مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية

الدكتور جمال سليمان*
سندس العاتكي**

(تاريخ الإيداع 28 / 6 / 2010. قبل للنشر في 9 / 11 / 2010)

□ ملخّص □

يهدف هذا البحث إلى تحديد مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بكل من المحاور الستة (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم) من وجهة نظر عينة من معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بلغ عددهم (125) معلماً ومعلمة و(45) مديراً ومديرة.

تم استخدام استبانة تضمنت مشكلات تعليم التفكير في كل من المحاور السابقة الذكر، وقد توصل البحث إلى تحديد مجموعة من المشكلات منها: لجوء المعلم إلى الأوامر والتعليمات في التعامل مع التلاميذ، ضعف تأهيل المعلم وتدريبه، عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير دليل يرشد المعلم إلى كيفية تعليم التفكير، عدم توظيف التقنيات الحديثة في النشاطات التعليمية، تناسب أساليب التقويم مع الطرائق التي تركز على الحفظ والاستظهار.

كما تم إثبات وجود فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين في مشكلات تعليم التفكير تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو التربوي.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تعليم التفكير، التعليم الأساسي.

* أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية –جامعة دمشق –دمشق– سورية.
** طالبة دراسات عليا (دكتوراه) – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية –جامعة دمشق –دمشق– سورية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

The Problems of Teaching Thinking from the Point of View of Teachers and Principals of First Stage of Basic Education in Latakia.

Dr. Jamal Suleiman*
Sondos Alatteke**

(Received 28 / 6 / 2010. Accepted 9 / 11 / 2010)

□ ABSTRACT □

This research aims at defining the problems of the six aspects (classroom environment, the content of academic curriculum, the teacher, school environment, teaching aids, and evaluation). This will be done on the basis of a sample of teachers and principals in the first stage of Basic Education. The number of male and female teachers is (125) and the number of principals is (45) males and females. A questionnaire, which included the problems of teaching thinking in the aspects mentioned above, was used.

The research concluded the definition of a set of problems, including the following: the teacher's usage of commands and instructions in dealing with his\her students, the curriculum is crowded, the weakness of the teacher's qualification and training, the carelessness of school's administration, in respect of providing a guide book, which can help the teacher teach thinking, not using the new technologies in teaching activities and the suitability of evaluation ways with the methods that are based on memorizing and reciting. Statistical significant differences also exist in principals' points of view on one hand and the teachers' on the other hand, with regard to teaching thinking, in accordance to the educational and academic level.

Keywords: problems, teaching thinking, Basic Education

***Associate professor in the department of curricula and teaching methods, faculty of Education, Damascus university. Specialization: methods of history teaching.**
****postgraduate student , department of curricula and teaching methods, faculty of Education, Damascus university. Specialization: curricula and teaching methods.**

مقدمة:

يعد هدف تنمية التفكير وتطوير مهاراته من الأهداف الأساسية التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلمين، بما يمكنهم من مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، ويكسبهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ قرارات سليمة إزاءها. وقد بدأ يتزايد الاهتمام بهذا الهدف في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يشهدها الإنسان في عصرنا الحالي، ولم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق التي باتت متجددة متغيرة باستمرار، بل لا بد من أجل التكيف مع هذه المستجدات من تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف عديدة بما يجعل المتعلم أكثر فاعلية في مجتمعه مؤدياً دوره ومحققاً أهدافه، ومن هنا بدأت التوجهات التربوية الحديثة تدعو إلى ضرورة البدء بتعليم التفكير منذ المراحل الأولى من التعليم، لاسيما أن البحوث والدراسات قد أثبتت أن التفكير مهارة يمكن ممارستها وتنميتها في مراحل الطفولة المبكرة وهي قابلة للتعلم وتتحسن وتتطور بالممارسة والتعلم، (Debono,1976)، وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يتم فيها تدريب الأفراد على مهارة التفكير بما تقدمه من خبرات وأنشطة وفعاليات صفية منظمة بصورة المنهاج المدرسي.

وقد تركز اهتمام المربين على تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين عبر الخبرات المدرسية، إذ أوضح كل من رايزنك وكلوفر (Resnick & Klopher, 1989, 2) أن منهاج التفكير ليس مقرراً يضاف إلى المنهاج المدرسي المزدحم بالمواد الدراسية وليس موجهاً إلى فئة من الموهوبين فقط، بل إن التعلم الحقيقي يتضمن التفكير الذي يمكن أن ينمى عند كل شخص وفي جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة الروضة وفي جميع الموضوعات، كما أكد باير(Beyer,1987) أن من واجب التربية تعليم التلامذة كيفية التفكير والعمل على رفع مستويات مهارات التفكير لديهم أكثر من تلقين المعلومات وتعلم الحقائق فقط، ذلك أن تعليم التفكير يؤدي على مزيد من المتعة والإثارة العقلية والمعرفية، ويزيد من دافعية المتعلمين بسبب مشاركتهم وتعاونهم في أثناء تعلمهم مما يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي.

ولذا بدأت المؤتمرات التربوية تدعو إلى تعليم التفكير وتؤكد أهميته وضرورته في مراحل التعليم كافة، حتى بات هدفاً رئيساً تسعى المناهج الدراسية إلى تحقيقه على مستوى الوطن العربي والعالم. ومن هذه المؤتمرات على المستوى العربي(المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي عام 2000م) الذي أكد في تقريره النهائي ضرورة اكتساب الفرد أنماط التفكير وخاصة التفكير العلمي والناقد، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000).

كما جاء في توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام 2004م، ضرورة أن يتضمن المنهج الدراسي للمهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي أنواع التفكير المختلفة، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004).

وتحتل مرحلة التعليم الأساسي لاسيما الحلقة الأولى في هذا الصدد أهمية خاصة إذ إنها تشكل نقطة البداية في حياة التلميذ المدرسية والأساس الذي ترتكز عليه المراحل اللاحقة، لذا تم تأكيد أهمية تزويد التلميذ في هذه المرحلة بمهارات التفكير الأساسية بما يسهم في تحقيق التدرج والتكامل في تنمية هذه المهارات مع المراحل اللاحقة. لذا فقد جاء في أهداف المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق 2003م حول التعليم الأساسي: الوقوف عند خصائص تلامذة مرحلة التعليم الأساسي والسعي لتطوير إمكاناتهم ومهارات التفكير لديهم، كما أكد الدكتور عبد الوهاب محمد كامل (ضمن أعمال المؤتمر) أن تعليم التفكير مطلب حتمي لمرحلة التعليم الأساسي،

وقدم عدداً من الخطوات العملية التي يمكن اعتمادها من أجل تطبيقات إجرائية لتعليم التفكير ضمن منهاج المدرسة من خلال الحوار وطرح الأسئلة، (عمار، 2003، 223). وفي هذا الصدد أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (التي أعدتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في ظل تطوير المناهج) أن المناهج المطورة ينبغي أن تهتم اهتماماً خاصاً باكتساب المهارات ولاسيما مهارة التفكير بكل مستوياته ومنها التفكير العلمي والناقد والإبداعي، (وزارة التربية في ج.ع.س.، 2006، 11) .

إن تحقيق التوصيات والأهداف السابقة رهن بعدة عوامل ، يتعلق بعضها بالبيئة المادية للمدرسة، وبعضها الآخر بالمعلم وممارساته الصفية وطرائق التدريس وأساليب التقويم التي يستخدمها في حين يتعلق بعضها الآخر بمحتوى المناهج الدراسية من حيث التصميم والتنظيم والأنشطة التي تتضمنها. وتشكل العوامل السابقة أرضية ضرورية لتعليم التفكير في مرحلة التعليم الأساسي بشرط توافر مجموعة معايير متعلقة بكل عامل منها، ويؤدي عدم تحقق هذه المعايير إلى معوقات ومشكلات تشكل حجر عثرة في طريق تحقيق هدف تنمية التفكير لدى التلامذة.

وفي هذا الصدد أثبتت عدة دراسات انخفاض قدرة العملية التعليمية على تنمية التفكير لدى المتعلمين بسبب القصور في جانب أو أكثر من جوانب العملية التعليمية التي يكمل بعضها بعضاً على اعتبار أن أي خلل في جانب منها يؤثر في الجوانب الأخرى جميعها، فطريقة بناء محتوى المناهج الدراسية مثلاً تحدد طرائق التدريس وأساليب التقويم التي يجب أن يتبعها المعلم، ومن هذه الدراسات دراسة(مازن، 2005) التي توصلت إلى مجموعة أسباب تعوق تنمية مهارات التفكير لدى التلامذة منها: عدم تضمين مهارات التفكير في أهداف محتوى المناهج، والأساليب التقليدية في التدريس، وقصور الأنشطة التعليمية الموجهة لتنمية مهارات التفكير. إضافة إلى دراسة (الزيادات، 1995) التي أظهرت نتائجها العوامل التي تحول دون تنمية التفكير مثل: قصور برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، واستمرار المعلمين في استخدام الطرق التي تتطلب حفظ المعلومات واستظهارها.

كما حدد باير(Beyer,1987) العوامل التي تفسر الافتقار الراهن للنجاح في تعليم مهارات التفكير بالآتي: استخدام تقنيات تدريس غير مناسبة، واستخدام طرائق تدريس تلقينية، إضافة إلى عدم وضوح المهارات التفكيرية المراد تنميتها لدى المتعلمين، وعدم صياغة المنهاج بطريقة تساعد في تنمية التفكير. من هنا نجد أن نتائج الدراسات السابقة تقدم مؤشراً على خلل في جانب أو أكثر من جوانب العملية التعليمية يؤثر في هدف تنمية التفكير لدى المتعلمين، وتحض في توصياتها على ضرورة إيجاد بيئة مناسبة لتحفيز التفكير وتنميته وتطويره من خلال العمل على معالجة جميع أوجه القصور والضعف في تلك البيئة.

وإذا كان هدف تنمية التفكير من الأهداف الأساسية التي تسعى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيقها من خلال المناهج الجديدة المطورة وفق المعايير الوطنية، فلا بد أولاً من تعرف المشكلات التي قد تحول دون تحقيق هذا الهدف لمحاولة تلافيها وتقديم حلول لمعالجتها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية بجوانبها كافة، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بالبحث الحالي في محاولة لتحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.

مشكلة البحث:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن لمرحلة التعليم الأساسي أهمية كبيرة في تنمية التفكير لدى التلامذة وتطوير مهاراته لديهم بما يسهم في التطور التدريجي السليم لتلك المهارات في المراحل العليا اللاحقة. إلا أن ذلك يتطلب تضافر جملة من العوامل منها المناهج والكتب المدرسية وطرائق التدريس وأساليب التقويم.....إلخ، إذ لا بد من التحكم بجميع هذه المتغيرات لجعلها بالمستوى الكافي لتحقيق هدف تنمية التفكير لدى تلامذة هذه المرحلة، وإن أي خلل في أي متغير منها يؤدي إلى خلل في تحقيق الهدف السابق. وقد توصلت الباحثة من خلال عملها معلمة صف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى الملاحظات الآتية:

- قلة إمكانات المدرسة من حيث توافر المراجع أو المصادر أو التقنيات التعليمية الحديثة.
- سلبية العلاقة بين التلامذة والإداريين في المدرسة.
- التركيز الكبير من قبل المعلمين والإداريين وأولياء الأمور على تحصيل التلميذ المعرفي والدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات المدرسية.
- استمرار الاعتقاد باقتصار دور المعلم على نقل المعرفة للتلامذة.

تشكل الملاحظات السابقة مؤشرات عن ضعف عام في تعليم التفكير لدى تلامذة هذه المرحلة ولتأكيد هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء دراسة لعدد من نماذج تحضير الدروس لعينة من معلمي الصف في هذه المرحلة، وقد اتضح لها الآتي:

- تركيز الأهداف السلوكية على المستويات المعرفية الدنيا.
- خلو الأنشطة التعليمية من نشاطات الاكتشاف.
- اعتماد طرائق التدريس المقترحة لتنفيذ الدروس على الإلقاء.
- الاعتماد على السبورة بشكل أساسي كوسيلة تعليمية.
- تعكس أسئلة التقويم المرحلي والنهائي الأهداف السلوكية المحددة والتي لا تتجاوز مستوى الفهم.

كما قامت الباحثة بإعداد استبانة موجهة لعينة من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بلغ عددها (10) مديرين، وتضمنت الاستبانة أسئلة مفتوحة تهدف إلى تعرف مدى فهمهم لمفهوم التفكير ومدى اهتمامهم بتأمين مستلزمات تعليمه في المدرسة، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف في إدراكهم لمفهوم التفكير وأهمية تعليمه من خلال المناهج الدراسية، لذا فإن اهتمامهم بتأمين مستلزمات المدرسة لا ينصب في هذا الهدف.

استناداً إلى ما سبق برزت مشكلة البحث المتمثلة في وجود ضعف عام في جميع جوانب العملية التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يحول دون تحقيق أهداف هذه المرحلة في تنمية التفكير لدى التلامذة، ويتمثل هذا الضعف في مشكلات تتعلق بالبيئة المدرسية والصفية، والمعلم وممارساته الصفية، والتقنيات التعليمية، وأساليب التقويم. لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

أهمية البحث وأهدافه:

يستمد البحث أهميته من النقاط الآتية:

- يعد استجابة موضوعية وخطوة مهمة في عملية تطوير المناهج التي تقوم بها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، بما يؤدي إلى العمل على تلافي المشكلات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج المطورة.
- قد يسهم في لفت النظر إلى ضرورة معالجة المشكلات التي قد تحول دون تنمية التفكير في مرحلة التعليم الأساسي وبما يؤدي إلى الارتقاء في نوعية التعليم في هذه المرحلة.
- قد يفتح المجال أمام بحوث أخرى لبناء برامج علاجية للمشكلات المتعلقة بكل مجال من مجالات العملية التعليمية والتي حددها البحث الحالي.

ويهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بكل من المجالات الآتية: (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم).
- ترتيب محاور مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (حسب مجموع التكرارات الكلية لبنود كل محور).
- تحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بكل من المجالات الآتية: (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم).
- ترتيب محاور مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (حسب مجموع التكرارات الكلية لبنود كل محور).
- تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في إيجاد حلول لمشكلات تعليم التفكير في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

منهجية البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن وصف ظاهرة محددة عن طريق جمع البيانات والمعلومات عنها وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة وقد تم اتباع الإجراءات الآتية في تطبيق هذا المنهج:

1- تحديد المشكلة وأهداف البحث بدقة.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بموضوع البحث.

3- بناء أداة البحث: وهي عبارة عن استبانة موجهة لمعلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد تم بناؤها وفق الخطوات الآتية:

- ✓ تحديد الهدف من الاستبانة: يتمثل الهدف من الاستبانة في تحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- ✓ الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة واستبانات الآراء المتعلقة بمشكلات أو معوقات تعليم التفكير بهدف تكوين تصور عام عن الظاهرة.
- ✓ توجيه سؤال مفتوح (ما مشكلات تعليم التفكير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟) لعدد من معلمي ومديري مدارس الحلقة من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية بهدف جمع المعلومات عن الظاهرة.
- ✓ حصر الإجابات عن السؤال المفتوح وتصنيفها في محاور ستة هي:(البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم).
- ✓ تحديد شكل بنود الاستبانة وصياغتها وفق كل محور من المحاور الستة، حيث تتم الاستجابة على البنود وفق سلم ثلاثي(نعم- لا رأي لي، لا) .
- ✓ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في: مدى ملاءمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، وسلامة العبارات من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتماء كل بند للمحور المندرج في إطاره، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من البنود ولكل محور من المحاور، وتعديل بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين.
- ✓ التأكد من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة من المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بلغ عددها(20) معلماً ومعلمة، ثم إعادة تطبيقها بعد (15) يوماً من التطبيق الأول، ثم تفريغ النتائج وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وفقاً لقانون بيرسون(**Berson**) الذي بلغ (0,81) وهي قيمة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.
- ✓ وضع الاستبانة في صورتها النهائية التي تضمنت (65) بنداً توزعت على المحاور الستة.

4- تحديد المجتمع الأصلي للبحث من معلمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أي المدارس التي تتضمن الصفوف (1-4) فقط كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم(1): يوضح المجتمع الأصلي للمعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المتغير	المؤهل العلمي أو التربوي			المجموع
فئات المتغير	إجازة معلم صف	أهلية تعليم ابتدائي	تعميق تأهيل تربوي	
العدد	345	1889	214	2448
النسبة المئوية	%83.86	%14.09	%8.74	%100

جدول رقم(2): يوضح المجتمع الأصلي للمديرين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المتغير	المؤهل العلمي أو التربوي			المجموع
فئات المتغير	إجازة معلم صف	أهلية تعليم ابتدائي	تعميق تأهيل تربوي	
العدد	55	129	40	224
النسبة المئوية	%24.55	%57.58	%17.85	%100

5-تحديد عينة البحث من المعلمين والمديرين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تم اختيار(125) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة أي ما نسبته(5.10%) من المجتمع الأصلي، كما تم اختيار (45) مديراً ومديرة أي ما نسبته (20.08%) من المجتمع الأصلي.

جدول رقم(3): يوضح عينة البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المتغير	المؤهل العلمي أو التربوي			المجموع
فئات المتغير	إجازة معلم صف	أهلية تعليم ابتدائي	تعميق تأهيل تربوي	
العدد	17	96	12	125
النسبة المئوية	%13.6	%76.8	%9.6	%100

جدول رقم(4): يوضح عينة البحث من المديرين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المتغير	المؤهل العلمي أو التربوي			المجموع
فئات المتغير	إجازة معلم صف	أهلية تعليم ابتدائي	تعميق تأهيل تربوي	
العدد	25	7	13	45
النسبة المئوية	%55.55	%15.55	%28.88	%100

6- تطبيق الاستبانة على عينة البحث من المعلمين والمديرين.

7- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين متوسطات آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل)، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين متوسطات آراء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل)، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإجابات مديري مدارس هذه المرحلة فيما يتعلق بآرائهم حول مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل).

متغيرات البحث: المتغير المستقل: المؤهل العلمي أو التربوي وله ثلاثة مستويات(إجازة معلم صف، أهلية تعليم ابتدائي، تعميق تأهيل تربوي).

المتغير التابع: آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير. وآراء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير.

حدود البحث: تم إجراء البحث ضمن الحدود الآتية:

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الاستبانة خلال شهري شباط وآذار من العام الدراسي 2009– 2010م.

الحدود البشرية: تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومديري المدارس التي تتضمن الصفوف الأربعة من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، بحيث تم استثناء المدارس التي تتضمن صفوف الحلقتين الأولى والثانية، وكذلك المدارس التي تتضمن صفوف المرحلتين الأساسية والثانوية وذلك لصعوبة حصر أفراد المجتمع الأصلي.

الحدود العلمية: تضمنت الاستبانة المحاور الآتية المتعلقة بجوانب العملية التعليمية وهي (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

تعليم التفكير: يقصد به توفير الفرص الملائمة بصورة منظمة وهادفة لتنمية التفكير لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ويساعدهم على التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات والمشكلات التي قد تواجههم.

المشكلة: "حالة شك وارتباك يرافقها حيرة وتردد يسيطر على عقل الإنسان ونشاطه ويدفعه إلى التفكير في إيجاد الحل الذي يمكنه من إزالة التردد وإعادة حالة التوازن إليه"، (مراد، 2005، 46)

مشكلات تعليم التفكير: تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: جميع العوامل التي تتعلق ب(البيئة الصفية، ومحتوى المناهج الدراسية، والمعلم، والبيئة المدرسية، والتقنيات التعليمية، والتقويم) والتي تشكل عائقاً أمام عملية تعليم التفكير لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتحتاج إلى دراسة لمعرفتها وإيجاد حلول لمعالجتها وحلها.

مرحلة التعليم الأساسي: عرفها النظام الداخلي في وزارة التربية بأنها: "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية وتقسم إلى مرحلتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع".(وزارة التربية في ج.ع.س.، 2004، 2)

معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: هم جميع المعلمين الذين يعملون في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي 2009–2010م، والحاصلين على إجازة معلم صف أو أهلية تعليم ابتدائي أو شهادة تعميق تأهيل تربوي.

مديرو مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: هم جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي 2009–2010م والحاصلين على إجازة معلم صف أو أهلية تعليم ابتدائي أو شهادة تعميق تأهيل تربوي.

تعميق التأهيل التربوي: "مشروع تربوي نفذته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بالتعاون مع وزارة التعليم منذ عام 2004–2005م بهدف إعادة تأهيل الأطر التربوية في أثناء الخدمة من معلمي الصف حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي نظام السنتين بعد الثانوية لرفع سويتهم العلمية والأكاديمية إلى مستوى الشهادة الجامعية

(إجازة) بإيفادهم لمدة سنتين إلى قسم معلم الصف في كليات التربية بالجامعات السورية عبر نظام التعليم المفتوح على نفقة وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية" (القرار رقم 543 (14/4) تاريخ 27-8-2006م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أحدثت التطورات العلمية والتقنية المعاصرة انقلاباً جذرياً في مفهوم التربية وأهدافها لتصبح قادرة على تلبية متطلباتها، وحظي موضوع تطوير مهارات التفكير وتنميته باهتمام كبير من قبل المربين والعاملين في هذا المضمار، للانتقال بالمتعلم من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات ومن القفز إلى النتائج على التركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج، تطلب ذلك تغيرات على مستوى العملية التربوية بأكملها وأدى إلى ظهور مشكلات تحول دون تحقيق الأهداف السابقة، بحيث يشكل تعرّفها حافزاً لمعالجتها وإيجاد حلول لها، والانتقال من مرحلة التغير في الأهداف إلى مرحلة التغير في الممارسات والنتائج المرجوة من العملية التربوية بأكملها. ولا بد قبل الحديث عن مشكلات تعليم التفكير وتنمية مهاراته من توضيح مفهوم التفكير وأهمية تعليمه.

أولاً: مفهوم التفكير: يمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، لذا فقد تعددت تعريفاته ونعرض بعضاً منها:

يُعرّف التفكير بأنه: "سلسة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمسة، وهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.

كما يُعرّف بأنه: تقص مدروس للخبرة من أجل تحقيق فهم لها أو اتخاذ قرار بشأنها أو التخطيط للقيام بها أو حل المشكلات المتعلقة بها أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما". (العتوم، 2007، 18-19). وتعرفه موسوعة علم النفس التربوي بأنه: "كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلاً من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل". نقلاً عن (بشارة، 2003، 2).

يستخلص من التعريفات السابقة أن التفكير سلوك هادف يقوم به الفرد إما لحل مشكلة أو فهم خبرة أو مسألة ما أو القيام بعمل ما، وهو لا يحدث دون مثير يدفع الفرد للقيام بنشاط عقلي محققاً هدفاً ما.

ثانياً: تعليم التفكير: يعد هدف تنمية التفكير أحد الأهداف الأساسية التي تسعى إليها المؤسسات التربوية، ويتحقق ذلك من خلال تعليم التفكير الذي يعد بمثابة "تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل" (جروان، 1999، 16).

يورد (المصري، 2003، 16-17) أسباباً عديدة تبين أهمية تعليم التفكير، ومن هذه الأسباب:

- التفكير لا ينمو إلا عن طريق التعليم المنظم الهادف.
- تزويد التلامذة بدافع داخلي نحو التعلم.
- النجاح في التعلم ومن ثم النجاح المدرسي وبالتالي النجاح في الحياة عامة.
- تنمية ثقة التلميذ بذاته وإمكانياته.
- زيادة شعور التلميذ بالحيوية والنشاط والفعالية.

ثالثاً: اتجاهات تعليم التفكير: تختلف وجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطرق المناسبة لتعليم التفكير، ما أدى إلى ظهور ثلاثة اتجاهات هي:

- الاتجاه الأول: التعليم من أجل التفكير: حيث يتم تعليم التفكير من خلال المنهاج الدراسي وبشكل ضمني في سياق تدريس محتوى المواد الدراسية.
- الاتجاه الثاني: الدمج في تعليم التفكير: يتم فيه تعليم التفكير بشكل مباشر في إطار محتوى المواد الدراسية.
- الاتجاه الثالث: التعليم المباشر للتفكير: ويتم فيه تعليم التفكير كمادة مستقلة بذاتها بعيداً عن محتوى المواد الدراسية. (الحلاق، 2007، 36-37).

رابعاً: مشكلات تعليم التفكير: هناك عدد من الدراسات التي تناولت مشكلات أو معوقات تعليم التفكير من جوانب مختلفة، وفيما يأتي عرض لأهم نتائجها:

- دراسة (Cave,1993): **The relationship of teacher believers and characteristics to critical level students: بعنوان: العلاقة بين خصائص المعلم ومستوى التفكير الناقد لدى الطلبة:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين خصائص المعلم وأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد وتكونت العينة من (20) معلماً تم تسجيل محاضرات وأنشطة المعلمين داخل الغرفة الصفية على أشرطة فيديو ثم حسبت علامات الطلبة على اختبار التفكير الناقد وأظهرت الدراسة أن خصائص المعلمين المرتبطة بدرجات عالية على التفكير الناقد هي: استخدام أسلوب المجموعات، التطبيق العملي للجوانب النظرية، قابليتهم لتعلم مهارات التفكير، أما خصائص المعلمين الذين حصل طلبتهم على علامات منخفضة في اختبار التفكير الناقد فكانت: الاعتماد المباشر على الكتاب المدرسي، وإثقال الطلبة بالواجبات والإسراف في إصدار الأوامر غير المبررة على الطلبة.
- دراسة (Tsai,1996): **Secondary school teacher perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China** بعنوان: **اتجاهات معلم المرحلة الثانوية نحو تعليم التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين:** هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين، وتكونت العينة من (11) معلماً، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة حيث سجلت مقابلتهم باستخدام الفيديو، وركزت المقابلة على مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارسة المعلمين لمهاراته والصعوبات التي تواجههم في ممارسة تلك المهارات، ومدى قدرة الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، أكدت النتائج أن المعلمين يجهلون مفهوم التفكير الناقد وظهر ذلك من خلال الاختلافات في تعريفاتهم لمفهومه (وهذا يشكل مشكلة من مشكلات تعليم التفكير في المدرسة)، وأن الطلبة لم يكتسبوا أياً من تلك لمهارات من خلال البرامج الدراسية لأنهم يعانون من كثرة الواجبات والأعمال الدراسية.
- **دراسة (Ruland,2000): Relationship of classroom environment to growth in critical thinking ability of first year college student: بعنوان: العلاقة بين البيئة الصفية وقدرة طلاب السنة الأولى على التفكيرالناقد** في مدينة نيويورك: هدفت الدراسة إلى استقصاء المعرفة بين عناصر البيئة الصفية والقدرة على التفكير الناقد، وتكونت العينة من (342) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون الحرة في مدينة نيويورك، وقد تم استخدام اختبار واطسن –جليسر كما درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية تهدف إلى زيادة قدرة الطلبة على التفكير الناقد، توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن لعناصر البيئة الصفية دوراً أساسياً للنمو في القدرة على التفكير الناقد.

• **دراسة(بكار، 2000):** بعنوان: **صعوبات ترقية تفكير طالبات المدارس الثانوية في منهج التاريخ من وجهة نظر المشرفات التربويات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية:** هدفت إلى الكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق ترقية تفكير طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ كما تراها المشرفات التربويات للمادة من واقع المدارس في المملكة العربية السعودية، وأبرزت نتائجها الصعوبات الآتية: السطحية والاتساع في تصميم محتوى المناهج، طرائق التدريس التقليدية كالمحاضرة، الحفظ والتسميع والتلقين الشائعة في المدارس، غياب الأسئلة الإبداعية وأسئلة مهارات مستويات التفكير العليا من مناهج التاريخ للمرحلة الثانوية، افتقار التدريس إلى سؤال جوهري يلفت انتباه الطالبات إلى وجود مشكلة يمكن التفكير فيها.

• **دراسة (ثابت، 2003):** بعنوان: **معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية:** هدفت إلى تعرف معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية، وقد خلصت إلى خمسة معوقات هي: معوقات خاصة بالطلبة: مثل قلة خبرتهم ونظرة المعلم لطلبته على أنهم يفتقدون القدرات الكافية لعملية تعليم التفكير، المعوقات الإدارية: منها وجود الفجوة العميقة بين الممارسة الإدارية ومتطلبات تعليم التفكير الناقد ووجود المدير البيروقراطي الذي لا يؤمن برأي غيره ويرفض الأفكار الجديدة، المعوقات الخاصة بجزئيات مهارات التفكير الناقد مثل التسرع ونقص القدرة على إصدار الأحكام، المعوقات الخاصة بالبيئة الصفية مثل العدد الكبير للطلبة في الصف الواحد وعدم قدرة المعلم على ترتيب المقاعد داخل الصف بشكل يسمح بالتفاعل الصفي، المعوقات الخاصة بالمعلم: منها افتقار المعلم لمهارات التفكير الناقد ونقص التدريب والاتجاهات السلبية لديه نحو التفكير الناقد.

• **دراسة(أبو فخر، 2005):** بعنوان: **برنامج تدريسي مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة علم الاجتماع** في مصر: التي تمثل أحد أهدافها في تحديد أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من مادة علم الاجتماع في تنمية مهارات التفكير، وخلصت إلى أن أهم المعوقات هي:

-معوقات تتعلق بأداء المعلم: من أهمها: استخدام المعلم لأسلوب الإلقاء والتلقين وعدم استخدام التقنيات التعليمية المناسبة وعدم السماح للطلاب بالخروج عن المعلومات الموجودة في الكتاب.

-معوقات تتعلق بالتقويم: من أهمها: اقتصار نظام التقويم على الحفظ والاستظهار وعدم اعتماد التقويم على مهارات حل المشكلات والنقد والإبداع وإعطاء المعلم الدرجات العليا للطلاب الذين يحفظون المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي.

-معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي: من أهمها: افتقار الكتاب للأمثلة والتمارين التي تشجع على التفكير وعرضه المعلومات على شكل حقائق تقريرية.

• **دراسة (الخليفة والقاسمية، 2009):** بعنوان: **مهارات التفكير بمناهج علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان:** تمثل أحد أهدافها في تحديد معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وقد تم رصد تلك المعوقات من خلال استبانة بينت نتائجها أن أهم تلك المعوقات هي: عدم توافر المصادر التعليمية البديلة والمساندة، المستوى المنخفض لبعض الطلاب والطالبات، التزام المعلم بالمنهاج الدراسي وضرورة الانتهاء منه وفقاً للخطط الموضوعة من قبل الوزارة، عدم رغبة الطلاب في الاشتراك في الأنشطة والمناقشات وجمع المعلومات وإجراء التجارب.

لاحظت الباحثة مما سبق ومن خلال اطلاعها على الأدب النظري المتعلق بهذا المجال أن هناك الكثير من المعوقات والمشكلات التي قد تعيق عملية تعليم التفكير لدى التلامذة، والتي قد تتعدد أسبابها والمحاور التي تنضوي ضمنها، لذا فقد عملت على حصر تلك المشكلات وتصنيفها في محاور لتعرف وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدى إعاقتها لعملية تعليم التفكير في مدارسنا.

النتائج والمناقشة:

• **النتائج المتعلقة بالهدف الأول:** تحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بكل من المجالات الآتية: (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم): تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين عن كل بند من بنود الاستبانة في كل محور من محاور الاستبانة وفي الاستبانة ككل، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (5): يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على بنود الاستبانة مرتبة تنازلياً وفق كل محور:[†]

المحور	رقم البند	نعم		لا رأي لي		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
البيئة الصفية	2	79	%63.2	13	%10.4	33	%26.4
	6	76	%60.8	33	%26.4	16	%12.8
	5	72	%57.6	12	%9.6	41	%32.8
	3	69	%55.2	8	%6.4	48	%38.4
محتوى المناهج	17	79	%63.25	31	%24.8	15	%12
	23	77	%61.6	22	%17.6	26	%20.8
	16	71	%56.8	22	%17.6	32	%25.6
	22	71	%56.8	23	%18.4	31	%24.8
المعلم	35	79	%63.2	28	%22.4	18	%14.4
	26	77	%61.6	22	%17.6	26	%20.8
	32	72	%57.6	23	%18.4	30	%24
	29	67	%53.6	29	%23.2	29	%23.2
البيئة المدرسية	41	80	%64	12	%9.6	33	%26.4
	48	73	%58.4	24	%19.2	28	%22.4
	49	72	%57.6	34	%27.2	19	%15.2
	40	68	%54.4	23	%18.4	34	%27.2
التقنيات التعليمية	54	87	%69.6	9	%7.2	29	%23.2
	52	83	%66.4	8	%6.4	34	%27.2
	56	79	%63.2	19	%15.2	27	%21.6
التقويم	58	82	%65.6	19	%15.2	24	%19.2
	65	82	%65.6	24	%19.2	19	%15.2
	61	70	%56	36	%28.8	19	%15.2

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة الصفية من وجهة نظر المعلمين هي (اعتماد المعلم على الأسلوب القسري في ضبط الصف وغياب فرص الحوار والمناقشة) التي احتلت المرتبة الأولى و(لجوء المعلم إلى الأوامر والتعليمات في التعامل مع التلامذة) في المرتبة الثانية، أما فيما يتعلق بمحتوى المناهج

[†] لم تذكر الباحثة المشكلات التي حصلت على نسبة مئوية أقل من (50%) من مجموع استجابات كل بند.

نجد أن أهم المشكلات هي (غياب الأسئلة التي تتطلب مستويات عليا من التفكير) لأنها حصلت على أعلى نسبة مئوية بين بنود هذا المحور، وفي المرتبة الثانية مشكلة (كثافة محتوى المناهج الدراسية، إضافة إلى (عدم الانسجام بين محتوى المناهج وعدد الحصص المخصصة له). في حين نجد أن أهم المشكلات المتعلقة بالمعلم هي (عدم متابعته للتطورات التربوية) و(ضعف تأهيله وتدريبه) بالإضافة إلى (عدم تقبله لأفكار التلامذة خارج إطار الدرس)، وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية نجد مشكلة (عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير دليل يرشد المعلم إلى كيفية تعليم التفكير) وفي المرتبة الثانية مشكلة (عدم وجود استراتيجية واضحة لعمل المعلم وبقية الأطراف) إضافة إلى مشكلة (غموض مفهوم التفكير). أما بالنسبة لمحور التقنيات التعليمية فقد جاء في المرتبة الأولى مشكلة (عدم توظيف التقنيات الحديثة في تنفيذ النشاطات التعليمية)، وفي المرتبة الثانية مشكلة (ندرة استخدام التقنيات التي تشجع الحوار)، وفي المرتبة الثالثة مشكلة (عدم التنوع في مصادر التعلم المتاحة للتلامذة). في حين دلت النتائج المتعلقة بمحور التقويم أن كلاً من مشكلتي (اعتماد الاختبارات كأسلوب وحيد لتقويم التلامذة) و(تناسب أساليب التقويم مع الطرائق التي تركز على الحفظ والاستظهار) قد احتلت المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مشكلة (عدم توافر نظام تقويم قادر على قياس التغير في السلوك). تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (الخليفة والقاسمية، 2009) ودراسة (أبو فخر،2005) في عدد من المشكلات المحددة مثل كثافة محتوى المنهاج واستخدام المعلم لأسلوب الإلقاء والتلقين، وتختلف في أهمية المشكلات من حيث التكرارات والنسب المئوية في كل محور من المحاور المحددة في البحث الحالي.

• **النتائج المتعلقة بالهدف الثاني:** ترتيب محاور مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (حسب مجموع التكرارات الكلية لبنود كل محور): لتحقيق هذا الهدف تم جمع استجابات المعلمين عن جميع البنود المتعلقة بكل محور من المحاور الستة، ونظراً لأن عدد البنود في المحاور الستة للاستبانة غير متساوٍ قامت الباحثة بتقسيم المجموع الكلي لكل محور على عدد بنوده، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(6): يوضح ترتيب محاور الاستبانة وفق مجموع تكرارات كل محور مقسوماً على عدد بنوده:

المحور	مجموع تكرارات البنود	عدد البنود في كل محور	مجموع التكرارات مقسوماً على عدد البنود	الترتيب
البيئة الصفية	3962	15	264.13	3
محتوى المناهج	2778	10	277.8	1
المعلم	3622	14	258.71	5
البيئة المدرسية	2623	10	262.3	4
التقنيات التعليمية	1785	7	255	6
التقويم	2456	9	272.88	2

يلاحظ من الجدول السابق أن (مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية) قد احتلت المرتبة الأولى في عدد التكرارات، وفي المرتبة الثانية (مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالتقويم)، بينما جاء في المرتبة الثالثة (مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة الصفية)، وفي المرتبة الرابعة(مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة المدرسية) وفي المرتبة الخامسة(مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالمعلم) وفي المرتبة الأخيرة (مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالتقنيات التعليمية) يستدل من الترتيب السابق أن المعلمين قد اعتبروا أن المشكلات التي تعيق تعليم التفكير متعلقة

بالمناهج الدراسية، وبذلك يكون المعلم غير مسؤول عن تلك المشكلات بل إن المسؤولية تقع على عاتق مصممي المناهج الدراسية خاصة أن (المشكلات المتعلقة بالمعلم) قد احتلت المرتبة الخامسة من وجهة نظر المعلمين (عينة البحث)، وهذا يدل على تقليلهم من دور المعلم في عملية تعليم التفكير إذ لم تكن المناهج مصممة لتحقيق هذا الهدف.

النتائج المتعلقة بالهدف الثالث: تحديد مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتعلقة بكل من المجالات الآتية: (البيئة الصفية، محتوى المناهج الدراسية، المعلم، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم): لتحقيق هذا الهدف تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين عن كل بند من بنود الاستبانة في كل محور من محاورها على حدة، وقد جاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم(7) يوضح: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة مرتبة تنازلياً وفق كل محور:

المحور	رقم البند	نعم		لا رأي لي		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
البيئة الصفية	2	25	%55.6	10	%22.2	10	%22.2
	12	25	%55.6	11	%24.4	9	%20
	11	22	%48.9	13	%28.9	10	%22.2
محتوى المناهج	22	29	%64.4	7	%15.6	9	%20
	25	25	%55.6	7	%15.6	15	%33.3
	23	23	%51.1	10	%22.2	12	%26.7
المعلم	33	26	%57.8	8	%17.8	11	%24.4
	31	25	%55.6	7	%15.6	13	%28.9
	32	25	%55.6	8	%17.8	12	%26.7
البيئة المدرسية	43	21	%46.7	11	%24.4	13	%28.9
	48	21	%46.7	11	%24.4	13	%28.9
	49	19	%42.2	13	%28.9	13	%28.9
التقنيات التعليمية	54	25	%55.6	7	%15.6	13	%28.9
	52	22	%48.9	10	%22.2	13	%28.9
	56	20	%44.4	11	%24.4	14	%31.1
التقويم	65	23	%51.1	13	%28.9	9	%20
	60	20	%44.4	13	%28.9	12	%26.7
	61	21	%46.7	14	%31.1	10	%22.2

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة الصفية هي (اعتماد المعلم على الأسلوب القسري في ضبط الصف)، وفي المرتبة الثانية مشكلة (كثرة عدد التلامذة في الصف الواحد)، وفي المرتبة الثالثة مشكلة (عدم بدء الحصة بمشكلة ما)، أما بالنسبة إلى المشكلات المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية نجد أن مشكلة (عدم الانسجام بين حجم محتوى المنهاج الدراسي وعدد الحصص المخصصة له) قد احتلت المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مشكلة (الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ)، وفي المرتبة الثالثة مشكلة (عرض

المعلومات في الكتب على شكل حقائق تقريرية)، وفيما يتعلق بأهم المشكلات المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر المدير هي مشكلة (الاتجاه السلبي للمعلم نحو مهنة التدريس بشكل عام) التي احتلت المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مشكلة (اعتماد المعلم على عدد محدود من التلامذة في توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات) وفي المرتبة الثالثة مشكلة (عدم تقبل المعلم لأفكار التلامذة التي تخرج عن إطار الدرس المحدد)، أما بالنسبة إلى المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية نجد أن كلاً من مشكلتي (كثرة الضوابط المتعلقة بالبيئة المدرسية) قد احتلت المرتبة الأولى، وفي المرتبة نفسها مشكلة (عدم استراتيجية واضحة لعمل المعلم وبقية أطراف العملية التعليمية)، وفي المرتبة الثانية مشكلة (غموض مفهوم التفكير)، وبالنسبة إلى المشكلات المتعلقة بالتقنيات التعليمية احتلت مشكلة (عدم توظيف التقنيات الحديثة في تنفيذ النشاطات التعليمية) المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مشكلة (ندرة استخدام التقنيات التعليمية التي تشجع الحوار)، وفي المرتبة الثالثة مشكلة (عدم التنوع في مصادر التعلم المتاحة للتلامذة)، وبالنسبة إلى المشكلات المتعلقة بالتقويم احتلت مشكلة (تناسب أساليب التقويم مع الطرائق التي تركز على الحفظ والاستظهار) المرتبة الأولى، وجاءت مشكلة (اقتصار هدف التقويم على تحديد مدى التحصيل المعرفي للتلامذة) في المرتبة الثانية، في حين احتلت مشكلة (عدم توفر نظام تقويم قادر على قياس التغير في السلوك) المرتبة الثالثة. وبالعودة إلى الدراسات السابقة نجد أنها جميعها اقتصرت على آراء المعلمين مثل دراسة (الخليفة والقاسمية، 2009)، (ثابت، 2003)، أو المشرفات التربويات لمادة معينة مثل دراسة (البكار، 2000)، أو آراء الطالبات والمعلمين مثل دراسة (أبو فخر، 2005)، في حين أن البحث الحالي حدد المديرين إضافة للمعلمين لرصد آرائهم في مشكلات تعليم التفكير، وهذا ما لم تتطرق له الدراسات السابقة.

- **النتائج المتعلقة بالهدف الرابع:** ترتيب محاور مشكلات تعليم التفكير من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (حسب مجموع التكرارات الكلية لبنود كل محور): تم إيجاد مجموع التكرارات الكلي لبنود كل محور من محاور الاستبانة وتقسيمه على عدد بنود كل محور للمقارنة بينها، وذلك كما يوضح الجدول الآتي:

جدول رقم(8): يوضح ترتيب محاور الاستبانة وفق مجموع تكرارات كل محور مقسوماً على عدد بنوده:

المحور	مجموع تكرارات البنود	عدد البنود في كل محور	مجموع التكرارات مقسوماً على عدد البنود	الترتيب
البيئة الصفية	1392	15	92.8	4
محتوى المناهج	989	10	98.9	1
المعلم	1352	14	96.57	3
البيئة المدرسية	841	10	84.1	6
التقنيات التعليمية	645	7	92.14	5
التقويم	871	9	96.77	2

يتضح من الجدول السابق أن محور (المشكلات المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية) قد احتل المرتبة الأولى من حيث مجموع التكرارات، في حين جاء محور(المشكلات المتعلقة بالتقويم) في المرتبة الثانية، ومن الملاحظ أن محور (المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية) قد احتل المرتبة الأخيرة، في حين احتلت المحاور المتبقية المراتب (الثالثة والرابعة والخامسة) كما هو موضح في الجدول.

تشير النتائج السابقة إلى مدى الأهمية التي قدرها المديرون لكل محور من المحاور السابقة في عملية تعليم التفكير، ويتفق المعلمون والمديرون في أن المناهج الدراسية تؤدي الدور الأهم في هذه العملية وأن أي خلل في تصميمها وبناء محتواها يؤدي إلى مشكلات تعيق عملية تعليم التفكير على اعتبار أن الدور الأساسي لجميع العناصر الأخرى في العملية التعليمية من (معلمين وبيئة صفية ومدرسية وتقنيات و.....إلخ) هو تنفيذ المنهاج الدراسي وفق الأهداف المحددة، وبالتالي إن أي دور يقوم به أي عنصر يتمحور حول ذلك المنهاج وبما يؤدي إلى تحقيق أهدافه المرجوة، وبالنظر إلى أن طبيعة محتوى المنهاج تحدد طرائق التدريس التي يجب استخدامها وأساليب التقويم والتقنيات التعليمية....الخ، لذا فقد جاءت المحاور الأخرى في مراتب تلي المحور المتعلق بمحتوى المناهج الدراسية.

• **نتائج اختبار الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين متوسطات آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل)، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي one way anova لاختبار هذه الفرضية والجدول الآتي يوضح النتائج:

والجدول رقم(9): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات آراء المعلمين في مشكلات تعليم التفكير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أو التربوي:

المؤهل العلمي أو التربوي	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
إجازة معلم صف	17	البيئة الصفية	34.47	3.970	بين المجموعات	175.140	2	87.570	8.84	.000	دالة عند 0.01
أهلية تعليم ابتدائي	96		31.09	2.924	داخل المجموعات	1207.308	122	9.896			
تعميق تأهيل تربوي	12		32.58	3.605	الكلي	1382.448	124				
إجازة معلم صف	17	محتوى المناهج	22.88	3.655	بين المجموعات	40.807	2	20.404	2.37	.097	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	96		21.93	2.910	داخل المجموعات	1046.921	122	8.581			
تعميق تأهيل تربوي	12		23.67	1.614	الكلي	1087.728	124				
إجازة معلم صف	17	المعلم	27.94	2.193	بين المجموعات	26.112	2	13.056	1.19	.306	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	96		29.06	3.551	داخل المجموعات	1330.816	122	10.908			
تعميق تأهيل تربوي	12		29.75	2.261	الكلي	1356.928	124				
إجازة معلم صف	17	البيئة المدرسية	23.00	2.538	بين المجموعات	785.968	2	37.085	6.35	.002	دالة عند 0.05
أهلية تعليم ابتدائي	96		19.65	2.464	داخل المجموعات	711.798	122	5.834			
تعميق تأهيل تربوي	12		19.97	1.706	الكلي	74.170	124				
إجازة معلم صف	17	التقنيات التعليمية	14.53	1.736	بين المجموعات	42.131	2	21.066	3.59	.030	دالة عند 0.05
أهلية تعليم ابتدائي	96		12.50	2.607	داخل المجموعات	715.069	122	5.861			
تعميق تأهيل تربوي	12		14.46	1.382	الكلي	757.200	124				
إجازة معلم صف	17	التقويم	21.88	1.111	بين المجموعات	174.081	2	87.040	14.18	.000	دالة عند 0.01
أهلية تعليم ابتدائي	96		19.00	2.757	داخل المجموعات	748.431	122	6.135			
تعميق تأهيل تربوي	12		21.67	.778	الكلي	922.512	124				
إجازة معلم صف	17	الاستبانة ككل	143.17	4.810	بين المجموعات	5455.392	2	369.750	9.56	.000	دالة عند 0.01
أهلية تعليم ابتدائي	96		136.49	6.577	داخل المجموعات	4715.892	122	38.655			
تعميق تأهيل تربوي	12		141.47	4.629	الكلي	739.500	124				

يلاحظ من الجدول السابق الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بكل من (محتوى المناهج والمعلم) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بكل من (البيئة الصفية، البيئة المدرسية، التقنيات التعليمية، التقويم، الاستبانة ككل) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي. ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة يوضح نتائجه الجدول الآتي:

جدول رقم(10): يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات آراء المعلمين في مشكلات تعليم التفكير وفق متغير المؤهل العلمي أو التربوي:

المحور	المؤهل	المؤهل	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
البيئة الصفية	إجازة	أهلية تعليم	3.38	0.000	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	1.89	0.286	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	3.38-	0.000	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	1.49-	0.306	غير دال
	تعليم مفتوح	إجازة	1.89-	0.286	غير دال
		أهلية تعليم	1.49-	0.306	غير دال
البيئة المدرسية	إجازة	أهلية تعليم	1.18-	0.18	غير دال
		تعليم مفتوح	3.24-	0.002	دال عند 0.05
	أهلية تعليم	إجازة	0.07-	0.99	غير دال
		تعليم مفتوح	1.96	0.03	دال عند 0.05
	تعليم مفتوح	إجازة	3.24	0.002	دال عند 0.05
		أهلية تعليم	2.05	0.02	دال عند 0.05
التقنيات التعليمية	إجازة	أهلية تعليم	0.07	0.99	غير دال
		تعليم مفتوح	2.03	0.08	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	0.07-	0.99	غير دال
		تعليم مفتوح	1.96	0.03	دال عند 0.05
	تعليم مفتوح	إجازة	2.03-	0.89	غير دال
		أهلية تعليم	1.96-	0.03	دال عند 0.05
التقويم	إجازة	أهلية تعليم	2.88	0.000	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	0.22	0.97	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	2.88-	0.000	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	2.67-	0.003	دال عند 0.05
	تعليم مفتوح	إجازة	0.22-	0.97	غير دال
		أهلية تعليم	2.67	0.003	دال عند 0.05
الاستبانة ككل	إجازة	أهلية تعليم	4.98	0.01	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	1.70-	0.77	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	4.98-	0.01	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	6.68-	0.003	دال عند 0.05
	تعليم مفتوح	إجازة	1.70	0.77	غير دال
		أهلية تعليم	6.68	0.003	دال عند 0.05

يلاحظ من الجدول السابق الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية تعليم ابتدائي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة الصفية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة معلم صف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة المدرسية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة معلم صف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية تعليم ابتدائي) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة المدرسية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالتقنيات التعليمية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية تعليم ابتدائي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالتقويم، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة معلم صف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالتقويم، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية تعليم ابتدائي) في مشكلات تعليم التفكير في الاستبانة ككل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة معلم صف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي) ومتوسطات آراء المعلمين (الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير في الاستبانة ككل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول رقم(9) نجد أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي.

استناداً إلى النتائج السابقة يمكن القول إن المعلمين من حملة (الإجازة معلم صف) هم أكثر قدرة على تحديد مشكلات تعليم التفكير من نظرائهم من حملة أهلية التعليم الابتدائي أو شهادة تعميق تأهيل تربوي، وكذلك فإن المعلمين من حملة (شهادة تعميق تأهيل تربوي) هم أكثر قدرة على تحديد تلك المشكلات من حملة (أهلية التعليم الابتدائي) بدلالة النتائج السابقة. أي إن هناك تأثير لمتغير (المؤهل العلمي أو التربوي) في استجابات المعلمين على الاستبانة المتعلقة بمشكلات تعليم التفكير، ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة كل من برامج التأهيل السابقة، إذ أثبتت عمليات التقويم التي أجرتها وزارة التربية ضعف مردود معاهد إعداد المعلمين في تحقيق الأهداف المرجوة منها في إعداد معلمين قادرين على مواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة، لذا تم إحداث كليات التربية كما تم إيفاد المعلمين من حملة أهلية التعليم الابتدائي والقائمين على رأس عملهم من معلمي التعليم الأساسي إلى كليات التربية لإكسابهم كفايات تدريسية جديدة تتناسب والتطورات المتلاحقة. وبالتالي يمكن القول إن المعلمين من حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي قد يعتقدون أن تلقين الدرس للتلميذ وتحفيظه له هو من أهم أدوارهم لذا قد لا يشعرون بأي مشكلات طالما أن تلامذتهم يحصلون على علامات مرتفعة في اختبارات صممت تبعاً لطرائق تدريسهم. وتختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة (بكار، 2000) التي أثبتت عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغير المؤهل العلمي ووجهة نظر المشرفات التربويات في صعوبات ترقية التفكير.

- **نتائج اختبار الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين متوسطات آراء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل)، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتحقق من الفرضية، وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم(11): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات آراء المديرين في مشكلات تعليم التفكير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أو التربوي:

المؤهل العلمي أو التربوي	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
إجازة معلم صف	25	البيئة الصفية	31.76	4.156	بين المجموعات	120.306	2	60.153	3.36	.044	دالة عند 0.05
أهلية تعليم ابتدائي	7		27.14	5.490	داخل المجموعات	750.494	42	17.869			
تعميق تأهيل تربوي	13		31.38	3.595	الكلي	870.800	44				
إجازة معلم صف	25	محتوى المناهج	25.29	2.821	بين المجموعات	116.282	2	58.141	7.47	.002	دالة عند 0.05
أهلية تعليم ابتدائي	7		20.23	1.380	داخل المجموعات	326.696	42	7.778			
تعميق تأهيل تربوي	13		21.96	3.219	الكلي	442.978	44				
إجازة معلم صف	25	المعلم	29.96	3.494	بين المجموعات	2.314	2	1.157	.094	.911	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	7		30.57	5.094	داخل المجموعات	517.597	42	12.324			
تعميق تأهيل تربوي	13		29.92	2.397	الكلي	519.911	44				
إجازة معلم صف	25	البيئة المدرسية	19.00	1.979	بين المجموعات	7.293	2	3.646	.627	.539	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	7		18.71	3.904	داخل المجموعات	244.352	42	5.818			
تعميق تأهيل تربوي	13		18.08	2.216	الكلي	251.644	44				
إجازة معلم صف	25	التقنيات التعليمية	14.32	2.231	بين المجموعات	.472	2	.236	.044	.957	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	7		14.14	2.795	داخل المجموعات	227.528	42	5.417			

تعميق تأهيل تربوي	13		14.46	2.259	الكلي	228.000	44				
إجازة معلم صف	25	التقويم	19.20	3.082	بين المجموعات	3.146	2	1.573	.201	.819	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	7		19.14	1.215	داخل المجموعات	329.165	42	7.837			
تعميق تأهيل تربوي	13		19.77	2.774	الكلي	332.311	44				
إجازة معلم صف	25	الاستبانة ككل	136.20	10.901	بين المجموعات	48.308	2	24.154	.319	.729	غير دالة
أهلية تعليم ابتدائي	7		135.00	4.967	داخل المجموعات	3181.692	42	75.755			
تعميق تأهيل تربوي	13		133.85	3.891	الكلي	3230.000	44				

يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة في كل من (البيئة الصفية، ومحتوى المناهج الدراسية) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو التربوي، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة لشيفيه(Scheffe) وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

جدول رقم(12): يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات آراء المديرين في مشكلات تعليم التفكير وفق متغير المؤهل العلمي أو التربوي:

المحور	المؤهل	المؤهل	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
البيئة الصفية	إجازة	أهلية تعليم	4.62	0.048	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	0.38	0.967	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	4.62-	0.048	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	4.24-	0.114	غير دال
	تعليم مفتوح	إجازة	0.38-	0.967	غير دال
		أهلية تعليم	4.24	0.114	غير دال
محتوى المناهج الدراسية	إجازة	أهلية تعليم	3.33-	0.028	دال عند 0.05
		تعليم مفتوح	1.73	0.205	غير دال
	أهلية تعليم	إجازة	3.33	0.028	دالة عند 0.05
		تعليم مفتوح	5.05	0.002	دال عند 0.05
	تعليم مفتوح	إجازة	1.73-	0.205	غير دالة
		أهلية تعليم	5.05-	0.002	دال عند 0.05

يستدل من الجدول السابق على ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المديرين الحاصلين على (إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المديرين الحاصلين على (أهلية التعليم الابتدائي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بالبيئة الصفية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية جدول رقم (11) نجد أن الفروق لصالح حملة الإجازة معلم صف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المديرين الحاصلين على (إجازة معلم صف) ومتوسطات آراء المديرين الحاصلين على (أهلية التعليم الابتدائي) في مشكلات تعليم التفكير

المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية جدول رقم (11) نجد أن الفروق لصالح حملة الإجازة معلم صف.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات آراء المديرين الحاصلين على (أهلية التعليم الابتدائي) ومتوسطات آراء المديرين الحاصلين على (شهادة تعميق تأهيل تربوي) في مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية، وبمراجعة المتوسطات الحسابية جدول رقم (11) نجد أن الفروق لصالح حملة الإجازة معلم صف.

يمكن تفسير هذه النتيجة اعتماداً على طبيعة كل محور من محاور الاستبانة إذ إن البيئة الصفية ومحتوى المناهج الدراسية تحتاج إلى معرفة نظرية متعلقة بكل منها يحصل عليها عند إعداده أو تأهيله، بينما نجد أن المحاور الأخرى المتعلقة بالمعلم وبالتقنيات التعليمية والتقويم تحتاج إلى معرفة ولكن يمكن أن يحصل عليها المدير من خلال خبرته وبالتالي لا يؤثر متغير المؤهل العلمي أو التربوي في استجابة المديرين لعبارات كل محور منها. ومن البدهي أن يكون برنامج الإعداد في كليات التربية أكثر فاعلية في تزويد المعلم بالمعرفة النظرية والعملية وفي إكسابه الكفايات الضرورية لمزاولة عمله من برنامج الإعداد في معاهد إعداد المعلمين وتأهيلهم، وهذا ما يفسر النتيجة السابقة.

- **نتائج اختبار الفرضية الثالثة:** لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05) بين إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإجابات مديري مدارس هذه المرحلة فيما يتعلق بآرائهم حول مشكلات تعليم التفكير (في كل محور من المحاور وفي الاستبانة ككل): تم حساب معامل ارتباط (بيرسون Person) بين نتائج إجابات المعلمين والمديرين وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم(13): يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية بين إجابات المعلمين وإجابات المديرين فيما يتعلق بآرائهم حول مشكلات تعليم التفكير:

المحور	قيمة معامل الارتباط بين إجابات المعلمين والمديرين	مستوى الدلالة	القرار
البيئة الصفية	0.183	0.229	غير دالة
محتوى المناهج	0.408	0.005	دالة عند 0.05
المعلم	0.046	0.765	غير دالة
البيئة المدرسية	0.318	0.033	دالة عند 0.05
التقنيات التعليمية	0.055	0.718	غير دالة
التقويم	0.204	0.179	غير دالة
الاستبانة ككل	0.154	0.311	غير دالة

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين إجابات المعلمين وإجابات المديرين فيما يتعلق بآرائهم حول مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بكل من المناهج الدراسية والبيئة المدرسية هي قيمة دالة إحصائياً مما يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، ما يشير إلى وجود توافق بين ذات دلالة إحصائية، ما يشير إلى وجود توافق بين إجابات المعلمين والمديرين عن بنود محور (محتوى المناهج الدراسية) وهذا يتفق مع نتائج الهدفين الثاني والرابع حيث احتل هذا المحور المرتبة الأولى من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين على حد سواء ما يثبت إدراكهم

لأهمية المناهج الدراسية في عملية تعليم التفكير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أما بالنسبة إلى محور البيئة المدرسية وبالعودة إلى نتائج الهدفين الثاني والرابع نجد أنه قد احتل مرتبة متدنية من حيث مجموع التكرارات من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين، وهذا يدل على إدراكهم للدور المكمل الذي تؤديه البيئة المدرسية في عملية تعليم التفكير وإمكانية تلافي المشكلات المتعلقة بها في حال توافرت جميع العناصر الأخرى الأساسية مثل المناهج الدراسية والمعلم والبيئة الصفية. في حين نجد من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط في كل من المحاور الأخرى وفي الاستبانة ككل هي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمديرين فيما يتعلق بآرائهم حول مشكلات تعليم التفكير المتعلقة بكل من المحاور الأخرى في الاستبانة.

الاستنتاجات والتوصيات:

يمكن القول استناداً إلى النتائج السابقة إن جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية تشكل كلاً متكاملاً بحيث إن أي خلل في أي عنصر من عناصرها يؤثر سلباً في مخرجها النهائي (التلميذ) لذا لا بد من النظر إليها بشمولية والعمل على حل جميع المشكلات المتعلقة بها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها بأعلى مستوى من الإتقان.

ويمكن تقديم التوصيات الآتية التي يمكن أن تسهم في حل تلك المشكلات:

- التركيز في برامج إعداد المعلم وتأهيله على تزويد المعلم بمعارف نظرية عن مفهوم التفكير ومهاراته وكيفية تنميته لدى التلامذة، وتوفير خبرات عملية حول ذلك.
- تكثيف الدورات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يتناسب وعملية تطوير المناهج التي تقوم بها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ليكون المعلمون قادرين على تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المناهج المطورة ولاسيما إن أحد الأهداف الأساسية لها هي تنمية التفكير بجميع أنواعه لدى المتعلمين.
- العمل على توفير كافة المستلزمات والتقنيات الضرورية لعملية تعليم التفكير في البيئة المدرسية.
- توفير أدلة ترشد المعلمين إلى كيفية تعليم التفكير وتدريب المتعلمين على مهاراته.
- إقامة بحوث تتناول إعداد برامج تدريبية لمعلمي أو مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يسهم في تحسين عملية تعليم التفكير في هذه المرحلة التي تشكل أساساً للمراحل الدراسية اللاحقة.

المراجع:

1. أبو فخر. برنامج تدريسي مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة علم الاجتماع. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2005، 131–134.
2. بشارة، موفق. *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 2003،2.
3. بكار، نادية. *صعوبات ترقية تفكير طالبات المدارس الثانوية في منهج التاريخ من وجهة نظر المشرفات التربويات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، 177،2000–212.
4. ثابت، فدوى. *معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن، 2003، 113–117.
5. جروان، فتحي. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي، عمان، 1999، 16.
6. الحلاق، علي. *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007، 36–37.
7. الخليفة، فاطمة عبد الوهاب؛ القاسمية، شريفة بنت علي بن سعيد. *مهارات التفكير بمناهج علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة تحليلية*. بحث مقدم لندوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية، 2009م، 359–407.
8. الزيادات، ماهر. *العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 1995.
9. العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق. *تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات عملية*. ط1، دار المسيرة، عمان، 2007، 18–19.
10. عمار، سام. تقرير *أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 19، العدد الأول، 2003، 223–230.
11. مازن، محمد. *التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة*، المجلد الأول، المؤتمر العلمي التاسع معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعيلية، 2005، 15–57.
12. مراد، عبد القادر. *معلم الصف وأصول التدريس الحديثة*. دار أسامة، عمان، 2005، 46.
13. المصري، قاسم. *تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية*. عمان، الأردن، 2003، 16–17.
14. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب*. بيروت، 2004.
15. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. التقرير النهائي للمؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب. دمشق، 2000.

16. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. *القرار رقم 543 (4-14) تاريخ 27-8-2006 الخاص بتعميم ترشيح الراغبين بالالتحاق بمشروع تعميق التأهيل التربوي للعام الدراسي 2006-2007م*. وزارة التربية، دمشق، 2006.

17. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي*. وزارة التربية، دمشق، 2006، 10.

18. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي*. وزارة التربية، دمشق، 2004، 2.

19. BEYER, B. *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston, M.A.Allyn & Bacon. Inc, 1987, 113-115.
20. CAVE,L. *The relationship of teacher believers and characteristics to critical level students*. DAI, VOL.54, N.2,1993,450.
21. DEBONO, E. *Teaching thinking*. Ist. ed., England, European, services, 1976, 50-53.
22. RESNICK, L.B. & KLOPHER. *Toward the thinking curriculum current cognitive research*. Virginia, ASCD, 1989, 2.
23. RULAND, JUDITH. *Relationship of classroom environment to growth in critical thinking ability of first year college student*. Dessertation abstract international. Vol.60, N.8, 2000,745.
24. TSAI,M. *Secondary school teacher perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China.* Dissertation abstract international. Vol.57,N.2,1996,569.