# واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين

## (دراسة تحليلية ميدانية لبعض ابتدائيات الوادي)

# The reality of usingthinkingskillsat the stage of primary education from the teachers' point of view (afieldanalytical study of someelementary schools of the el oued)

**العزوزية سالمي[1،*]، محمد عرفات جخراب[2]**

[1] جامعة ورقلة (الجزائر)، salemiazzouzia@gmail.com

[2] جامعة ورقلة (الجزائر)، adjoukhrab@gmail.com

تاريخ الاستلام:13-01- 2021 تاريخ القبول: 20-06-2021 تاريخ النشر: 24-09-2021

**ملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس ضم في مجمله 30 بند موزعة على محورين (مهارات التفكير المعرفية – مهارات التفكير ما وراء المعرفية) وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على عينة مقدرة بـ (85) أستاذ وأستاذة من ابتدائيات ولاية الوادي وبالتحديد المقاطعة الثامنة، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه يوجد استخدام مرتفع لمهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين سواء مهارات التفكير المعرفية أو ما وراء المعرفية، حيث بلغت قيمة (ت) لمهارات التفكير المعرفية (34.56) فيما بلغت لمهارات التفكير ما وراء المعرفية (33.77).

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التفكير المعرفية؛ مهارات التفكير ما وراء المعرفية.

**Abstract:** The current study aims to know the reality of using thinking skills in the primary education stage from the teachers' point of view, where the descriptive exploratory approach was used. After confirming its psychometric properties, it was applied to a sample estimated at (85) professors from the elementary schools of El-Wadi State, specifically the eighth district, and the study came to the conclusion that there is a high use of thinking skills in the primary education stage from the teachers' point of view, whether cognitive thinking skills or beyond. Cognitive, where the value of (T) for cognitive thinking skills was (34.56), while it reached (33.77) for meta cognitive thinking skills.

**Keywords:** Cognitive thinking skills; Metacognitive thinking skills.

*المؤلف المراسل

## 1- مقدمة

أصبح الاهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تطوير وتنمية التفكير ومهاراته بوصفه أداة أساسية للمعرفة كما أنه من الضروري تعديل النظرة للتعلم، لأن هدف العملية التعليمية لم يعد يقتصر على إكساب المعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية القدرة على التفكير وحسن التعامل مع المعلومات، والانتقال بالمتعلم إلى المشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس بما يساعد في حدوث التعلم الفعال بدلا من مجرد تلقين للمعلومات من أجل التعلم وقيادة المتعلم بصورة جامدة.

لا تقع مهمة تطبيق الأساليب والإجراءات لزيادة النشاط الذاتي للمتعلم وتمكينه من المشاركة في الدرس وبالتالي إنجاح عملية التعليم على عاتق المعلم، بل تتم باشتراك كل من التلميذ: وهو محور العمل المدرسي ويجب أن تعتمد المناهج على فهم حقيقي لحاجاته وميوله ومشاكله، المعلم: ويلعب دورا هاما في تحقيق الأهداف التعليمية ويعتمد نجاح أي مخطط تربوي على المعلم حيث أنه يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، التعلم: وهو بمثابة عملية تذكر وتدريب للعقل وتعديل في السلوك (محسن، 2008).

### 1.1- مشكلة الدراسة:

تكمن أهمية مهارات التفكير في تحفيز قدرة الفرد على الانتباه وجعله قادرا على المشاركة بفاعلية في مختلف المواقف، والتشجيع على استمرار عمليات البحث للتوصل إلى معلومات جديدة، وتعلم مهارات تعينه على النجاح في حياته، كما تجعل الفرد أكثر رغبة في الابتعاد عن السلوكيات الخاطئة، وتزيد من ثقته بنفسه وتجعله أكثر ايجابية في التواصل والتعامل مع من حوله، كل هذه المميزات جعلت من مهارات التفكير أهم الضروريات التي ينبغي أن تفرزها العملية التعليمية.

يسعى القائمون على العملية التعليمية إلى توجيه الاهتمام نحو مهارات التفكير وعملياته، وجعل الهدف من العملية التعليمية لا يقتصر على إكساب المتعلم المعارف بل يتعداها إلى تنمية القدرة على التفكير السليم وتعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر، بخلق مناخ دراسي يتسم بالممارسات الديمقراطية واحترام قدرات المتعلم وفسح المجال أمام المتعلم للإبداع، لنصل إلى بيئة صفية مناسبة والتي تمثل النواة للبيئة المدرسية ككل.

تشكل المدرسة فضاء الإبداع والتفكير السليم وطرح مجمل الأفكار التي تساعد على بناء الشخصية والقيم الصحيحة التي تمكّن المتعلم من رسم خارطة طريق لمستقبله، وكل هذا مرتبط بمدى استيعاب المتعلم لكافة الأدوات والوسائل التي تجعله قادرا على طرح أفكاره وآرائه بطريقة سليمة وكيفية صحيحة، فهي تسهم في صقل شخصية المتعلم وتعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من مهارات التفكير الصحيح وأساليبه لكي يستطيع التكيف مع نفسه والآخرين.

والمدرسة بحكم وظيفتها الاجتماعية والتربوية واشتقاق أهدافها من المجتمع والنظم التربوية تعمل على إعداد المتعلم، بحيث يتميز بخصائص أهمها اكتساب مهارات التفكير المنظم وصحة الحكم على المواقف التي تصادفه في حياته الدراسية والخاصة، وتنمية القدرة على الابتكار والرغبة في حل المشكلات التي تواجهه (السرور، 2005، 19).

يعد المعلم أساس نجاح أي نظام تربوي بحكم دوره الحيوي في العملية التعليمية، ولأن استخدام المعلم لمهارات التفكير يكسب المتعلم المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تؤهله للتعامل مع متغيرات العالم المعاصر بكفاءة وفاعلية، وبالتالي وصول العملية التعليمية إلى الهدف الرئيسي منها.

وتحاول الدراسة الحالية معرفة واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بابتدائيات المقاطعة الثامنة لولاية الوادي.

**أسئلة الدراسة:**

– ما واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عنه تساؤلين:

– ما واقع استخدام مهارات التفكير المعرفية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

– ما واقع استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

**2.1– أهمية الدراسة:** تنبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الأساسية التالية:

– الاهتمام المتزايد بموضوع مهارات التفكير وتضمينه في أهداف تدريس المناهج الدراسية.

– توجيه اهتمام الأساتذة إلى أهمية مهارات التفكير وضرورة استخدامها داخل البيئة الصفية.

– تقدم الدراسة الحالية أداة لمعرفة استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات التفكير في أنشطة التعليم والتعلم.

**3.1– أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة الحالية للكشف عن :

– واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

– واقع استخدام مهارات التفكير المعرفية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

– واقع استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

**4.1– التعاريف الإجرائية:**

– **مهارات التفكير المعرفية:** وتتمثل في الاستخدام المحدود للمهارات الدنيا للتفكير وتتضمن مهارات: الملاحظة والتلخيص والتصنيف والمقارنة.

– **مهارات التفكير ما وراء المعرفية:** وتتمثل في الاستخدام الواسع للمهارات العليا للتفكير وتتضمن مهارات: التخطيط والمراقبة والتقويم.

**5.1– حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة الحالية على الأبعاد التالية:

– **البعد الموضوعي:** حيث استخدمت الدراسة الحالية أداة للتعرف على واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؛ أما **البعد البشري:** تمثل في عينة من أساتذة التعليم الابتدائي عددها (85) أستاذ وأستاذة؛ و**البعد المكاني:** ولاية الوادي؛ وتمثل **البعد الزماني:** في السنة الدراسية 2021/2020.

## 2- الاطار النظري:

### 1- لمحة عن مهارات التفكير:

اتضحت الصورة أكثر عن مهارات التفكير في الخمسينات والستينات من القرن الماضي عندما تناول Guilford موضوع التفكير الناقد وتبعه "سميث" في جامعة "ألينوي" وبعده Aynes في جامعة "كورنيل" وBloom وCouvman وBronz، حيث ركزوا على عملية تخطيط المنهاج وتطويره وولدت حينها بدايات برامج Debono في تعليم التفكير، واستمرت حركة تطوير المناهج في السبعينات، حيث برز من خلالها موضوع تعليم التفكير بوضوح في أعمال "ليمان وباير" وغيرهما تحت مسمّى برنامج التعليم من أجل التفكير.

كما انعقدت مؤتمرات عالمية تابعة لليونسكو تناولت طريقة الاهتمام بمهارات التفكير في التدريس ومنها مؤتمر بغداد عام (1985) تحت شعار "البيئة التدريسية في الجامعات العربية" وانبثقت توصيات تحث الدول العربية على تدريس مهارات التفكير في مقرر خاص بالمرحلة الثانوية وربطه بموضوعات في العلوم والرياضيات.

كما أن المناداة بهذا النوع من المهارات حديث العهد ولاقى معارضة كبيرة من قبل بعض المربين والتربويين اعتقادا منهم أن إيصال هذه المهارات للطلاب لن يلق نجاحا بسبب عدم مقدرة المعلمين على ذلك. ولقد ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1995) برنامج مهارات التفكير والذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير وتعريف الطلاب بمصادر المعرفة، ويركز على مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات التصنيف والاكتشاف والاستنتاج والتلخيص (أبو جلالة، 2007، 63).

### 2- تعريف مهارات التفكير:

تعتبر مهارات التفكير أهم اللبنات لبنية التفكير فهي عمليات عقلية معرفية وإدراكية وفيما يلي تعاريف لها، حيث يعرفها حبيب (1996): "قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة ودقة وإتقان"، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة (جمل، 2005، 94).

مهارات التفكير هي القدرة على التفكير أو تشغيل الدماغ بفعالية وتعد بمثابة البدائل أو الأفعال أو القرارات (سعيد، 2008، 34).

مهارات التفكير هي إجراءات خاصة ونوعية نؤديها أداء حرفيا لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولا مقصودا مباشرا لنحقق بها أهداف تفكيرنا أو تقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا أو التي نخوضها، أو لنحل مشكلة ما، أو لنتخذ قرار ما (البنعلي، 2003، 17).

مهارات التفكير هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها بقصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء، وتقييم البديل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (إبراهيم، 2009، 47).

من التعاريف يتبين بأن هناك اتفاق على أن مهارات التفكير هي عمليات عقلية يقوم الفرد باستحضارها واستخدامها وتوظيفها في المواقف التي يتعرض لها والتي تثيره، شريطة أن تتوفر في هذه العمليات العقلية الدقة والسرعة في المعالجة للموقف لتكون بذلك مهارة تفكيرية، كما ركزت هذه التعاريف على مهارات التفكير في إطار عملية التعلم كونها تسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم ونمو مهاراته المعرفية وبالتالي تحسين تعلمه، وأن توظيف هذه المهارات ضمن عملية التعلم يكسب المتعلم قدرة على التحكم في أدائه أثناء هذه العملية.

**3- أهمية مهارات التفكير:**

تلعب مهارات التفكير دورا مهما في المجال التربوي فهي تحرر تفكير الدارسين وتسهم في وضع مناهج تهدف إلى تعليم الطلاب كيف يحصلون على المعلومات وكيف يولدونها في عقولهم وكيف يوظفونها في المواقف التي يحتاجونها، كما تساعد في تقييم أهمية ما تعلمه الدارس بشكل موضوعي وبناء على ما ورد من تراث نظري يمكن تعداد جملة من العناصر أهمها (عبد العزيز، 2007، 65):

- إن مهارات التفكير تبين بأن لدى المتعلمين أفكار مختلفة تماما عن خبراتهم المشتركة وأنها ليست تحديا لأنها تأتي بمجموعة من الإجابات المحتملة والتي تعتمد على خبرة الشخص الماضية واهتماماته الخاصة، فهي تكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد.
- إن مهارات التفكير تقوم بدور المحفزات على التفكير في المجالات الملموسة أو المجردة.
- ويذكر "نيكرسون" أن لمهارات التفكير منفعة ذاتية للمتعلم نفسه حيث يكتسب القدرة على التحليل والنقد مما يقيه التأثّر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم فالمفكر الجيّد لديه القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الشخص الذي لا يحسن التفكير، ومنفعة اجتماعية عامة فاكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيّد يجعل منهم مواطنين صالحين يستطيعون النظر بعمق وحكمة إلى المشاكل التي يعاني منها مجتمعهم، ويجعلهم قادرين على إصدار أحكام صائبة على كثير من المواضيع العامة.
- واعتبر "ستيرنبرج" أن مهارات التفكير تعمل على تمكين المتعلم من الاحتفاظ بقدرة عالية وثابتة في المعالجة.
- كما اعتبر الكرمي (1998) أن مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم لدى الطلبة (دياب، 2000، 24).
- وفي دراسة أجراها أندرسون وزملائه (1999) لشرح كيف تساهم مهارات التفكير المختلفة في حل مشكلة ما توصل إلى أن مهارات التفكير تساعد المتعلمين على تكوين تمثيل مرئي للمشكلة واستدعاء المعلومات والإجراءات التي سيحتاجونها، وتنظيم المعرفة التي جمعوها في بنية أكثر إفادة وفعالية، كما تستخدم مهارات التفكير في التقييم لاتخاذ القرارات بأي الأساليب التي يتعين استخدامها وما إذا كانت هذه الأساليب تعمل أم لا (الرويثي، 2009، 23).

يتبين أن أهمية مهارات التفكير محددة في عملية التعلم أكثر من أنها تتجاوزها لميادين أخرى من شأنها مساعد الفرد على التكيف مع ظروف مجتمعه والإسهام في تحقيق أهدافه وطموحه حتى يكون فاعلا داخل مجتمعه، ويتعمق وجوده وتتسنى له القدرة على المشاركة في تطويره وازدهاره.

**4- تنمية مهارات التفكير:**

إن تنمية مهارات التفكير أحد متطلبات العملية التربوية لذلك تتابعت البرامج حول تنمية مهارات التفكير المتنوعة التي تتناول تنمية وتطوير مهارات التفكير والارتقاء بها من البعد الأفقي إلى البعد الجانبي لغاية النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها على نحو يمكن الفرد من معالجة المعلومات وإنتاجها ثم إعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة تتصف بالموضوعية والدقة والشمولية (سعيد، 2008، 24).

وأظهرت الدراسات أن هناك إجماعا بين العلماء والمربين أمثال (وليبمان) (1991) و"دي بونو" (1994)، قطامي(2003) بخصوص ضرورة تطوير مهارات التفكير لدى جميع أفراد المجتمع وفي جميع المراحل العمرية

خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك بهدف بناء جيل مفكر آخذين بعين الاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا (العتوم وآخرون، 2009، 43)، وقد تحدث العديد من علماء النفس عن الأساليب والاستراتيجيات العامة التي تم استخدامها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين مثل:

**4-1- الأساليب المعرفية:** حيث توجد برامج تعتمد على العمليات المعرفية وأخرى على العمليات فوق المعرفية لتنمية مهارات التفكير فبرامج العمليات المعرفية كبرنامج "جيلفورد" لبناء الذكاء يهتم بتطوير التفكير من خلال الاهتمام بخمس مستويات عقلية هي التعرف ويتمثل في الاكتشاف والتذكر والتفكير التباعدي والتفكير التقاربي والتقويم، وبرنامج "فيورستين" وهو برنامج تدخل معرفي متحرر من المحتوى الدراسي يركز على العمليات المعرفية وليس على محتوى معين، حيث يتم تعليمه خارج منهج الفصول الدراسية التقليدية عندما تكون عادات التفكير التي يمارسها التلاميذ رديئة، أما برامج العمليات ما وراء المعرفية فهي تركز على التفكير كموضوع قائم بحد ذاته وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقويم، وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج "الفلسفة للأطفال" وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".

**4-2- استراتيجيات التعلم:** يمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات عديدة من أجل تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين كالتركيز على استراتيجيات تنشيط الذاكرة، والمعالجة المعرفية العميقة للمعلومات وزيادة السعة والسرعة المعرفية أثناء عمليات التعلم وتركيز الانتباه، وهناك برامج محددة تسعى لتطوير مهارات التفكير من خلال محتوى دراسي معين أو من خلال مواد تعليمية خاصة تعد لغاية محددة، كما تستخدم استراتيجيات مثل لعب الأدوار والتمثيل والعصف الذهني والأسئلة وحل المشكلة والنقاش الجماعي(العتوم وآخرون، 2009، 48).

**4-3- طريقة "ستيرنبرج":** ويقترح نموذج الحلقات المتصلة لتنمية مهارات التفكير.

**4-4- دليل المتابعة:** اقترح "كوستا" (1984) "دليل المتابعة" لتطوير مهارات التفكير فوق المعرفية والذي يستخدم من قبل الطلبة في أثناء تنفيذ المهمات أو ما يسمى "صحيفة العمل"، حيث يقوم هذا الأسلوب على تقديم المهارات الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) ضمن سياق المحتوى الدراسي.

**4-5- طريقة "باير":** اقترح "باير"(1986) الأسلوب المباشر في تدريس مهارات التفكير فوق المعرفية ويتضمن (06) خطوات: الإعلان عن المهارة، شرح المهارة نظريا، عرض توضيحي، مناقشة العرض التوضيحي، تطبيق المهارة من قبل الطلبة، التأمل في الأداء (أبو رياش، 2007، 42).

**5- تصنيف مهارات التفكير:**يصنفها "روبرت ستيرنبرج" (1986) إلى مجالين:

- مهارات التفكير المعرفية (Cognitive ThinkingSkills): وتتضمن مهارة الملاحظة ومهارة التصنيف ومهارة المقارنة ومهارة التلخيص ومهارة التقييم، حيث تعنى بالأعمال اليومية التي يقوم بها الفرد ويتم استخدام العمليات العقلية فيها بشكل محدود (سعيد، 2008، 36).

- إضافة إلى ذلك فإن مهارات التفكير المعرفية يتم توظيفها في عمليات التفكير فوق المعرفية فمثلا يتم استخدام مهارات المقارنة والتصنيف بشكل كبير في صنع القرار وحل المشكلات (إبراهيم، 2005، 108).

- زيادة على ذلك تعتبر المهارات المعرفية هي المهارات التي يحتاجها المتعلم ليؤدي المهمة أما فوق المعرفية فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أدى المتعلم المهمة (يوسف، 2009، 35).

– كما يعتبر "ميسك" (1984) مهارات التفكير المعرفية بمثابة الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعطيات، أي أنها عبارة عن طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين المعلومات وتناولها (الرويثي، 2009، 33).

– مهارات التفكير ما وراء المعرفية (Metacognitive ThinkingSkills): وتتضمن مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة والتقويم (سعادة، 2003، 81)، حيث أن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة الموجهة لحل مشكلة ما وتستخدم القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، فهي مهارات معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وأن الأفراد قد يختلفون في درجة امتلاكهم واستخدامهم لهذه المهارات (الزعبي، 2008، 337)، وتربط المهارات المعرفية وفوق المعرفية علاقة وثيقة بأي نشاط للتفكير يقوم به العقل لإنجاز مهمة معينة ما هو إلا دمج بين المهارات المعرفية وفوق المعرفية فالمعرفية تستخدم لاكتساب المعلومات والمعارف بكافة أشكالها أما فوق معرفية فهي توجه جهود الفرد وتنظمها وتضبطها وتقومها بهدف تشكيل المعارف وتطبيقها (فيشر، 2009، 108).

**2.1– معوقات اكتساب مهارات التفكير:** يلخص جروان (2002) معوقات اكتساب مهارات التفكير في:

– تدني مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز لأنه يحد من طرح الأفكار والآراء والاتجاهات في المواقف التعليمية .

– استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التعلم الصفي وهذا بدوره يعمل على الحد من تنمية التفكر وتحقيق النجاح أو الوصول إلى درجات عالية من الإتقان.

– عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية فهو يحد من الوصول إلى الإتقان ويولد الإحساس باليأس خصوصا أن الطالب يعي ويعرف أنه قادر على إنجاز المهمة ولكنه لم يستطع القيام بذلك.

– الخوف من النقد والتقييم حيث يضيع على الطالب اكتساب مهارات تفكيرية أثناء مواقف التفاعل والنقاش.

– تدني الثقة بالنفس والتي تبقي الطالب في دائرة الشك بقدراته في المقابل نجد أن الثقة العالية بالنفس تعمل على تغلب الطالب على فشله وذلك بالاعتراف بأخطائه أو بحاجته إلى إعادة النظر بمواقفه وتعديلها.

– المعتقدات الخاطئة حول التعلم التلقائي والذاتي لمهارات التفكير حيث يرى المربين والمعلمين بأن مهارات التفكير هي نتيجة لعملية التعلم الأكاديمي في المدرسة أو الجامعة اعتقاد منهم أنها تأتي دون بذل أي جهد.

– التركيز في النظام التربوي المدرسي أو الجامعي على فلسفة حشو عقول الطلبة بالمعارف والمعلومات كفيل بإكسابهم مهارات تفكير متطورة دون اللجوء إلى أساليب واستراتيجيات وأنشطة تعمل لتفعيل القدرات التفكيرية.

– التركيز على دور الأستاذ كناقل للمعلومات للطلبة بطريقة استقبالية آلية من خلال أسلوب المحاضرة دون إعطاء المتعلمين فرصة لترتيب الأفكار وتنظيمها وطرح الأسئلة والتمعن في المادة التعليمية ومحاولة دمجها في بنائهم المعرفي (العتوم وآخرون، 2009، 38).

– تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض وأفكارهم أو تخرج عن موضوع الدرس مع تفضيلهم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر (سعادة، 2003، 73).

– تدني مستوى الذكاء والتعلم الخاطئ في الطفولة (عبد العزيز، 2007، 38).

من خلال استعراض هذه المعوقات نلاحظ أن هناك عوامل إذا ما اجتمعت سوف تقف عائقا أمام اكتساب الطلبة مهارات تفكيرية، كما أن هذه المعوقات تتضمن عوامل تتعلق بالفرد نفسه وهي عبارة عن أفكار وسلوكات

تعود إلى نمط التنشئة الذي تلقاه الفرد وتعزز هذه السلوكات الممارسات التي يتعرض لها الفرد في طريقه لاكتساب المعارف المختلفة، ويمكن حصر أشد هذه المعوقات في التعليم التقليدي والسلبي والجامد والفقر في الإمكانيات والخوف من الفشل.

## 3- الطريقة والأدوات:

### 1.3- منهج الدراسة:

المنهج عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة (عبيدات وآخرون، 1999، 46)، ويقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة (عبيدات وآخرون، 1999، 47).

ولكون الهدف من الدراسة هو الكشف عن واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي فإن المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي قصد الإجابة عن تساؤلات الدراسة. حيث يعرف الأسلوب الاستكشافي على أنه مجموعة من الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين وتحديد المشكلات البحثية وتوضيح جوانبها بعمق (الرشيدي، 2000، 55).

### 2.3-عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة الأساتذة الذين يدرسون المرحلة الابتدائية من الصف التحضيري إلى الصف الخامس للفئات العمرية من 7 سنوات إلى 11 سنة، حيث قدرت عينة الدراسة بـ(85) أستاذ وأستاذة وبالتحديد من المقاطعة الثامنة لولاية الوادي, وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وموزعين على مؤسسات عملهم كما موضح :

**جدول(1) يوضح توزيع عينة الدراسة**

| اسم الابتدائية | عدد الأساتذة |
|---|---|
| ذهب التجاني | 25 |
| ميهي محمد بلحاج | 20 |
| اللهلي الجموعي | 20 |
| زاوي الطيب | 10 |
| زلاسي الجيلاني | 10 |
| مجموع الأساتذة | 85 |

### 3.3- أداة الدراسة:

تم بناء مقياس للتعرف على واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين وقصد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على عينة عشوائية مقدرة بـ (30) أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة الثامنة بولاية الوادي، ومنه تم حساب صدق وثبات المقياس.

**1. الصدق:**

تم التحقق من صدق درجات مقياس مهارات التفكير في الدراسة الحالية بحساب **صدق الاتساق الداخلي** من خلال حساب الارتباط الصافي بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير النتائج المتوصل إليها في الجدول الموالي:

**جدول (2) يوضح الارتباط الخام والصافي بين الدرجة الكلية والبعدين للمقياس**

| أبعاد مهارات التفكير | الارتباط الخام بالدرجة الكلية | الارتباط الصافي بالدرجة الكلية بالدرجة الكلية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| مهارات التفكير ما وراء المعرفية | 0.914 | 0.82 | 0.000 |
| مهارات التفكير المعرفية | 0.870 | 0.75 | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن القيم الارتباطية الخام بين البعدين الفرعيين المكوّنين لمقياس مهارات التفكير والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة ومتقاربة ودالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01)، حيث قدرت بـ(0.91) بالنسبة للبعد الفرعي الأول (مهارات التفكير ما وراء المعرفية) وقدرت بـ (0.87) بالنسبة للبعد الفرعي الثاني (مهارات التفكير المعرفية)، كما نلاحظ أن الارتباط الصافي بين البعدين الفرعيين المكوّنين لمقياس مهارات التفكير والدرجة الكلية له جاءت كلها مرتفعة ومتقاربة ودالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01)، حيث قدرت بـ (0.82) بالنسبة للبعد الفرعي الأول، وقدرت بـ (0.75) بالنسبة للبعد الفرعي الثاني، وانطلاقا من النتائج فالبعدين الفرعيين متسقين مع الدرجة الكلية في قياس مهارات التفكير، ومنه درجات المقياس صادقة ويمكن الاعتماد عليها، و**الصدق التمييزي** بقياس دلالة الفرق بين المجموعتين الدنيا والعليا كما في النتائج التالية:

**جدول (3) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين في مقياس مهارات التفكير**

| المقياس | نمط الشخصية | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة اختبار ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات التفكير ما وراء المعرفية | الدنيا | 8 | 23.75 | 1.39 | 8.75 | 14 | 0.000 دال |
| | العليا | 8 | 28.63 | 0.74 | | | |
| مهارات التفكير المعرفية | الدنيا | 8 | 24.38 | 1.92 | 4.24 | 14 | |
| | العليا | 8 | 27.75 | 1.16 | | | |
| مهارات التفكير | الدنيا | 8 | 48.13 | 2.85 | 7.23 | 14 | |
| | العليا | 8 | 56.38 | 1.51 | | | |

من الجدول أعلاه فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد المجموعة الدنيا في مقياس مهارات التفكير(48.13) بانحراف معياري قدره (2.85)، كما قدّر المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد المجموعة العليا في مقياس مهارات التفكير(56.38) بانحراف معياري قدره (1.51) وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بأفراد المجموعة الدنيا، كما نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين قد بلغت (7.23) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من(0.01) بدرجات حرية (14)، كما نلاحظ من الجدول أن الفروق بين المجموعتين (الدنيا والعليا) بالنسبة لجميع أبعاد مقياس مهارات التفكير جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى أقل من(0.01) وبدرجات حرية (14) أو أقل لصالح المجموعة العليا، ومنه توجد

فروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا في مقياس مهارات التفكير لصالح المجموعة العليا، وهو ما يؤكّد القدرة التمييزية لدرجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده، ومنه درجات المقياس صادقة.

**2. الثبات:**

تم التحقق من ثبات درجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده في الدراسة الحالية باستخدام طريقة:

- **التجزئة النصفية:** بتصحيح "جاتمان" والنتائج كما يلي:

**جدول (4) يوضح قيم معامل الثبات "جاتمان" لدرجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده**

| مقياس مهارات التفكير وأبعاده | عدد البنود | معامل "جاتمان" |
|---|---|---|
| مهارات التفكير ما وراء المعرفية | 15 | 0.688 |
| مهارات التفكير المعرفية | 15 | 0.613 |
| **الكلية** | **30** | **738.0** |

يتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية "جاتمان" لدرجات مقياس مهارات التفكير جاءت مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية وللبعدين الفرعيين، حيث نلاحظ أن قيم معامل "جاتمان" قد بلغت (0.73) بالنسبة للدرجة الكلية، كما بلغت (0.68) بالنسبة للبعد الأول فيما بلغت (0.61) بالنسبة للبعد الثاني.

وفي ضوء هذه القيم، يمكننا القول أن درجات مقياس مهارات التفكير تقد مقياس الكلية ثابتة تقع جميعها في المجال المقبول، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسر من(58%) إلى (73%) من الدرجة الحقيقية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي فدرجات المقياس ثابتة في المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية بشكل عام وهو ما يمكن من الاعتماد على نتائجه، لاسيما في ظل التلاحم بين أغلب الأدلة والمؤشرات السيكومترية الخاصة بالدرجة الكلية للمقياس سواء المتعلقة بالثبات أو المتعلقة بالصدق والتي جاءت كلها تؤيّد صلاحية الدرجات الكلية للمقياس وإمكانية الثقة به الأغراض الدراسة الحالية.

**4.3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم الاعتماد في معالجة بيانات الدراسة المتعلقة بمهارات التفكير على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الصيغة (Spss, V25) من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية للارتباطات البينية الخاصة بدرجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده.
- معامل (Guttman Split-Half) لتقدير ثبات درجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده.
- معامل الارتباط Pearson (الخام والمصحّح) لتقدير صدق الاتساق الداخلي لدرجات المقياس وأبعاده.
- اختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين للتحقق من الصدق التمييزي لدرجات مقياس مهارات التفكير وأبعاده.
- اختبار(ت) لعينة واحدة.
- حدود الثقة لمتوسط الفرق كمؤشر لحجم الأثر في نتائج الدراسة.

## 4- النتائج ومناقشتها:

### 1- عرض وتفسير نتيجة التساؤل الرئيسي:

### 1-1- عرض نتيجة التساؤل الرئيسي:

و ينص على: ما واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية على مقياس مهارات التفكير الموجه للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات المقياس في متوسط درجات بدائله، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (5) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط الدرجة الكلية على مقياس مهارات التفكير الموجه للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي**

| مهارات | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | قيمة اختبار ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 85 | 55.02 | 2.27 | 45 | 40.56 | 84 | 0.000 |

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي قدرت بـ (85) مشاركا، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على فقرات مقياس مهارات التفكير الموجه لهم (55.02) بانحراف معياري قدره (2.27)، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات هذا المقياس في متوسط درجات بدائله قد بلغ (45) وهو أقل من المتوسط الحسابي، كما نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينة واحدة بلغت (40.56) بدرجات حرية 84، وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01، ومنه يوجد استخدام مرتفع لمهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

ومن أجل الوقوف على الدلالة العملية للنتائج التي تم الوصول إليها في التساؤل الرئيسي تم حساب حدود الثقة (Confidence Interval) باعتبارها مؤشر من مؤشرات الدلالة العملية وذلك للكشف عن المدى الذي تتراوح فيه معالم المجتمع الإحصائي لعينة الدراسة في استخدام مهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي بمستوى ثقة (95%)، وتم الحصول على النتائج التالية:

**جدول (6) يوضح حدود الثقة لمتوسط الفرق على مقياس مهارات التفكير**

| مهارات التفكير | متوسط الفرق | حـــدود الثقة | |
|---|---|---|---|
| | | الأدنى | الأعلى |
| الدرجة الكلية | 10.02 | 9.53 | 10.51 |

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط الفرق في الدرجة الكلية لمهارات التفكير قدر بـ (10.02) وأن حدود الثقة عند مستوى (95%) كانت من(9.53) إلى(10.51)، مما سبق يمكن القول أن حدود الثقة للدرجة الكلية لمهارات التفكير متقاربة مما يعكس دقة عينة الدراسة في تقدير بارامترات المجتمع الإحصائي الذي سحبت منه.

**1-2- تفسير نتيجة التساؤل الرئيسي:**

من النتائج المتحصل عليها نجد ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة حول تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ومنها دراسة السيد (1995)، دراسة محمد (1996) الصويتي (2001)، دراسة بخيت (2001)، دراسة العبدلات (2003)، دراسة حسن (2004)، دراسة سعادة (2006) رانيا فقيهي(2006)، على أنه توجد مجموعة من المهارات التي يستخدمها المعلم داخل البيئة الصفية أدت إلى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ وبخاصة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولعل من هذه المهارات الملاحظة، التحليل،التفسير، التقويم، قوة البرهان، التقييم، الاستنتاج، التنبؤ،التعليل وهي تندرج ضمن المستويين مهارات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية، كما أن استخدام الأساتذة لمهارات التفكير متضمن في الطرق والاستراتيجيات التي يقومون بتطبيقها داخل حجرة الدراسة وتتفاوت بينهم، أيضا تتضمن مهارات التفكير في المواد الدراسية والتعليمية المستخدمة، حيث تكون مناسبة لمهمات تعلم مهارات التفكير وأن عمليات واستراتيجيات التعليم تستخدم أساليب تعزيز القدرات التي تساعد على اكتساب الحقائق والأفكار وتطوير مهارات التعليل والاستقصاء وفهم المفاهيم وحل المشكلات والاستبصار لاكتشاف العلاقات أو إضفاء معاني جديدة والعمل التعاوني في مجموعات.

حيث أجرى (1993) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين السلوك التدريسي للمعلم وبين تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلما، أما أدوات الدراسة فتمثلت ببطاقة ملاحظة تتعلق بالسلوك التدريسي للمعلم أما الطلبة فطبق عليهما اختبارا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين نوعية سلوك المعلم التدريسي وبين تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

وهدفت دراسة "تساي" (1996) إلى استقصاء اتجاهات المعلمين في الصين نحو مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية ومدى معرفتهم بها، وتكونت عينة الدراسة من (11) معلما، وتم استخدام المقابلة كأداة من أدوات جمع المعلومات حول مفهوم التفكير ومدى ممارستهم لمهاراته، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير ومهاراته لكنهم يستخدمونه أثناء التدريس لما تتطلبه المعارف من ذلك، وأن الطلبة يكتسبوا مهارات التفكير.

وقام "كرستنسن" (1996) بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير التي يمارسها طلبة المدارس في ولاية أوهاما في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلما من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، كما أشارت النتائج إلى تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير.

كما أن إكساب التلميذ لهذه المهارات تحده معوقات كثيرة مثلما هدفت إليه دراسة عبادة (1993) إلى التعرف على الفروق في معوقات تعليم مهارات التفكير في مراحل التعليم تكونت عينة الدراسة من (235) معلما ومعلمة من مراحل التعليم وقد تم التوصل إلى قائمة معوقات لتعليم التفكير أهمها عدم استخدام أدوات التعرف على أنماط التفكير وأنماط التعلم عند التلاميذ وتقويم قدراتهم التعليمية لها مع وجود خلل في كيفية بناء الأنشطة التعليمية التي تخدم العملية التعليمية لمهارات التفكير وكيفية ربط محتوى المنهاج بمهارات التفكير بالإضافة إلى عدم امتلاك أساليب تقويم إتقان مهارات التفكير، ووفق دراسة قام بها حمود(1995) هدفت هذه

الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في المدرسة ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة بقصد جمع المعلومات المطلوبة من الطلبة المستهدفين، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالب وطالبة من مدارس الأردن وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن المعوقات المتعلقة بالمدرسة تتمثل في عدم توفر الإمكانات والتسهيلات المناسبة وسوء معاملة المدرسة للطالب وضيق الوقت بسبب كثرة الواجبات والامتحانات، وضعف المناهج وعدم مساهمتها في تحقيق القدرات والمواهب والطاقات الإبداعية وعدم توفر الدراسات التي تنمي العقل وتساعد الطالب على اكتساب مهارات التفكير والبحث العلمي (البنعلي، 2003 92، 92).

**2- عرض وتفسير نتيجة التساؤل الفرعي الأول:**

**2-1- عرض نتيجة التساؤل الفرعي الأول:**

و ينص على: ما واقع استخدام مهارات التفكير المعرفية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية على بعدم مهارات التفكير المعرفية الموجه للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات هذا البعد في متوسط درجات بدائله، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (7) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط الدرجة الكلية على بعد مهارات التفكير المعرفية الموجه للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي**

| مهارات التفكير المعرفية | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | قيمة اختبار ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 85 | 27.58 | 1.49 | 22 | 34.56 | 84 | 0.000 |

من الجدول يتضح أن عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين في التعليم الابتدائي قدرت بـ (85) مشاركا، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على فقرات بعد مهارات التفكير المعرفية(27.58) بانحراف معياري قدره (1.49)، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات هذا البعد في متوسط درجات بدائله قد بلغ(22) وهو أقل من المتوسط الحسابي، كما نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة لعينة واحدة قد بلغت (34.56) بدرجات حرية (84)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

ومنه يوجد استخدام مرتفع لمهارات التفكير المعرفية في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

ومن أجل الوقوف على الدلالة العملية للنتائج التي تم الوصول إليها في التساؤل الفرعي الأول تم حساب حدود الثقة (Confidence Interval) باعتبارها مؤشر من مؤشرات الدلالة العملية وذلك للكشف عن المدى الذي تتراوح فيه معالم المجتمع الإحصائي لعينة الدراسة في استخدام مهارات التفكير المعرفية من وجهة نظر المعلمين في التعليم الابتدائي بمستوى ثقة (95%)، وحصلت على النتائج التالية:

**جدول (8) يوضح حدود الثقة لمتوسط الفرق على بعد مهارات التفكير المعرفية من وجهة نظر المعلمين في التعليم الابتدائي**

| مهارات التفكير المعرفية | متوسط الفرق | حـــدود الثقة | |
|---|---|---|---|
| | | الأدنى | الأعلى |
| الدرجة الكلية | 5.58 | 5.26 | 5.90 |

نلاحظ من الجدول أن متوسط الفرق في الدرجة الكلية لبعد مهارات التفكير المعرفية قدر بـ (5.58) وأن حدود الثقة عند مستوى (95%) كانت من(5.26) إلى(5.90)، ومما سبق يمكن القول أن حدود الثقة بالنسبة للدرجة الكلية لبعد مهارات التفكير المعرفية جاءت متقاربة مما يعكس دقة عينة الدراسة في تقدير بارامترات المجتمع الإحصائي الذي سحبت منه.

**2-2- تفسير نتيجة التساؤل الفرعي الأول:**

من خلال نتيجة التساؤل الفرعي الأول نقول أن مهارة الملاحظة تعد من المهارات الأساسية التي قوم بها المعلم والتي تعمل على تنمية الملاحظة الموضوعية للأشياء والحوادث، كما تعد مهارة التعليل هي أيضا من المهارات التي يؤدي بها المعلم مهام عديدة أثناء التدريس والتي تساعد في إكساب الفرد القدرة على أن يواجه كل الأفكار والثقافات (1990) fisher، وهذه مهارات تفكير معرفية.

وأجرى(1992) Selma Goore دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكات التي يقوم بها المعلم لغرس مهارات التفكير في برامج رعاية الطفل في عمر الالتحاق بالمدرسة من خلال القائمين على التخطيط، حيث وجدت الباحثة أن الأطفال يستخدمون مهارات التفكير في حلال مشكلات واكتشاف البيئة من حولهم لأنها متضمنة في برامج الأنشطة في مرحلة الروضة كما خلصت الباحثة إلى ضرورة توعية المعلمات بالقيام بدورهن في تيسير غرس مهارات التفكير لدى الأطفال وتدريبهم على استخدام طرق حلال مشكلات من خلال برامج الأنشطة اليومية، حيث تتفق هذه النتائج مع ما يؤكده "بيير" (1987) بأن مهارات التفكير يجب أن تدُرس فهي ليست ناتجا عرضيا من نواتج الخبرة أو ناتجاً فوريا لدراسة أية مادة بالذات، فمهارات التفكير المعرفي لا يمكن تطويرها ما لم يبذل مجهود مباشر لتدريسها، وتكمن مهمة المعلم في الأسئلة التي يستخدمها لاستمرار أنماط سلوكية مرغوبة من التلاميذ والطريقة التي يضبط بها المعلم المصادر البيئية الصفية أي مدى إتقان المعلمين للمهارات المرتبطة بالقدرة على إثارة وتعزيز نزعات الاستقصاء وحب الاكتشاف والنقاش من خلال التنويع في مستويات الأسئلة بحيث تشمل المستويات العقلية المختلفة وطرح الأسئلة الموضحة.

كما أجرى "لومبكين" (1992) دراسة هدفت للتعرف على أثر تعليم مهارات التفكير على القدرة في التفكير والتحصيل والحفظ في محتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبا من الصف الخامس و(18) طالبا من الصف السادس ممن يتلقون تعليما بدمج مهارات التفكير في محتوى الدراسات الاجتماعية مقارنة بـ (17) طالبا من الصف الخامس و(27) طالبا من الصف السادس يتلقون تعليما تقليديا لمحتوى الدراسات الاجتماعية في ولاية (Alabama) بالولايات المتحدة الأمريكية واستغرقت فترة الدراسة خمسة أسابيع ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا للتعليم بالدمج في المحتوى على تنمية التفكير للمجموعة التجريبية حين طبق اختبارا، مما يتفق مع أن المعلم يستخدم مهارات التفكير بشكل تلقائيا وغير مدروس أو مخطط له مسبقا.

وأجرى "شايدووساي" (1997) دراسة هدفت التعرف إلى آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلما للدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، أجري معهم مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير المعرفي كما تم ملاحظتهم داخل الغرف الصفية من خلال بطاقة ملاحظة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدامهم لمهارات التفكير المعرفي كان مقبول(جروان، 20014، 59).

وقام إبراهيم المساد (1997) بدراسة هدفت إلى تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(200) مدير ومديرة وزع عليهم استبانة تضمنت (35) فقرة تتعلق بمهارات التفكير، وقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير من المستوى الأدنى كانت ضمن المستوى المقبول تربويا (80%)، وأن آراءهم في مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت من المستوى المقبول تربويا، بينما كانت آراء المديرين في مستوى ممارسة المعلمين أقل المستوى المقبول تربويا، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير وممارستهم لها مما يدل على عدم توفر الوعي من طرف المعلم لضرورة استخدام مثل هذه المهارات داخل حجرة الدراسة، وقام زيدان والعودة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الدنيا لمهارات التفكير في التدريس وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات محافظة الخليل والبالغ عددهم (1010) وأظهرت النتائج أن درجة استخدامهم لمهارات التفكير كبيرة (البنعلي، 2003، 65).

ونظرا للدور الذي يقوم به المعلم في تربية المتعلمين في الصفوف الابتدائية وطول المدة التي يقضيها معهم على مدار اليوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم أنهم يساهمون في ممارسة المهارات بشكل معتبر.

## 3- عرض وتفسير نتيجة التساؤل الفرعي الثاني:

### 3-1- عرض نتيجة التساؤل الفرعي الثاني:

و ينص على: ما واقع استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل الفرعي الثاني تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية على بعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية الموجه للمعلمين في التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات هذا البعد في متوسط درجات بدائله، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (9) يوضح نتائج اختبار ( ت) لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط الدرجة الكلية على بعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية الموجه للمعلمين في التعليم الابتدائي والمتوسط الافتراضي**

| مهارات التفكير ما وراء المعرفية | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | قيمة اختبار ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 85 | 27.43 | 1.48 | 22 | 33.77 | 84 | 0.000 |

من الجدول يتضح أن عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين في التعليم الابتدائي قدرت بـ (85) مشاركا، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على فقرات بعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية(27.43) بانحراف معياري

قدره (1.48)، في حين أن المتوسط الافتراضي الناتج عن حاصل ضرب عدد فقرات هذا البعد في متوسط درجات بدائله قد بلغ(22) وهو أقل من المتوسط الحسابي، كما نلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة لعينة واحدة قد بلغت (33.77) بدرجات حرية 84، وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

ومنه يوجد استخدام مرتفع لمهارات التفكير ما وراء المعرفية في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ومن أجل الوقوف على الدلالة العملية للنتائج التي تم الوصول إليها في التساؤل الفرعي الثاني تم حساب حدود الثقة (Confidence Interval) باعتبارها مؤشر من مؤشرات الدلالة العملية وذلك للكشف عن المدى الذي تتراوح فيه معالم المجتمع الإحصائي لعينة الدراسة في استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية من وجهة نظر المعلمين في التعليم الابتدائي بمستوى ثقة (95%)، وحصلت على النتائج التالية:

**جدول (10) يوضح حدود الثقة لمتوسط الفرق على بعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية من وجهة نظر المعلمين في التعليم الابتدائي**

| مهارات التفكير ما وراء المعرفية | متوسط الفرق | حـــدود الثقة | |
|---|---|---|---|
| | | الأدنى | الأعلى |
| الدرجة الكلية | 5.43 | 5.11 | 5.75 |

نلاحظ من الجدول أن متوسط الفرق في الدرجة الكلية لبعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية قدر بـ (5.43) وأن حدود الثقة عند مستوى (95%) كانت من (5.11) إلى (5.75)، ومما سبق يمكن القول أن حدود الثقة بالنسبة للدرجة الكلية لبعد مهارات التفكير ما وراء المعرفية جاءت متقاربة مما يعكس دقة عينة الدراسة في تقدير بارامترات المجتمع الإحصائي الذي سحبت منه.

### 3-2- تفسير نتيجة التساؤل الفرعي الثاني:

تفسر نتيجة التساؤل الفرعي الثاني في ضوء الاهتمام الذي أبداه عدد من الباحثين الدارسين على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وذلك في محاولة جادة لمعرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات، لماله من أهمية في تحسين طريقة التفكير لدى الطلبة، كما أن فكرة النقد التي يستخدمها المعلم داخل الصف تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب عدد من المهارات والمكونات من أهمها مهارة معرفة الافتراضات ومهارة التفسير، ومهارة التقويم ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط المراقبة وإصدار الأحكام(عبد السلام وسليمان، 1982، 8) وهي مهارات تفكير ما وراء معرفية، كما أن المعلم يقوم بتمرين تلميذه على تقويم الأفكار والمعلومات والأحداث من خلال سلسلة التساؤلات التي يطرحها بشكل يومي في مختلف الأنشطة والتي تنمي لدى التلميذ مهارتي التقويم والمراقبة والتي تندرج ضمن مهارات التفكير ما وراء المعرفية (نايفة، 2004، 46)، وتعد مهارة التحليل والتفسير والاستنتاج من المهارات التي تكسب التفكير الناقد قوة تحريرية في مجال التربية ومصدرا غنيا في حياة المرء الشخصية والمدنية(Jennifer(2001.

وهدفت دراسة خريشة (2001) التعرف إلى مستوى مساهمة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلما من معلمي التاريخ في مديرية تربية المفرق، وتكونت أداة الدراسة من استبانة للتعرف إلى أرائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات

التفكير الناقد والإبداعي، حيث تكونت من (55) مظهرا سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا منها (24) مظهرا للتفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة للتعرف إلى مستوى مساهمته من خلال ملاحظته مداخل الغرفة الصفية، وكشفت النتائج إلى أن مستوى مساهمتهم مقبول تربويا (85%)(جروان، 20014، 59).

كما حاولت دراسة خصاونة (2001) بيان مدى ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبتهم في محافظة أربد من خلال ملاحظاتهم داخل الصف ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا تدل على المستوى المقبول تربويا.

وأجرى الشهاب (2003) دراسة سعت إلى تقويم دور المعلم في مجال تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس بالنسبة للنشاطات والأعمال التي يمارسها وأشارت النتائج إلى أن ممارسة المعلمين لدورهم في تنميتها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كانت بدرجة عالية، كما قام بدر (2005) بدراسة حاولت التعرف إلى واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأشارت النتائج إلى وجود فرق يعوى للمؤهل العلمي لصالح الحاصلات على الماجستير دون البكالوريوس (العزري، 2017، 10).

يتحدد استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات التفكير ما وراء المعرفية بمدى الاعتماد على الأنشطة الصفية واللاصفية على غرار المواد التعليمية التي تدرس قصد تنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ففي دراسة تناولت مستوى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التفكير الإبداعي وعلاقة ذلك بالجنس والتحصيل الدراسي قامت بها عدنانة البنعلي وأحمد العبد أبو السعيد (1996) استخدم فيها لذلك اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية، واتبعت المواصفات العلمية عند تطبيقا لاختبار من ثبات وصدق، وطبق هذا الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من مدارس مدينة الدوحة وضواحيها بلغت (100) تلميذ وتلميذة، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التفكير الإبداعي تعزى إلى الجنس، وكذا بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي، فقد تساوى ذوو التحصيل المرتفع وذوو التحصيل المنخفض من أفراد العينة في الأداء على اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، وقد أوصت الدراسة على استمرار الدراسات حول الإبداع وطرق تنميته لدى التلاميذ في مجال الدراسات الاجتماعية، وكذلك تدريب معلمي وموجهي الدراسات الاجتماعية على أساليب وطرق تنمية الإبداع وتقويمه من خلال عقد دورات تدريبية لهم (البنعلي، 2003، 30)، وهدفت دراسة "المسيليموزينل"(1992) إلى التعرف على أهم معوقات تعليم مهارات التفكير في المدارس من وجهة نظر عدد من المدرسين، وتوصلت الدراسة إلى افتقار المدرسة إلى إضافة أنشطة مبتكرة وعدم مكافأة المعلمين ماديا على ابتكار أنشطة جديدة، وفي دراسة أجرتها عزيزة المانع (1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات التفكير عند التلاميذ وذلك بغرض استكشاف مدى إمكانية تطبيقها في المدرسة لمساعدة التلاميذ على التغلب على ما يعانون منه من تدنى مستوى القدرات التفكيرية وإلى التعريف ببرنامج كورت للتفكير بغرض اقتراح تقديمه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وذلك نحو تطوير التعليم بهدف تحسين مستوى الإدراك والتفكير لدى التلاميذ استخدم الباحث أحد البرامج العالمية الحديثة المستخدمة لتطوير مهارات التفكير والمعروف باسم برنامج كورت للتفكير وذلك من خلال توضيح أهمية تعليم التفكير في المدارس أظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب التلاميذ المهارات الموجودة في برنامج كور تساعدهم على تحسين نتائجه المدرسية، وفي دراسة سهيل دياب (2005) والتي هدفت إلى تحديد معوقات تعليم التفكير سواء أكانت المتعلقة بالمنهاج أم بالبيئة المدرسية أم المعلم أم التلميذ وكذلك تحديد درجة تأثير تلك المعوقات

من وجهة نظر المعلمين تكونت عينة الدراسة من (100) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من عشر مدارس ذكور أعد الباحث استبانة للتعرف على المعوقات من وجهة نظر المعلمين حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن من أكثر المعوقات التي تقف أمام تنمية مهارات التفكير هي اكتظاظ الفصول وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بالقيام بالأنشطة الإبتكارية التي تنمي قدراتهم وتكسبهم مهارات التفكير الإبداعي كالأصالة والطلاقة والمرونة وإصدار الإحكام وإدراك العلاقات والتي من خلالها يتمكن الطلبة من الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالجودة والأصالة(عويضة، 2000، 82).

## 5- الخلاصة

في حجرة الدراسة مجال واسع لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير المتنوعة، حيث يقوم المعلم بدور إيجابي في إدارة الحوار والمناقشة بينهم مثل: توزيع الأدوار وطرح الأسئلة، وجذب التلاميذ إلى الاستماع والتفكير قبل الإجابة على أي سؤال؛ بالإضافة إلى أنّ المعلم يستطيع تهيئة المناخ الصحي للحوار الهادئ الذي يتسم بالعقلانية، لكن يبقى اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية أبرز معوق يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور التلميذ هامشيا، وإيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للتلميذ والمعلم في آن واحد فهذا يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل، لذا توجب إعداد وتصميم برامج متخصصة لتعليم التفكير ومهاراته.

## - الإحالات والمراجع:

إبراهيم، بسام عبد الله طه (2009). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

إبراهيم، مجدي عزيز (2005). *المنهج التربوي وتعليم التفكير*. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جلالة، صبحي حمدان (2007). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين محمد (2007). *التعلم المعرفي*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البنعلي، عدنانة سعيد المقبل (2003). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة الخليج*. 26 .

بشير صالح الرشيدي (2000). *مناهج البحث التربوي – رؤية تطبيقية بسيطة* – . ط1. دار الكتاب الحديث.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2004). *التفكير وطرق مقترحة لتعلمه*. الأردن: وكالة الغوث.

جمل، محمد جهاد (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. ط1. الإمارات ع المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

دياب، سهيل رزق (2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات*. القدس: مركز التطوير التربوي.

الرويثي، إيمان محمد أحمد (2009). *التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي*. عمان: دار الفكر للنشر.

الزعبي، علي محمد علي الزعبي (2008). رصد بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا. *مجلة جامعة دمشق*. 24(2). 245-249.

السرور، ناديا هايل (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (2003). *تدريس مهارات التفكير*. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد جبر (2008). *سيكولوجية التفكير والوعي بالذات*. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الرحمان، عبد السلام هاني والخطيب، بلال عادل (2013). مدى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم في مدارس وكالة الغوث الدولية. *مجلة الجامعة الإسلامية*. 21(2). 265-283.

عبد العزيز، سعيد (2007). *تعليم التفكير ومهاراته*. ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبد، عاطف عدلي وغرمي، زكي أحمد (1993). *الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2009). *تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية -*. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزري، راشد بن سيف العزري (2017). استخدام معلمي الصفوف 1- 10 لمهارات التفكير الإبتكاري من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدارس محافظة القاهرة. *المجلة الدولية للبحوث التربوية لجامعة الإمارات*. 41(4) 10-25.

عصر، حسني عبد الباري(2005). *التفكير مهاراته وإستراتيجيات تدريسه*. ط1. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

عويضة، جميل (2000). *تطبيقات عملية لتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في اللغة العربية والرياضيات والعلوم*.الأردن.

فيشر، روبرت (2009). *تعليم التفكير والإبداع*.

قطافي، نايفة (2004). *تعليم التفكير*. ط1. الأردن: دار الفكر.

محسن، ريهام (2008). تنمية مهارات التفكير.

محمد عبيدات وآخرون (1999). *منهجية البحث العلمي* . ط1 . دار وائل للنشر والتوزيع.

يوسف، جيهان موسى إسماعيل.(2009). *أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبيي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات*. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

Fisher, Charles.(1990). Effects of A development Drama-In query Process on Creative and Critical Thinking in Early Adolescents. *Dissertation abstract international*.50(11).3389-A.

Jennifer, R and Jefrey, K. (2001) .Teaching critical thinking in a community college history course.Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Students Journal*.32(2).44-50.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :**

سالمي، العزوزية وجخراب، محمد عرفات (2021). واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين (دراسة تحليلية ميدانية لبعض ابتدائيات الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.7(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 174-192.