذب فالعبرة بحصول العلم اليقينى بصدق الخبر ويشترط أن يكون التواتر في جميع طبقات السند.

الحديث الآحاد؛ وهو الذي انفرد في نقله آحاد عن آحاد. الموضوع من الأحاديث. وهو الحديث المرفوض وهو ما كذب عن رسول الله صلى الله علية وسلم. تعريفه هو المختلق المصنوع وهو شر الأحاديث الضعيفة أي الذي يُنسب إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم كذبا وليس له صلة حقيقية بالنبي صلى الله عليه وسلم وليس هو بحديث لكنهم سموه حديثا بالنظر إلى زعم راويه ولا تحل رواية الحديث الموضوع لأحد علم حاله فى أى معنى كان إلا مقرونا ببيان وضعه والتحذير منه.

خطوات تطبيق المهارة:

تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع أو القضية أو المشكلة المراد حلها.

تصنيف المعلومات.

تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف.

مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

ناقش

منهج علماء الحديث مقارنة بخطوات تطبيق مهارة المصداقية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.....
.....
.....
.....

ورشة عمل حول ما نسب إلى الرسول صلى الله عليه وسلم عن مخالفة النساء

فيما ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ونسب إليه حديث " **شاوروهن– يعني النساء – وخالفوهن** " قم بالتحقق من مصداقية نسب هذا الحديث إلى الرسول صلى الله عليه وسلم بالاستناد إلى مهارة المصداقية ومنهجيه علماء الحديث في التثبت من صحة الأحاديث.

الخطوة الأولى: قم بجمع المعلومات عن هذا الحديث كما يلي :

ابحث في موسوعات الحديث عن هذا النص " شاوروهن وخالفوهن " . ثم اكتب أسماء المراجع التي ورد فيها .

ابحث في الموسوعات عن النص الآتي: " خالفوا النساء فإن في خلافهن بركة "، ثم اكتب أسماء المراجع التي ورد فيها.

انقل ما قال الشراح في الحديث الأول وما قالوا في الحديث الثاني.

انقل أسماء الرجال الذين تناقلوا الحديثين: الأول والثاني.

تأمل في أسماء الكتب التي ورد فيها ذكر الحديثين، ثم اكتب رأيك هل فيهما واحد من كتب الحديث المعتمدة المشهورة بين الناس.

إلى أي شيء يشير ذلك؟

ما معنى الحديث الأول لو صح ؟

ما معنى الحديث الثاني لو صح ؟

ما الأثر الاجتماعي للأخذ به داخل الأسرة الواحدة؟ وما الأثر النفسي على النساء بصورة خاصة؟

الخطوة الثانية : قم بفحص المعلومات وتصنيفها

تأمل أسماء رجال الخبر الأول: أبو عقيل.

تأمل أسماء رجال الخبر الثاني، حفص بن عثمان بن عبيد الله، عبد الله بن عمر، عمر بن الخطاب. ثم:

بين حكم الحديث من حيث الرفع وعدمه.

ما اسم آخر رجل نقل الحديث إلينا؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ارجع إلى كتب رجال الحديث، وانظر ماذا قالوا في الرجل الأول: أبي عقيل وهو يحيى ابن المتوكل العمري.

انظر ماذا قالوا في حفص بن عثمان بن عبيد الله.

تأمل: العلة الأولى: أبو عقيل ضعيف، يروي عن قوم غير معروفين، أي مجهولين.

والعلة الثانية: حفص بن عثمان مجهول.

الخطوة الثالثة : تقييم الحجج والبراهين

انظر في صحيح البخاري حديث رقم ٢٧٧٠ كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد المصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط، وتأمل النص التالي من قول عمر: قال الزهري قال عمر: فعملت لذلك أعمالاً فلما فرغ من قضية الكتاب قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأصحابه: **"قوموا فانحروا ثم احلقوا"**، قَالَ فَوَاللَّهِ مَا قَامَ مِنْهُمْ رَجُلٌ حَتَّى قَالَ ذَلِكَ ثَلاَثَ مَرَّاتٍ ، فَلَمَّا لَمْ يَقُمْ مِنْهُمْ أَحَدٌ دَخَلَ عَلَى أُمِّ سَلَمَةَ ، فَذَكَرَ لَهَا مَا لَقِيَ مِنَ النَّاسِ، فقالت أم سلمة: ..... أكمل كتابة الفقرة من فقالت أم سلمه: يا نبي الله

.....

.....

..... إلى نهاية الفقرة ثم جاء نسوة مؤمنات.

وضح رأيك في الحديث من حيث:

حال النبي صلى الله عليه وسلم قبل أن تشير عليه أم سلمة، وحاله بعد الاستشارة.

بم أشارت أم سلمة؟

هل أخذ برأيها ؟

ما رأيك على ضوء ذلك بالقول القائل: " شاوروهن وخالفوهن " ؟

ما الحكم على حديث " شاوروهن وخالفوهن " . وحديث " خالفوا النساء فإن في خلافهن بركة".

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الجلسة التدريبية الخامسة

وضع الافتراضات

أهداف تدريس المهارة

أن يتعرف على مهارة وضع الافتراضات.

أن يكتسب القدرة على وضع الفروض والاحتمالات لتفسير موقف ما.

أن يشارك في حل التدريبات والواجبات.

أن يطور ملاحظاته المختلفة عن المشكلات والقضايا من حوله.

أن يقترح الحلول التجريبية.

أن يطبق خطوات مهارة طرح الفرضيات واختبارها بشكل دقيق.

تمهيد

يستخدم تعبير الفرضية للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي لم يثبت، فعادة ما يتم التوصل إلى الحل أو النتيجة المعقولة من خلال فرضية يتم تخيلها وتوقع صحتها، وبعد ذلك يتم البحث عن دليل يثبت صحتها، ثم التحقق من جودة ذلك الدليل بإجراء فحص الدليل وتجربته (حبيب،٢٠٠٥)، فعادة ما يتم صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر أو دراسات في مجال ما.

وقد يكون الافتراض صحيحاً أو خطأ، والحكم عليه يتم بموجب أدلة أو معلومات تثبته أو تنفيه، فمثلاً: إذا وصلت إشارات من الفضاء الخارجي فقد يُفترض أنها صادرة عن كائنات حية تعيش هناك، ولكن ليس بالاستطاعة قبول هذا الافتراض ما لم تثبت الأدلة (حسين وزميله،٢٠٠٢).

فالفروض هي تفسيرات مبدئية تُوضع في محاولة لفهم الموقف، وحين تثبت صحتها تتحول إلى حقائق، والفرضية مفيدة في مواقف عديدة ومتنوعة، فالمؤرخون مثلاً يستخدمونها لإعادة بناء الماضي، ويستخدمها الأطباء لأغراض التشخيص، ويستخدمها خبراء الاقتصاد للتنبؤ بأوضاع السوق المستقبلية، كما تستخدم في المحاكم ومكاتب التحقيق والمخابرات والإرشاد والصحافة. ويعتمد عليها الباحثون في الدراسات المستقبلية والتنبؤية، كما يعتمد عليها متخذو القرارات والخبراء في تطوير خطط التنمية المختلفة.

أما العلاقة بين المعلومات والفرضيات فهي علاقة تبادلية بمعنى أن المعلومات تشكل المادة التي تُبنى على أساسها الفرضيات، والفرضيات بالمقابل تقود وتوجه عملية البحث عن مزيد من المعلومات، والفرضية تضيف معنى لمجموعة من المعطيات تفتقر كل منها بمفردها إليها (جروان،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف مهارة وضع الافتراضات

هي تقديم مقترح أو استنتاج مبدئي بالاعتماد على بعض المعلومات المتوافرة لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة، ثم يصار إلى إخضاع الفرضية للفحص والتجريب لإثباتها أو نفيها، وهي القدرة على صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر، أو دراسة في مجال ما، وهي تعبير يستخدم للإشارة إلى استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت، ويخضعها الباحثون للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر الغموض الذي يكتنف الموقف أو المشكلة(عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥).

الإطار النظري

عند تفسير موقف ما، يتم تخمين أبعاد هذا الموقف، ومن ثم محاولة وضع فروض أو احتمالات وأفكار تساعد في فهمه، فعندما نقوم باختيار ما أو نحصل على معلومة من الآخرين أو نتوصل إلى نتائج غالبا ما نأخذ بعض الأفكار على أنها من المسلمات، فعندما يستقل الموظف سيارته للذهاب إلى العمل يفترض انه لا يوجد في الطريق الذي اختاره أي تصدعات أو تشققات تجعل من سلوكه أمرا مستحيل، ا فعادة لا يمكن دوما التفكير في جميع الحوادث غير المتوقعة والتأكد من احتمال حدوثها. فلحسن الحظ فانه في معظم الأحيان فانه ليس من الإلزام التأكد من جميع الافتراضات فمعظم الافتراضات التي يفترضها الناس معقولة، ففي المثال السابق حول سلوك طريق معين للوصول إلى العمل فان الافتراض لسلوك ذلك الطريق قائم على أساس انه تم سلوكه يوم أمس أثناء العودة من العمل، ولم يكن فيه أي تشققات أو تصدعات ولم تحدث أي هزة أرضية يمكن أن تؤثر على الطريق، فالقدرة على وضع الافتراضات والتصرف على أساسها بدون تفكير فيها تجعل من التفكير والتصرف فاعلا (سوارتز وباركزوزميلة،٢٠٠٣). ومع أن الاعتماد على الافتراض له ايجابياته، حيث يعمل على إثارة التفكير واكتشاف مفاهيم أو أفكار جديدة، كما يعمل على غرس روح الثقة في نفوس الطلبة، وتزويدهم بالفرص العديدة للتدريب على المغامرة لتطبيق ما يعرف بالتفكير التشعبي أو التباعدي، فان له كذلك بعض السلبيات فأحيانا يتم الاعتماد على افتراضات لا يكون هناك سبب للاعتقاد بها، أو قد يكون هناك السبب للاعتقاد بأنها خاطئة، وهناك مشكلتين رئيسيتين في الافتراضات وتؤدي للوقوع في الأخطاء هما:

عدم طرح هذا السؤال في أغلب الأحيان: هل يتم التعامل مع أي شيء على أنه مسلم به؟

إدراك ما يُفترض ولكن عدم محاولة التعرف إذا كانت الافتراضات معقولة.

وضع الافتراضات

إن وضع الفرضيات وسيلة لتفسير ظاهرة أو مشكلة أو توجيه بحث تجريبي أو استدلال منطقي، وتكون الفرضية بمثابة مقترح مقبول بدرجة احتمالية عالية لتوافر حقائق ثابتة تدعمه، أما عن الافتراض فهو عبارة عن فكرة أو معلومة مسلم بصحتها حتى يمكن استخدامها في حل مشكلة ما أو البرهنة على صحة قضية ما، فالافتراضات تقود وتوجه عملية البحث عن المزيد من المعلومات ، ويقدم الباحث مور ورفاقه ثلاثة مبادئ إرشادية لمراعاتها عند وضع الفرضيات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يجب أن تحل الفرضية أو تساعد في حل المشكلة كما تم تحديدها.

يجب بذل مجهود كبير لصياغة فرضيات قد تكون غير سارة من خلال إطلاق العنان للخيال دون تقييد أو كبح بتأثير مفهوم الذات.

وينبغي الإشارة إلى أن المعلومات التي تُجمع لفحص فرضية – حتى في حالة ثبوت بطلانها – تكون في أغلب الأحوال مفيدة لمتابعة عملية البحث(جروان،٢٠٠٥).

مثال تطبيقي

شاهد محمد جارهم احمد مفطراً في أول أيام شهر رمضان؛ ما هي الافتراضات المتوقعة؟

انه لم يسمع بان اليوم هو أول أيام شهر رمضان المبارك.

انه مريض.

انه نسي.

أنه لا يصوم رمضان

الافتراضات الضمنية

وفي كثير من الأحوال تحمل الموضوعات أو المشكلات مدار البحث افتراضات ضمنية تدلل على صدقيه الحجة والتبرير، ويقصد بالافتراض الضمني عند كثير من الباحثين بأنه عبارة غير مصرح بها يفترض صدقها، وهي لازمة لجعل النتيجة مقبولة بدرجة أو بأخرى بالرغم من عدم ظهورها ضمن عبارات الحجة سواء كمقدمة أو كنتيجة (Thomson, 1996).

مثال تطبيقي:

يفطر الصائمون عندما يؤذن لصلاة المغرب.

افطر محمد.

الافتراض الضمني: انه قد أذن لصلاة المغرب.

إن الافتراض الضمني جزء أساسي من الاستنتاجات والحجج والتفسيرات التي يتم تبادلها في جميع مجالات الحياة، وإن الفرق بينها وبين النتائج يتمثل في أن الافتراض الضمني غير معلن، ويفترض أنه مفهوم ومتفق عليه بينما النتائج غالباً ما تكون معلنة، والفرق الثاني هو استخدام الافتراض الضمني عند القيام بالاستنتاج أو التفسير، أي أن الافتراض الضمني يأتي أولاً، أما عند تحليل حجة معينة فيتم تحديد النتيجة أولاً، ثم العودة للبحث عن الافتراضات الضمنية في حركة عكسية، ومعنى ذلك أن اكتشاف الافتراض الضمني لا يكون عملاً ذا معنى إلا بعد أن تحدد النتيجة التي تم استخراجها من المعطيات، ويكون الافتراض الضمني هو الجسر الذي يتم العبور عليه من المقدمات إلى النتائج(عبد الحميد وزملائه، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لاشك أن الافتراضات الضمنية تلعب دوراً مهماً في الاستنتاجات التي نتوصل إليها من المعطيات والبيانات المتاحة أمامنا في موضوع معين، وكذلك في الحجج والتفسيرات التي نتقدم بها للآخرين سعياً لكسبهم إلى صفنا في أي حوار حول القضايا أو المسائل المطروحة للنقاش العام، وتتمثل بعض جوانب أهمية الافتراضات الضمنية فيما يلي:

إكمال نقص معين، فالافتراض الضمني جزء أصيل من الحجة أو التفسير.

تقييم الحجة بشكل مضبوط، ولا يستقيم هذا العمل إلا باكتمال كافة عناصر الحجة.

اكتشاف ما يفكر فيه الآخرون دون أن يكونوا حريصين على إعلانه، ولا شك أن هذا الوصف ينطبق على بعض الافتراضات.

تحديد الالتزامات الفكرية التي تقع على عاتق أطراف الحوار، وهذا ينطبق على افتراضات أخرى قد لا يكون المتحاور واعياً بها(Ennis, 1996).

الكشف عن الافتراضات

تساعد مهارة الكشف عن الافتراضات على إدراك الافتراضات التي يقوم بها الشخص أو يقوم بها غيره، من أجل أن يقرر ما إذا كانت هذه الافتراضات مقبولة ، إلا انه ليس من الضروري التأكد من جميع الافتراضات في كثير من الأحيان، حيث تعتبر معظم الافتراضات التي يقوم بها الشخص معقولة عند وجود أسباب مقنعة، كما تمكن القدرة على افتراض أشياء والتصرف على أساس هذه الافتراضات، من شأنه أن يجعل التفكير والتصرف فعالين (سوارتز وباركزوزميله، ٢٠٠٣).

وعملية وضع الفرضيات ينتج عنها عملية توليد المترتبات والتي تمثل إبرة البوصلة من حيث دلالتها على مصادر المعلومات المطلوبة، وعليه تبدأ الخطوة الثانية بالكشف عن صحة المترتبات على الفرضية بكل الوسائل العملية ، فان الهدف النهائي لمهارة البحث عن الافتراضات كشف الغموض وإيجاد حلول للمشكلة أو تفسير للظاهرة(جروان، ٢٠٠٥). وعندما نحاول الكشف عن صحة الافتراضات من الضروري أن نضع قائمة بالافتراضات المحتملة ثم نم بدراسة تلك الافتراضات والكشف عنها في ضوء الظروف المحيطة والمعلومات المتوافرة وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة وهي(سوارتز وباركزوزميله، ٢٠٠٣):

ما هو التصرف أو الاعتقاد أو النتيجة التي قد يخلص إليها شخص معين، والتي قد ترتكز على الافتراضات؟

ما الذي يمكن أن يأخذه هذا الشخص على أنه من المسلمات، أثناء أدائه لمهمة ما، أو الوصول لنتائج معينة؟

هل هناك أي أسباب للاعتقاد بأن أي من هذه الافتراضات المحتملة قد اعتبرت من المسلمات؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه الأسباب؟

هل ترتكز هذه الافتراضات على أساس قوي ؟ وضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي

في المثال السابق حول إفطار جار محمد كيف تعالج صحة الافتراضات؟

.....
.....
.....

المهارات المرتبطة

التنبؤ:

يقصد بمهارة التنبؤ القدرة على توقع أحداثا تأسيسا على معلومات سابقة سواء كانت ناتجة عن الملاحظة أو الاستنتاج، وعادة ما تستخدم هذه المهارة من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، وهي مهارة ضرورية لكل مجالات الحياة، حيث يتم استخدام الخبرات والمعارف والمعلومات السابقة أو توظيفها من أجل الوصول إلى خيارات ذكية، ووضع خطط دقيقة للمستقبل، وهي عنصر أساسي من عناصر عملية طرح الفرضيات أو الحلول التجريبية لمشكلة ما، والبحث عن الحلول المناسبة، إنها تستخدم للتفكير في طرح المزيد من هذه الحلول، كما أنها تمثل عنصراً مهماً من عناصر مهارة تحديد العلاقات السببية للظواهر الطبيعية والبشرية المختلفة (حسين وزميله، ٢٠٠٢).

والتنبؤ معني بالقدرة على قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة وذلك بالقيام بجمع المعلومات حول الموضوع أو المشكلة وربط ذلك بالخبرات السابقة، ثم القيام بتحليل البيانات والمعلومات،والبحث عن أنماط وتصنيفات ممكنة لها، والاستدلال من خلالها على ما هو ابعد من ذلك في احد الأبعاد التالية:

الزمان: وتعنى بالبيانات المتعلقة بفترة زمنية معينة وتتضمن نزعه أو اتجاها ما، ومهارة التنبؤ تحاول التنبؤ عن طريق قراءة تلك البيانات والقياس عليها في فترات زمنية أخرى.

مثال تطبيقي :

عند دراسة تاريخ المسلمين في الحروب والمعارك، حيث عفا وصفح رسول الله صلى الله عليه وسلم عن المشركين في فتح مكة وكذلك خلق المسامحة والعفو الذي منحه صلاح الدين الأيوبي للصليبين عند فتح القدس ، من خلال هذه المعلومات يمكننا التنبؤ بتصرفات المسلمين في المعارك والحروب بالقياس على توصيات النبي صلى الله عليه وسلم وتصرفاته ومن جاء بعده من قادة المسلمين وهو خلق المسامحة.

الموضوع: وتعنى بدراسة الأفكار والمبادئ المرتبطة بموضوع أو محتوى معين فان مهارة التنبؤ تمثل محاولة لنقل هذه الأفكار أو تطبيقها على محتوى آخر أو موضوع آخر على علاقة بالموضوع الأصلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي :

الربا محرم وقد ورد تحريمه في القرآن الكريم، ومعنى الربا اخذ الزيادة على المال المقترض ويمكن أن نتنبأ بتحريم الفائدة البنكية على الأموال المقترضة من البنك كونها تشترك في نفس المبدأ الذي يقوم عليه الربا.

العينة والمجتمع: فان مهارة التنبؤ تمثل محاولة لوصف المجتمع الذي أخذت منه العينة، وبالمثل إذا كانت البيانات المتوافرة تخص مجتمعا ما، فان مهارة التنبؤ في هذه الحالة تحاول وصف العينية بناء على بيانات المجتمع.

مثال تطبيقي :

من صفات الرسل عليهم السلام التي وردت في القرآن الكريم الصدق وقد وردت الآيات الكريمة التي تؤكد هذه الصفة لأنبياء الله كقوله تعالى عن إسحاق عليهما السلام: **وبما أن عيسى عليه السلام من أنبياء الله تعالى نستطيع التنبؤ بان عيسى عليه السلام كان صادقا في أداء رسالته.**

طرح الأسئلة: يعد طرح الأسئلة خير وسيلة للمعرفة، ففي معظم الأحيان يبدأ الإنسان بالأسئلة التي يستعان بها بهدف جمع المعلومات لأنه لا يعرف كل الاحتمالات المتوقعة وعند الحصول على قدر مها يبدأ بتطبيق الاحتمالات عليها، وتعرف مهارة طرح الأسئلة بأنها تلك المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات. وذلك من خلال طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها، وتعمل هذه المهارة على تزويد المتعلمين بأداة أساسية لجمع المعلومات من كتاب أو من شخص، وهي إستراتيجية تعليمية أكثر من كونها إستراتيجية تدريسية، ويعمل التدريب عليها على إنشاء جيل من المتعلمين المعتمدين على أنفسهم(كنعان وزميله،٢٠٠٤). وفي سبيل تحقيق الهدف من استخدام مهارة طرح الأسئلة للوصول إلى المعلومات والنتائج المستهدفة يجب طرح الأسئلة بعناية ودقة، مع مراعاة اختيار السؤال المهم والقوي الذي يقود إلى الإجابة المطلوبة، ولذلك يجب أن تنظم الأفكار وتحدد الأهداف بدقة لتحدد طبيعة الأسئلة ونوعيتها وعددها قبل طرحها للتأكد من أن الإجابات تكون ذات أثر كبير(حسين وزميله ٢٠٠٢).

مثال تطبيقي:

قدم البنك عرضا لعلي للحصول على بطاقة شراء ائتمانية (فيزا كارد) ؛ فما هي الأسئلة التي يجب أن يسألها للبنك قبل الموافقة على العرض؟

ما هي أسس التعامل لدى البنك؟

هل هناك فائدة تستحق على المبالغ التي يستخدمها في الشراء؟

ما هي طريقة السداد؟

ماذا لو تأخر عن السداد في الموعد المحدد؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات تطبيق المهارة

تحديد وملاحظة الموضوع المراد دراسته.

تكوين صورة ذهنية عن الموضوع المراد دراسته.

طرح أسئلة ثم إيجاد افتراضات مقترحة للإجابة.

اختيار افتراضٍ مقترحٍ للإجابة.

جمع معلومات عن الافتراض.

نقح (عدّل) صيغة الافتراض كي يصبح بالإمكان اختباره.

اختبر ذلك الافتراض. حدد الظروف والإجراءات الضرورية لاختبار الافتراض.

تحليل النتائج.

صياغة الحلول النهائية بالاعتماد على نتائج الاختبار.

ورشة عمل : الاستنساخ عن طريق بنوك البويضات.

هناك بنوك لبيع بويضات لملكات الجمال وذلك لإجراء عمليات استنساخ، فهل يجوز هذا في الإسلام؟

يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات ويتم طرح القضية التالية عليهم.

جمع المعلومات وتكوين صورة ذهنية عن الموضوع.

لقد أشارت الدراسات والأبحاث المنشورة عن موضوع الاستنساخ وبخاصة عن استنساخ النعجة دوللي الشهيرة هو أنه أُخذت بويضة نعجة، ونزعت منها النواة ثم جيء بخلية من ضلع نعجة أخرى نُزعت منها النواة، ثم وضعت في بويضة النعجة الأولى بدلاً من النواة التي نزعت منها، ثم سُلّط تيار كهربائي في المعمل على البويضة والنواة الجديدة فالتحما، ثم بدأت تنقسم إلى خليتين ثم أربع ثم ثماني، وكانت المفاجأة هنا؛ إذ إنه تبين أن هذا بداية تكوين جنين، فأُخذت هذه البويضة (النواة المنقسمة إلى عدة خلايا) ووضعت في رحم نعجة ثالثة، واستمر الحمل ووُلدت النعجة دوللي؛ فالاستنساخ إذن ليس فيه حيوان منوي يخصب بويضة أنثى، وإنما يستعان فيه بنواة من خلية لتوضع في بويضة نُزعت نواتها.

وقد أشارت الدراسات والأبحاث إلى خمس صور تحدث فيها عملية ا لاستنساخ وهي كما يلي :

أن تكون النواة مستجلبة من خلية أنثى أخرى، أي يكون هذا العمل بين أنثيين كما حدث في مجال الحيوان، بالنسبة للنعجة دولي الصورة.

أن تكون النواة من الأنثى نفسها، أي أنه يمكن أن يحدث استنساخ من نواة من خلية من المرأة ذاتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن تكون النواة مستجلبة من خلية ذكر حيوان -غير إنسان-، وهذا العمل تُجرى عليه التجارب في الغرب الآن.

أن تكون النواة من ذكر، أي من رجل ليس زوجًا للمرأة.

أن تكون النواة مستجلبة من رجل هو زوج للمرأة.

طرح الأسئلة تقوم المجوعات بطرح الأسئلة للوصول الى معلومات إضافية حول الموضوع.

هل هذا العمل العلمي يمكن أن يباح فيه إنجاب الإنسان ؟

ما هي الصور التي يباح فيها الاستنساخ ؟

وضع الفرضية:

إن الاستنساخ في هذه الحالة محرم شرعا.

خامسا: اختبار الفرضية

أما حكم الصورة الأولى، وهي ما إذا كانت النواة مستجلبة من أنثى لأنثى، فهو حرام شرعا، والأدلة في ذلك متعددة منها:

أولا: يوجد في علم أصول الفقه الإسلامي من الاستدلالات ما يسمى بدلالة النص، ونجد هنا أن الشريعة الإسلامية تحرم الاستمتاع الجنسي بين أفراد النوع الواحد؛ فمن المعلوم أنه يحرم اللواط بين الرجال، كما يحرم السحاق بين النساء؛ وعلى هذا فيكون الإنجاب محرمًا بدلالة النص؛ لأنه إذا كان الإسلام يحرم مجرد استمتاع الأنثى بالأنثى جنسيًا -وهو ما يسمى بالسحاق- فإنه يكون من باب أولى محرّمًا للإنجاب بين الأنثى والأنثى، ويوضح هذا أننا نعلم أنه لا يجوز استمتاع الرجل بأمه مثلاً أو بأخته أو خالته أو عمته، فهل يجوز أن ينجب منها؟ بالطبع الإجابة بالنفي من باب أولى .

ثانياً: من المعلوم أن الإسلام حرّم الضرر، سواء كان بالنفس أو بالغير، وتوجد عدة نصوص شرعية تبين أن الضرر ممنوع، سواء كان في القرآن الكريم أو في سنة رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وسينتج عن عملية الاستنساخ بين امرأة وامرأة، مولدة أنثى، لن يكون لها أب، أو جد، أو عم، وهذا في الإنسان يؤدي إلى ألم نفسي؛ فما معنى أن ينشأ إنسان ليس آباء ولا جدود ولا أعمام، فتنشأ الطفلة بإحساس أنها ليست كسائر بنات جنسها، وهذا يؤدي إلى الألم النفسي، والألم النفسي نوع من الأضرار الممنوعة شرعًا إذا ما يخص الصورة الأولى.

الصورة الثانية: وهي الاستنساخ بخلية من المرأة نفسها، فممنوعة شرعًا أيضًا؛ للضرر النفسي الذي بيّنّاه أيضًا .

الصورة الثالثة: وهي الاستنساخ بين الحيوان والإنسان، من البديهي أن هذا عبث، وقد ينتج عنه مولود لا يكون على الفطرة السوية الإنسانية، بل لا ندري علام سيكون، وهو تشويه لخلق الله عز وجل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصورة الرابعة: وهي إذا تم الاستنساخ بين امرأة وخلية رجل ليس زوجها وهذا أيضا حرام؛ لأنه في معنى الزنا؛ لأنه يؤدي إلى اختلاط الأنساب؛ لأن البويضة من المرأة وضعت فيها نواة من غير زوجها وهذا غير مشروع. الصورة الخامسة: وهي ما إذا كان الاستنساخ من نواة أُخذت من الزوج ووضعت في بويضة الزوجة، فمن المحتمل أن يكون هذا مشروعا في حالة الضرورة ولكن لا ينطبق على الحالة الواردة.

فحص الفرضية

تنطبق الحالة التي ذكرت عن بنوك البويضات المخصصة لعارضات الأزياء على الحالة أو الصورة الرابعة ا لتي تؤدي إلى اختلاط الأنساب.

الجلسة التدريبية السادسة

مهارة الاستقراء

أهداف تدريس المهارة :

أن يتعرف على مهارة الاستقراء.

أن يكتسب القدرة على استخدام مهارة الاستقراء.

أن يشارك في حل الواجبات.

أن يتدرب على استنباط مفاهيم خاصة به.

تمهيد

تعد مهارة الاستقراء أحد أهم أنماط التفكير، فهي تعتمد على استخدام الأدلة والمعلومات المتوفرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات، والجدير بالذكر أن الاستقراء يذهب إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل الماثل، فالأمور الختامية أو الخلاصات النهائية يتم اشتقاقها من الحالات التي يتم التعامل معها، بحيث تُبنى كل حالة فوق الأخرى بمعنى أنه إذا كانت المعلومات أو الفروض الموضوعة صحيحة، تكون الاستنتاجات صحيحة على وجه الاحتمال، والنتيجة في الاستدلال الاستقرائي من غير الممكن إثباتها بصورة وافية عن طريق الملاحظة أو جمع المعلومات الأخرى للوصول إلى الخاتمة المرغوب فيها (سعادة ، ٢٠٠٣). والتفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة، وللتفكير الاستقرائي دور مهم في الحياة فبدونه لا يمكن التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة، إضافة إلى عدم القدرة على فهم أو اكتشاف نواميس الطبيعة، إلا انه يجب جعل الاستنتاجات موثقة لأقصى درجة ممكنة وذلك بالحذر من إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ (جروان ، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف الاستقراء

الاستقراء يعني؛ القدرة على إصدار حكم كلي من خلال الحكم على أجزاء أو عينة، والحصول على نتائج جديدة استناداً إلى الحقائق المعطاة والموجودة أمامنا، وفي اللغة تم تعريف الاستقراء بأنه تتبع الجزئيات من أجل الوصول إلى نتيجة كلية، أما من الناحية الاصطلاحية فهو عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن إما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها، وإما التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوفرة متجاوزة حدود المعلومات أو المعطيات المتوفرة (جروان ، ٢٠٠٥). أما التفكير الاستقرائي فهو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة (الخضراء ، ٢٠٠٥).

أمثلة تطبيقية: لتوضيح معنى الاستقراء

الكتب السماوية.

القرآن الكريم من عند الله عز وجل

الإنجيل من عند الله عز وجل.

التوراة من عند الله عز وجل .

الزبور من عند الله عز وجل .

صحف إبراهيم من عند الله عز وجل .

الفقرات السابقة تشير إلى حقائق تتعلق بالكتب المذكورة وهي أنها من عند الله سبحانه وتعالى، وحيث تشترك تلك الكتب بأنها بصفة أنها كتب سماوية الكتب وإنها كلها من عند الله سبحانه وتعالى فإننا نستطيع التوصل إلى القاعدة الآتية: الكتب السماوية من عند الله.

أمثلة: لتوضيح معنى الاستقراء

أركان الإيمان

الإيمان بالله تعالى من شروط دخول الجنة.

الإيمان بالملائكة من شروط دخول الجنة.

الإيمان بالكتب السماوية من عند الله من شروط دخول الجنة.

الإيمان برسل الله تعالى من شروط دخول الجنة.

الإيمان بيوم القيامة من شروط دخول الجنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرات السابقة تشير إلى حقائق تتعلق بشروط دخول الجنة وهي الإيمان بالغيبيات التي اقرها الإسلام، فالإيمان بكل فقرة من تلك الفقرات يعد احد شروط الجنة، ولما كانت تلك الفقرات تتعلق باركان الإيمان وحيث تمثل كل فقرة من تلك الفقرات احد أركان الإيمان، وحيث تشترك تلك الفقرات بأنها أركان الإيمان وان الإيمان بها احد شروط اكتمال الإيمان بالله فهي من شروط دخول الجنة يمكننا إلى القاعدة الآتية: من آمن بأركان الإيمان مجتمعة من شروط دخول الجنة.

أنواع الاستقراء:

الاستقراء التام : هو الانتقال من الحكم على جميع الأفراد فرداً فرداً للوصول إلى الحكم على الكل، مما يجعل تنفيذه صعباً إضافة إلى أنه يستهلك الكثير من الوقت والجهد.

الاستقراء الناقص: هو الانتقال من الحكم على عينة إلى الحكم على الكل، والاستقراء الناقص هو أساس البحث العلمي لأن الباحث لا يحتاج لفحص جميع الأفراد حتى يحكم على لكل، فيكفي رؤية حجر يسقط من أعلى البناية إلى الأسفل لنقول : جميع الحجارة تسقط إلى الأرض.

والعينة في الاستقراء الناقص يفترض أن تكون عشوائية ممثلة ، بمعنى أن يمتلك كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي نفس الفرصة ليكون فرداً في العينة وهي التي يتم اختيارها بالقرعة دون تحيز، وممثلة أي تمثل جميع أفراد المجتمع، فإذا كانت العينة غير عشوائية وغير ممثلة لا يمكن تعميم النتائج على الجميع.(سعادة ، ٢٠٠٣).

دقة الاستقراء

تعتمد دقة الاستقراء على سلامة اختيار العينة وقدرة العينة على تمثيل المجتمع الكلي لها، وبزيادة عدد الحالات أو أفراد العينة المدروسة تصبح نتيجة الاستقراء أكثر دقة في التعبير عن الواقع، ولذلك فتطبيق مهارة الاستقراء بحاجة إلى تدريب خشية الوقوع في أخطاء تنتج عن التسرع في الأحكام والاستنتاجات، وعادة ما تكون أخطاء الاستقراء نتيجة إما أخطاء في العينة أو التحيز في استخدام الأمثلة والمعلومات (عبيدات وأبو السميد ، ٢٠٠٥)، وفيما يلي عرض لبعض أسباب وقوع الأخطاء في الاستقراء:

أخطاء العينة.

عدم كفاية المعلومات أو صغر حجم العينة التي تُتخذ أساساً للتعميم، وذلك بسبب الكلفة العالية المترتبة على جمع المعلومات لعينة كبيرة، أو نتيجة الرغبة في تجاهل بعض العوامل المؤثرة لكثرة المعلومات المطلوبة في دراسة الظواهر المعقدة أو غير ذلك من الأسباب .

التحيز في استرجاع معلومات أو مشاهدات جاهزة من الذاكرة تتعلق بالموضوع أو الظاهرة مدار الاهتمام أو البحث، ويحدث هذا النوع من الخطأ في المواقف الاستقرائية أثناء المناقشات والتفاعلات الحياتية اليومية التي تتطلب الحكم على تعميم مطروح، أو التوصل إلى تعميم أو فرضية تفسر الظاهرة أو الموضوع المطروح، ويلجأ الناس عادة في مثل هذه الحالات إلى مخزونهم من المعلومات المتوافرة ذات الصلة والتي يمكن استرجاعها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحيز الإثبات الذي يتجلى في ميل الشخص إلى اعتماد الدليل الذي يؤيد الفرضية التي وضعها أو تبناها دون النظر أو الاهتمام بأدلة تنفي أو تشكك في صحة هذه الفرضية أو التعميم الذي يُراد الوصول إليه.

وقد وُجد أن الناس يميلون غالباً إلى الاستدلال الاستقرائي الذي يؤدي للوصول إلى قاعدة مقيدة أو تعميم قاصر اعتماداً على دليل غير شامل.

التحيز في استخدام المعلومات.

إهمال المعلومات السلبية؛ والمقصود بهذا النوع من التحيز النزعة أو الميل إلى عدم أخذ الحالات السلبية لإثبات أو نفي فرضية معينة، ولنأخذ مثالاً على ذلك الفرضية الآتية : الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة في المواد الدراسية هم فقط أولئك الذين يتمتعون بدافعية قوية للتعلم، فإذا أردنا فحص هذه الفرضية أو تقييم مدى صحتها، يجب أن لا نكتفي بالحالات التي تحقق مضمونها، بل لا بد من محاولة البحث عن حالات سلبية لا ينطبق عليها التعميم الذي تتضمنه الفرضية. وإذا وجد أن عدداً من الطلبة الذين لديهم دافعية قوية للتعلم درجاتهم متدنية، يجب استخدام هذه المعلومات لتعديل الفرضية أو رفضها.

تجاهل المعلومات الإحصائية المجردة، وقد أشارت دراسات كثيرة إلى وجود ميل عام لاستخدام درجة تمثيل أو مشابهة العينة للفرضية في الحكم على الفرضية، دونما اعتبار للمعلومات الإحصائية المجردة التي قد تشكل أساساً موضوعياً لاحتمالية حدوث الظاهرة أو الفرضية.

التمسك بفرضية غير محتملة، ويعد التمسك بفرضية لم تعد البيانات أو المشاهدات تدعمها من الأخطاء العامة التي تقع في الاستدلال الاستقرائي. علماً بأن المرونة في التفكير تستدعي التخلي عن موقف سابق أو تبني موقف جديد في ضوء ما يستجد من معلومات أو أدلة.

عدم الاحتكام للموضوعية في تقييم الفرضيات التي نضعها أو نتبناها. فبالرغم أن الموضوعية شرط أساسي للتفكير السليم، إلا أن نظرة الفرد التفضيلية لآرائه ومعتقداته مقارنة بنظرته الدونية لآراء الآخرين ومعتقداتهم تبدو أمراً لا خلاف عليه لدى الكثير من الناس. وعندما يختلف اثنان في الرأي حول نفس الموضوع، نجد أن كلاً منهما يبادر إلى إظهار السلبيات ونقاط الضعف في وجهة نظر الآخر دون أن يكلف أي منهما نفسه بمراجعة وجهة نظره هو.

وقد أظهر الباحثون أربعة عناصر أساسية لنزعة التحيز مع الذات ومجانبة الموضوعية في تقييم الفرضيات وهي (جروان،٢٠٠٥؛ سعادة، ٢٠٠٣):

المبالغة في تقييم معارفنا في العديد من الموضوعات وعدم اعترافنا بجهلنا.

الحاجة للحفاظ على تقديرنا لذواتنا والخلط بين الرأي وصحته أو صوابه.

القصور في إدراك طبيعة عمليات التفكير التي تتم في عقولنا عندما نتوصل إلى فرضياتنا عن طريق الاستقراء أو عندما نتبنى فرضيات غيرنا، إننا نتمسك بفرضياتنا على أساس قناعتنا بأننا توصلنا لها بطرق عقلانية، بالرغم من حقيقة الجهل بتفصيلات ما حدث في بناء هذه الفرضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحاباة في تقييم الأدلة واستخدامها بمعايير مزدوجة حفاظاً على مصالح مكتسبة.

وقد وُجد أن الدليل الذي يؤيد فرضية مفضلة أو قراراً فيه مصلحة ذاتية، يُعطى عادة أهمية أكبر من الدليل الذي ينفي الفرضية أو يبرر رفض القرار.

تقييم الأشخاص عوضاً عن تقييم الفرضيات، ويُقصد بهذا العامل الانصراف عن تقييم الفرضيات على أساس ما فيها من إيجابيات وسلبيات إلى تقييم الأشخاص الذين يتبنون هذه الفرضيات عن طريق الطعن في مصداقيتهم، أو التشكيك في صحة مصادر المعلومات التي بنوا عليها فرضياتهم.

المهارات الفرعية المرتبطة

جمع المعلومات :

وذلك من خلال الملاحظة باستخدام الحواس الخمس للحصول على معلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تدور حولها عملية التفكير، وتقترن عادة بوجود سبب أو هدف يستدعي الانتباه ودقة التركيز، وتتضمن عادة مهارة جمع المعلومات المشاهدة والمراقبة والإدراك، وبحسب طبيعة الموضوع يتم التركيز على جوهر الموضوع أو التفاصيل أو الاكتفاء بالصورة التقريبية (جروان، ٢٠٠٥) .

وقد أكد الإسلام مسؤولية الإنسان في استخدام وسائل الإدراك الحسية والعقلية وقد تتطلب عملية جمع المعلومات القدرة على طرح الأسئلة وتحديد النقص في المعلومات (حسين،٢٠٠٢).

تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع :

ويتطلب ذلك البحث في المعاني وتفسير الأحداث والعبارات وفحص الأدلة للتعرف على المؤيدة لها والمخالفة ودراسة الخصائص والأمثلة (جروان، ٢٠٠٥).

التصنيف :

ويتضمن التصنيف وضع أشياء معينة ضمن فئات عامة، وذلك من خلال تحديد الهدف من إجراء عملية التصنيف ثم فهم الخصائص التي تتمتع بها المفردات أو العناصر المراد تصنيفها ثم اختيار الطريقة المناسبة لعملية التصنيف والتي تخدم الهدف المحدد من إجراء عمليات التصنيف (سوارتز وباركزوآخرون، ٢٠٠٣).

مثال تطبيقي :

الإحرام، اليوم الآخر، الطواف، السعي، رمي الجمرات، إقامة الصلاة، الملائكة، القدر إيتاء الزكاة ،الرسل، ، الكتب السماوية، الإيمان بالله، الزكاة، الحج، الصوم، تمثل مجموعة من المعلومات قد يجدها الباحث لدى استعراض الآيات المتعلقة بالحج ويمكن تصنيفها في ثلاث فئات كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فئة (١)	الإحرام، الطواف،السعي، رمي الجمرات	تتعلق بأعمال الحج
فئة (٢)	الإيمان بالله، الملائكة،القدر،الكتب السماوية،الرسل	تتعلق بالغيبيات أو أركان الإيمان
فئة (٣)	الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج	أعمال تتعلق بالإسلام وأركانه

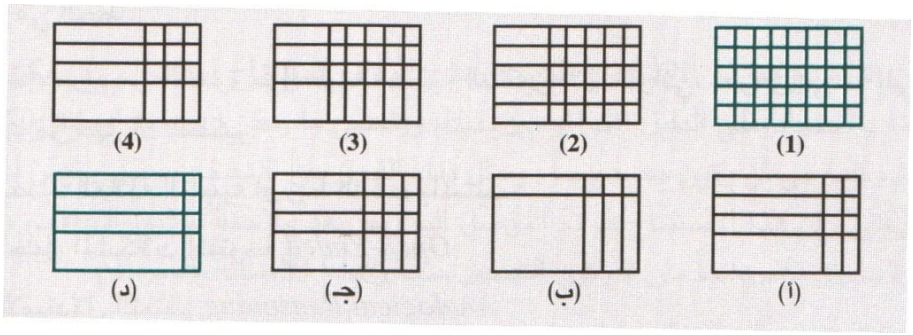
التعرف على العلاقات

أي إدراك عناصر المشكلة أو الموقف وفهمها بصورة تؤدي إلى إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها، وقد يكون ذلك من خلال الاستدلال اللفظي أو الاستدلال الرياضي أو الاستدلال المكاني(جروان،٢٠٠٥).

مثال تطبيقي

الاستدلال اللفظي: فاطمة تعرف الفرنسية والألمانية، سعاد تعرف السويدية والروسية، ليلى تعرف الاسبانية والفرنسية، وجميلة تعرف الألمانية والسويدية،فإذا كانت الفرنسية أسهل من الألمانية والروسية أصعب من السويدية، والألمانية أسهل من السويدية والاسبانية أسهل من الفرنسية، فأي البنات تعرف اللغات الأصعب، الجواب سعاد. الاستدلال الرياضي (الرقمي) : اكتب العددين اللذين يجب أن يتبعا سلسلة الأرقام الآتية: ٣-٩-٥-١٥-١١-٣٣-٢٩- ٠٠٠٠، الجواب ٨٧-٨.

الاستدلال المكاني: ما القاعدة التي تتغير وفقها الأشكال الأربع التالية، اختر من بين البدائل أدناه (أ ،ب ،ج ،د) الشكل الذي ينسجم مع القاعدة ويكمل السلسلة:



خطوات تطبيق مهارة الاستقراء

حدد الهدف.

اجمع المعلومات.

حدد المعلومات ذات العلاقة.

صنف المعلومات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

افحص الخصائص

أوجد العلاقات والصفات المشتركة.

ضع فرضية أو تعميم مستقى من المعلومات والأدلة التي توصلت إليها.

تأكد من صحة التعميم أو الفرضية بالتأكد من صحة الأدلة.

ورشة عمل للتدريب على مهارة الاستقراء

العقود غير المشروعة في الإسلام.

يعرض المدرب الموضوع الذي سيدور حوله المثال التطبيقي والتدريبي وهو أنواع العقود في الإسلام ويحدد الهدف الذي يسعى إليه وهو تحديد العقود غير المشروعة في الإسلام.

يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات.

يطلب المدرب من المتدربين ا للإجابة عن السؤال التالي: ما العقود غير المشروعة في الإسلام؟

يعقب ذلك بمناقشة المتدربين في إجابة السؤال المطروح للحصول على كمية كبيرة من البيانات والمعلومات ذات الصلة، وهنا يمكن أن يكون للكلمات والمفاهيم التي تم التوصل إليها دوراً مهما في إثارة التفكير

قمار، ربا، مراهنة، ما حرم الله، البيع على البيع، بيع المكره،بيع الغرر، بيع المحرم الغبن، التدليس، الغش، الشرط الفاسد ، البيع الغصب، الحظ والمصادفة، تدمير القيم، الإدمان والبطالة،التلاعب الأماني والأحلام، يدفع إلى سوء الخلق، الفائدة ، ربا الفضل، ربا النسيئة، كنز المال وتعطيله، رفع الأسعار، إذلال الناس، اليانصيب الخيري، تعطيل طاقات الأمة، الإفلاس، الرشوة والسرقة والاختلاس.

يسجل المدرب هذه الكلمات أو المفاهيم التي تم التوصل إليها على السبورة لتكون واضحة للمتدربين جميعاً ، ثم يطلب منهم قراءتها بتمعن .

يطلب المدرب من المتدربين إعادة ترتيب وتصنيف وإخراج حقائق أو أمور ذات صلة، مع التركيز على مهارة التصنيف كقاعدة مهمة من قواعد التفكير الاستقرائي،موضحاً قيمتها وأهميتها في التوصل إلى أمور ذات معنى من خلال بيانات أو معلومات منظمة.

يطلب من كل مجموعة القيام بتصنيف هذه الكلمات والمفاهيم ولتوضيح معنى التصنيف وتقريبه يتم طرح كلمات مرادفة لمهارة التصنيف مثل (نوع ، فئة ، مجموعة) ،مع وضع تعريف لها مثل (وضع الأشياء المتشابهة معاً)، ويقوم المدرب بالإشراف على المجموعات والتنقل بينها للإجابة على الاستفسارات والإطلاع على ما توصلوا إليه من تصنيفات، مع تدعيم الجوانب الصحيحة منها وتصويب الخاطئة منها أو البعيدة عن الصواب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (١)

الفئة	المحتويات
فئة (١)	قمار، ربا، مراهنة
فئة (٢)	الحظ والمصادفة، التلاعب بالأماني والأحلام، تعطيل طاقات الأمة، كنز المال وتعطيله، تعطيل الثروات
فئة (٣)	إذلال الناس تدمير القيم، الإدمان والبطالة ، يدفع إلى سوء الخلق والكذب الإفلاس، الرشوة والسرقة والاختلاس.
فئة (٤)	البيع على البيع، بيع المكره،بيع الغرر، بيع المحرم الغبن، التدليس، الغش، الشرط الفاسد ، البيع الغصب
فئة (٥)	الفائدة،اليانصيب الخيري

يطلب من كل مجموعة إعلان ما توصلوا إليه من تصنيفات.

يطلب من المتدربين توضيح مبررات هذا التصنيف من خلال ورقة العمل رقم (٢)، ويمكن وضع الكلمات أو المفاهيم التي لم يتم استيعابها أو التي لم يتمكنوا من التعامل معها ضمن فئة خاصة يطلق عليها (متفرقات) للعودة إليها لاحقاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٢)

الفئة	المبررات
فئة (١)	**العقود المحرمة الواردة في نص القرآني.**
فئة (٢)	**الحكمة في تحريم تلك العقود.**
فئة (٣)	**الآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تنتج عن ممارسة تلك العقود.**
فئة (٤)	**أنواع من العقود تحرم نتيجة ممارسات وخلل في العقد**
فئة (٥)	**أنواع عقود جديدة تنطبق عليها صفات العقود المحرمة**

تقوم كل مجموعة بفحص خصائص كل من عناصر الفئة المندرجة تحتها ومدى مطابقتها مع مبررات الفئة التي تم تصنيفها ضمنها.

وهنا يصل المتدربون إلى خطوة التطبيق الدقيق لمهارة الاستقراء للمرة الثانية والقائمة أصلاً على مهارة التصنيف للمعلومات بشكل فردي أو من خلال المجموعات ولكن هذه المرة على قوائم المفاهيم والكلمات الموجودة ضمن ورقة العمل رقم (٢).

استجابة المتدربين نحو التصنيف ستكون أسرع وذلك لسببين : الخبرة السابقة التي مروا بها من خلال تعاملهم مع القائمة المبعثرة ، والثاني بسبب تنظيم المفاهيم ودقة طرحها مما يجعل التعامل معها أكثر سهولة ويسرا وفهماً.

يقوم المتدربون بمرحلة المراجعة لما توصلوا إليه من حقائق .

يقوم المتدربين بالتوصل إلى نتائج واستنتاجات من خلال فحص المعلومات وتصنيفها ويتم تدوين هذه النتائج على ورقة العمل رقم (٣) التالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٣)

الاستنتاجات

حرم الله تعالى بنص القرآن الكريم عدداً من العقود وهي الربا والمراهنة والمقامرة والتي وردت في الآية الكريمة الأزلام والميسر قال تعالى **يأيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون** (المائدة:٩٠).

العلة في التحريم كما تبين لنا أن تلك العقود مبنية على التلاعب بأماني الناس وأحلامهم فهي عقود مبنية على الغش والخداع، بالإضافة إلى أنها تعتمد على الحظ والمصادفة وليس العمل والجد وهي بالتالي تعمل على طاقات الأمة، أنها تعمل على كنز المال وتعطيله، وبالتالي تعطيل ثروات الأمة.

لهذه العقود آثار اجتماعية و اقتصادية سيئة على المجتمع ومنها إذلال الناس وتدمير القيم، مما يؤدي إلى تفشي الإدمان والبطالة ،مما يدفع إلى سوء الخلق والكذب الإفلاس، الرشوة والسرقة والاختلاس.

هناك عقود ليست محرمة بالأصل مثل عقود البيع ولكن دخول بعض الممارسات عليها يبطلها ويدخلها ضمن العقود غير المشروعة، مثل البيع على البيع، بيع المكره،بيع الغرر، بيع المحرم الغبن، التدليس، الغش، الشرط الفاسد ، البيع الغصب وذلك لاشتراكها في علة التحريم وذلك للممارسات الغش والخداع والتلاعب بالناس وأمانيهم وأحلامهم ،مثل أنواع البيع وما يسمى الفائدة واليانصيب الخيري.

ورقة عمل (٤)

التعميم

إن حكمة تحريم العقود غير المشروعة هي الخداع والغش والتلاعب بمصائر الناس وأحلامهم، وآثاره الاجتماعية والاقتصادية خطيرة وكبيرة على المجتمع، فكل عقد ينبني على تلك الأمور ومهما اختلفت مسمياته يكون عقدا غير مشروع.

ورشة عمل حول عاقبة الغرور لتطبيق مهارة الاستقراء

تطبيق خطوات الاستدلال الاستقرائي للوصول إلى تعميم حول الغرور والتكبر

يُطلب من المجموعات تدوين المعلومات والمفاهيم الواردة في الآيات.

تصنيف المعلومات والمفاهيم الواردة في الآيات ، وفقا لورقة العمل رقم (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (١)

الفئة	المحتويات
فئة (١)	
فئة (٢)	
فئة (٣)	
فئة (٤)	
فئة (٥)	

إيجاد العلاقة بين المعلومات والمفاهيم الواردة في الآيات الكريمة وحسب الفئات المصنفة وفقا لورقة العمل التالية :

ورقة عمل (٢)

الفئة	المبررات
فئة (١)	
فئة (٢)	
فئة (٣)	
فئة (٤)	
فئة (٥)	

دون الاستنتاجات التي توصلت إليها في ورقة العمل رقم (١) وورقة العمل رقم (٢) في ورقة عمل رقم (٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٣)

الاستنتاجات

.....
.....
.....
.....

سجل التعميم الذي يمكن أن تتوصل إليه في ورقة العمل رقم (٤)

قم بمراجعة وتفحص ومراجعة هذا التعميم .

ورقة عمل (٤)

التعميم

.....
.....
.....
.....

الجلسة التدريبية السابعة

مهارة الاستنتاج

أهداف تدريس المهارة

أن يتعرف على مهارة الاستنتاج.

أن يستثمر قدرات التفكير للوصول إلى النتائج.

أن يحلل العلاقة بين الأشياء ويبحث عن العلاقة بين الأمور المختلفة.

أن يطبق خطوات مهارة الاستنتاج.

أن يستخدم مهارتي التركيز والتحليل عند استخلاص النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد

ترتبط مهارة الاستنتاج بمهارة الاستقراء اللتان تمثلان طريقتان من طرق التفكير التي تتصف بالعمومية ، ذلك أنها مهارة تستخدم فيها المعارف والمعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة ما، فهي قائمة أصلاً على رسم النتائج النهائية أو الوصول إليها عن طريق خبرات أو معلومات في الماضي أو الحاضر، إلا أن الاستنتاج يختلف عن الاستقراء في أنه يحتل الجزء السفلي من قمة التفكير الإنساني، وغالباً ما تكون النتيجة النهائية معروفة ويتم فيما بعد البحث عن الحالات الخاصة التي تؤدي إلى خاتمة أو نهاية معينة (Albercht,1990)، وهذا بعكس الاستقراء الذي يضعه المربون في الجزء العلوي من قاع التفكير الإنساني وذلك لأن الأمور الختامية يتم اشتقاقها من حالات أو أمثلة خاصة.

ويعتقد الكثير من المربين بوجود فروق ضئيلة بين مهارة الاستنتاج ومهارة التنبؤ ومهارة التضمين، حيث تمثل مهارة التنبؤ جملة أو عبارة يتم طرحها من شخص معين لما يعتقد بأنه سيحدث أو سيتم مستقبلاً، وذلك في ضوء ما يتوقع من استنتاجات وما يتوفر من معلومات، بينما تمثل مهارة التضمين عملية طرح مقترحات مباشرة لشخص آخر، كما توجد علاقة قوية جداً بين مهارة الاستنتاج والتفكير الاستنتاجي، حيث انبثق ذلك النوع من التفكير عن تلك المهارة وأصبح يمثل نمطاً أو طريقة تعليم معروفة تسمى بالطريقة الاستنتاجية.

فالتفكير الاستنتاجي يتجه من التعريف أو القاعدة إلى المثال، أو من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء، أما الطريقة الاستنتاجية فيعرفها قاموس التربية بأنها طريقة تعليمية تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة من خلال تطبيقها على القضايا الخاصة، وذلك للتحقق من صحة الأخيرة (Good,.2000)، فكل جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاج، وكل عمل يتم القيام به، أو التفكير به يجب أن يتبعه استنتاج محدد، وفي حالة عدم القدرة على الوصول إلى هذا الاستنتاج يصبح التفكير مضيعة للوقت، وينتهي المطاف دون إنجاز أي شيء، فكل شخص لا يصل إلى استنتاج محدد يجب عليه أن يعترف بأنه يضيع وقته، وأنه غير قادر على معالجة المشكلة(سعادة ، ٢٠٠٣).

وتكمن أهمية هذه المهارة أنها تساعد في الذهاب إلى ما هو أبعد مما يرد في الكتب المدرسية المقررة من معلومات معينة إلى معان أكثر عمقاً ودقة، ذلك ان استخدام المعلومات بشكل ناجح وسليم سوف يشجع فعلاً على الاستنتاج، فهي تعمل على زيادة القدرة على زيادة المعلومات المتوفرة حول قضية معنية أو فهم محتوى برنامج أو كتاب معين، من خلال القدرة على تحليل العلاقة بين الأشياء لأن استكمال المعلومات ليس دائما من الأمور الممكنة أو المتاحة، كما ، مما يجعل هذه المهارة ضرورية ولاسيما عند تطبيق مهارة حل المشكلات، أو عند حل المسائل المعقدة في الرياضيات أو عند حل الألغاز والأحجية الصعبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف مهارة الاستنتاج

يتجه التفكير الاستنتاجي من التعريف أو القاعدة إلى المثال حيث يرى الباحثون أنها الطريقة التي تنقل المتعلم من الكل إلى الجزء ومن القاعدة العامة إلى لأمثلة الجزئية الصغيرة (زريق،١٩٨٧)، وبالتالي فان مهارة الاستنتاج هي قدرة الفرد على شرح ملاحظة أو مجموعة من الملاحظات، ويتضمن ذلك قدرته على ربط ملاحظاته بمعلوماته السابقة والقيام بتفسير هذه الملاحظات مصدراً أحكاماً محددة حولها. (حسين وزميله،٢٠٠٢).

أمثلة تطبيقية: لتوضيح معنى الاستنتاج

١- كل مسكر حرام.

الخمر مسكر .

الاستنتاج إذن فالخمر حرام.

٢- كل ما يدخل الجوف يبطل صيام رمضان .

عملية التدخين تجعل الدخان يدخل الجوف.

الاستنتاج إذن التدخين يبطل الصيام .

الإنسان على الأرض .

الاستنتاج إذن فالإنسان فان لا محالة.

المهارات الفرعية

الملاحظة

ويقصد بالملاحظة استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على معلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة، وتقترن عادة بوجود سبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة، وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتساعد في جمع المعلومات والبيانات من البيئة المحيطة، من خلال تحديد الخصائص وأنماط السلوك والعلاقات والفهم للأشياء أو الحوادث أو القضايا أو الأمور المختلفة.

كما ُتعد الملاحظة أساس المنهجية العلمية، وهي الخطوة الأولى نحو إدراك ماهية الأشياء، أو الأحداث، أو العلاقات، وهي وسيلة مهمة من وسائل دراسة الظواهر الطبيعية، والاجتماعية، والنفسية، وملكة الملاحظة قابلة للتنمية عن طريق التدريب، إن قيام الفرد بتدوين ملاحظات عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشاهداته وإعداد مخطط تنظيمي لها ثم تلخيصها نشاطات تشكل في مجموعها نموذجاً عاماً يجمع المقارنة والتلخيص مع الملاحظة، وهي عمليات تفكيرية تبدو مترابطة بصورة طبيعية.

وحتى تكون الملاحظة هادفة ومفيدة لابد من تحديد الهدف الذي يُسعى إليه، تسجيل الملاحظات بألفاظ دقيقة والموضوعية أثناء الملاحظة، والملاحظات أنواع منها: السمعي، والبصري، والذهني، ومن أمثلتها: أن يطلب المدرب من طلبته مراقبة برنامج تلفازي مدته نصف ساعة ثم يدونون ما يلاحظونه.

لاحظ الأمثلة المنطبقة على حكم الإخفاء من أحكام النون الساكنة والتنوين:

.....

.....

.....

المقابلة والمقارنة

حيث تتضمن عملية المقارنة والمقابلة البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر كالمقارنة والمقابلة بين أحداث أو كائنات حية أو أفكار وغيرها، وهي تتضمن تحليل الخصائص المتطابقة وغير المتطابقة أي التعرف على أوجه الشبة والاختلاف عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر، وغالبا ما تكون المقارنة والمقابلة بدرجات مختلفة من التعمق، فقد نأخذ بعين الاعتبار في بعض الأحيان الخصائص الظاهرة فحسب وعند التساوي نقوم بالتعمق في أوجه المقارنة والخصائص، كما أن هدف المقارنة يحدد درجة التعمق في فهم الخصائص.

مثال: قارن بين كل من أنواع العقود التالية: الفائدة، المرابحة، وفقا لنموذج المقارنة المبين في الشكل المبين جانبا وذلك بهدف تحديد العلة في تحريم الفائدة.

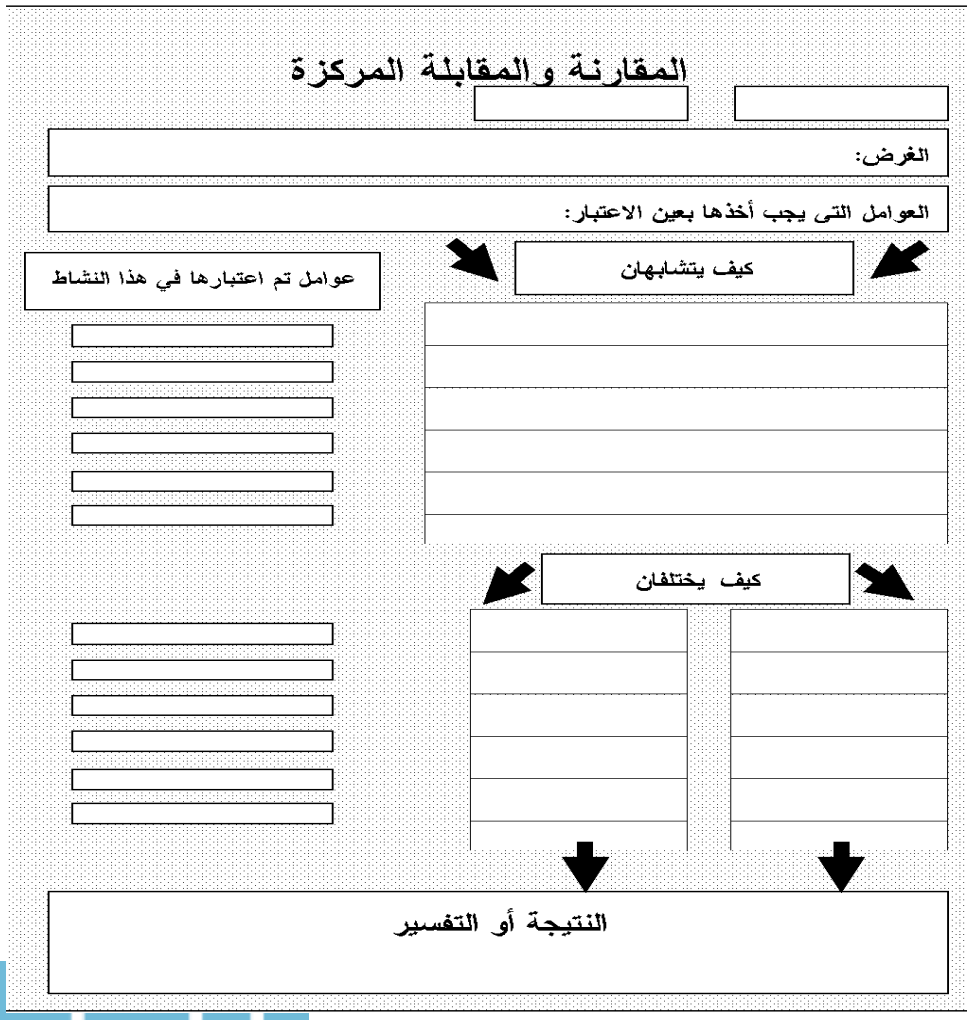
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفسير

عملية التفسير ترجمة لما في المخزون الذهني من بدائل تستخدم حين النظر في القضية أو الأفكار المطروحة، ولذلك فان أي جهد يبذل بالاعتماد على مجموعة احتمالات والتفسيرات سيؤدي إلى تحديد وجهة نظر الفرد في القضية بصورة أفضل من الجهد الضائع باعتماد احتمال أو تفسير واحد،(كنعان وزميله، ٢٠٠٤)، حيث يتم تناول الظاهرة أو الموضوع تناولاً عقلياً يرمي إلى اكتشاف أو تصور العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي لا تبررها.

فالتفسير عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على الخبرات الحياتية أو استخلاص معنى منها، وتفسير خبرة ما أو مفهوم يعني شرح معناه، مما يسمح باكتشاف الأشياء الإضافية (حسين وزميله،٢٠٠٢).

مثال تطبيقي



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فسر العبارة التالية: أجمع العلماء على تحريم تعاطي المخدرات، بالاستناد إلى تحريم شرب الخمر.

.....
.....
.....

الاستنباط.

يستهدف التفكير الاستنباطي التوصل إلى استنتاجات أو معارف جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة (جروان،٢٠٠٥)، ويعرف الاستنباط بأنه القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقا لقواعد وإجراءات منطقية، وتتضمن مهارة الاستنباط القدرة على الاستنتاج وتحديد النتائج (حسين وزميله،٢٠٠٢).

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية الاستنباط تكمن في أن الكثير من المعلومات قد تم اكتشافها ومعرفتها عن طريق الاستنباط وهي تفوق بشكل كبير المعلومات التي تم الحصول عليها بشكل مباشر وغالبا ما يكون الاستنباط على شكل قياس منطقي وافتراضي يتكون من فرض رئيسي أو مقدمة كبري وفرض فرعي أو مقدمة صغرى ونتيجة مستنبطه مثال ذلك:

الأشكال الصحيحة للقياس المنطقي الافتراضي.

١- أن يأتي الفرض الفرعي مؤكدا لمقدمة الفرض الرئيسي مثل:

فرض رئيسي / مقدمة	إذا أمطرت ،تكون السماء ملبدة بالغيوم
فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيسي	السماء تمطر
النتيجة	إذا، فالسماء ملبدة بالغيوم

٢- أن يأتي الفرض الفرعي مناقضا للشق الثاني من الفرض الرئيس المترتب على مقدمته مثل:

فرض رئيسي / مقدمة	لو أخذ محمد الدواء لكان قد شفي
فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيسي	لم يشف محمد
النتيجة	إذا، محمد لم يأخذ الدواء

الأشكال غير الصحيحة للقياس المنطقي والافتراضي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن يأتي الفرض الفرعي مناقضا أو مخالفا لمقدمة الفرض الرئيسي مثل:

فرض رئيسي / مقدمة	إذا أمطرت تكون السماء ملبدة بالغيوم
فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيسي	السماء لا تمطر
النتيجة	إذا، فالسماء ليست ملبدة بالغيوم

وهنا يمكن أن لا يكون الفرض الرئيسي لم يقرر أن السماء تكون ملبدة بالغيوم فقط عندما تمطر.

أن يأتي الفرض الفرعي مؤكدا لمترتب الشق الأول من الفرض الرئيسي مثل:

فرض رئيسي / مقدمة	لو أخذ محمد الدواء لكان قد شفي
فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيسي	شفي محمد
النتيجة	إذا، محمد أخذ الدواء

وهنا لم يقرر الفرض الرئيسي على وجه اليقين أن الشفاء مرهون بتناول الدواء فقط.

عدم وضوح العلاقة بين الفرضين الرئيسي والفرعي وبالتالي لا يمكن اشتقاق نتيجة صائبة منهما مثال ذلك.

فرض رئيسي / مقدمة	إذا أمطرت، سوف تؤجل المباراة
فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيسي	تنبأ مكتب الأرصاد الجوية بأنها ستمطر
النتيجة	إذا، سوف تؤجل المباراة

وهذا الشكل الثالث لا ينص بشكل قاطع على أن الأمطار مؤكدة والفرق واضح بين حالة التقرير وحالة الشك أو التنبؤ، وبالتالي فان النتيجة التي تم التوصل إليه باطلة ولا تستقيم مع الفروض.

خطوات تطبيق المهارة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاهتمام بالمعلومات المتوافرة عن موضوع ما أو قضية معينة أو مشكلة ما.

مقارنة المعلومات والخبرات السابقة بما هو مطروح من مواقف وخبرات جديدة.

النظر في العلاقات المتداخلة والمتنوعة للقضايا أو الموضوعات المطروحة.

العمل على وصول إلى قرار حول إمكانية تعميم الخبرات السابقة على المواقف الحالية .

تنفيذ خطوات مهارة الاستنتاج بشكل دقيق .

الحكم على مدى فعالية مهارة الاستنتاج بعد تطبيقها عدة مرات، وذلك في ضوء الإجابة على الأسئلة الثلاثة الآتية (سعادة،٢٠٠٣):

ما الذي تم إنجازه بالفعل بالنسبة لمهارة الاستنتاج ؟

وما الذي لم يتم إنجازه بعد ؟

وما الذي يمكن القيام به في المرات القادمة وبشكل جديد ومختلف؟.

مثال تطبيقي (١)

موضوع التطبيق معنى السنة الحسنة والسنة السيئة، بالاستناد الى الحديث الشريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : **" مَنْ سَنَّ فِي الإِسْلامِ سُنَّةً حَسَنَةً فَلَهُ أَجْرُهَا وأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا بَعدَهُ، مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيءٌ، وَمَنْ سَنَّ فِي الإِسْلامِ سُنَّةً سَيِّئَةً كَانَ عَلَيْهِ وِزْرَهَا وَ وِزْرَ مَنْ عَمِلَ بِهَا مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْءٌ "** (سنن النسائي ، كتاب الزكاة ، باب التحريض على الزكاة ، ح ٢٥٠٧).

تقوم كل مجموعة بتسجيل الملاحظات والمعلومات أي الاستجابات التي توصلت إليها والتي تدور حول المعاني التالية:

المُراد بالسُنَّة في هذا الحديث.

السُنَّة الحَسَنَة.

السُنَّة السَّيئَة.

تسجل كل مجموعة بعض المفاهيم والمعاني التي وردت في الحديث الشريف مثال ذلك:

الحث على أعمال البر والدعوة إليها والقيام بها وهي من السنة الحسنة.

التحذير من نشر الأعمال السيئة والدعوة لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصل إلى استنتاج أن من يقوم بفعل حسن يتبعه الناس فله أجره واجر من اتبعه، ومن يقوم بفعل سيئ يتبعه الناس يحمل وزره ووزر متبعيه.

تطبيق الاستنتاج وفحص الاستنتاج.

إذا من يقوم بإنشاء مصنع للخمور فانه يحمل إثم من يشتري من هذا المصنع.

من يقوم بإنشاء جمعية لرعاية الأيتام فله اجر من يتبرع لها.

مثال تطبيقي (٢) : حكمة الابتلاء

عن أبي سعيد الخدري وأبي هريرة – رضي الله عنهما – أنهما سمعا رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:" **مَا يُصِيْبُ الْمُؤْمِنَ مِنْ وَصَبٍ، وَلاَ نَصَبٍ، وَلاَ سَقَمٍ، وَلاَ حَزَنٍ، حَتَّى الْهَمَّ يُهَمُّهُ إِلاَّ كُفِّرَ بِهِ مِنْ سَيِّئَاتِهِ** " (صحيح مسلم ، كتاب البر والصلة والآداب ، باب ثواب المؤمن فيما يصيبه من مرض أو حزن أو نحو ذلك ، ح ٤٦٧٠).

الاستنتاج :كل ما يبتلي الله به عباده المؤمنين قلَّ أو كَثُر تكفير للذنوب والخطايا.

الإصابة بمرض أو كارثة (ابتلاء) فهو ..... .

الإخفاق في الحصول على درجة أو وظيفة (ابتلاء) فهو ..... .

التضييق في الرزق (ابتلاء) فهو ..... .

الجلسة التدريبية الثامنة

مهارة تحديد القيم

أهداف تدريس المهارة :

يحدد مفهوم القيمة.

يعرف أثر القيمة في سلوك الفرد.

يميز بين مفهوم القيمة ومفهوم العادة.

يتمكن من تحديد الأولويات.

يكتسب القدرة على اختيار البديل المناسب.

يدرك العلاقات القائمة بين القيم المكتسبة والسلوك الذاتي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد:

كلمة القيم معروفة لمعظم الناس، لأن نظرتهم متفاوتة في منح الأشياء قيماً معينة، وكثيراً ما يدرك الناس قيم الأشياء، فالحياة لها قيمة تختلف عن قيمة العلم، وقيمة صحة الفرد ومعافاته في بدنه تختلف عن قيمة المال والجاه.

وأحياناً يكون لمجموعات قيم مختلفة، فعند الأطفال تكون قيمة المنافسة قوية جداً، فالفرد يرغب في التفوق كما يريد أن يكون واحداً من الجماعة، بينما يجد الآباء الأمر في منتهى الجدية لتقدير قوة هذه القيمة، كما يفكر الآباء بدلالة القيم الأخرى مثل : الصحة، الغضب، القدرة على الكسب في الحياة، الأمن طويل الأمد، ما يفكر فيه الجيران.

وأحياناً أخرى يكون للمجموعات نفس القيمة إلا أن الفعل المقترح يؤثر في المجموعات في اتجاه ما معارض، ففي حالة ارتفاع الأسعار قد تكون وجهة نظر التاجر أن ارتفاع الأسعار يزيد من أرباحه أما المستهلك فقد يستاء من تناقص القيمة الشرائية للنقود لأنه يرغب بشراء أشياء أكثر، هنا اختلفت ردود الأفعال رغم أن قيمة امتلاك الأموال كانت هي نفسها المؤثرة على الطرفين.

والقيمة هي للشيء الذي يريده صانع القرار ويسعى إليه أكثر من غيره، ولكل بديل من البدائل أو قرار من القرارات قيمة معينة تزيد أو تنقص في ضوء ما يراه صانع القرار من أهمية لهذا البديل أو ذاك، وينبغي أن يتم إعطاء القيمة للبديل الذي يتم اختياره في ضوء محكات موضوعية معينة ترتبط بالحصيلة المترتبة عليه (مثلاً: اختيار مشروع معين لأنه أقل تكلفة وأكثر ربحاً).

كما أن معيار القيم يختلف من شخص لآخر، فقد يركز شخص على نوع القيم في حين يركز غيره على الكم والمقدار دون الاهتمام بالنوع، ومثال ذلك شخص محب للقراءة يركز على نوع القراءة وكيفيتها، وآخر يركز فقط على عدد الصفحات التي يقرأها يومياً أو شهرياً.

تعريف مهارة القيم :

القيمة في الاصطلاح التربوي: المعيار المرجعي الديني أو الاجتماعي المحدد لسلوك الأفراد تجاه الأشياء والأشخاص والأفعال: مثل الأمانة، الصدق، العدل، الاحترام.

أما القيم فهي أفكار حول ما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور، ويشترك فيه أعضاء جماعة أو ثقافة معينة.

وذهب بعض الباحثين إلى القول بأن القيم هي مجموعة من المعتقدات يتمسك بها الأفراد والمجتمع ويحكمون بوساطتها على قبح الأشياء أو حسنها. ومن ذلك تعريف كل من كريتش وبلاتشي (١٩٦٢) إذ يعرفان القيم بأنها " طبقة مهمة من المعتقدات يتقاسمها أعضاء المجتمع الواحد، وبخاصة فيما يتعلق بما هو حسن أو قبيح، أو ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه"، ووصفها كل من راتس وهيرمن وسيمون (١٩٦٦) بأنها المعتقدات، والاتجاهات أو المشاعر التي يفتخر بها الفرد ويعلن عنها، والتي اختيرت بتفكر من بين عدة بدائل، والتي تطبق مراراً وتكراراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك عدة تعريفات للقيم الإسلامية تمتاز كل هذه التعريفات في التركيز على ركنين أساسيين يميزان القيم الإسلامية عن غيرها وهما: البعد السلوكي، والحكم الشرعي الذي يحكم به على هذا السلوك من حيث كونه حسناً أو قبيحاً.

فالكيلاني (١٩٨٨) يرى أن القيم الإسلامية هي " مقاييس تحكم على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو منزلة معينة بين هذين الحدين.

أما القيسي (١٩٩٥) فينظر إلى القيم الإسلامية على أنها " مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها الله عز وجل. وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله تعالى ومع نفسه، ومع البشر ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل".

الإطار النظري

القيم مفهوم يوضح كيف تقيم الأشياء والمواقف، فهو عبارة عن نموذج للتقييم، ما الاعتقاد حول فكرة ما؟ كيف تقيم هذه الفكرة؟

القيم هي قياس مدى أهمية الشيء بالنسبة للفرد ، فبمقدار درجة الأهمية التي تُعطى للشيء تتحدد قيمته، فيمكن القول إن هذا الشيء ذو قيمة عالية أو إنه ذو قيمة منخفضة، فمفهوم القيم إذن مفهوم نسبي والناس يتفاوتون في تقويم القيم، ويختلفون في تعاملهم معها وينجم عن هذا الاختلاف نوعان من القيم هما:قيم عالية وأخرى منخفضة، فقد ينظر شخص ما إلى صحته في بدنه على أنها قيمة عالية، في حين يرى أن قيمة المال في نظره منخفضة، وقد ينظر آخر إليهما على أنهما متساويان في الدرجة، وهكذا فإن الأفضلية بين القيم مصنفة إلى درجات بحسب أهميتها وفائدتها.

وترتبط القيم بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، فالطريقة التي يفكر فيها الفرد تصبغ مظاهر حياته كافة وتحدد أنماط القيم والسلوك التي تصدر عنه، يتضح ذلك من خلال استجابات الأفراد للمثيرات البيئية التي يتعرضون لها ويستقبلونها حيث تصل هذه المثيرات إلى الدماغ الذي يقوم بعمليات إدراكها وتحليلها وتصنيفها، ثم اتخاذ القرار المناسب حيالها، وهي عمليات بالغة التعقيد تتداخل فيها التجارب والخبرات والمعلومات والعواطف والمشاعر .. ، ويلاحظ أن هناك ارتباطاً بين ما يملكه الفرد من قدرة على التفكير السليم وبين ما يختار ويتمثله من قيم واتجاهات. (الجلاد، ٢٠٠٥)

إن تفكير الشخص وأحكامه واختياراته وأفعاله مبنية على القيم التي يحملها، ولفهم تصرفات الأشخاص من حولك وتفاوتها من شخص لآخر فمن الأفضل أن تحاول اكتشاف القيم التي يتضمنها تفكيرهم.

إن كل مفكر يبذل جهداً ليوضح كيف أن قيم الفريق الآخر يمكن العناية بها، وإن القانون العام ينص على أن لكل فرد الحق في مواصلة ومتابعة قيمه الشخصية - داخل حدود معينة - وليس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لاستغلال تلك القيم أو فرضها على الآخرين، فالشخص الذي يرغب في الاستماع إلى الموسيقى الصاخبة يستطيع الحصول على بعض سماعات الأذن أو عازل للصوت داخل حجرته.

إن الجهد والتصميم ألابتكاري لازمين في المحاولة للتعرف على كيفية أن القيم المتناقضة يمكن أن تنسجم وتتناغم. وأينما يكون من غير الممكن الرضا عن كل الفئات من القيم قد يوجد تغيير للقيم، وإن للمنطق دوراً هاماً في المحاولات البنائية لإرضاء القيم المتعارضة أو لتبادل القيم.

المهارات الفرعية المرتبطة:

الإدراك

وهو العملية التي يقوم بواسطتها الفرد باختبار وترتيب وتفسير المثيرات الخارجية، ذات الأهمية، ليتمكن من الاستجابة بالسلوك المناسب لكل مثير، متأثراً بحاجاته ورغباته وخبراته السابقة، كما يعرفه علماء التربية بأنه عملية مستمرة من التكامل بين الانطباعات والخبرات السابقة والحالية، لتكوين فهم عام عن شيء ما.

يتطلب الإدراك بمستوى عالٍ تحديد ما هو مهم حتى يتم تذكره ووضع هذه المعلومات في فئات مناسبة، ولذلك تتطلب أول مهارة من مهارات الإدراك وهي التركيب تحديد أهم مكونات المفهوم وحذف أية مكونات غير مهمة أو غريبة، فعلى سبيل المثال، يجب أن يهتم الطالب، الذي يدرس أحدث فتح مكة أن يتذكر كيف تعامل رسول الله صلى الله عليه وسلم مع قريش وكيف كانت خلقة وليس كم عدد الأسلحة التي حملها معهم، وبالطبع يعتمد ما هو مهم فيما يتعلق بمفهوم ما على السياق الذي يتم تعلمه فيه، ولذلك تتباين المعلومات المخزنة عن موضوع ما باختلاف الموقف والطالب.

ويتم تنظيم المعلومات من خلال التمثيل في فئات ترفع من كفاءة البحث عنها واستخدامها. وتشجع المخططات الرسومية، مثل الخرائط والمخططات، هذه العملية المعرفية. وتخدم أيضًا أدوات التفكير التفاعلية مثل أداة التصنيف المرئي، التي تتيح للطلاب إمكانية مقارنة تقييماتهم مع الآخرين وأداة مشاهدة التبرير، التي تساعد الطلاب على تطوير خرائط الأنظمة وأداة إظهار الدليل، التي تدعم إيجاد الحجج الجيدة، غرض تمثيل المعرفة.

إن إدراك الأمور هو أساس أغلب الاختلافات وعدم الاتفاقات، فكل شخص يظهر منطقيته على أساس إدراكاته، وبعد الفروق في الإدراك ، فإن الفروق في القيمة تكون الأساس لأغلب الخلافات لذا يجب أن يأتي الإدراك أولاً لمعرفة كيف تتأثر القيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد الأولويات

وهي المهارة التي يتم من خلالها تحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المنوي التفكير فيه، وهنا يجب بذل قصارى الجهد لاختيار الأشياء والحكم عليها بأنها ذات أهمية أكثر من غيرها، وتحديد الأولويات يعد من احد أهم أسباب النجاح في الحياة، وقد أكد القرآن الكريم على هذا المفهوم في ترتيب الأولويات عندما خاطب كفار قريش ، وفي الحديث النبوي الشريف أن عبد الله بن مسعود قال سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم أي الأعمال أحب إلى الله تعالى؟ : قال " **الصلاة على وقتها** " ثم قلت ثم أي؟ قال : " **بر الوالدين** " قلت ثم أي؟ قال " **الجهاد في سبيل الله** " (صحيح البخاري ، كتاب مواقيت الصلاة ، باب فضل الصلاة لوقتها ،ح ٤٩٦) ، ومن القواعد الفقهية أن النافلة لا تقبل دون أداء الفرض والقاعدة الشرعية تقول (لا قربة بالنوافل إذا أضرت بالفرائض).

فكم من إنسان فطن ذكي تعثر حظه نتيجة ترتيب خاطئ للأمور الهامة في الحياة فانشغل بالفرعي عن الأصلي وبالجزئيات عن الكليات وبالأقل أهمية عن المهم، فترتيب الأولويات يجعل المرء مركزا على الهدف الأصلي دون أن ينشغل بالفرعيات، وبالتالي يضيع الفرص، حيث يشكل عدم وجود قائمة أولويات لدى الفرد أحد أهم أسباب الفشل، وخاصة في ظل العصر الحديث حيث تتسارع الخطوات ويتضاعف التقدم العلمي والحضاري.

وتشكل القدرة على ترتيب الأولويات أهمية بالغة في اتخاذ القرار وحل المشكلات، والاختيار بين البدائل، وتعد النقطة الأولى في التخطيط، فقائمة الأولويات لدى الشخص تحدد موقعه في الحياة وتعكس مبادئه وفكره، لذا لابد من الاهتمام بترتيب الأولويات ترتيبا صحيحا لان النفس عادة ما تضع ما تحب في رأس قائمة الأولويات فتتحكم أحيانا في حركته وقد تحرفه عن هدفه المنشود، ويؤثر على ترتيب الأولويات مجموعة من المؤثرات من أهمها:

المبادئ والمعايير والقيم.

المجتمع وثقافته والبيئة.

الضغوط والظروف المحيطة.

السرعة والمدة المطلوبة للانجاز.

المقدرة على تصور نتائج كل اختيار.

ويتطلب تحديد الأولويات القدرة على تحديد الهدف والتنظيم وترتيب الأفكار ومعالجة المعلومات والقدرة على التنبؤ والاستقراء، كما تتطلب المهارة اختيار المحكات والمعايير التي يقوم الفرد من خلالها بتحديد الأولويات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثال تطبيقي

تعرض زميلك لمشكلة في العمل أيهما تختار حسب أولوياتك :

عدم التدخل والابتعاد عن المشكلة.

مساعدة الصديق وإخبار الجميع بمساعدتك له.

احتواء المشكلة والتغطية على الصديق.

إخبار رئيس العمل للظهور أمامه بمظهر أفضل.

إخبار رئيس العمل ومحاولة التبرير للصديق.

اتخاذ القرار

تلعب القيم دوراً كبيراً في عملية اتخاذ القرار، وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير، لأن سلوك الإنسان واتخاذ قراراته واختيار البدائل والأحكام أشياء مبنية في الأصل على معيار القيمة لديه، ولأجل ذلك فالسلوك المرغوب فيه منبثق من القيم المكتسبة.

واتخاذ القرار يعني القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي، ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار سليم، وهو في الوقت نفسه اختيار حل معين من بين الحلول المتاحة أي أنه ينتهي بتفضيل بديل أو حل مناسب من بين عدد من البدائل أو الحلول المتاحة لحل المشكلة.

وحين يتخذ المرء قراراً مناسباً عليه أولاً البدء بتشخيص المشكلة ومن ثم يضع العوامل ذات الارتباط ويكون واضح الأهداف، ويقترح البدائل ويضع الأولويات، ويعالج كل ذلك بطريقة منظمة، وأخيراً ينتهي لاختيار القرار الأنسب الذي يعالج المشكلة ويحقق الهدف(طعمة والعظمة،٢٠٠٣). واتخاذ القرار يتطلب مجموعة من الإجراءات ومن أهمها تحديد الهدف بحيث تكون الأهداف واضحة، التنبؤ بالنتائج المتوقعة والمقارنة بين القرارات المحتملة والبدائل المتوافرة والسلبيات المترتبة على كل بديل أو قرار وكذلك الايجابيات المتوقعة، لاتخاذ مثل تلك القرارات، استخدام مهارة تحديد الأولويات.

مثال تطبيقي

التفكير بالانتقال إلى منزل جديد :

ما هي البدائل المتوفرة ؟

شراء منزل.

استئجار منزل.

لا حاجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضع في قائمة الايجابيات والسلبيات لكل خيار على المدى القصير وأخرى على المدى البعيد.

ضع معايير للحكم على البدائل من خلال رغبتك وانعكاسات البديل مثلا على المستوى الاقتصادي والاجتماعي لك.

في ضوء ذلك ما هو القرار الذي يمكن أن تتوصل إليه.

خطوات مهارة القيم :

يعني مفهوم القيم إعطاء قيمة للشيء أو الظاهرة أو السلوك، وهذا المفهوم المجرد للقيمة ناتج عن تقويم الفرد أو تقديره مع ما للمؤثرات الاجتماعية من فعل في ذلك، ويتصف السلوك المرتبط بهذا المستوى بدرجة من الاتساق والثبات، ويكون مبعثه التزام الفرد بالقيمة التي توجه السلوك وليس الرغبة في المسايرة أو المطاوعة، وهو يشتمل على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والقيم، ويتضمن مستوى إعطاء القيمة (التقييم) ثلاث مستويات فرعية هي (كلاثوول ورفيقاه، ١٩٨٥):

قبول القيمة: ويشير إلى التقبل الوجداني لقول أو ظاهرة أو قيمة أو عقيدة تقوم على ما يعده الفرد أساساً كافياً لها، ويتضمن إعادة تقويم الفرد لمواقفه من الظواهر والأشياء والقيم، ويتسم السلوك القيمي في هذا المستوى بدرجة من الثبات بحيث يظهر الشخص للآخرين بأنه يعتنق الاعتقاد أو القيمة المعينة.

تفضيل القيمة: هنا يتجاوز المتعلم مستوى قبول القيمة إلى مستوى أعلى يتمثل في رغبته في السعي وراء القيمة ومتابعتها والحصول عليها.

الالتزام: يتضمن هذا المستوى درجة عالية من التقييم والاقتناع بالقيمة، بحيث يلتزم بها المتعلم، ويتصرف بمقتضاها، ساعياً لتعزيزها وتعميقها، ومحاولة إقناع الآخرين.

التنظيم القيمي

مع تمثل المتعلم للقيم بصورة متتابعة فإنه يواجه مواقف تنتمي إليها أكثر من قيمة واحدة، وهنا تنشأ الضرورة إلى:

تنظيم القيم في منظومة.

تحديد العلاقات المتبادلة بينها.

إقامة القيم المسيطرة والمتغلغلة.

وهذه المنظومة أو النظام يقوم تدريجياً، ويكون خاضعاً للتغير مع اندماج كل قيمة جديدة، وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين هما:

إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة : وهنا يتمكن الفرد من إدراك كيفية ترابط القيمة الجديدة بالقيم التي يعتنقها من قبل، أو القيم الجديدة التي هو مقبل على اعتناقها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنظيم النسق القيمي: وهنا يجمع المتعلم مركباً من القيم قد تكون قيماً متفاوتة، ويضعها ضمن نسق قيمي محدد بحيث تربطها علاقة منتظمة مع بعضها ، وفي حالات عديدة يؤدي تنظيم القيم إلى تركيبها في قيمة جديدة أو مركب قيمي أعلى تعقيداً.

تمثل القيمة أو الوسم بالقيمة

وعند هذا المستوى تكون القيم قد احتلت مكاناً من نظام القيم الهرمي للفرد، وترتبت في نظام منسق داخلياً، وسيطرت على سلوك الفرد فترة من الزمن تكفي لأن يسلك وفق هذا الطريق ،وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين هما:

المجموعة المعممة: وهي استجابة لظواهر على درجة عالية من التعميم، وفيها يكتسب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم المنسقة والثابتة بحيث يصدر عنها سلوكه بطريقة معينة، والتي يمكن من خلالها تمييزه ووصفه بها.

التمييز بصور أو خصائص (الوسم بالقيمة) : وهي ذروة عملية التمثل، وتشمل تلك الأهداف التي تُعد أوسع الأهداف من حيث الظواهر التي تغطيها، ومدى السلوك الذي يدخل ضمن نطاقها، وهكذا توجد هنا تلك الأهداف التي تتعلق بآراء الفرد حول الكون والإنسان والحياة، والأهداف التي ترتبط بهذا المستوى أهداف شاملة لدرجة أنها تكاد تميز الفرد تمييزاً كاملاً.

مثال تطبيقي :

رتب الأشياء حسب قيمتها بالنسبة لك مبتدئاً بالقيمة الأعلى فالأقل :

الصحة - ما يظنه الناس - التحرر من الخوف - تجنب الملل - الأمان - الجمال - الذكاء .

مثال تطبيقي:

ما هي القيم التي تركز عليها اختيار التالي:

طالب ليكون مسئولا نظام في الفصل.

كابتن في فريق كرة القدم.

سائق للسيارة.

سكرتيرا للمكتب.

رفيق في رحلة سفر.

صديق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٢) : اختبار كورنيل للتفكير الناقد

المستوي(ج)

تعليمات

هذا اختبار لمعرفة مدي الوضوح والحرص الذي تفكر به، هنالك ٥٢ فقره ينبغي عليك الانتهاء منها في الدقائق الخمسين المعطاة لك وعليك ان تنتبه الى الملاحظات الآتية:

عليك ألا تهدر الوقت.

تجنب التخمين السريع، لكن لا بأس من التخمينات اللاذعة حين تكون لديك المفاتيح الجيدة .

هنالك إجابة واحدة هي الأفضل لكل فقرة .

ظلل إجابتك باستخدام قلم رصاص (رقم٢) علي ورقة الإجابة.

لا تضع أية علامات على هذا الكتيب.

إذا انتهيت ضمن الوقت المعطى لك ، راجع إجابتك

القسم ١ (أ)

في الفقرات الخمس الأولى ، يتناقش رجلان حول حق التصويت لمن بلغوا الثامنة عشر. المتحدث في الفقرات الثلاث الأولى هو السيد أحمد ، أما المتحدث في الفقرتين الأخيرتين فهو السيد خالد . تطرح كل فقرة مجموعة من التصريحات و استنتاجا. و في كل فقرة ، تم وضع خط تحت الاستنتاج. لا تقلق فيما كانت الاستنتاجات أو التصريحات صحيحة أم لا.

ظلل الفقرات من ١ إلى ٥ وفق النظام التالي:

إذا كان الاستنتاج يتبع بالضرورة التصريحات المطروحة ، ظلل أ

إذا كان الاستنتاج يناقص التصريحات المطروحة، ظلل ب

إذا كان الاستنتاج لا تتبع بالضرورة التصريحات المطروحة و لا يناقضها ، ظلل ج

إذا كان الاستنتاج يتبع بالضرورة التصريحات ، يلتزم الشخص الذي يوافق على التصريحات بالموافقة على الاستنتاج. و إذا كان هنالك أمران متناقضان، فلا يمكن أن يكون الاثنان صحيحين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأمل كل فقرة بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى.

" يقول السيد خالد أن من بلغوا الثامنة عشرة لم يواجهوا مشكلات العالم، و أن أي شخص لم يواجه هذه المشكلات لا ينبغي أن يصوت. ما يقوله صحيح، غير أنه ينبغي تمكين من بلغوا الثامنة عشر من التصويت. فهم بشر ناضجون، أليس كذلك؟"

" بالإضافة إلى ذلك، ينبغي السماح لمن بلغوا الثامنة عشر بالتصويت لأن أي شخص سيعاني أو يستفيد من قرار يتخذه الناخبون ينبغي السماح له بالتصويت. من الواضح أن من بلغوا الثامنة عشر سيعانون أو يستفيدون من قرار الناخبين؟"

"إن العديد ممن بلغوا الثامنة عشر يخدمون بلدهم. و الآن ما من شك أن العديد ممن يخدمون بلدهم ينبغي أن يسمح لهم بالتصويت. من هنا تستطيع أن تستنتج أن العديد ممن بلغوا الثامنة عشر ينبغي أن يسمح لهم بالتصويت."

"اتفق مع السيد أحمد أن أي شخص سيعاني من قرار يتخذه الناخبون أو سيستفيد منه ينبغي أن يسمح له بالتصويت. و صحيح أن من بلغوا الثامنة عشر سيعانون من هذه القرارات أو سيستفيدون منه. لكن ذلك ينطبق أيضا على من بلغوا العاشرة من عمرهم. لذا، لا ينبغي السماح لمن بلغوا الثامنة عشر بالتصويت."

" إن معظم من بلغوا الثامنة عشر لا يعرفون الفرق بين الصواب و الخطأ. و حق التصويت لا ينبغي أن يمتلكه أفراد مجموعة ما إذا كانت غالبيتهم لا تعرف هذا الفرق. من الواضح إذا أنه لا ينبغي منح من بلغوا الثامنة عشر حق التصويت."

القسم ١ (ب)

في الفقرات الخمس التالية، يتناقش الرجلان حول موضوع الهجرة. يتحدث السيد أحمد في الفقرات الثلاثة الأولى ، و يتحدث السيد خالد في الفقرتين الأخيرتين.

استخدم نفس النظام لتظليل الفقرات من ٦ إلى ١٠:

أ ـ الاستنتاج يتبع بالضرورة التصريحات المطروحة.

ب ـ الاستنتاج يناقض التصريحات المطروحة.

ج ـ لا هذا و لا ذاك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأمل كل فقرة بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى.

٦ _ غير أن الأجانب قد تسببوا دائما بالمتاعب وسيتسببون بذلك دائما. فمعظمهم لا يستطيعون حتى التحدث بالإنجليزية. ولما كانت أي فئة تتسبب بالمتاعب تعتبر فئة سيئة، فإن ذلك يعني أن الأجانب عبارة عن مجموعة سيئة ".

٧- " قد لا تعرفون ذلك ، غير أنه في السنوات العشرة الماضية كان أصحاب رؤوس الأموال في بلدنا يؤيدون سياسة الهجرة بلا قيود . إن أسباب تأييدهم لهذه السياسة في فتح الأبواب أمام الأجانب واضحة .

أكره أن أقول ذلك ، غير أن تأييد السيد خالد لهذه السياسة لا يترك لنا سوى استنتاج واحد ، وهو أن السيد خالد من أصحاب رؤوس الأموال " .

٨- " قال السيد خالد أن معظم الأجانب كانت لهم إسهامات إيجابية في بلدنا . هذا صحيح.

وأقر كذلك أن مجموعة ما لا تعد سيئة إذا كانت معظم أفرادها ذوي إسهامات إيجابية. لكن عليكم ألا تنخدعوا بمعسول الكلام الذي يقوله السيد خالد . الأجانب عبارة عن مجموعة سيئة ولا ينبغي السماح لهم بالدخول ".

٩- " آسف لشعور السيد أحمد بهذه الطريقة تجاه ذلك الموضوع. بالتأكيد أن الأجانب يتسببون بالمتاعب ومعظمهم لا يتحدثون لغتنا العربية . ورغم أنه من الصواب عدم السماح لمن يخلقون المتاعب بالدخول ، إلا انه لا يزال لزاما علينا السماح للأجانب بدخول بلدنا . لا اعتقد أنكم تريدون أن تكونوا أنانيين ، أليس كذلك ؟

١٠- " جميعكم يعتقد أنه كان لا بأس من فتح أبوابنا لجميع الناس القادمين من مناطق بعيدة في القرن الماضي. وأي شخص يعتقد أنه لم يكن من بأس في ذلك الوقت ينبغي عليه أيضا أن يؤيد ذلك الآن. لذا، ينبغي عليكم تأييد فتح أبوابنا الآن للقادمين من بلدان بعيدة ممكن يسعون للسماح لهم بدخول بلدنا ".

القسم ٢

تنقسم المناقشة التالية إلى أجزاء ترتبط بالفقرات من ١١ إلى ١٢. وهنالك تفكير خاطئ يجري في كل جزء. وظيفتك بالنسبة لكل فقرة **هي اختيار أفضل سبب جعل التفكير خاطئا** .

لأخذ هذا الجزء من الاختبار، لا حاجة لك لمعرفة أي شي حول عملية إضافة الكلور للمياه.

١١ _ محمد : سمعت أنك وبعض المعتوهين الآخرين تحاولون دفع البلدية لإضافة الكلور لمياهها . ويبدو أنكم تعتقدون أن ذلك سيكون مجديا . ما من شك أنه ينبغي علينا إما أن نعمل على إضافة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلور أو ألا نعمل على ذلك . الأحمق فقط هو من يؤيد إضافة الكلور للمياه ، لذا ينبغي علينا عدم فعل ذلك .

سالم : أنت مصيب على الأقل في قولك أننا نحاول إضافة الكلور للمياه .

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا .

أ ـ يفترض محمد خاطئا أن ثمة خيارين فقط .

ب ـ يستخدم محمد إحدى الكلمات بطريقتين.

ج ـ يستخدم سعيد لغة عاطفية لا تساعد في جعل نقاشه منطقيا.

١٢ ـ محمد : اعتقد أنكم تعلمون أن وضع الكلور في المياه سيهدد صحة كل فرد، وهذا أمر سيئ وتقرونه.

سالم : ما الذي يمنحك الحق بالقول أن صحتنا ستكون مهددة ؟

محمد : يمكن تعريف "الحياة الصحية " بأنها العيش وفق الطبيعة . ونحن لا نرى الكلور مضافا إلى المياه في الطبيعة . لذا ، فان صحة كل فرد مهدد إذا تمّ إضافة الكلور.

اختر أفضل سبب يجعل هذا التفكير خاطئا :

أ-يستخدم سعيد لغة عاطفية لا يساعد في نقاشه معقولا.

ب- تفكير سعيد يأخذ مسارا خاطئا .

ج- يستخدم محمد إحدى الكلمات بطريقتين مختلفتين .

13- محمد : إضافة إلى ذلك ، فان مياه منطقتنا نقية . وأنا أعرف هذا من التقرير الذي لم تطلع علية بعد والذي سيتم نشره قريبا من قبل دائرة مسح المياه الخاصة بالمنطقة.

سالم : لا يمكنك أن تعرف أن مياه المنطقة نقية. فدائرة مسح المياه لم تختبر جميع المياه المتوفرة لدينا ، فهم لم يأخذا سوى عينات. إضافة إلى ذلك أنت لا تستطيع معرفة أنهم لم يرتكبوا خطأ ما في افحصهم لان هناك دائما فرصة للخطأ في كل فحص . لذا لا تستطيع أبداً معرفة فيما إذا كانت مياه المنطقة نقية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا .

أ_لا يستخدم سالم كلمة " تعرف " بمعناها المعتاد. ومع ذلك فانه يتوقع أن يكون السبب الناجم عن استخدام السياق الصحيح.

ب- لم يكن محمد منصفا باستخدامه دليلا سريا ذلك لأن الدليل ليس في متناول كل فرد للتحقق منه.

ج-لا يستطيع سالم أن يعرف إذا كان قد تم ارتكاب خطأ ما في الفحص.

14- محمد : ما أفهمه أنك تنظر لهذه المسألة باعتبارها تجربة . وأنا واثق أن سكان المنطقة لا يرغبون أن يكونوا حقل تجارب في ذلك.

سالم : هذا توضيح للموضوع . ولا ينبغي لأحد الإعتراض علي توضيح ما دام الهدف منه ليس التوصل إلى شيء ما بل توضيح شيء نعرفه مسبقا . والقيمة التي يضيفها هذا التوضيح الخاص بإضافة الكلور تتمثل في أنه يهدف إلي اختبار الآثار الطويلة الأمد لعملية إضافة الكلور علي جسم الإنسان . وهذه الغاية من التوضيح تعد ذات قيمة .

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا :

أ-لم يوضح سالم أن معرفة الآثار طويلة الأمد لعملية إضافة الكلور هي غاية ذات قيمة.

ب-يستخدم سالم إحدى الكلمات بطريقتين .

ج-هنالك خطأ ما في التفكير في هذا الجزء.

١٥- سالم : المسالة تنطوي على خيارين . إما أننا نريد مياها نظيفة ومزودة بالكلور ، أو إننا نريد مياها كريهة الرائحة وناقلة للأمراض .وبالتأكيد أن سكان المنطقة لا يريدون مياهها كريهة الرائحة وناقلة للأمراض . فما الذي تبقى لنا سوى أن نقوم بعملية إضافة الكلور ؟

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا :

أ-لم يوضح سالم أن هناك خيارين فقط.

ب-يستخدم سالم لغة عاطفية لا تساعد في جعل النقاش منطقياً .

ج- يستخدم سالم نفس الكلمة بطريقتين.

١٦- محمد : لو وضعنا جانبا مسألة إن كانت المعالجة أمرا سيئا أم جيدا ، ألا تقول أنك تطرح خطة للمعالجة ؟

سالم : على الإطلاق ، هل يعد قتل الجراثيم الموجودة في المياه مشابها لمعالجة مرض ما في الجسم البشري؟ بالتأكيد لا . لذا لا يمكن أن نسمي خطتي خطة للمعالجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محمد : بل هي معالجة. أليس احد أهدافك التي ذكرتها هو الوقاية من المرض ؟ و المعالجة هي عملية محاولة استعادة الصحة أو حمايتها بأية وسيلة مهما كانت .لا يعنينا فيما اذا كانت خطتك بالفعل ستعمل على حماية الصحة .ما يعنينا هو انك ستحاول فعل ذلك وبتالي فانك ستعمل على معالجة الناس.

اختر أفضل سبب يجعل بعض التفكير خاطئا.

أ- هنالك خطأ في التفكير في هذا الجزء .

ب- أن استنتاج محمد لا يتبع بالضرورة الأسباب التي يطرحها.

ج- يستخدم محمد و سالم نفس الكلمة بشكل مختلف.

١٧-محمد :هل تستطيع إثبات أن عملية إضافة الكلور مفيدة في جعل المياه آمنة؟

سالم :نعم،أستطيع ذلك.تأخذ المنطقة المجاورة لنا مياهها من نفس المكان الذي نأخذ منه .قبل ثلاث سنوات ،سُجّل في تلك المنطقة (٩) حالات إصابة بحمى التيفوئيد .بدئوا قبل سنتين بإضافة الكلور وسجلت لديهم حالتان في تلك السنة .وهذا دليل كافي.

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خطأ.

أ- يستخدم سالم نفس الكلمة بطريقتين .

ب- هذا ليس انخفاضاً كافيا إذا لم تسجل ولا حالة تيفوئيد في السنة الثانية ، لكان سالم قدم إثباتا على ما قاله.

ج- مقارنة واحدة مثل تلك لا تعد كافية لإثبات ما يقوله.

١٨- محمد :في الواقع أنت تقترح تسميم مياهنا حين تقترح إضافة الكلور إلى المياه .لقد جرى استخدام غاز الكلور في الحرب لقتل البشر.انه سم قاتل ،ولا احد يرغب بأن يتم تسميمه.

سالم :لكن حين يجري مزج الكلور بنسبة ٢/٣١ لكل مليون ،لن يتضرر أحد.

محمد :هذا ليس بيت القصيد ،فالواقع انك لا تزال تضع سما قاتلا في المياه .وهذا هو معنى تسميم المياه .لذا أي شخص يشرب الماء سيتسمم بالضرورة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا .

أ- أن سالم يخرج عن بيت القصيد

ب- يستخدم محمد نفس الكلمة بطريقتين.

ج- تفكير محمد يأخذ اتجاها خاطئا.

١٩- محمد : إضافة إلى ذلك ،فان مياه منطقتنا تعتبر آمنة الآن.

سالم: هذا ليس صحيحا.لا شيء آمن طالما هنالك فرصة سانحة لوقوع خطأ ما. من هنا نستنتج أن مياه المنطقة ليست آمنة.

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا.

أ- جعل سالم من كلمة "آمنة " كلمة غير مفيدة لنقل المعلومة.

ب- لم يقل سالم ما يعنيه من الكلمة "آمنه" .

ج- هنالك نقطة عيب في تفكير سالم .

٢٠- محمد : سيتوجب علي أهالي المنطقة الاختيار . إما أننا نريد مياها نقية تماما أو أنه ينبغي علينا أن نحتفظ بوضعنا الحالي. يمكن لأي كيميائي أن يخبرك أنه من المستحيل – من وجهة نظر عملية – إزالة جميع الشوائب من المياه . لذا ينبغي علينا أن نترك الأمور كما هي .

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا

لم يوضح محمد أن هناك خيارين فقط

يستخدم محمد نفس الكلمة بطريقتين .

ج- إن الاستنتاج لا يتبع بالضرورة الأسباب المطروحة .

٢١- محمد : إن إضافة الكلور تعني إضافة دواء لمياه المنطقة. من الواضح إننا لا نرغب بمداواة مواطنينا كلما أرادوا شرب المياه

سالم : ما الذي يمنحك حق القول بأن الكلور عبارة عن دواء .

محمد : إن اصطلاح "دواء " تم تعريفه في قانون الغذاء والدواء ومواد التجميل كمادة يقصد بها الاستخدام في التشخيص أو العلاج أو الوقاية من المرض في الإنسان أو غيره من الحيوانات. والآن ، ولمّا كان الغرض من الكلور هو استخدامه للوقاية من المرض ، فهو يعد دواء .

اختر أفضل سبب يجعل بعض هذا التفكير خاطئا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفكير محمد يأخذ اتجاها خاطئا .

على سالم أن يدرك أن للمرء الحق باستخدام كلمة ما بطريقة خاصة المهم هو فهم ما يقال.

يستخدم محمد نفس الكلمة بطريقتين مختلفين .

الأقسام ٣، ٤، ٥

ارجع للتجربة التالية

قام كل من الدكتور مجدي والدكتور هيثم بتجربة في مختبر البيطرية التابع لوزارة الزراعة والثروة السمكية البريطانية . وقد كان الاثنان مهتمين بما يحدث لفراخ البط التي تأكل ديدان الملفوف . وقد نقلت لهما تقارير عن العديد من الحالات التي ماتت فيها فراخ البط " بشكل غامض " بعد أن وضعت في مزرعة ملفوف تحتوي علي ديدان الملفوف تم الحصول علي ٣ أنواع من فراخ البط (البري ، البلبول ، والأمريكي) مجموعتان من كل نوع . وتم تقسيم كل مجموعة إلي مجموعتين متساويتين ومتشابهتين إلى أقصى حد ممكن . كما تم تزويدها لمدة أسبوع بغذاء متفق عليه خاص بالبط . وتم تقديم هذا الغذاء للجميع عدا أن نصف كل مجموعة جرى تزويدها بشئ إضافي: دودتي ملفوف يوميا لكل فرخ بط. وتمت ملاحظة حالة فراخ البط في نهاية الأسبوع وجري تسجيلها في الجدول التالي :

نوع البط	العدد الأصلي في المجموعة	غذاء معتاد			غذاء معتاد + الديدان		
		بصحة جيدة	مريض	ميت	بصحة جيدة	مريض	ميت
بري							
بلبول							
أمريكي							
المجموع							

توصل الباحثان إلي الاستنتاج التالي: تعد ديدان الملفوف غذاء ساما لفراخ البط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم ٣

لقد لفتت التجربة الكثير من الاهتمام ، وسادت العديد من التصريحات حولها وحول سبل حماية فراخ البط .

تشتمل كل من الفقرات من ٢٢ إلي ٢٥ على زوج من التصريحات (أ و ب) ، والتي جري وضع حط تحتها . اقرأها وحدد بعد ذلك أيهما أصدق .

ضع إشارة علي الفقرات من ٢٢ إلي ٢٥ وفق النظام التالي :

إذا كنت تعتقد أن التصريح **الأول** اصدق ، ظلل أ

إذا كنت تعتقد أن التصريح **الثاني** أصدق ، ظلل **ب**

إذا **لم يكن أي منهما** اصدق من الأخر ، ظلل **ج**

لدي اتخاذك لقراراتك ، استخدم المعلومات الموجودة والمعلومات الواردة بين قوسين بعد كل تصريح

٢٢- أ- تعد ديدان الملفوف سامة لفراخ البط (قالها الدكتور هيثم)

ب- ماتت ٦ بطات أمريكية خلال أسبوع التجربة الأول من التجربة (قالها الدكتور هيثم)

ج- ليس أي من التصريحين اصدق من الآخر

٢٣ أ- كانت ٦ بطات من نوع البلبول بصحة جيدة لدي نهاية التجربة (قاله الدكتور مجدي)

ب- كانت ٤ فراخ من البط التي تغذت علي ديان مريضة في نهاية التجربة (قالها الدكتور مجدي)

ج- ليس أي من الصريحين أصدق من الأخر.

٢٤- أ- خلا ل الأسبوع الذي أعقب التجربة ، ماتت جميع فراخ البط المريضة. (من مقالة في مجلة يمكن العثور عليها على جميع رفوف بيع المجلات تقريبا . وقد صرح كاتب المقالة وهو كاتب دولي انه قد حصل علي المعلومات من الدكتور مجدي و هيثم).

ب- خلال الأسبوع الذي أعقب التجربة ، ماتت باقي فراخ البط الذي تغذت علي الديدان . (من تقرير كتبه الدكتور مجدي و هيثم).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج_ ليس أي من التصريحين أصدق من الآخر

٢٥. ا- أظهرت دراسات مختبرية منفصلة بشكل حاسم لن فراخ البط التي جري رشها بمادة الرودان لن تتأذي من أكل ديدان الملفوف . (من مقالة في مجلة نشرتها شركة للمواد الكيماوية تصنع مادة الرودان).

ب- لم يتم بعد العثور على طريقة مرضية لمواجهة الآثار السامة لديدان الملفوف على فراخ البط (من مقالة المجلة المذكرة في الفقرة ٢٤، والتي ظهرت بعد شهرين من مقالة مادة الرودان)

ليس أي من التصريحين اصدق من الآخر.

القسم ٤

توصل الباحثان من التجربة الأولى إلي الاستنتاج التالي:

تعد ديدان الملفوف مادة سامة لديان البط

ظلل الفقرات من ٢٦ إلى ٣٨ وفق النظام التالي:

أ- إذا كانت صحيحة ، فإن هذه المعلومة **تؤيد** الاستنتاج .

ب-إذا كانت صحيحة ، فإن هذه المعلومة **تخالف** الاستنتاج .

ج- هذه المعلومة لا تؤيد الاستنتاج ولا تخالفه .

تأمل كل فقرة بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى.

٢٦- تم إعادة التجربة ، وكانت النتائج مشابهة .

٢٧- تم إعادة التجربة باستخدام ثلاثة أنواع مختلفة من فراخ البط اصغر سنا من تلك الأنواع التي استخدمت في التجربة الأولى . في نهاية الأسبوع ، مات فرخان من فراخ البط التي تناولت الطعام المعتاد ، ومات عشرون فرخا ممن تغذوا على الديدان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٨- في فترة إجراء التجربة الأولى ، كان ثمة شجرة تفاح ترمي بثمارها إلى الاقفاص التي تحتوي على مجموعتي البط. لم يتوقع القائمون على التجربة حدوث ذلك . وقد سقط نفس عدد التفاحات تقريبا في كل قفص . هذا النوع من التفاح لا يؤثر على صحة فراخ البط .

٢٩- تم إعادة التجربة في كندا باستخدام ضعف عدد فراخ البط ، ولم يمت أي منها . في نهاية الأسبوع ، مرض فرخان ممن تناولوا الطعام المعتاد . ومرضت ٣ فراخ ممكن تغدوا على الديدان.

٣٠- تمّ إعادة التجربة . وفي نهاية الأسبوع الأول ، ماتت جميع فراخ البط التي تغذت علي الديان ، وظلت الفراخ التي تغذت بالطعام المعتاد جيدة. لكن اكتشف أن الشخص الذي كان يقوم بتغذيتها كان يروي أشجار الفاكهة بمادة زرنيخ وقد نق بعض تلك المادة إلى الإناء المخصص لإطعام الفراخ التي تتغذي على ديدان .ويعتبر الزرنيخ مادة سمية قاتلة .

٣١- قام فريق من الخبراء البيولوجين بفحص البنية الجسدية والعمليات التي تتم في عشر أنواع معروفة من فراخ البط بما فيها الأنواع الثلاثة التي استخدمت في التجربة . ولم يتمكن الخبراء من العثور على اختلافات واضحة بين الأنواع التي أجريت عليها عدا من اختلافات في اللون.

٣٢.اكتشف انه خلال التجربة الأولى كانت الفراخ التي تتناول الطعام المعتاد قد تعرضت لضوء الشمس فترة أقل مما تعرضت له الفراخ التي تغذت على الديدان. و لا يعرف فيما كان الاختلاف في كمية الإشعاع الشمسي له أثر على صحة الفراخ أم لا.

٣٣. تقول مجموعة ذائعة الصيت من مربي طيور البط أنهم اكتشفوا قبل ذلك بفترة طويلة خطورة ترك فراخ البط في مزارع الملفوف.

تذكير:ظلل هذه الفقرة كما يلي:

أ ـ إذا كانت صحيحة فإن هذه المعلومة **تؤيد** الاستنتاج

ب ـ إذا كانت صحيحة فإن هذه المعلومة **تخالف** الاستنتاج.

ج ـ هذه المعلومة لا تؤيد الاستنتاج ولا تخالفه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأمل كل فقرة بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى.

٣٤. اكتشف أن مجموعتي الفراخ قد مدت رؤوسها غبر قضبان الأقفاص و شربت المياه من حفرة صغيرة كانت تمر بالقرب من القفصين. و عمليا فإن تلك الفراخ لم تشرب من الأواني الموجودة في الأقفاص و المياه التي كانت في الحفرة كانت عادية.

٣٥. تم إعادة التجربة ، باستخدام ثلاثة أنواع مختلفة من فراخ البط.

و قد ماتت جميعها سواء تلك التي تغذت على الديدان أو لم تتغذ عليها.

٣٦. تم إعادة التجربة في الولايات المتحدة باستخدام ضعف عدد فراخ البط في النهاية الأسبوع بقي على قيد الحياة وبصحة جيدة ٤٠ فرخا من بين ٤٤ فرخا تغذوا على الطعام المعتاد بينما بقي على قيد الحياة و بصحة جيدة ٣٩ فرخا من بين ٤٤ فرخا تغذوا على الديدان .

٣٧. تبين انه في فترة إجراء التجربة الأولى كانت ثمة شجرة بلوط كبيرة تلقي بثمارها إلى أقفاص فراخ البط التي تتغذى على الديدان فقط . ولم يعرف اثر هذا النوع من الثمار على صحة فراخ البط.

٣٨. تم إجراء تجربة مشابهة على كلاب صغيرة .وأجريت تجربة أخرى مشابهة على سلاحف صغيرة . في الحالتين كانت النتائج مشابهة لتلك التي تمخضت عن التجربة الأولى التي أجريت على فراخ البط.

القسم ٥

يشرع باحث بفحص صحة التصريح التالي:

إذا قام أي فرخ بط بأكل دودة ملفوف ،فإن الفرخ سيموت خلال ست ساعات.

قام الباحث بتطوير أسلوب دقيق و غير مؤلم ولا ضار لفحص المعدة في سبيل معرفة فيما إذا كان فرخ البط قد أكل دودة ملفوف خلال الساعات ألاثنتي عشر الماضية . يمكن استخدام هذا الأسلوب مع كل من فراخ البط الميتة و الحية.

في تخطيطه لتجاربه ،يحتاج الباحث لعمل بعض التنبؤات من التصريح الوارد أعلاه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقول التنبؤات بما سيكون صحيحا ، إذا كان التصريح صحيحا.

ب- ينبغي أن تكون التنبؤات مفيدة في توجيه إجراء تجربة حقيقية.

متذكرا هاتين القاعدتين الخاصتين بالتنبؤات، أجب على الفقرات من ٣٩ إلى ٤٢ .تشير هذه الفقرات إلى التنبؤات السبعة المحتملة التي أدرجت بعد الفقرة٤٢.

٣٩. من الفقرات ي، ، ك، و، ل، أيهم يعد أفضل التنبؤات؟ سجل أ للفقرات ي و ب للفقرة ي، و، ب، للفقرة ك، و، ج، للفقرة ل .

٤٠. من الفقرات ك، و، ل، و، م ، أيهم يعد أفضل التنبؤات ؟ سجل أ للفقرة ك و ب للفقرة ل وج للفقرة م.

٤١. من الفقرات م، و، ن، و، س، أيهم يعد أفضل التنبؤات؟ سجل أ للفقرة م، و، ب للفقرة ن، و، ج ، للفقرة س.

٤٢. من الفقرات ن، و، س، و ،ع ، أيهم يعد أفضل التنبؤات؟ سجل أ للفقرة ن، و، ب للفقرة س، و ،ج ،للفقرة ع.

التنبؤات الممكنة :

ي. إذا قام أي فرخ بط بأكل دودة ملفوف، فإنه سيموت خلال ٦ ساعات، وإذا جرى فحص المعدة خلال ١٢ ساعة بعد أكل الدودة، ستظهر نتائج فحص المعدة أن الفرخ قد أكل دودة ملفوف واحدة على الأقل.

ك. إذا لم يمت أي فرخ خلال ٦ ساعات بعد فترة محددة، فإنه لم يأكل أي دودة ملفوف خلال تلك الفترة.

ل. افترض أنه قد جرى وضع ٦ فراخ من بط البلبول لمدة ساعة في مزرعة ملفوف تحتوي على ديدان ملفوف، وجرى بعدها وضعه في فقص نظيف لمدة ٦ ساعات. إذا لم يمت أي من الفراخ خلال تلك الفترة، ستظهر نتائج فحص المعدة أن هذه الفراخ لم تأكل أياً من ديدان الملفوف.

م. إذا جرى انتقاء فرخ بط بري بشكل عشوائي من ١٠ مجموعات مختلفة ، وتم إبعاد كافة الفراخ العشر عن ديدان الملفوف لمدة ١٢ ساعة، فإن أيا منها لن تموت خلال آخر ٦ ساعات من فترة الاثنتي عشرة ساعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ن. إذا جرى انتقاء فرخ بط بري بشكل عشوائي من ٦ مجموعات مختلفة، وتم تغذية كل فرخ منها بدودة ملفوف، فإن جميع الفراخ الستة ستموت خلال ٦ ساعات.

س. افترض أنه قد تم إطلاق ١٢ فرخاً جائعاً من فراخ البط أمريكي جرى انتقاؤها بشكل عشوائي لمدة ساعة في مزرعة للملفوف تحتوي على ديدان ملفوف، وجرى بعدها وضعها في فقص نظيف لمدة ٦ ساعات. إذا مات كل فرخ خلال تلك الفترة، فإن نتائج فحص المعدة ستظهر أن كل فرخ قد أكل دودة ملفوف.

ع. إذا جرى تقسيم عشوائي لمجموعة تتكون من ١٠ فراخ بط أمريكي بصحة جيدة إلى النصف والتي ربما كانت ستعيش إذا لم تتم تغذيتها بديدان الملفوف، وتمت معاملة كل نصف بنفس الطريقة عدا عن أن مجموعة من ٥ فراخ قد جرى تغذيتها بديدان الملفوف، فإن الفراخ التي أكلت الديدان ستموت خلال ٦ ساعات ومن المحتمل ألا تموت الفراخ الأخرى.

القسم ٦

تطرح الفقرات من ٤٣ إلى ٤٦ مواقف تستدعي تعريفاً ما. من بين التعريفات الثلاثة التي تعقب كل وصف، اختر تعريفاً واحداً (أ أو **ب** أو **ج**) والذي يعطي أفضل معنى.

٤٣. " إنها سيارة جميلة تلك التي المطورة لديك هناك يا عادل "، قالت أمه.

" سيارة مطورة ! قال عادل متعجباً. تلك ليست سيارة مطورة. هل سبق لك رؤية سيارة في معرض لبيع السيارات تتمتع بدعامات مصنوعة من الأنابيب الثقيلة ؟ هل تنتج مصانع السيارات سيارات بدون رفارف؟ بالطبع لا".

تسأل أم عادل بعدد ذلك :" ما الذي تعنيه بالسيارة المطورة؟"

من بين التصريحات التالية، أي الطرق تع الأفضل لتوضيح فكرة عادل عن السيارة المطورة؟

أ. السيارة المطورة هي مركبة صنعت أكثر أجزائها من قطع متعارف عليها تنتجها مصانع السيارات، لكنها قد تفتقد للرفارف والدعامات الخاصة.

ب. السيارة المطورة هي مركبة تحتوي عل رفارف ولا تحتوي على دعامات مصنوعة من أنبوب.

ج. السيارة المطورة هي سيارة اعتيادية تبقى كما خرجت من المصنع وتباع للعامة.

٤٤. " إنها بالتأكيد سيارة مطورة." يقول راشد . "فهي تشتمل على محرك اعتيادي لم يطرأ عليه تغيير منذ ، خرج من خط التجميع. وهذا وحده يجعلها سيارة مطورة وهذا كل ما يعنينا."

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من بين التصريحات التالية، أي الطرق تعد الأفضل لتوضيح فكرة راشد حول السيارة المطورة؟

أ. السيارة المطورة هي مركبة صنعت أكثر أجزائها من قطع متعارف عليها أنتجتها مصانع السيارات، لكنها قد تفتقد للرفرف والدعامات الخاصة.

ب. السيارة المطورة هي مركبة ذات محرك اعتيادي.

ج. السيارة المطورة هي حيثما وجد محرك اعتيادي .

٤٥. " ما الذي تفعلينه بتكل العجينة؟"، سأل والد سعاد.

" عجينة! " قالت سعاد متعجبة." هل سبق لك أن رأيت شيئاً مصنوعاً من القمح جرى خبزه فوراً بعد أن تم مزجه؟ بالطبع لا،" قالت ذلك وهي تضع المزيج في الفرن فوراً بعد مزجه. " لذا، فهذه ليست عجينة؟" ما الذي تعنيه بالعجينه؟"، سألها والدها.

من بين التصريحات التالية، أي الطرق تعد الأفضل لتوضيح فكرة سعاد حول العجينة؟

أ. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى بما فيها القمح.

ب. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى لا يتم خبزها فوراً.

ج. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى والتي غالباً يتم خبزها في فرن.

٤٦. " بالطبع تلك ليست عجينة" قال ماجد . " أنت تصنعين الكعك، أليس كذلك؟ فهي لا تسمى عجينة ما لم تستخدم في صنع الكعك."

من بين التصريحات التالية، أي الطرق تعد الأفضل لتوضيح فكرة ماجد حول العجينة؟

أ. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى التي لا يتم خبزها فوراً، إلا إذا استخدمت في صنع الكعك.

ب. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى التي تستخدم في صنع الكعك.

ج. العجينة هي مزيج من الطحين والمكونات الأخرى التي يتم استخدامها في صنع الكعك، إلا إذا جرى خبزها فوراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم ٧

في الفقرات من ٤٧ إلى ٥٢ يتحدث أحدهم، لكن في كل حالية هناك افتراض غير مذكور.
والافتراض هو عبارة عن تصريح مسلم به. من الخيارات التالية، اختر واحداً (أ أو **ب** أو **ج**)
والذي يعتبر على الأغلب هو الافتراض غير المذكور.

تأمل كل فقرة بحد ذاتها.

٤٧. السيد محمد : حقيقة أن أطفال المنطقة قد أجبروا على العمل يفسر سوء سلوكهم.

أ. الأطفال الذين لم يجبروا من قبل على العمل يتصرفون بشكل لائق.

ب. الأطفال الذين لا يتصرفون بشكل لائق أجبروا على العمل.

ج. الأطفال الذين أجبروا على العمل يتصرفون بشكل غير لائق.

تذكير: اختر من (أ أو ب أو ج) الفقرة التي تعتبر على الأغلب هي الافتراض غير المذكور.

٤٨. السيد محمد: ما ينبغي علينا فعله هم عدم تشغيلهم وسيكونون بعدها بخير، أنا أعرف ذلك.

أ. الأطفال الذين يجبرون على العمل سيسيئون التصرف.

ب. الأطفال الذين لا يجبرون على العمل سيتصرفون بشكل لائق.

ج. الأطفال الذين يتصرفون بشكل لائق لم يتم إجبارهم على العمل.

٤٩. السيد سالم : ينبغي علينا تشغيلهم. فهذا سيعالجهم.

أ. الأطفال الذين لا يجبرون على العمل سيسؤن التصرف.

ب. الأطفال الذين يجبرون على العمل سيتصرفون بشكل لائق.

ج. الأطفال الذين يتصرفون بشكل لائق تم إجبارهم على العمل.

٥٠. السيد سالم : إن تفسير سوء سلوك هذه الأيام هو تفسير بسيط. لقد تعرض هؤلاء الأطفال للعقاب الشديد في وقت ما. تلك هي المشكلة.

أ. الأطفال الذين تعرضوا للعقاب الشديد يسيئون التصرف .

ب. الأطفال الذين يسيئون التصرف تعرضوا للعقاب الشديد في وقت ما.

ج. الأطفال الذين لم يتعرضوا للعقاب الشديد يتصرفون بشكل لائق.

٥١. السيد محمد : يمكن تفسير سلوكهم بإدراك أن معظم هؤلاء الصغار لم يسبق لهم أن عوقبوا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. الأطفال الذين يعاقبون يتصرفون بشكل لائق.

ب. الأطفال الذين يتصرفون بشكل غير لائق لم يسبق لهم أن عوقبوا.

ج. الأطفال الذين لم يسبق لهم أن عوقبوا أبداً يتصرفون بشكل غير لائق.

٥٢. السيد محمد : ما ينبغي علينا فعله هو عدم معاقبتهم بتاتاً. وهذا سيحل كل الأمور.

أ. الأطفال الذين يتصرفون بشكل سيء كانوا قد عوقبوا في وقت ما.

ب. الأطفال الذين تمت معاقبتهم سيسيئون التصرف.

ج. الأطفال الذين يتصرفون بشكل لائق لم يسبق لهم أن عوقبوا أبداً.

النهاية. راجع إجاباتك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣) مقياس الاتجاهات

نشكركم على مشاركتكم في دوراتنا هذه لان رأيك يهمنا ونتطلع دائما لتطوير برنامجنا فإننا نأمل التكرم بملء الاستلانة التالية شاكرين لك كل ملاحظه تبديها وستكون بإذن الله محل تقديرنا

الاسم : ---------- الجنس----------

الخبرة ---------- المرحلة التدريسية ----------

يرجى وضع علامة (X) أمام التقدير الذي تراه مناسبا للفئة

م	الفئة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١	أهداف البرنامج محددة وواضحة					
٢	لم يتضمن البرنامج وسائل وأدوات تقويمية كافية					
٣	تضمن البرنامج أنشطة تدريبية فعالة					
٤	تنوعت المهارات التي تضمنها البرنامج					
٥	كان الوقت مناسبا وكافيا					
٦	استطيع تعليم مهارات التفكير الناقد					
٧	كون البرنامج لدي اتجاهات ايجابية نحو تعلم التفكير					
٨	استفدت من البرنامج في الحياة العملية					
٩	كون البرنامج لدي اتجاهات ايجابية نحو أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد للطلبة					
١٠	استطيع أن احلل المناهج التدريسية او الدراسية وفق معايير التفكير الناقد					
١١	يربط البرنامج مهارات التفكير الناقد بمناهج التربية الإسلامية					
١٢	يصعب علي تطبيق مهارات التفكير الناقد في التدريس					
١٣	لم يتضمن البرنامج مهارات أساسية في التفكير الناقد					
١٤	تعرفت على مفهوم التفكير الناقد ونظرياته ومهاراته المتنوعة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٥	وجدت صعوبة في متابعة فقرات البرنامج					
١٦	نمى البرنامج لدى مهارتي الاستنتاج والاستقراء					
١٧	إجراءات تنفيذ البرنامج سهلة وعملية					
١٨	زودني البرنامج بمهارات تقويم التفكير الناقد					
١٩	يحتاج تطبيق البرنامج إلى ممارسات تطبيقية اعم واشمل					
٢٠	لم يتضمن البرنامج تعريف واضح ومحدد لكل مهارة					
٢١	محتوى البرنامج مرتب ترتيبا منطقيا مناسبا					
٢٢	محتوى البرنامج مرتب ترتيبا سيكولوجيا مناسبا					
٢٣	تطورت لدي القدرة على حل المشكلة واتخاذ القرار					
٢٤	تضمن البرنامج مقومات الربط مقومات الربط بين التفكير الناقد وغيره من أنماط التفكير					
٢٥	لاحظت فرقا في طريقة تفكيري قبل دراسة البرنامج وبعده					
٢٦	أستطيع الكشف عن موثوقية النص ودقته					
٢٧	تطورت لدى مهارتي وضع الافتراضات والتنبؤ					
٢٨	زادت قدرتي على تفسير النصوص وفهمها					
٢٩	لم يتضمن البرنامج أية أفكار جديدة					
٣٠	أستطيع الكشف عن المغالطات المنطقية					
٣١	لم يربط البرنامج مهارات التفكير الناقد بأصول التربية الإسلامية					

أكتب أية آراء أو مقترحات أخرى عن الدورة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٤) شهادة تنفيذ البرنامج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دولة الإمارات العربية المتحدة
وزارة التربية والتعليم
مكتب الشارقة التعليمي - المنطقة الشرقية

شهادة شكر وتقدير

تتقدم إدارة مكتب الشارقة التعليمي بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ: منذر سميح الحاج حسن لتنفيذه برنامج تنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي التربية الإسلامية خلال الفترة من 3 – 22 /2006/6 في قاعة جامعة الشارقة في خورفكان.

توجيه التربية الإسلامية

مدير مكتب الشارقة التعليمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٥) أسماء المحكمين

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
احمد الحايري	البكالوريوس	الشريعة والقانون	مشرف تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
احمد الشافعي	الدكتوراه	قياس وتقويم	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات العربية المتحدة
احمد الكيلاني	الدكتوراه	مناهج وأساليب التربية الإسلامية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أمينة قسوم	البكالوريوس	الشريعة الإسلامية	مشرف تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
أيمن خاطر	الدكتوراه	مناهج وأساليب التربية الإسلامية	مدرس تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية
حاتم القضاة	الدكتوراه	مناهج وأساليب اللغة العربية	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات العربية المتحدة
خالد الخالد	الدكتوراه	القه الإسلامي وأصوله	مدرس تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
سائد الضمور	الماجستير	الحديث الشريف	مدرس تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
شفيق حسان علاونه	الدكتوراه	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
عبد الرؤوف أبو محفوظ	الدكتوراه	تربية خاصة	جامعة الملك عبد العزيز – المملكة العربية السعودية
علي الزعابي	البكالوريوس	الشريعة والقانون	مشرف تربية إسلامية – وزارة التربية والتعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
الماحي عبدالله	الدكتوراه	اللغة الانجليزية	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات العربية المتحدة
محمد السامرائي	الدكتوراه	مناهج وطرق التدريس	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات العربية المتحدة
ناصر الخوالدة	أستاذ دكتور	مناهج وأساليب التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com