درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من وجهة نظرهم

طالبة الماجستير: اخلاص الناصر كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: هبه سعد الدين + د. مها ابراهيم

الملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، وذلك وفقاً للمتغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبر، المؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة مكونة من (21) عبارة، طبقت على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عددهم (313) معلماً ومعلمةً، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأُستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج التي كانت على الشكل الآتي:

1- إن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.82)، وانحراف معياري (0.546).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة (5-10) سنوات.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة (إجازة جامعية).

الكلمات المفتاحية: الحلقة الأولى، التعليم الأساسي، مهارات التفكير التحليلي.

The degree to which teachers of the first cycle of basic education practice analytical thinking skills from their point of view

Abstract

The aim of the research is to identify the degree of practice of analytical thinking skills by the teachers of the first cycle of basic education, according to the variables: gender, number of years of experience, academic qualification**.** To achieve this, a questionnaire consisting of (21) statements was built, which was applied to a sample of (313) male and female teachers of the first cycle of basic education, The study followed the analytical descriptive approach, and the questionnaire was adopted as a tool for data collection, and the statistical program (SPSS) was used to reach the results, which were as follows:

1- The degree of practice of teachers of the first cycle of basic education was medium, with an arithmetic mean (1.82) and a standard deviation (0.546).
2- There is no statistically significant difference between the averages of the responses of the research sample on the analytical thinking skills questionnaire due to the gender variable.
3- There are statistically significant differences between the averages of the respondents' responses to the analytical thinking skills questionnaire due to the years of experience variable in favor of those with (5-10) years of experience.
4- There are statistically significant differences between the averages of the respondents' responses to the analytical thinking skills questionnaire due to the educational qualification variable in favor of holders of a university degree.

Keywords: first cycle, basic education, analytical thinking skills**.**

المقدمة:

تعد القدرة على التفكير قدرة متعلمة أكثر من كونه قدرة موروثة، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تعلم، ويمكن أن تحسن من خلال التدريب والممارسة، وتعد مهارات التفكير مهارات حياتية يمارسها الفرد يومياً، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع، إذ تستخدم في حل المشكلات اليومية، فهي مهمة للتلميذ منذ دخوله المدرسة، وبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز، وتطوير مهارات الدقة والسرعة، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديدة، وتقييم الاستراتيجيات، وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا، إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها (مصطفى، 2013، 14).

ومن بين أنماط التفكير التي أوصى التربويون بتنميتها التفكير التحليلي الذي يساعد الفرد على توسيع مجال النظر للمشكلة التي تواجهه بنظرة تحليلية فاحصة، واستخدام أكثر من حاسة لفهم وإدراك العلاقات الدقيقة بين عناصرها. والمقارنة بينها والتنبؤ من خلال معرفة التفاصيل الدقيقة بالمشكلات وتحديد أبعادها ورصد الوقائع بطريقة منظمة تسمح بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتصلة بالمشكلة، والوصول إلى حلول لها (صالح وغالب، 2021، 81).

وإن المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير، ومن المتفق عليه أن التلاميذ يتعلمون كثيراً عن طريق التقليد، لذا كان من الأجدى أن يحرص المعلم على أن يكون نموذج جيد في تفكيره واتجاهاته لكي يكون قدوة لتلاميذه وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها.

وتختلف ملاحظة الطفل للأشياء والكائنات والظواهر من حيث الدقة والشمول وإصدار الأحكام. فالتلميذ قد يلاحظ كثيراً من خواص الأشياء، ولكن ملاحظاته تنقصها الدقة كما تنقصها الخبرة. غير أن الملاحظة كثيراً ما تؤدي إلى حكم واستنتاج، والتلميذ عادةً ما يخلط بين الملاحظة والحكم لنقص خبرته ونقص قدرته على الربط والاستنتاج وإدراك العلاقات، لذا فمن واجب المعلم أن يعمل على توجيه المتعلم توجيهاً سليماً في أثناء ملاحظته للأشياء والظواهر، وأن يضع في اعتباره أن تكون الملاحظة وسيلة إلى الإمعان في دراسة البيئة التي يعيش فيها المتعلم، حيث إن الملاحظة تعتبر أساس التجربة العلمية (مصطفى، 2002، 35- 36).

أولاً: مشكلة البحث:

هناك إجماع على أن جزءاً كبيراً من الإهمال في استثمار الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشؤون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للتفكير، بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض من نمو التفكير التحليلي، حيث تركزت تلك النظم على التلقين والحفظ بدون الفهم، ومن المؤكد أن العجز عن تكوين نظام تربوي تحليلي يشكل مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر أكبر من البلدان التي قطعت شوطاً كبيراً في سلم التطور العلمي، كما أنها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي بل امتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي (الوائلي، 2008، 2).

وإن أنشطة التعليم والتعلم الشائعة في الفصل لا تعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب (Zulfah& Aznam, 2018)، حيث إن مهارات التفكير التحليلي المنخفضة تجعل الطلاب يقومون بالاستجابة للمشكلات التعليمية باستخدام الحفظ، وبالتالي لا تنمو لديهم مهارات التفكير العليا كما هو موضح في الدراسة التي أجراها (Siahaan & Samsudin, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير التحليلي، كدراسة (البدران، 2019) التي أوصت بتوجيه التلاميذ لاستخدام أنواع التفكير وخاصة التحليلي في التعامل مع المادة الدراسية، والاهتمام بتدريب التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التفكير التحليلي (أحمد، 2020)، وتضمين مهارات التفكير التحليلي في كتب المرحلة الأساسية (العبيسات، 2020)، وتعزيز وتطوير التفكير التحليلي لدى طلبة المراحل الدراسية (علي، 2022).

وللتحقق من وجود معرفة لدى المعلمين حول مهارات التفكير التحليلي، ودرجة استخدامهم لها قامت الباحثة بدراسة استطلاعية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022، وذلك بتوجيه السؤال الآتي إلى المعلمين: ما مدى معرفتك بالتفكير التحليلي ومهاراته؟، وطبقت الدراسة الاستطلاعية على (23) معلماً ومعلمةً من عدة مدارس في مدينة دمشق، وأوضحت نتيجة الدراسة أن ما نسبته (69%) من أفراد العينة قد بينوا عدم معرفتهم الكاملة بالتفكير التحليلي ومهاراته، وهي نسبة مرتفعة برأي الباحثة، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى افتقار الاهتمام بموضوع التفكير التحليلي

بشكل عام، ومهاراته بشكل خاص، ومن هذه النتيجة رأت الباحثة ضرورة دراسة درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، فجاءت مشكلة البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من وجهة نظرهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

2-1- تعميق الوعي بأهمية العمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا ما يسهم في تطوير التعليم ومواكبة النظم التربوية الحديثة.

2-2- مساعدة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطوير أدائهم لمهارات التفكير التحليلي.

2-3- قد تفيد نتائج البحث في مساعدة معدي برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في وضع برامج تدريبية للمعلمين على أساليب تنمية التفكير التحليلي.

2-4- لفت نظر الباحثين لإجراء دراسات حول مهارات التفكير التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

ثالثاً: أهداف البحث:

3-1- التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي.

3-2- الكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي وفقاً للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

رابعاً: أسئلة البحث:

4-1- ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؟

خامساً: فرضيات البحث:

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (من1-5 سنوات/ من 5-10 سنوات/ أكثر من 10سنوات).

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط/ إجازة جامعية/ دراسات عليا).

سادساً: حدود البحث:

6-1- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

6-2- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام (2023/2022).

6-3- **الحدود البشرية:** عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة والبالغ عددهم (313) معلماً ومعلمة.

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- **مهارات التفكير التحليلي:** عمليات يسير فيها الفرد وفق خطة منظمة، يبدأ فيها بمواجهة موقف أو صعوبة، ومن ثم ينظم الموقف لكي يدركه، بعد أن يكون قد تقصى المعلومات المتوافرة لديه ليضع حلولاً مبدئية ومؤقتة، ومن ثم يقوم بإخضاعها للتحقق والتجريب للوصول إلى نتيجة تساعده في الحل، وحل أي موقف مشابه (قطامي، 2014، 664).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الطرائق والأساليب التربوية التي يقوم بها المعلم بطريقة مقصودة وفق خطة متسلسلة الخطوات، والتي تهدف في مجموعها إلى تحقيق خوات التفكير التحليلي.

7-2- **مرحلة التعليم الأساسي:** "هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى وتمتد من الصف 1-4، والحلقة الثانية تمتد من الصف 5-9" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2005، 2).

ثامناً: الإطار النظري للبحث:

تاسعاً: الدراسات السابقة:

9-1- الدراسات العربية:

9-1-1- دراسة العتيبي (2018) في السعودية بعنوان: درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك لتنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك لتنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث بُنيت استبانة مكونة من (20) فقرة، بالإضافة لسؤال مفتوح في نهاية الاستبانة، وتكونت العينة من (309) معلمة مع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وبعد تطبيق أداة الدراسة وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المعدل العام لوجهة نظر المعلمات لاستخدام الإنفوغرافيك قليل، حيث وصل الوزن النسبي إلى 44.03%، وأوصت الدراسة بتضمين كتب المرحلة الابتدائية وخاصة الرياضيات بمهارات التفكير التحليلي.

9-1-2- دراسة الدرويش (2020) في سورية بعنوان: تحليل مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واُستخدمت استمارة تحليل محتوى تضمنت (16) مهارة رئيسية من مهارات التفكير التحليلي، وطبقت الاستمارة على منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وأظهرت نتائج البحث أن كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي قد تضمن عدداً من مهارات التفكير التحليلي، وبنسب متفاوتة من مهارة لأخرى، إذ حصلت مهارات التعميم والتنبؤ وإجراء الملاحظة على نسب مئوية عالية، بينما جاءت مهارات عمل المتسلسلات ورؤية العلاقات وتحديد الصفات والترتيب ووضع الأولويات، والتفرقة بين المتشابه والمختلف بنسب مئوية ضعيفة، ولم يتضمن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع

الأساسي لعدد من مهارات التفكير التحليلي وهي: مهارة تحديد الخواص، والمقابلة، وبناء المعيار وإيجاد الأنماط، إذ أنها لم تحصل على أي تكرار في محتوى كتاب التلميذ.

9-1-3- دراسة الكوري (2021) في اليمن بعنوان: فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار في مهارات التفكير التحليلي تكون من (26) سؤال، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وتكون من (20) فقرة، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التحليلي، ومقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس الاتجاهات.

9-2- الدراسة الأجنبية:

9-2-1- دراسة بيرو وآخرون (2020) في إسبانيا بعنوان: مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية: تحليل الكتب المدرسية (CLIL) في إسبانيا

Thinking skills in Primary Education: An Analysis of CLIL Textbook in Spain.

هدفت الدراسة إلى التأكد مما إذا كان لدى المعلمين دعم ببليوغرافي متسق مع المبادئ التعليمية لتي تعززها منهجية (CLIL)، وأُستخدم الجدول ثنائي الأبعاد كأداة للتحليل حيث تضمن بعديّ الإدراك والمعرفة، وشملت عينة الدراسة ستة كتب مدرسية عن العلوم الطبيعية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي مصممة وفقاً لنهج (CLIL)، ومن أبرز نتائج الدراسة أن 66% من المواد التي تم تحليلها لا تعزز مهارات التفكير عالية

المستوى للتنفيذ السليم لنهج (CLIL)، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تغيير في تطوير الكتب المدرسية.

9-2-2- دراسة كانييلماز ويوسيل (2020) في تركيا بعنوان: تقييم ممارسات وآراء المعلمين في الفصل لتنمية مهارة التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في دورة العلوم.

The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school students in the course of science.

هدفت الدراسة إلى التأكد من ممارسات معلمي المدرسة الابتدائية داخل الفصل في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب في مقرر العلوم، وتلقي آراء المعلمين حول تطوير هذه المهارة قبل ملاحظتها، وفحص التناسق بين الآراء والممارسة، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وأُستخدمت طريقة دراسة الحالة المتعددة التي تضمنت المقابلات الشخصية شبه المنظمة مع المعلمين، وملاحظة أدائهم داخل الفصول الدراسية، وشملت عينة الدراسة صفين (ثالث ورابع) تم اختيارهما من مدرستين ابتدائيتين في مقاطعة كوجالي الواقعة في الشمال الغربي من تركيا، وكشفت أبرز نتائج الدراسة أن معلم الصف الثالث لم يعكس معرفته من خلال ممارساته داخل الفصل، أما معلم الصف الرابع فصرح من خلال المقابلة أنه يهتم بالتعلم بالممارسة، والفيديو، والمواد المرئية التي تطور مهارة التفكير التحليلي.

9-2-3- دراسة لومباردي وآخرون (2022) في بلجيكا بعنوان: تصورات المعلمين حول التفكير النقدي في التعليم الابتدائي.

Teachers' Perceptions of critical thinking in primary education

هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية إدراك معلمي المدارس الابتدائية لمفهوم التفكير النقدي، وما هي الجوانب التي يساهمون فيها كمعلمين في تعزيز التفكير النقدي لدى التلاميذ في الممارس الصفية، باستخدام طريقة البحث النوعي، وتكونت عينة البحث من (21) معلماً في ثلاث مدارس أوروبية في بروكسل من خلال المقابلات شبه المنظمة بمتوسط مدة ساعة ونصف، وأظهرت النتائج أن المعلمين يفكرون في الاعتماد على التفكير والمناقشة

الجماعية والتعلم النشط كممارسات تعزز التفكير النقدي بين التلاميذ، وإن التدريبات المهنية التي تركز على حل المشكلة، والخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، وطرح الأسئلة، والمناقشة هي الأكثر قيمة في دعم المعلمين في كيفية تعزيز التفكير النقدي بين التلاميذ، كما أشار المعلمون إلى أن التعلم القائم على المشروعات ونماذج التقييم والفلسفة للأطفال هي من الموارد التعليمية الهامة في هذا الصدد، ومع ذلك لا يزال لديهم حاجة إلى دعم ممارساتهم التعليمية، من خلال التعلم من الأقران وتبادل أفضل الممارسات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، حيث تناولت موضوع التفكير التحليلي في بعض منها، ومهارات التفكير، والتفكير النقدي في البعض الآخر، وتنوعت المناهج المستخدمة بين المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وأما الأدوات فتضمنت الاستبانة، واستمارة تحليل المحتوى، واختبار مهارات التفكير التحليلي، والمقابلات شبه المنظمة، وبطاقة ملاحظة الأداء، وبالنسبة للعينة فقد تكونت عينة بعض الدراسات السابقة من المعلمين، وباقي الدراسات تكونت عينتها إما من طلاب المدرسة أو كتب دراسية، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها من حيث درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، إضافةً للاختلاف بالعينة والبيئة، في حين تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية، وهي المرحلة الأساسية أو الابتدائية، كما تتفق مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، وفي الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناة الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات.

عاشراً: الإطار النظري:

10-1- التفكير التحليلي: يعرف بأنه القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو ما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى

مكوناته الأصغر، كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء (كالتصنيف، والترتيب، والتنظيم....) (عامر، 2007، 7).

ويشير التفكير التحليلي أيضاً إلى تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (حسين، 2009، 167).

كما أنه يشير إلى قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر من المعلومات، ويملك قدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الحصول على استنتاجات عقلية من خلال الحقائق التي يعرفها (شاكر، 2008، 44).

من خلال ما سبق يمكن تعريف التفكير التحليلي بأنه نمط من أنماط التفكير في مستوياته العليا، يساعد الفرد على حل المشكلة التي تواجهه من خلال تجزئتها إلى عناصرها المكونة لها، ومعرفة الروابط والعلاقات المتضمنة في هذه المشكلة، ومن ثم التفكير بحل مناسب والوصول إلى تعميم يمكن تطبيقه على مواقف مشابهة.

10-2- أهمية التفكير التحليلي:

لخص أحمد أهمية التفكير التحليلي في النقاط الآتية:

- يساعد التلاميذ على النظر إلى المشكلات نظرة تحليلية فاحصة تمكنهم من التعرف على التفاصيل الدقيقة وتحديد أبعادها، وبالتالي اتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى الوصول إلى حلول دقيقة للمشكلات.
- يمكن التلميذ من دراسة المواقف والأفكار، وذلك من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وتقييمها بهدف الوصول إلى قرار سليم بشأنها.
- التلميذ الذي يمتلك القدرة على التفكير التحليلي يكون أكثر قدرة على التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار، ويكون قادر على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات دون تكوين نظرة شمولية عنها، والاهتمام بالنظريات على حسب الحقائق، وإمكانية التنبؤ والعقلانية، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات (أحمد، 2020، 361).

10-3- خطوات التفكير التحليلي:

ذكر (قطامي) خطوات التفكير التحليلي بالنقاط الآتية:

10-3-1- الشعور بالصعوبة أو الموقف المشكل.

10-3-2- تحديد الصعوب وتعريفها.

10-3-3- تقديم حلول مقترحة للقضية أو الصعوبة.

10-3-4- استخدام مواقف مختلفة للملاحظة والتجريب من أجل قبول أو رفض بعض منها.

10-3-5- الإفادة من العمليات الذهنية السابقة للتحقق من صحة العمليات الذهنية المستخدمة، وللتحقق من النتيجة تمهيداً لقبولها أو رفضها.

10-3-6- التوصل إلى الحلول الملائمة، ويتضمن ذلك إجراء عمليات تنظيم ذهنية معقدة حتى يتم استحضار الخبرات التي يمكن أن ترتبط معاً وتنسجم وتتكامل لتصل إلى مرحلة الوصول إلى حلول مؤقتة.

10-3-7- وضع الحلول موضع الاعتبار، ويتضمن ذلك وضع حلول للموقف المشكل، والوصول إلى أفكار فرعية، وافتراضات متعددة، وهذا ما يعتبر نتاج لعمليات التفكير المستمرة في المشكلة، وعمليات الاستنتاج بأن حلاً يمكن أن يكون فاعلاً ومناسباً أكثر من غيره.

10-3-8- عمليات التحقق من الحلول واختبارها، بهدف إثبات نتيجتها، وقبولها إما قبولاً مؤقتاً أو دائماً، فإذا ثبتت بعد إخضاعها للاختبار والتحقق وثبات نتائجها فإنه يتم تعميم فروضها (قطامي، 2014، 657- 662).

10-4- مهارات التفكير التحليلي:

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير التحليلي التي تختلف من حيث عددها، كما حددها بعض الباحثين، حيث اعتمد بعضهم على مهارات التحليل التي تضمنت: مهارة تحديد السمات والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية، ومهارة تحديد الأخطاء (حماد، 2018، 51)، والبعض الآخر من الباحثين اعتمدوا مهارات إضافية عن المهارات السابقة، إلا أن أغلب تصنيفات مهارات التفكير التحليلي تضمنت مهارات مشتركة، حيث اتفق كثير من الباحثين مثل (حسين، 2010)،

(عطية، 2015)، (السيد، 2017)، (أحمد، 2020)، على أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي تعليمها للتلاميذ هي:

10-4-1- تحديد السمات أو الصفات: وتعني القدرة على تحديد السمات العامة للأشياء، أو القدرة على استنباط الوضع الجامع.

10-4-2- تحديد الخواص: القدرة على تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء أو الكائنات.

10-4-3- علاقة الجزء بالكل: علاقة الأشياء ومكوناتها، بمعنى معرفة الأجزاء الصغيرة التي تكون الكل، ثم معرفة ماذا يحدث للكل لو لم يوجد هذا الجزء منه، ومعرفة وظيفته بالنسبة للكل.

10-4-4- إجراء الملاحظة: القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات.

10-4-5- التتابع: ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بشكل منظم ودقيق، أو أنه يعني وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

10-4-6- التفرقة بين المتشابه والمختلف: أي القدرة على تحديد أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث. أو تحديد الأشياء المتشابهة، والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد.

10-4-7- المقارنة والمقابلة: أي القدرة على المقارنة بين شيئين أو شخصين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

10-4-8- التصنيف: أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات، أي تجميع الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناء على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.

10-4-9- بناء المعيار: تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدةً التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها، من أجل التوصل إلى أحكام معينة.

10-4-10- الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات: أي القدرة على وضع البنود أو الأحداث في تسلسل بناءً على قيم نوعية أو ترتيب الأشياء أو الأفكار وفقاً

لترتيب معين، ومن أنواع التسلسل، الترتيب بحسب التسلسل الأجنبي أو الترتيب الزمني، أو بحسب الفائدة في مجال معين أو بحسب قيمة الشيء.

10-4-11- رؤية العلاقات: المقارنة بين الأفكار والأحداث لتحديد النظام بين اثنتين أو أكثر من العمليات.

10-4-12- إيجاد الأنماط: أي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نسق متكرر.

10-4-13- التخمين/التنبؤ/التوقع: القدرة على استخدام المعرفة السابقة، أو المقارنة، أو التباين، والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع أحداث مشابهة في المستقبل، أو هي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة.

10-4-14- تحديد السبب والنتيجة: أي القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوة لأفعال وأحداث.

10-4-15- إجراء القياس: تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في موقف جديد بغرض حل مشكلة أو إنتاج إبداعي.

10-4-16- التعميم: يستخدم لبناء مجموعة من العبارات والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة أو بناء جمل أو عبارات يمكن تطبيقها في معظم الظروف والأحوال إن لم يكن في جميعها.

واقتصر هذا البحث على خمس مهارات من المهارات السابقة وهي: تحديد الخواص، إجراء الملاحظة، التصنيف، إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات، التوقع/التنبؤ، وتم تحديد المهارات الفرعية لكل منها.

أحد عشر: إجراءات البحث الميدانية:

11-1- مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وعددهم (3027) معلماً ومعلمةً حسب إحصائيات مديرية التربية بمدينة دمشق.

أما عينة البحث فقد سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تعرف بأنها "العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل عنصر أو فرد في المجتمع نفس فرصة الاختيار،

وإن اختيار أي عنصر أو فرد لا يرتبط باختيار أي فرد أو عنصر آخر، ومن فوائد العينة العشوائية أنها تكون ممثلة للمجتمع" (منصور وآخرون، 2009، 225)، وبلغت عينة البحث من (313) معلماً ومعلمةً في مدينة دمشق أي ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي للبحث موزعة وفق الجدول الآتي:

جدول (1) يبين توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

خصائص العينة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	112	%37
	إناث	201	%66
المؤهل العلمي	معهد متوسط	79	%26
	إجازة جامعية	181	%59
	دراسات عليا	53	%17
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	138	%45
	من (5) إلى (10) سنوات	98	%32
	أكثر من (10) سنوات	77	%25
المجموع		313	%100

11-2- منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة، إذ "تتم عن طريقه عملية التحليل بصورة منتظمة وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، بحيث يستند الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها إلى الأسلوب الكمي بصفة أساسية" (منصور وآخرون، 2009، 133).

11-3- تصميم أداة البحث: بناء على ما تقتضيه أهداف الدراسة تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات (الاستبانة) حيث تم بناءها وصياغة عباراتها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بالتفكير التحليلي، ومن ثم تم تحديد الأجزاء التي تضمنتها الاستبانة حيث تكونت من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، بينما تألف الجزء الثاني من عبارات الاستبانة، واحتوت الاستبانة على (21) عبارة.

11-4- صدق أداة البحث:

قامت الباحثة بفحص صدق الأداة بطريقتين:

11-4-1- صدق المحتوى (الصدق الظاهري): للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث ودمشق، من أجل تحكيمها، وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

- وضوح عبارات الاستبانة.
- جودة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد الرئيسي المحدد لها.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرونه مناسباً.

أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تجلت في معظمها بـ:

- تعديل صفحة البيانات الأساسية، واختصار ما ورد فيها من شرح مفصل لمضمون الاستبانة.
- حذف بعض العبارات غير الواضحة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى استبانة مؤلفة من (21) عبارة موزعة على خمسة أبعاد (تحديد الخواص، إجراء الملاحظة، التصنيف، إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات، التنبؤ)، الملحق (1).

11-4-2- الصدق البنيوي: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في مدينة دمشق، وتم التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (2) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

أبعاد الاستبانة	حدود معاملات الارتباط	Sig.	النتيجة
تحديد الخواص	(0.724 -0.537)	.000	جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01
إجراء الملاحظة	(0.812 -0.497)	.000	جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01
التصنيف	(0.834 -0.551)	.000	جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	(0.867 -0.604)	.000	جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01
التنبؤ	(0.883 -0.628)	.000	جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة للكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.497– 0.867) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع البُعد الذي تنتمي إليه. وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنيوي.

11-5- ثبات أداة البحث:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطرائق الآتية:

11-5-1- طريقة التجزئة النصفية:

لحساب ثبات الاستبانة بهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

11-5-2- طريقة الفا كرونباخ: حُسِب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (3) نتائج معاملات ثبات الاستبانة

أبعاد الاستبانة	معادلة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تحديد الخواص	0.651	0.658
إجراء الملاحظة	0.764	0.746
التصنيف	0.679	0.664
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	0.725	0.701
التنبؤ	0.697	0.632

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.651- 0.764)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.632- 0.746)، وجميعها قيم جيدة إحصائياً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

اثنا عشر: عرض نتائج البحث: تحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو الآتي:

12-1- السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل درجة من درجات ممارسة مهارات التفكير التحليلي في الاستبانة الموجهة لأفراد العينة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-3}{3} = 0.66$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (4) درجات ممارسة مهارات التفكير التحليلي والقيم الموافقة لها

درجة الممارسة	القيم المعطاة للدرجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة	3	3 -2.34
متوسطة	2	2.33 -1.67
ضعيفة	1	1.66 -1

وفي ضوء الجدول السابق يمكن تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على الاستبانة بشكل عام وأبعادها الفرعية كما يلي:

جدول (5) الإحصاء الوصفي لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	تحديد الخواص	1.72	0.658	متوسطة	4
2	إجراء الملاحظة	1.84	0.691	متوسطة	3
3	التصنيف	1.92	0.715	متوسطة	1
4	إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	1.91	0.610	متوسطة	2
5	التنبؤ	1.71	0.592	متوسطة	5
الدرجة الكلية		1.82	0.546	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي وأبعادها الفرعية قد تراوحت بين (1.92) كحد أعلى لبُعد (التصنيف) وهو بدرجة (متوسطة)، و(1.71) كحد أدنى لبُعد (التنبؤ) وهو بدرجة (متوسطة). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي بشكل عام (1.82) وهي بدرجة (متوسطة)، ويمكن تفسير النتيجة الحالية وهي الدرجة المتوسطة بأن هناك ممارسة قليلة من قبل بعض المعلمين لمهارات

التفكير التحليلي لكن دون العلم أن هذه المهارات تعود إلى نمط التفكير التحليلي، ويدل على ذلك قيمة المتوسط الحسابي لمهارة التصنيف (1.92)، حيث جاءت مهارة التصنيف كأعلى مهارة ممارسة من قبل المعلمين، كما أن هذا النمط من التفكير غير واضح المعالم لدى جميع المعلمين، وبالتالي لا يوجد ممارسة ممنهجة لهذه المهارات من قبل المعلمين وإنما هي اجتهادات شخصية لتنمية مهارات التفكير بشكل عام.

12-2- فرضيات البحث: تمَّ التّحقق من صحّة الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05).

12-2-1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة الأنشطة تبعاً لمتغير الجنس

مهارات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديد الخواص	ذكر	112	1.73	0.644	0.100	311	0.920	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.72	0.668				
إجراء الملاحظة	ذكر	112	1.82	0.69	0.268	311	0.789	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.84	0.693				
التصنيف	ذكر	112	1.93	0.701	0.034	311	0.973	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.92	0.724				
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	ذكر	112	1.90	0.666	0.223	311	0.824	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.91	0.577				
التنبؤ	ذكر	112	1.78	0.625	1.555	311	0.121	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.67	0.57				
الدرجة الكلية	ذكر	112	1.83	0.563	0.251	311	0.802	غير دال إحصائياً
	أنثى	201	1.81	0.537				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس،** وتُفسر هذه النتيجة بأن كلا الجنسين لديهم المدركات نفسها عن الممارسات التعليمية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير التحليلي داخل الصف، وبالإضافة إلى أن كلا الجنسين يقومان بنفس الأدوار وفق وحدة مرجعية واحدة لها التعليمات والقرارات واللوائح ذاتها، وهي وزارة التربية التي تكون تعليماتها موحدة لجميع المعلمين بغض النظر عن نوعهم.

12-2-2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يوضح ذلك الجدول (7):

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المهارات الفرعية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
تحديد الخواص	أقل من 5	138	1.52	0.541	بين المجموعات	26.712	2	13.356	38.176	.000
	5-10	98	2.15	0.637	داخل المجموعات	108.453	310	.350		
	أكثر من 10	77	1.53	0.618	المجموع	135.164	312			
إجراء الملاحظة	أقل من 5	138	1.61	0.552	بين المجموعات	41.219	2	20.609	59.263	.000
	5-10	98	2.37	0.681	داخل المجموعات	107.807	310	.348		
	أكثر من 10	77	1.56	0.526	المجموع	149.026	312			
التصنيف	أقل من 5	138	1.66	0.586	بين المجموعات	43.578	2	21.789	58.357	.000
	5-10	98	2.48	0.654	داخل المجموعات	115.746	310	.373		
	أكثر من 10	77	1.69	0.597	المجموع	159.324	312			
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	أقل من 5	138	1.68	0.511	بين المجموعات	44.026	2	22.013	94.866	.000
	5-10	98	2.46	0.481	داخل المجموعات	71.934	310	.232		
	أكثر من 10	77	1.61	0.425	المجموع	115.960	312			
التنبؤ	أقل من 5	138	1.44	0.403	بين المجموعات	58.506	2	29.253	178.986	.000
	5-10	98	2.35	0.463	داخل المجموعات	50.665	310	.163		
	أكثر من 10	77	1.38	0.317	المجموع	109.171	312			
الدرجة الكلية	أقل من 5	138	1.58	0.375	بين المجموعات	42.112	2	21.056	128.556	.000
	5-10	98	2.36	0.461	داخل المجموعات	50.775	310	.164		
	أكثر من 10	77	1.56	0.379	المجموع	92.887	312			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.**

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة **على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة** تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المهارات الفرعية	سنوات الخبرة	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تحديد الخواص	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.635*	.078	.000
		أكثر من 10 سنوات	.621*	.090	.001
إجراء الملاحظة	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.767*	.078	.000
		أكثر من 10 سنوات	.808*	.090	.000
التصنيف	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.814*	.081	.000
		أكثر من 10 سنوات	.787*	.093	.000
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.781*	.064	.000
		أكثر من 10 سنوات	.852*	.073	.000
التنبؤ	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.910*	.053	.000
		أكثر من 10 سنوات	.968*	.062	.000
الدرجة الكلية	5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.782*	.053	.000
		أكثر من 10 سنوات	.807*	.062	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة بين: أفراد عينة البحث الذين لديهم سنوات خبرة (5– 10 سنوات) والذين لديهم سنوات خبرة (أقل من 5

سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الذين لديهم سنوات خبرة (5- 10 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في **جميع محاور الاستبانة**، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن أصحاب الخبرة من (5- 10 سنوات) قد تعرضوا لبرامج تدريبية معينة زادت من معارفهم بمهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التحليلي بشكل خاص، بالإضافة إلى أن عدد سنوات الخبرة يضيف إلى المعلمين معرفة واسعة بقدرات تلاميذهم وفروقهم الفردية، وبالتالي تنعكس هذه المعرفة في الممارسات الصفية وتوجيه الجهد نحو تنمية مهارات التفكير التحليلي، بينما الأفراد ذوي الخبرة التدريسية (10 سنوات) فأكثر قد تصيبهم الرتابة في العمل ويرغبون في المحافظة على أساليب وطرائق تعليمية معينة دون الاطلاع على أحدث الطرائق والأساليب التربوية الحديثة أو الالتحاق بالدورات التدريبية التي تزيد من جودة تدريسهم.

12-2-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المهارات الفرعية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
تحديد الخواص	معهد	79	1.40	0.469	بين المجموعات	29.979	2	14.990	44.177	.000
	إجازة جامعية	181	1.98	0.658	داخل المجموعات	105.185	310	.339		
	دراسات عليا	53	1.30	0.44	المجموع	135.164	312			
إجراء الملاحظة	معهد	79	1.46	0.465	بين المجموعات	37.744	2	18.872	52.571	.000
	إجازة جامعية	181	2.13	0.693	داخل المجموعات	111.283	310	.359		
	دراسات عليا	53	1.38	0.394	المجموع	149.026	312			
التصنيف	معهد	79	1.44	0.452	بين المجموعات	49.313	2	24.657	69.481	.000
	إجازة جامعية	181	2.26	0.68	داخل المجموعات	110.010	310	.355		
	دراسات عليا	53	1.49	0.457	المجموع	159.324	312			
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	معهد	79	1.48	0.395	بين المجموعات	40.487	2	20.244	83.150	.000
	إجازة جامعية	181	2.22	0.559	داخل المجموعات	75.473	310	.243		
	دراسات عليا	53	1.50	0.369	المجموع	115.960	312			
التنبؤ	معهد	79	1.28	0.221	بين المجموعات	40.109	2	20.055	90.019	.000
	إجازة جامعية	181	2.01	0.587	داخل المجموعات	69.062	310	.223		
	دراسات عليا	53	1.29	0.253	المجموع	109.171	312			
الدرجة الكلية	معهد	79	1.41	0.28	بين المجموعات	39.163	2	19.581	112.987	.000
	إجازة جامعية	181	2.12	0.493	داخل المجموعات	53.725	310	.173		
	دراسات عليا	53	1.39	0.27	المجموع	92.887	312			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.**

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة **على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي** تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

جدول (10) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المهارات الفرعية	المؤهل العلمي	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تحديد الخواص	إجازة جامعية	معهد	.585*	.079	.000
		دراسات عليا	.682*	.091	.000
إجراء الملاحظة	إجازة جامعية	معهد	.669*	.081	.000
		دراسات عليا	.749*	.094	.000
التصنيف	إجازة جامعية	معهد	.824*	.080	.000
		دراسات عليا	.772*	.093	.000
إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات	إجازة جامعية	معهد	.737*	.067	.000
		دراسات عليا	.714*	.077	.000
التنبؤ	إجازة جامعية	معهد	.729*	.064	.000
		دراسات عليا	.719*	.074	.000
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	معهد	.709*	.056	.000
		دراسات عليا	.727*	.065	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي بين: أفراد عينة البحث من حملة شهادة (إجازة جامعية) والأفراد من حملة شهادة(معهد، ودراسات عليا) لصالح حملة شهادة (إجازة جامعية) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في **جميع محاور الاستبانة**، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد من حملة الإجازة الجامعية يصبح لديهم قدر من المعارف والمعلومات التي تُوظف في ممارساتهم التعليمية، وفي تنمية مهارات

التفكير التحليلي، إضافة إلى أن الإجازة الجامعية قد يكون لها علاقة مباشرة بالتعليم كالاختصاصات التربوية، الأمر الذي يعزز الممارسات التعليمية الصحيحة والممنهجة.

ثالث عشر: توصيات البحث:

استناداً إلى النتائج التي تُوصّل إليها تقترح الباحثة الآتي:

13-1- تشجيع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الممارسات التعليمية التي تنمي مهارات التفكير التحليلي لدى تلامذتهم عن طريق عقد دورات تدريبية لهم.

13-2- ضرورة الاهتمام بتضمين مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمهارات التفكير التحليلي، والتي تزيد من قدرة التلاميذ على تنظيم الأفكار وترتيبها، وحل المشكلات التي تواجههم.

13-3- العمل على توفير الوسائل التعليمية اللازمة التي تساعد المعلمين على تنمية مهارات التفكير التحليلي.

13-4- إجراء دراسات تتضمن:

13-4-1- درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التحليلي في مراحل دراسية أخرى.

13-4-2- مهارات التفكير التحليلي الأكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الأساسية.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أحمد، عاصم(2020). التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة مقارنة"، المجلة التربوية، العدد(72)، أبريل.
2. البدران، عبد الزهرة(2019). مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة البصرة كليات التربية أنموذجاً، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ذي قار، المجلد(9)، العدد(1).
3. حسين، علي(2022). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية– الجامعة المستنصرية، العدد(1).
4. حسين، ثائر(2009). الشامل في مهارات التفكير، عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
5. حسين، حسن(2010). للموهوبين والمبدعين: استراتيجيات التعليم والتعلم، مجلة المعرفة، العدد (188).
6. حماد، مديحة(2018). مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا: جامعة دمشق.
7. الدرويش، قمر(2020). تحليل مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (42)، العدد (5).
8. السيد، جمال(2017). أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الاستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد(33)، العدد (7).
9. شاكر، سوسن(2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
10. عامر، أيمن(2007). التفكير التحليلي، القدرة والمهارة والأسلوب، جامعة القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي.

11. العبيسات، ايمان(2020). مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف (السادس، السابع، الثامن) من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(4)، العدد(6)، فبراير.
12. العتيبي، ناديا(2018). درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (41)، ديسمبر.
13. عطية، محسن(2015). التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
14. الكوري، ناصر(2021). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، المجلد (7)، العدد (17)، يوليو.
15. مصطفى، مصطفى(2013). تنمية مهارات التفكير. دار البداية. عمان.
16. مصطفى. فهيم(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. دار الفكر العربي. القاهرة.
17. صالح، افتكار، غالب، تهاني(2021)، فاعلية استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. العدد(10).
18. قطامي، يوسف(2014). المرجع في تعليم التفكير. دار المسيرة. عمان.
19. منصور، علي، الأحمد، أمل، الشماس، عيسى(2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق: سوريا. منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
20. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية(2005). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي. سوريا. دمشق.
21. الوائلي، جميلة(2008). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق: جامعة بغداد.

المراجع الأجنبية: References

1-Kanyilmaz, Bushra, yucel, Elif. (2020). The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school student in the course of science. Education and Science 2020, Vol 45, No 204. Pp 23- 39.

2-Lombardi, Loredana; Mednick, Frederic Jan; Dr Backer, Free; Lombaerts, Koen (2022). Teachers' Perceptions of critical thinking in primary education. INTERNATIONAL JOURNAL OF INSTRUCTION, 15(4), 1- 16.

3-Peyro, Maria, Herrero, Enrique, Perez, Encarna. (2020). Thinking skills in primary education: An analysis of CLIL textbooks in Spain. Porta linguarum 33. Enero 2020.

4-Siahaan, P., Suryani, A., Kaniawati, I., Suhendi, E., & Samsudin, A. (2017). Improving Students' Science Process Skills through Simple Computer Simulations on Linear Motion Conceptions IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series. 812.

5-Zulfah, H., & Aznam, N. (2018). Development of Natural Sciences Module with Reflective Learning Journal to Enhance Student's Reporting- Interpretative Skills. Biosaintifika: Journal of Biology & Biology Education, 10(2), 362-368.