

أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن

أستاذ مساعد سارة محمد يعقوب الفريجات

عضو هيئة تدريس - كلية العلوم التربوية - جامعة البلقاء التطبيقية

أستاذ مساعد حسين علي اللوامة

عضو هيئة تدريس - كلية العلوم التربوية - جامعة الحسين بن طلال

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، وقد تم التأكد من صدقه وثباته. واعتمد التصميم شبه التجريبي؛ إذ درّست المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالبة وفق إستراتيجية حل المشكلات، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وقد طبّق الاختبار على المجموعتين قبل إجراء التجربة وبعدها. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين يعزى إلى إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث اللغة الإنجليزية، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة وبمتغيرات جديدة.

مقدمة

إن التحديات العالمية الراهنة والمستقبلية في مختلف جوانب الحياة تحديات خطيرة وضخمة وعلى رأسها ثورة الاتصالات والانفجار المعرفي والتقني، وأن هذه التطورات العالمية التي يفرضها الواقع القائم تملّي على التربية أن تجدد بنيتها وأهدافها وطرائقها تجديداً يستجيب لتلك التحديات .

فإن واقع التدريس في مدارسنا اليوم قائم على تعليم الحقائق وتقييم تذكرها، أكثر من التركيز على الفهم العميق وإدراك العلاقات، فالمعرفة غاية في حد ذاتها دون الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلبة (المزروع، 2006)، كذلك قلة تهيئة فرص تعليمية للطلبة تساعدهم على القيام بمهام ونشاطات ذهنية مبنية على التساؤلات الذاتية وحل المشكلات .

ولأهمية عملية التفكير بشكلها العام، يؤكد العلماء على أنماطه المختلفة ومنها نمط التفكير الناقد لكونه يمثل أحد مهارات التفكير العليا التي تعني بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج (Astleitner, 2002).

حيث يساعد التفكير الناقد الفرد على توليد الأسئلة، وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا، وتطوير أفكار الأشخاص، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ورؤية العلاقات، وتقييم المعلومات

والبيانات من خلال وضع الاستنتاجات والوصول إلى خلاصات معقولة، والعمل على تطبيق الفهم والمعرفة على المشكلات الجديدة والمختلفة، وتطوير التفسيرات العقلانية من خلال دمج المعلومات الجديدة في الأبنية المعرفية (نوفل ومحمد، 2011).

وتشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن هنالك العديد من النشاطات التعليمية المقترحة لتعليم التفكير الناقد، ومنها : تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يحوي قيماً وتقاليد مختلفة، وإجراء المناقشات والحوارات، وإدارة مناقشات مفتوحة تخص موضوعات في الحياة عامة، بحيث يقدم فيها الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة (Heyman, 2008)

والتفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهماً أعمق، فهو يكسب الإنسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، ومراقبة الأفكار، مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (Lavoie, 2011).

ولقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث التربوية بالتعرف على أهمية الطرق والأساليب التي تسهل عملية التعلم، مما أدى إلى ظهور استراتيجيات وطرق عديدة للتدريس تشتق أصولها الفلسفية من نظريات التعلم، وتهتم بشكل أعمق بالممارسات الفعلية والتطبيقات داخل حجرة الدراسة، كأنماط التفاعل ونظرية التغذية الراجعة، وإدارة الصف، وعلى الرغم من ظهور العديد من الدراسات في هذه المجالات المختلفة، إلا أن استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التدريس والتعلم داخل حجرة الدراسة، لم تحظ إلا بقدر قليل من الدراسات (خطايبه، 2005).

وتعدّ إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، وتعودّهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار (زينون، 2004).

أما الأسلوب الحديث في حل المشكلات في التدريس، فيركز على ربط المشكلات التدريسية بالحياة العملية، وجعلها مشابهة لمشكلات الحياة اليومية، وذات علاقة باهتمام الطالب وميوله، ويهدف كذلك إلى إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادف لحل المشكلة، وتعوّده على البحث، وتحمل المسؤولية، والاستقلالية في التفكير (قطامي ، ٢٠٠١) .

ويرى جابر (2003) أن إدراك المشكلة يعنى القدرة على التعرف عليها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وهذا متصل بعدة عوامل منها الحساسية للمشكلات، والتحليل والتركيب، والتفكير الناقد، وأن أسلوب حل المشكلات يتلخص في وجود مشكلة ما أو تساؤل مطروح يبحث عن إجابة، فالطالب لكي يتمكن من حل

مشكلة ما يجب أن يضع في اعتباره جميع أبعاد الموقف حتى يكون على دراية ووعي تام بالمشكلة، ومن ثم يحددها بدقة ووضوح، ومن ثم يضع عدة فروض للوصول إلى الحل من خلال تحليل العلاقات التي تربط بين المعلومات المتاحة من جهة وخبراته السابقة من جهة أخرى، ثم يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل الصحيح .

وقد جاءت هذه الدراسة لإعداد وتنظيم وحدة دراسية من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في ضوء إستراتيجية حل المشكلات وأثر ذلك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن .

مشكلة الدراسة

على الرغم مما طرأ على المناهج من تطوير، كما جاء في توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (2015) ، حيث أكد على أهمية تطوير المناهج وتحديثها والتركيز على المفاهيم المختلفة، والعمل على إدماجها في مختلف المناهج بغية تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية والاقتصادية للمتعلم ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة في المجتمع. إلا أن الممارسات السائدة في تعليم اللغة الإنجليزية لا تزال تركز على تزويد الطلبة بالمعارف المنفصلة والحقائق الجزئية؛ فمعلمو اللغة الإنجليزية يفضلون التقيد بالمحتوى والإستراتيجيات الاعتيادية في التدريس، التي لا توفر للطلبة الفرص الحقيقية التي تمكنهم من بناء المعنى، وإنتاج المعرفة، وامتلاك المهارات الحقيقية بما ينسجم مع التنوع في الخصائص والقدرات العقلية والتفضيلات التعليمية للطلبة؛ مما يجعل عملية التعلم صماء تخلو من المعنى، ولا تحقق فهم الطلبة للمعارف والمعلومات التي تعتبر أدوات التفكير الأساسية والقاعدة الضرورية التي يستند إليها الفرد في حل المشكلات التي تواجهه .

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في ميدان التدريس، ومن خلال لقائهما بعدد من معلمات اللغة الإنجليزية، ضعفاً في مهارات التفكير الناقد، وهذا يرجع إلى الطرائق المتبعة في تدريس اللغة الإنجليزية التي تعتمد على أسلوب الحفظ والتلقين من جانب المعلم، والسلبية من جانب المتعلم، مما يقلل من تحصيل الطلبة، ومستوى تفكيرهم، ولمساعدة هؤلاء الطلبة كان لا بد من استخدام إستراتيجيات وطرائق تدريس تعني بفهم الطلبة للمعارف وتوظيفها في تطوير تفكيرهم وتحصيلهم، لذلك أصبحت الحاجة ملحة للتطلع إلى طرائق تدريس من شأنها أن تعين كلاً من المعلمين والمتعلمين على تنمية تفكيرهم الناقد (زيتون، 2004) ومن هذه الإستراتيجيات التي يراها الباحثان قد تسهم في تنمية التفكير الناقد، إستراتيجية حل المشكلات. وعليه تكمن مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي : ما أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الاردن؟.

فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أداء الطالبات في تنمية التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس (إستراتيجية حل المشكلات، والطريقة الاعتيادية)، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن .

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الراسة الحالية فيما يأتي:

1. قد توفر هذه الدراسة الفرصة لمعلمات الاجتماعيات والطالبات للاطلاع على إستراتيجية حل المشكلات، وكيفية ممارستها وتوظيفها في تدريس اللغة الإنجليزية من أجل مساعدة الطالبات على تنمية التفكير الناقد لديهن.
2. يمكن أن تشكل هذه الدراسة إطاراً مرجعياً للباحثين مستقبلاً في الأدب التربوي وللمعلمين أنفسهم الذين يدرسون مبحث اللغة الإنجليزية أو المباحث الأخرى.
3. من المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من متغيراتها ونتائجها.
4. تأتي هذه الدراسة مصاحبة لعملية إعداد وتطوير المناهج الأردنية، لذا يمكن الأخذ بنتائجها في تطوير المناهج الدراسية .

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد : قدرة الفرد على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها، والتمييز بينها، وتفسيرها وتقييمها واستخلاص النتائج منها، ملتزماً بالموضوعية والحياد(الشرقي، ٢٠٠٥). ويعرف إجرائياً بأنه : العمليات العقلية والمهارات المختلفة التي يستخدمها الطالب لحل مشكلة ما، وتحدد بالمهارات الآتية: الاستنباط، الاستنتاج، التفسير، تقويم الحجج، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد الذي أعده الباحثان .

حل المشكلات : عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف (العتوم والجراح، 2005).

وتعرف إجرائياً بأنها : الإجراءات التي تقوم بها الطالبة عند مواجهتها لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصلها إلى الحل، مما يدفعها إلى حلها وفق خطوات حل المشكلات ذات الصلة بمهارات التفكير الناقد المتضمنة في وحدة (Module 4 Learning) بمادة اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي .

الصف الثاني الثانوي : الطالبات اللواتي تتراوح أعمارهن بين (17 - 18) سنة في المرحلة الأساسية حسب ترتيب مراحل الدراسة في وزارة التربية والتعليم في الأردن .
حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الخنساء الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الأردن .
3. الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019 / 2020 .
4. الحدود الموضوعية اقتصرت الدراسة على الموضوعات الواردة في وحدة (Module 4 Learning) في مادة اللغة الإنجليزية المقرر تدريسها للصف الثاني الثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يتكون الإطار النظري من محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: إستراتيجية حل المشكلات

يحتل أسلوب حل المشكلات مكاناً مهماً في مجال تكوين وتناول المعلومات، بل إن علم النفس المعرفي قد اعتبر أسلوب حل المشكلات متضمناً ومشمثلاً على معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار وغيرها، وأن ممارسة الفرد لحل المشكلة يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات.

وتكمن أهمية إستراتيجية حل مشكلات بالنسبة للطلبة في تشجيعهم على التجريب والاستقلال في التفكير والابتكار، وتنمي لديهم روح التعاون والعمل الجماعي، وتكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات، وتراعي فروقهم الفردية وميولهم واتجاهاتهم، وتساهم في تنمية قدراتهم العقلية، وتجعل بيئة التعلم بيئة خصبة للإبداع (عبيدات، 2007).

ولحل المشكلات أهمية كبيرة في حياة المتعلم، وزيادة مستوى تحصيله العلمي، وجعله منظم التفكير والعمل، وقادراً على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسية، وإمعان البحث فيها لجمع المعلومات وتمحيصها، واقتراح الفرضيات واختبارها، ثم إقرار الحل الصحيح والانتهاج إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلة المبحوثة، وتعميم الحلول على مواقف تعليمية أخرى في المدرسة أو الحياة (1998) (Bookman and friedman).

وتمر إستراتيجية حل المشكلات بمراحل وخطوات، تبدأ بالتعرف على المشكلة، وتحديد المشكلة وأبعادها وخصائصها، وجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وإدراك العلاقات بينها، والتوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة، وتنفيذ الأفكار واختبار صحة الحلول (مصطفى، 2011).

ولاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في غرفة الصف الكثير من المزايا، منها: أن الطالب يصبح محور العملية التعليمية بدلا من المعلم، وتساهم في بناء مفهوم الذات وتتميته لدى الطالب، وتزيد من مستويات توقع النجاح والتميز لديه، وهي تساهم في تنشيط وحفز قدراته العقلية، بالإضافة إلى كونها تتيح الوقت للطالب ليتمثل المعلومة ويتمكن منها، وتثير دافعية الطالب للتعلم، وتزيد من قدرته على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، وتنشط قدراته الفردية، وتنمي الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع، وتطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة، والاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة، وتشجع على التجريب والاستقلال، وتنمية التفكير والقدرة على الإبداع(عمر، 2008).

وتعدّ إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، وتعودّهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار (زيتون، 2004).

وهناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التي تعرض على الطلاب منها أن المشكلة الجيدة هي التي تضع الطالب المتعلم في موقف يتحدى مهاراته ويتطلب تفكيراً لا حلاً سريعاً، وأن يكون مستوى صعوبتها مناسباً للطلاب وذات الفاظ مألوفة بالنسبة له، وأنها تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب، كما أن العمليات التي تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للطلاب، وأن تثير المشكلة دافعية الطالب وألا تفقد الطالب الثقة في نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزاً، وأن تكون ذات معنى للطلاب بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته، وأن تتضمن أشياء حقيقية يألفها الطالب المتعلم.

ويسير التدريس وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بالخطوات الآتية:

1. تحديد المعرفة المسبقة لدى الطلبة
2. توزيع المهام على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة.
3. يقوم المعلم خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجول فيما بينها ومحاورة الطلبة.
4. تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات (النجدي وآخرون، 2005).

تعدّ إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجيات الفاعلة في معالجة التصورات البديلة في المفاهيم العلمية، وهي تجمع بين تفكير الطالب بشكل منفرد فيما يقدم له أو يطلب منه (نشاط، سؤال)، ثم يقوم بمناقشة حله والطريقة التي اتبعها للحل مع قرينه (زميله)، حيث يتأكد من صحة الحل، وفي حالة وجود اختلاف بينهما يتناقشان في سبب الاختلاف وصولاً إلى الحل الصحيح، مع استشارة المعلم للتأكد من صحة الحل، وفي ختام النشاط يناقش المعلم حل السؤال أو المشكلة على السبورة مع طلبة الصف جميعهم من أجل ترسيخ المفهوم الصحيح (Jensen & Finley, 1996)

ويكمن دور المعلم في التعلم عبر حل المشكلات في تحديد المشكلة، وإثارة المشكلات العلمية أمام الطلبة عن طريق أسلوب المناقشة، وتشجيع الطلبة على التعبير عن المشكلات التي تواجههم، ومساعدة الطلبة على الحصول على المواد اللازمة، وعرض الحلول وتصويب النتائج (Lee, 2010). كما وتحدد أدوار المتعلم في التعلم عبر حل المشكلات في تنظيم المعرفة وتزنيها بالطريقة التي تساعد على الفهم والاستيعاب، وصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الأبدال المناسبة، ويحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع، كتب، الكتاب المدرسي المقرر، والتدفق الذهني لعدد كبير من الأبدال، واتخاذ القرار بعدد الأبدال المناسبة، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيتها كأبدال مناسبة (جابر، 2003).

المحور الثاني: التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد من أكثر الموضوعات التي تنال اهتمام الباحثين ورجال التربية، نظراً لأهميته في عالمنا المعاصر، وخصوصاً في العملية التعليمية، حيث أصبح لزاماً على المسؤولين التربويين العمل على بناء عقول قادرة على النقد البناء الواعي لمخرجات الثورة التكنولوجية والمعلوماتية في عصرنا الحالي.

وتتمثل أنواع التفكير الناقد كما أوردها القاسم (2007) بما يأتي: التفكير الاستقرائي الذي يقوم على دراسة مجموعة من المعلومات الجزئية أو الحالات الخاصة من أجل الوصول إلى قاعدة عامة أو نظرية أو علاقة، ويشتمل هذا التفكير على مهارتي: التوصل إلى استنتاجات، والتعرف على العلاقات، والتفكير التقويمي الذي يهدف إلى إصدار حكم أو قرار حول قيمة أو نوعية أو سلامة شيء ما (فكرة، موقف، رأى) في ضوء معيار، ويشتمل هذا النوع من التفكير على عدد من المهارات كمهارة فحص المعطيات والتمييز بينها، ومهارة المقارنة، وتصنيف المعطيات، وإصدار الأحكام، والتفكير الاستنباطي الذي من خلاله يسعى الفرد إلى الوصول لاستنتاج ما أو معرفة جديدة في ضوء معلومات أو افتراضات أو مقدمات أو قاعدة معطاة، ويستند هذا النوع من التفكير لمهارة رئيسة، التعرف على العلاقات والوصول لاستنتاجات، ويمكن أن يتم الاستنباط في ضوء قاعدة أو في ضوء مقدمتين، تسمى الأولى المقدمة الكبرى، وتسمى الثانية المقدمة الصغرى.

وبرز اتجاهان عن تعليم التفكير الناقد، اتجاه يدعو الى أن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة، والمفهوم الذي يركز عليه هذا الاتجاه أنه لا يمكن فصل التفكير الناقد عن موضوعه، ويصبح مهارة خاصة أو متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم على اطلاع بحقائقه ومفاهيمه الأساسية، ومن ثم أسلوب التفكير فيه. واتجاه يدعو إلى تعليم التفكير مادة مستقلة عن المواد الدراسية الأخرى بوصفه قدرة أو مهارة عامة، وإذا استطاع المتعلم أن يكتسب هذه القدرة فبموجب هذا الاتجاه يمكن لها تطبيقات في مجالات معرفية متنوعة، ومنها المواد الدراسية على اختلافها التي

تتضمنها المناهج الدراسية، وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد بحيث يقوم معلم مختص بتدريب الطلبة عليه (العفون ، 2012).

وصنفت مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات، هي: الاستنباط، الاستنتاج، التعرف على الافتراضات، تقويم الحجج، وتحديد السبب والنتيجة (ايهاب محمد، 2014)، كما صنفت مهارات التفكير الناقد إلى عدة مهارات منها: تحليل الحجج والبراهين، الحكم على مصداقية مصادر المعلومات، تجنب الاندفاعية في إصدار الأحكام، تحديد معايير لمصداقية مصدر المعلومات، واكتشاف الأخطاء والاستدلال (Ennis, 2013).

وهناك مبررات تدعو إلى تعلم التفكير الناقد في المدارس وتدريب الطلبة عليه، ومن هذه المبررات أن التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوى أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، على اعتبار أن التعليم في الأساس هو عملية تفكير، ومتابعة أفكار الطلبة، لتكون أفكارهم أكثر دقة، مما يساعدهم في وضع القرارات في حياتهم اليومية والابتعاد قدر الإمكان عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي، كما يعد التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، لذا لا بد من أن يكون الفرد قادراً على التفكير الناقد كي يستطيع الحكم على مصداقية المعلومات المقدمة إليه وتصنيفها (الخضراء، 2005)

ولتعليم التفكير الناقد بطريقة سليمة وفاعلة ينبغي توفر بيئة ملائمة للطلبة، مناهج دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير، والملائمة لتدريس مهاراته، معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير الناقد، تقنيات حديثة تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للتفكير الناقد، تقويم قادر على قياس التغير في السلوك وفي طرائق التفكير، وإستراتيجيات ثلاثم متطلبات تعليم التفكير (طافش، 2004).

ويتكون التفكير الناقد من عدة عناصر رئيسة، وهي:

1- **المعرفة:** عند تطبيق أي مهارة من مهارات التفكير الناقد يجب أن يعرف الفرد مجموعة الإجراءات الممثلة للخطوات والعمليات التي يستخدمها في تنفيذ المهارة، ومجموعة المعايير التي تساعد على تحديد مهارة معينة، ومجموعة القواعد التي تمثل خطوطاً عريضة ترشد منفذ المهارة حتى يمكن استخدامها.

2- **الاتجاه:** هو مجموعة الاتجاهات والقيم التي يركز عليها التفكير الناقد، إذ يشير بعض الباحثين إلى أن التفكير الناقد- يشمل عناصر من القيم والعواطف والإحكام الشخصية، لأنه من الصعب الفصل بين الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة.

3- المهارة : وتشير إلى عدم التركيز على حفظ المعلومات واستظهارها، وإنما إلى تلك العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقييمه (غانم، 2009).

الدراسات السابقة

أجرى الخوالدة (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية بعمان الثانية بالمملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي بمادة التربية الإسلامية واختبار التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية توزعوا عشوائيين على شعبتين، وقد تم تحديد إحداهما كمجموعة ضابطة بلغ عددها (34) طالبا، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية بلغت (28) طالبا درست باستخدام إستراتيجية الوسائط المتعددة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين التحصيلي والتفكير الناقد، يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية .

كما أجرى البلاوي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمادة الدراسات الاجتماعية في السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم اختبار تورنس الصورة اللفظية (أ) على عينة من (60) طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (30) طالبا درسوا بإستراتيجية حل المشكلات، ومجموعة ضابطة وعددها (30) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

قام كل من جاهندرا وفوريانديلو وسيدي وأبادي (Jahandar, Khodabandehlou, Seyei & BADI,1012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة التفكير المرتفع في تنمية القراءة الاستيعابية لدى طلاب من معهد برزيان التعليمي في إيران. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون اختبار توفل (Toefi Test)، تم تطبيقه على عينة من (60) طالبا، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية درست بطريقة التفكير بصوت مرتفع، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج تزايداً ملحوظاً في تحسن القراءة الاستيعابية للمجموعة التجريبية، مما يؤكد الأثر الإيجابي لطريقة التفكير بصوت مرتفع.

أما دراسة ريسات (Rizat et al, 2010) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في كندا، واستخدمت المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (76) طالبا في المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها

(38) طالباً درست بإستراتيجية حل المشكلات، والأخرى ضابطة وعددها (38) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس بإستراتيجية حل المشكلات.

وأجرى أبو عجوة (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لطلاب الصف الحادي عشر، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة تجريبية بلغ عددها (31) طالباً وأخرى ضابطة عددها (31) طالباً من مدرسة عرفات الثانوية للموهوبين، وقد أعد الباحث قائمة بمهارات حل المسألة الكيميائية واختباراً بمهارات حل المسألة الكيميائية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، تعزى لتوظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في مهارة حل المسائل الكيميائية.

وهدفت دراسة هيلات وآخرون(2009)، إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الأدلة، الاستنباط، الاستنتاج) لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (165) طالباً وطالبة، موزعين على أربع شعب من مدارس مديرية إربد الأولى، حيث كون (81) طالباً وطالبة المجموعة التجريبية و (84) طالباً وطالبة المجموعة الضابطة، واستخدم الباحثون اختبار واطسون/جلاسر للتفكير الناقد المعدلة للبيئة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده (مهاراته) الخمس بعددًا يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الخطيب (2006) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (50) طالباً درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات، والأخرى ضابطة وعددها (54) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة باختبار التفكير الرياضي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وأظهرت أيضاً أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت أفضل وأعلى من اتجاهات أقرانهم من المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

أجرى المصري(2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت مقياس تورنس الصورة اللفظية(أ) المعدلة للبيئة الأردنية على عينة الدراسة من(120) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (60) طالباً وطالبة، درست بإستراتيجية حل المشكلات، ومجموعة ضابطة وعددها (60) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، بهدف قياس أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، واعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق أداة الدراسة على مرحلتين قبلي (قبل تطبيق الدراسة) وبعدي (بعد تطبيق الدراسة)، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً للتحقق من فرضية الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي، في المدارس الحكومية التابعة للمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الأردن للعام الدراسي 2019 / 2020، والبالغ عددهن (2250) طالبةً (قسم التخطيط، مديرية التربية والتعليم جرش).

عينة الدراسة :

تكون عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف الثاني الثانوي في مدرسة الخنساء الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش خلال العام الدراسي 2019/2020، وقد جرى اختيار هذه المدرسة قصدياً لقربها من مكان سكن الباحثين، وتوفر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة، وتوفر المعلمات ذوات الخبرة والكفاءة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وجرى التعيين العشوائي

للشعبة (ج) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (30) طالبة، والشعبة (هـ) كمجموعة ضابطة، وتكونت من (30) طالبة.

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

طريقة التدريس ولها مستويان هما: (الطريقة الاعتيادية، وإستراتيجية حل المشكلات).

المتغير التابع:

- تنمية التفكير الناقد

تصميم الدراسة :

الشكل التالي يوضح هذا التصميم .

EG:R	O1	X	O2
CG:R	O1	-	O2

حيث إن :

EG: المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة.

O1 : اختبار التفكير الناقد القبلي.

O2 : اختبار التفكير الناقد البعدي

X : المعالجة (إستراتيجية حل المشكلات).

R : التعيين العشوائي

نتائج الدراسة

نتائج سؤال الدراسة الذي ينص على " ما أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الاردن؟". لتقصي أثر إستراتيجية حل المشكلات، في تحسين مهارات التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي؛ تبعاً لمتغير إستراتيجية حل المشكلات، كما هو مبين في الجدول(2):

جدول(2) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على اختبار التفكير الناقد

المجموعة	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	6.95	3.65	17.96	2.97
الضابطة	30	7.12	4.56	12.08	3.15
الكلي	60	7.035	4.96	15.02	3.46

يتضح من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي، لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس، باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد؛ حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي (17.96)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي (6.95)، وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مهارة التفكير الناقد؛ حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية (17.96)، والتي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية (12.08).

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية؛ تبعاً لمتغير توظيف حل المشكلات، بعد (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة، في الاختبار القبلي على مهارة التفكير الناقد فقد تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ، وذلك كما هو مبين في الجدول (3) :

جدول (3) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار

مهارات التفكير الناقد البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	17.652	1	17.652	196.645	0.000*
الاختبار القبلي	0.029	1	0.029	0.321	0.831

		0.093	57	5.342	الخطأ
			59	23.023	المجموع

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (3) أن قيمة (F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (196.645)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات على اختبار مهارة التفكير الناقد يعزى لمتغير طريقة التدريس، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لكل من مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد.

جدول (4): المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التفكير الناقد

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	العدد	المجموعة
0.623	12.11	30	الضابطة
0.623	17.93	30	التجريبية

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات الطالبات على اختبار التفكير الناقد البعدي في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) إذ جاءت طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، بمتوسط حسابي بلغ (17.93)، وانحراف معياري بلغ (0.623)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بمتوسط حسابي بلغ (12.11)، وانحراف معياري بلغ (0.623).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد اختبار التفكير الناقد، والجدول (5)، يوضح تلك النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد
0.205	4.22	30	التجريبية	الاستنتاج
0.158	3.12	30	الضابطة	

0.177	4.02	30	التجريبية	الاستنباط
0.187	2.96	30	الضابطة	
0.230	3.75	30	التجريبية	التفسير
0.231	2.11	30	الضابطة	
0.214	3.15	30	التجريبية	التقويم
0.196	1.95	30	الضابطة	

يلاحظ من النتائج في جدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد اختبار التفكير الناقد، إذ جاء الاستنتاج بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، تلاه في المرتبة الثانية الاستنباط بمتوسط حسابي (4.02)، ثم جاء بالمرتبة الثالثة التفسير وبمتوسط حسابي (3.75)، ثم جاء بالمرتبة الرابعة التقويم وبمتوسط حسابي (3.15) .

كما تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (Multivariate Ancova) لاستجابات الطالبات على أبعاد اختبار التفكير الناقد لأفراد مجموعتي الدراسة، تبعاً لطريقة التدريس، وذلك للتحقق من أثر استخدام إستراتيجيات التدريس (حل المشكلات، الاعتيادية) على أبعاد مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (6): تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لاختبار أثر طريقة التدريس على استجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	الاستنتاج	18.965	1	18.965	189.682	0.000*
هوتلنج=3.582	الاستنباط	16.998	1	16.998	172.242	0.000*
ف=63.277	التفسير	14.264	1	14.264	134.647	0.000*
	التقويم	12.873	1	12.873	110.425	0.000*
الاختبار القبلي	الاستنتاج	0.009	1	0.009	0.092	0.915
	الاستنباط	0.000	1	0.000	0.000	0.876
	التفسير	0.003	1	0.003	0.018	0.911
		0.005	1	0.005	0.012	0.675

التقويم				
الخطأ	الاستنتاج	5.654	55	0.096
	الاستنباط	6.268	55	0.126
	التفسير	0.316	55	0.094
	التقويم	0.269	55	0.082
المجموع	الاستنتاج	26.468	58	
	الاستنباط	24.867	58	
	التفسير	20.005	58	
	التقويم	18.432	58	

يتبين من الجدول (6) أن قيمة (F) بلغت لأبعاد الاختبار الثلاث (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، التقويم) على التوالي (189.682، 172.242، 134.647، 110.425)، ومستوى الدلالة بلغت (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لطريقة التدريس على فقرات أبعاد الاختبار الثلاث، كل على حدة، ولصالح مجموعة الدراسة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ولمعرفة فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ، تمّ حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Square) (η^2)، وكانت نتائج مربع معامل إيتا (η^2) ، وحجم تأثير إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، كما في جدول (7) :

جدول (7): نتائج مربع معامل إيتا (η^2) ، وحجم تأثير التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي .

المقارنة	معامل (Eta η^2)	معامل Eta Square (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي* المجموعة	0.158	0.0249	قليل

الاختبار البعدي* المجموعة	0.921	0.8482	كبير
------------------------------	-------	--------	------

يتضح من جدول (7) أن أثر التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات كان كبيراً في تحسين مهارة التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني الثانوي؛ حيث بلغت قيمة معامل إيتا (η^2) (0.8482) للاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أفراد العينة، وهذا يعني أن (84.8%) من التباين في أداء أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية) البعدي على اختبار مهارة التفكير الناقد عائد لمتغير طريقة التدريس؛ مما يشير إلى فاعلية توظيف إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني الثانوي.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الذي ينص على " ما أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن؟". أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مبحث اللغة الإنجليزية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

1. تركز إستراتيجية حل المشكلات على المتعلمين وجعلهم محور العملية التعليمية من خلال قيامهم بالأنشطة وبنا المعرفة بأنفسهم، وتسهم بتطوير أفكارهم وتنمية مهارات التفكير الناقد، والقدرة على التفسير والاستنتاج والاستنباط والتقويم.
2. إستراتيجية حل المشكلات تنمي مهارة التفكير الناقد، لأنها تسهم في إثارة تفكير الطالبات وتحسين فهمهن من خلال قيامهن بأنشطة وأدوار تعليمية، والربط بين المعلومات ذات العلاقة المشتركة، والقدرة على التفسير والتنبؤ، كما تعمل الإستراتيجية على إتاحة الفرصة أمام الطالبات للعمل التعاوني، فهي تتيح للطالبات المشاركة الفعالة في المناقشات الصفية، واستكشاف المعلومات والبيانات وتطبيقها في مواقف جديدة، مما أدى إلى شعورهن بالنجاح والقدرة على الإنجاز مما عزز ثقة الطالبات بأنفسهن.
3. إن التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات يعتمد على إعداد مواقف تعليمية مثيرة للتفكير، مما يتيح الفرصة للطالبات للمناقشة وإبداء الملاحظات، وتقديم التفسيرات وربط المعلومات وتحليلها مما يثير دافعيتهن نحو التعلم.
4. إن إستراتيجية حل المشكلات وما تقدمه من أمثلة وأنشطة في تنمية مهارة التفكير لدى الطالبات، وتحديد العلاقات غير الصحيحة، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول

إلى اقتراحات وحلول وإصدار الأحكام، وتبادل المعرفة بين الطالبات أثناء ممارسة الأنشطة الصفية المختلفة من استفسارات المتعلمين وتجميع المعلومات وتصنيفها، وصياغة القرارات ونقدها، والوصول إلى النتائج، أدى ذلك إلى رؤية المواقف التعليمية بصور كلية، وما تتضمنه من مفاهيم وعلاقات، الأمر الذي أدى إلى تنمية التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأظهرت النتائج أن أثر التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات كان كبيراً في تحسين مهارة التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني الثانوي؛ حيث بلغت قيمة معامل إيتا (η^2) (0.8482) للاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أفراد العينة، وهذا يعني أن (84.8%) من التباين في أداء أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية) البعدي على اختبار مهارة التفكير الناقد عائد لمتغير طريقة التدريس؛ مما يشير إلى فاعلية توظيف إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني الثانوي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية حل المشكلات أعطت الطالبات فرصة للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لكافة المعلومات المتوفرة، وذلك لتحديد واستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده، وهذا ما يزيد من خبرة الطالبات في التبصر والتعمق في الموضوعات، وإعادة تشكيلها بعد فهم العلاقات القائمة بين أجزائها.

كما أن إستراتيجية حل المشكلات ساعدت على التقويم الذاتي للأفكار، وتحفيز الطالبات على إبراز أفضل الحلول، والافتتاع بها بعد تبريرها، وتنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة من خلال إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات، واستنباط الأفكار والأجزاء المهمة للدرس، ووضع الافتراضات اللازمة، ووضع حلول مقترحة، وعمل المقارنات للمعلومات من خلال العلاقات، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، مما أتاح فرصة الترابط بين العمليات المعرفية ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. من الممكن الأخذ بنتائج هذه الدراسة وتطبيقها للاستفادة من توظيف إستراتيجية حل المشكلات في تدريس اللغة الإنجليزية.
2. تضمين إستراتيجية حل المشكلات في المناهج المدرسية بشكل عام، ومنهاج اللغة الإنجليزية بشكل خاص، ليستفيد منها المعلمون والمعلمات أثناء عملية التدريس.

3. إجراء دراسة للتعرف إلى أثر إستراتيجية حل المشكلات في متغيرات أخرى كالتفكير التحليلي، والتفكير الإبداعي، والاتجاهات.
4. تدريب المعلمات على خطوات إستراتيجية حل المشكلات، ليتمكن من تطبيقها في إعداد الدروس التعليمية.

المراجع

- أبو عجوة، حسام (2009) . أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- جابر، وليد جابر(2003) طرق التدريس العامة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- خطايبه، عبدالله (2005). تعليم العلوم للجميع. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الخوالدة، ناصر. (2015) . أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية . مجلة دراسات للعلوم التربوية، 42 (3)، 983-1000.
- الخطيب , محمد أحمد(2006) أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن
- الخضراء، فادية (2005) . تعليم التفكير الابتكاري والناقد، عمان، دار ديونو للنشر.
- زيتون، عايش (2004) . أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- طافش، محمود (2004) . تعليم التفكير . عمان : دار جبهة للطباعة والنشر.
- عبيدات، ذوقان (2007) . إستراتيجيات تدريس المواد . عمان: المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم.
- العفون، نادية (2012) . الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير . شارع الملك حسين، عمان، الأردن.
- عمر، زينب (2008) . طرق تدريس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق.
- غانم، محمود محمد، (2009) مقدمة في تدريس التفكير، ط 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- قطامي، نايفة (٢٠٠١) . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية . الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر
- المزروع، هيا (2006) إستراتيجية شكل البيت الدائري : فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السمات العقلية المختلفة، رسالة الخليج العربي ، العدد (96)، 91 - 103
- مصطفى، عفاف (2011) . إستراتيجيات التدريس الفعال. القاهرة: مؤسسة عبير للطباعة
- النجدي، أحمد؛ وراشد، علي؛ وعبدالهادي، منى (2005) . اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي
- نوفل، محمد بكر (2007) . الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق . الطبعة الأولى، عمان : دار المسير للنشر والتوزيع .
- هيلات، صلاح وجوارنة، محمد وعيدات، وليد وشديفات، صادق (2009) . أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 5 (3) ، 263 - 275
- Astleitner, H(2002).Teaching Critical Thinking. Journal of Instructional Psychology. 29 (2) PP:53-76
- Heyman, G. (2008). "Children critical thinking when learning from others. Current Directions in Psychological Science".<http://searchbscohost.com/login.aspx>
- Lavoie, Vicky (2011). Déterminants psychosociaux de l'ajustement psychologique chez les militaires souffrant d'un état de stress post-traumatique. (Ph.D., Université Laval, Québec, Canada). Date de consultation : 10 janvier 2013. Tiré <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichier/28208/28208.pdf>
- Jensen, M. & Finley, F. (1996) . Changes in students understanding of evolution resulting from different curricular and instructional strategies. Journal of Research in Science Teaching, 33(8): 879-900.
- Ennis, R .(2012) . A super Stream Lined.
- Lee, I. (2010). The effect of learning motivation, total quality teaching and peer assisted learning on students achievement: empirical analysis from vocational universities or colleges' students in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2): 56-73.

- Riasat ,Ali , Hukamdad, K, Akhter, A, Khan , A .(2010). Effect of Using Problem Solving Method in Teaching Mathematics on the Achievement of Mathematics Students, Journal of Asian Social Science , 6(2). 123-154.
- Jahandar, S, Khadabandehlou, M, Seyedi, G,& Abadi, M. (2012). The think aloud method in EFL reading comprehension . International Journal of scientific & Engineering Research, 3(9), 229 – 518.