التّفكير النّاقد وعلاقته بالدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ: دراسة ميدانيّة في مدينة القدموس

د. رغداء مالك نصور*

مصطفى شاهين ابو شاهين**

(تاريخ الإيداع 1 / 3 / 2021. قبل للنشر في 26 / 7 / 2021)

□ ملخّص □

هدف هذا البحث إلى تعرّف مستوى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس في كلّ من مهارات التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، ودراسة العلاقة بينهما، إلى جانب الفروق المحتملة بينهما تبعاً لمتغيّر الجنس. ولذا، صمّم الباحث اختباراً للتّفكير النّاقد وفق نموذج RED لواطسن وغليسر، وتبنّى مقياساً للدّافعيّة للإنجاز. وطبّقهما على عيّنة مؤلّفة من (140) تلميذاً وتلميذةً من المدارس الرّسمّيّة للحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في المدينة. أظهرت النّتائج وجود مستوى متوسّط من مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس، إلى جانب وجود مستوى مرتفع من الدّافعيّة للإنجاز، دون أن يكون هناك فروق دالّة إحصائيّاً بين ذكور وإناث العيّنة في أيّ من مهارات التّفكير النّاقد أو الدّافعيّة للإنجاز؛ كما أظهرت النّتائج وجود علاقة طرديّة موجبة، ودالّة إحصائيّاً، بدرجة متوسّطة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى أفراد العيّنة. وجرى، بناءً على ذلك، الخروج ببعض المقترحات.

الكلمات المفتاحيّة: التّفكير النّاقد، الدّافعيّة للإنجاز، الصّفّ الخامس

* أستاذ مساعد ، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلّيّة التّربية، جامعة تشرين، اللاذقيّة، سورية.

** طالب دكتوراه ، قسم تربية الطّفل، كلّيّة التّربية، جامعة تشرين، اللاذقيّة، سورية.

The Relationship between Critical thinking and Achievement Motivation among Fifth Grade Pupils: A Field Study in AlKadmous City

Dr. Ragda Malek Nassor*
Mostafa Shaheen AbuShaheen**

(Received 1 / 3 / 2021. Accepted 26 / 7 / 2021)

□ ABSTRACT □

This research aimed to identify the level of critical thinking and achievement motivation among fifth grade pupils in AlKadmous city, and to examine the relationship between them, beside testing gender differences. Hence, the researcher designed a critical thinking test, based upon RED model, and adopted an achievement motivation scale. Then, he administered them on a (140) pupils random sample, from first cycle government schools. Results showed an average level of critical thinking, and a high level of achievement motivation, among fifth grade pupils, with no differences between boys and girls at both. Results, also, reveals a significant positive relationship, at moderate level, between critical thinking and achievement motivation. Many recommendations were suggested.

Keywords: Critical thinking, achievement motivation, fifth grade

* **Associate professor , Curricula and Teaching Method Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.**
** **PhD student , Child Education Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.**

مقدّمة

لقد بات التّفكير النّاقد Critical Thinking موضوعاً حيويّاً في حقول العلوم عامّةً، والتّربويّة والنّفسيّة خاصّةً، والّتي أدرك اختصاصيّوها حاجتهم الملحّة لهذا النّوع من التّفكير في ضوء معطيات القرن الحاليّ، من تسارع في الأحداث وغزارة في توالد المعارف وتصاعد وتعقّد في مشكلات الحياة، بما يؤكّد صوابيّة ما دعا إليه أرسطو وأفلاطون–والّذي يشير لهما ستيرنبرغ (Sternberg, 1986) كمؤسّسَي "حركة التّفكير النّاقد"– قبل سنوات كثيرة من ضرورة تنمية هذا النّوع من التّفكير القائم على التّساؤل والشّكّ والبحث عن الحجج لدى المتعلّمين ومختلف النّاس. وهو ما عبّر عنه وليم سومنر (Sumner, 1906) بقوله: "إنّه [التّفكير النّاقد] ضمانتنا الوحيدة ضدّ الوهم والخداع والخرافة وسوء الفهم لأنفسنا ولظروفنا الأرضيّة. التّربية جيّدة بقدر ما تنمّي ملكة نقديّة جيّدة... إنّها [عندئذ] تنمّي المواطن الجيّد" (p.632,633). وقد أورد ترلينغ وفادل (Trilling & Fadel, 2012) التّفكير النّاقد كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، الواجب العمل عليها مع المتعلّمين في هذا العصر، كما وضعه فاسيون وفاسيون (Facione & Facione, 1994) كأحد عوامل نجاح التّربية في جميع المجالات.

يتّصل هذا الاهتمام المتصاعد بالتّفكير النّاقد في المجال التّربويّ بما كشفته وتكشفه الدّراسات المتلاحقة في مجال التّفكير النّاقد عن ارتباطه بالعديد من المتغيّرات المهمّة والمهارات المرغوبة، كحلّ المشكلات واتّخاذ القرار والتّعلّم الذّاتيّ وغيرها، الأمر الّذي يساعد المتعلّم على التّعامل الفعّال مع المواقف والمشكلات الّتي تواجهه في حياته، ومن ثمّ مساعدته على تحقيق النّجاح داخل الصّفّ (تعزيز الأداء الدّراسيّ) وخارجه. إلّا أنّ هذا النّجاح يرتبط بمتغيّرات عديدة أخرى، ويحتاج تظافر عدد منها، وما البحث الحاليّ إلا محاولة جديدة لبحث علاقة محتملة بين التّفكير النّاقد وإحدى تلك المتغيّرات النّفسيّة الّتي تلعب دوراً مهمّاً في مساعدة المتعلّم على تحقيق النّجاح في حياته المدرسيّة: الدّافعيّة للإنجاز Achievement Motivation.

تؤدّي الدّافعيّة للإنجاز دوراً مهمّاً في إدراك الفرد للمواقف وفي تحفيز سلوكه وتوجيهه نحو الأهداف الّتي يبغيها، وفي تعزيز مثابرته أمام الصّعوبات الّتي يمكن أن تواجهه، إذ يتّصف المتعلّمون ذوي الدّافعيّة المرتفعة للإنجاز بالقدرة على التّنافس وتحمّل المسؤوليّة وقبول التّحدّي في نطاق الأهداف الموضوعة والسّعي نحو الإتقان والتّميّز. وهذا يجعل من الدّافعيّة محدّداً مهمّاً لنجاح المتعلّم. يضاف إلى ذلك أنّ تنمية هذا النّوع من الدّوافع، والتي تجعل من سلوك المتعلّم موجّهاً نحو أهدافه دائماً، لهو غاية تربويّة بحدّ ذاتها، يطلق عليها ستيغنز (Stiggins, 2001, p. 340) "سمات داعمة"؛ لكونها تدعم المتعلّم في بلوغ الأهداف المرغوبة.

إنّ كون الدّافعيّة حالة داخليّة لدى المتعلّم، كجزء من البناء المتكامل لشخصيّة المتعلّم، يجعلها مرتبطة بالعديد من العوامل الدّاخليّة والخارجيّة الّتي تتحكّم في مستواها واتّجاهها، إذ تتأثّر دافعيّة المتعلّم بالبيئة الصّفيّة والمناهج وطرائق التّعليم وغيرها من العوامل الخارجيّة (Erdoğan & Tunaz, 2012)، إلى جانب تأثّرها بعوامل داخليّة كمركز الضّبط وتقدير الذّات (Littlejohn, 2008; Abdul Rahman et al. 2017) والفروق الفرديّة (Hardré et al., 2006)، وبعض أنماط التّفكير (Fan & Zhang, 2009).

يتناول البحث الحاليّ مستوى كلّ من التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ، والعلاقة بينهما، إضافةً إلى الفروق بين الجنسين في هذا المجال.

مشكلة البحث

تشير الدّراسات المحلّيّة بوضوح إلى وجود ثغرة بين هدف التّربية في إكساب التّلاميذ مهارات التّفكير النّاقد والواقع الفعليّ، فمعايير المناهج المطوّرة تصرّح بضرورة تنمية التّفكير النّاقد لدى التّلاميذ، كما يُلاحظ ذلك في رؤية مادّة العلوم الّتي جاء فيها: "إكساب المتعلّم المرونة في التفكير العلمي، والتفكير الناقد وتقبّل آراء الآخرين، والمناقشة بوعي وانفتاح" (National Centre for Curricula Development, 2017, p.518)، إلّا أنّ الدّراسات تكاد تجمع على تدنّي مستوى هذه المهارات لدى التّلاميذ (Manssowr & Aly, 2010; Hamadan & Abbas, 2014; Jnad, 2018).

يمكن لمستوى مهارات التّفكير هذا أن يحمل آثاراً على سلوك التّلميذ (Zhang & Sternberg, 2005) وتعامله مع المواقف وتناوله للمعلومات، ومن ثمّ على أدائه الدّراسيّ، والّذي يتأثر بدوره وعلى نحو مباشر بدافعيّة التّلميذ للإنجاز (Shaheen, 2011)؛ إذ تتمتّع الأخيرة بقدرة تنبؤيّة مهمّة لأداء التّلميذ الدّراسيّ ونجاحه (Richardson & Abraham, 2009; Steinmayr et al., 2019). وهذا التّرابط يكتسب أهميّة خاصّة عند الأطفال في مرحلة التّعليم الأساسيّ، حيث يجب الاهتمام بتنمية هذا النّوع من الدّافعيّة لدى التّلاميذ بما يساعدهم على تحقيق تعلّم فعّال، يهيئهم لإنجاز مهام أكثر تركيباً في المراحل التّعليميّة التّالية (Hsieh, 2011). وعلى الرّغم من الوضوح الّذي تمّ التّوصّل إليه بما يرتبط بعلاقة كلّ من التّفكير النّاقد والدّافعية للإنجاز بالأداء الدّراسيّ ومتغيّرات أخرى (Kamaei & Weisani, 2013)، إلّا أنّ الجدل ما يزال قائماً بما يتعلّق بعلاقة التّفكير النّاقد بالدّافعيّة للإنجاز.

تشير بعض الدّراسات –على قلّتها– إلى وجود علاقة قويّة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة (Astuti et al., 2018)، فيما تذهب دراسات أخرى إلى وجود علاقة متوسّطة إلى ضعيفة حتّى (Busari, 2011; Semerci, 2011; AlKerky & AlMahadeen, 2019) بين الاثنين، على أنّ معظم هذه الدّراسات الّتي استقصت العلاقة لم تجر في البيئة المحلّيّة أو على تلاميذ المرحلة الأساسيّة. وانطلاقاً من ذلك، يرى الباحث ضرورة دراسة العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، والّتي تتلخّص في البحث الحاليّ بالسّؤال الآتي:

ما علاقة التّفكير النّاقد بالدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ في مدينة القدموس؟

أسئلة البحث وفرضيّاته

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الثّلاث الآتية:

- ما مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس؟
- ما مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة الفدموس؟
- ما علاقة التّفكير النّاقد بالدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس؟

تتضمّن الإجابة عن الأسئلة السّابقة اختبار الفرضيّات الثّلاث الآتية عند مستوى دلالة (5%):

- لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين درجات التّلاميذ على اختبار التّفكير النّاقد ودرجاتهم على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على اختبار التّفكير النّاقد تبعاً لمتغيّر الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز تبعاً لمتغيّر الجنس.

أهميّة البحث وأهدافه

تأتي أهميّة البحث الحاليّ من كونه يمثّل استكمالاً للبحوث السّابقة في مجال العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، لاسيّما على النّطاق المحلّيّ الّذي يفتقد لدراسات مشابهة، وفق اطّلاع الباحث. إلى جانب تناوله لشريحة الأطفال في مرحلة التّعليم الأساسيّ، والّتي لم يجر تناولها في الدّراسات السّابقة على النّحو الكافي. كما يمكن الاستفادة من البحث في إعداد برامج لتنمية التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، وفي إجراء بحوث مماثلة بالاستفادة من أدوات البحث الحاليّ.

أمّا أهداف البحث، فتتحدّد بما يلي:

- تعرّف مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس.
- تعرّف مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ في مدينة القدموس.
- دراسة العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ في مدينة القدموس.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة

التّفكير النّاقد Critical Thinking

يعرّفه إدوارد غليسر E. Glaser، بأنّه دراسة المشكلات الواقعة ضمن نطاق الخبرة عن طريق التّفكير العميق، والمعرفة بطرق الاستدلال المنطقيّ، والمهارات الموظّفة في ذلك؛ ومن ثمّ فإنّ التّفكير النّاقد يتطلّب اختبار أيّ شكل من المعرفة في ضوء الأدلّة التي تدعمه، والنّتائج التي يفضي إليها (Fisher, 2001, p. 3).

يعرّف الباحث التّفكير النّاقد إجرائيّاً بأنّه قدرة تلميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ على ممارسة مهارات تعرّف الافتراضات، وتقويم الحجج، والتّوصّل لنتيجة. وتُقاس بدرجة التّلميذ على مقياس التّفكير النّاقد المعدّ لهذا الغرض. وفيما يأتي تفصيل المهارات الفرعيّة:

- **تعرّف الافتراضات Recognition of assumptions**: المهارة العقليّة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى استنتاجات مبدئيّة ومتضمّنة في مواقف وقضايا معطاة، ومن ثمّ تحديد الافتراضات غير الظّاهرة الضّروريّة لسلامة القضيّة المعروضة. وتعرّف إجرائيّاً بقدرة تلميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ على ممارسة مهارة الكشف عن المسلّمات المضمّنة في مواقف معطاة. وتُقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ على العبارات المتعلّقة بمهارة تعرّف الافتراضات في اختبار التّفكير النّاقد.
- **تقويم الحجج Evaluation of arguments**: الحجج هي مزاعم تهدف إلى إقناع الأخرين بالاعتقاد أو بالتّصرّف على نحو معيّن، ومن ثمّ فإنّ المقصود بهذه المهارة هو القدرة على تحليل هذه المزاعم بدقّة وموضوعيّة، لتقرير ما إذا سنصدّقها أو نتصرّف وفقها (Watson & Glaser, 2010). وتعرّف إجرائيّاً بقدرة تلميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ على ممارسة مهارة الحكم على الحجج وتحديد قوّتها. وتُقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ على العبارات المتعلّقة بمهارة تقويم الحجج في اختبار التّفكير النّاقد.
- **التّوصّل إلى نتيجة Drawing Conclusion**: المهارة العقليّة الّتي يقوم بها الفرد بالتّوصّل نتائج تتبع منطقيّاً من أدلّة متوفّرة. وهو يتضمّن تقييم المعلومات المتوفّرة، والحكم على معقوليّة الاستنتاجات، ومن ثمّ اختيار أكثرها مناسبة، دون التّعميم ما وراء الأدلّة المتوفّرة (Watson & Glaser, 2010). وتعرّف إجرائيّاً بقدرة تلميذ الصّفّ

الخامس على ممارسة مهارات الاستدلال للوصول إلى نتائج مبنيّة على أدلّة متوفّرة. وتُقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ على العبارات المتعلّقة بمهارة التّوصّل إلى نتيجة في اختبار التّفكير النّاقد.

الدّافعيّة للإنجاز Achievement Motivation

يعرّف هنري موراي H. Murray الدّافعيّة للإنجاز بعبارات: "إكمال أمر صعب... والقيام بذلك باستقلاليّة قدر الإمكان. التّغلّب على المصاعب، وتحقيق مستوى عال من المعايير، وأن يقدّم الفرد أفضل ما لديه، متجاوزاً الآخرين. وأن يزيد تقديره لذاته عبر الممارسة النّاجحة للموهبة" (كما ورد في Brunstein & Heckhausen, 2008, p.137). ويعرّفها الباحث إجرائيّاً بأنّها ميل تلميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ لتحقيق الامتياز في أهدافه، بما يتضمّنه ذلك من إصرار على العمل في مواقف صعبة، وبالاعتماد على ذاته. وتُقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز المعتمد في البحث الحاليّ.

منهجيّة البحث

منهج البحث

اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ Descriptive Method؛ لملاءمته لطبيعة البحث وأغراضه في وصف مستوى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ في التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، والعلاقة بينهما، إذ يعتمد على وصف الظّاهرة كما تبدو في الواقع، من خلال دراسة العلاقات والحقائق المضمّنة، بما يساعد في تحديد الأسس التي تبنى عليها الأحكام والتّعميمات (Calmorin & Calmorin, 2008).

مجتمع البحث وعيّنته

يتألّف مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ المسجّلين في المدارس الرّسميّة في مدينة القدموس للعام الدّراسيّ 2021/2020، والبالغ عددهم (334) تلميذاً وتلميذة حسب إحصائيّة المجمّع التّربويّ. أمّا عيّنة البحث، فتكوّنت من (140) تلميذاً وتلميذة، سُحبت بطريقة عشوائيّة من مدرستيّ الشّهيد صفوان يوسف، والشّهيد محمد الدّالي. ويوضّح الجدول (1) توزّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس.

جدول (1): توزّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس

العدد والنّسبة	الذّكور	الإناث	مجموع
العدد	72	68	140
النّسبة	%51.4	%48.6	%100

حدود البحث

حدد الزّمانيّة: أجري البحث في الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ 2021/2020.

حدود المكانيّة: طبّق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ الرّسميّة في مدينة القدموس.

حدود بشريّة: عيّنة من تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ.

الحدود الموضوعيّة: تناول البحث العلاقة بين مهارات التّفكير النّاقد كما تظهر في نموذج RED (تعرّف الافتراضات، وتقويم الحجج، والتّوصّل إلى نتيجة)، والدّافعيّة للإنجاز.

أداتا البحث

اختبار التّفكير النّاقد

وصف الاختبار

بنى الباحث مقياس التّفكير النّاقد وفق اختبار واتسون وغليسر في نسختيه الثّانية والثّالثة (WGCTA II, III)، المعتمَدَتين في النّموذجين (D) و(E)، واللّتين تقومان على نموذج RED، الّذي اختصر المهارات الخمس (تعرّف الافتراضات، التّفسير، تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال)، كما تظهر في النّموذجين (A) و(B)، في ثلاث مهارات فقط، هي: تعرّف الافتراضات، تقويم الحجج، التّوصّل إلى نتيجة (Watson & Glaser, 2010)، لكن مع زيادة عدد مفردات المهارة الثّالثة عن المهارتين الباقيتين؛ إذ وضع الباحث عدد من العبارات الّتي تناسب كلّ مهارة: أربع عبارات لمهارة تعرّف الافتراضات، وأربعة أخرى لتقويم الحجج، وسبع عبارات لمهارة التّوصّل إلى نتيجة. وأتبع كلّ منها بأربعة بدائل واحدة منها صحيحة. وزوّد الباحث المقياس بالتّعليمات المناسبة. أمّا بالنّسبة للتّصحيح، فتُصحّح كلّ عبارة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخطأ، وبالتالي تتراوح درجة الاختبار بين (0) و (60) درجة.

تحكيم الاختبار

عرض مقياس التّفكير النّاقد على مجموعة من المحكّمين؛ بهدف التّحقّق من صدقه الظّاهري وصدق محتواه لجهة سلامة بنائه وملاءمته لأغراض الدّراسة، حيث طلب من المحكّمين مراجعة الاختبار من حيث: ملاءمة المفردات لتلاميذ الصّفّ الخامس، وارتباط المفردات بالمهارة، وملاءمة البدائل لمواقف الاختبار، وسلامة الألفاظ ودقّة الصّياغة. وقد تركّزت الملاحظات على تبسيط صياغة بعض العبارات، واستبدال بعض البدائل لكونها متشابهة.

صدق الاختبار

حَسَبَ الباحث الصّدق البنائيّ construct validity، عبر تحليل البنود من خلال معاملات الارتباط (Hasan, 2018). لذلك، حسب الباحث معاملات الارتباط بين درجات كلّ مفردة في الاختبار والدّرجة الكلّيّة للمحور (المهارة) التابعة له من جهة والدّرجة الكليّة للاختبار ككلّ من جهة أخرى، حيث كانت جميع القيم دالّة إحصائيّاً عند مستوى (0.05)، متراوحةً بين (0.88) و(0.80)، وتشير إلى اتساق داخليّ جيّد للاختبار.

ثبات الاختبار

بلغ معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات مقياس التفكير الناقد (0.81) وهي قيمة جيّدة، تعبّر عن ثبات جيّد للمقياس. كما حسب الباحث الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة، إذ جزّء المقياس نصفيّاً، فوضع المفردات ذات الأعداد الزّوجيّة في جزء، والمفردات ذات الأعداد الفرديّة في آخر، ثمّ طبّق معاملات الارتباط بين الجزئين، فبلغ معامل سبيرمان براون (0.81) ومعامل غوتمان (0.80)، وهي قيم تدلّ على ارتباط جيّد بين الجزئين، ومن ثمَّ ثبات جيّد للمقياس.

مقياس الدّافعيّة للإنجاز

وصف المقياس

اعتمد الباحث مقياس دافعيّة الإنجاز للحامد (AlHamed, 1996) أداةً للبحث الحاليّ؛ وذلك لمناسبته لأغراض الدّراسة وعيّنة البحث من تلامبذ الصّفّ الخامس، وهو مقياس مُعدّ بناءً على مقاييس سابقة كمقياس موراي، ومقياس

آتكينسون وماكليلاند ، ومقياس هيرمانز.,وجرى اعتماده في دراسات سابقة، مثل دراسة (AlMajmaee, 2019). يتكوّن المقياس من (26) عبارة، تتألّف كلّ منها من شقّين (سلبيّ وإيجابيّ)، يُقابل كلّ منهما ثلاث خيارات (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ بصورة معتدلة، تنطبق عليّ قليلاً). وقد قام الحامد بالتّحقّق من صدق المقياس بعدّة طرق كصدق الاتساق الدّاخليّ والّذي بلغت معاملات الارتباط فيه (0.61)، وهو ما يدلّ على ثبات جيّد للمقياس، كما تحقّق من الثّبات بالإعادة، وكان معامل الارتباط بين التّطبيقين (0.89)، بما يدلّ أيضاً على ثبات جيّد، يتيح الاعتماد على المقياس.

يُصحّح المقياس باحتساب (6) درجات كحدّ أعلى للعبارة ودرجة واحدة كحدّ أدنى. وهذا يعني أن تتراوح درجات الاختيار الإيجابيّ في كلّ عبارة بين (4–6) درجات، بحيث ينال التّلميذ (4) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه قليلاً، و(5) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه بصورة معتدلة، و(6) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه تماماً. أمّا الاختيار السّلبيّ، فتتراوح درجاته بين (1–3) درجات، بحيث ينال التّلميذ (3) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه قليلاً، و(2) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه بصورة معتدلة، و(1) درجات إذا أفاد أنّ العبارة تنطبق عليه تماماً. وبناءً على ذلك، يمكن للدّرجة الكلّيّة للمقياس أن تتراوح بين(26) و(156) درجة (AlHamed, 1996). لكن ينصح الحامد بعدم استخدام الدّرجات الخامّ بحدّ ذاتها، واستخدام الدّرجات المعياريّة (Z scores) بدلاً عنها، والّتي تحدّد بعد الدّرجة عن المتوسّط؛ بما يساعد على تفسير أداء المتعلّمين، ومقارنته بأداء غيرهم على أساس معياريّ. ولذا فقد تمّ تعديل الدّرجات وفق المعادلة الآتية:

$$z = \frac{xi - \bar{x}}{s}$$

خصائص المقياس

للتّحقّق من صدق المقياس، عرض الباحث المقياس على عدد من المحكّمين المختصّين، وطلب منهم مراجعة المقياس لجهة مناسبته للبيئة ولأفراد العيّنة، دون أن تسفر هذه العمليّة عن أيّ تعديل فيه. قام كذلك الباحث بتطبيق المقياس على عيّنة من (22) تلميذاً وتلميذة من خارج عيّنة البحث، وتحقّق من صدق الاتّساق الدّاخليّ للمقياس، وذلك بحساب الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للمقياس، حيث كانت جميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى (0.05)، متراوحةً بين (0.30) و(0.62)، وتشير إلى اتّساق داخليّ جيّد للمقياس.

الإطار النّظريّ للبحث

تعريف التّفكير النّاقد

يميّز مور (2013) Moore سبعة سمات عامّة في تعريفات التّفكير النّاقد، هي التّفكير النّاقد بوصفه: حكماً، وشكّاً، وأصالةً، وقراءةً حسّاسةً، وعقلانيّةً، ومشاركةً فاعلةً بالمعرفة، وانعكاساً ذاتيّاً. إنّ التّفكير النّاقد كما يراه واتسن وغليسر يتضمّن: الحاجة إلى الأدلّة التي تدعم الفكرة قبل الحكم على صحّتها، وتحديد أساليب البحث المنطقيّ التي تساعد في تحديد موثوقيّة الدّليل وإسهامه في الوصول إلى النّتيجة، إلى جانب مهارة توظيف هذه الأدلّة والأساليب في الحكم على الأفكار (Abdulaziz, 2013). هذا المعنى للتّفكير النّاقد هو ما أكّد عليه روبرت إينس R. Ennis (1985) في تعريفه للتّفكير النّاقد بوصفه تفكيراً "تأمّليّاً منطقيّاً يركّز على تقرير ما يجب تصديقه أو فعله (p.45) "وقد تحدّث العالم المعرفيّ روبرت ستيرنبرغ عن مكوّنات التّفكير النّاقد في تعريفه بقوله أنّ التّفكير النّاقد يتضمّن مجموعة العمليّات الذّهنيّة والاستراتيجيّات والتّمثيلات التي يوظّفها المتعلّمون لحلّ المشكلات، وصنع القرارات، وتعلّم مفاهيم جديدة

(Abujado & Nawfal, 2007). ويرى مايرز (Meyers, 1993, p.47) أنّ دور المتعلّم لم يعد تلقّي الإجابات، بقدر ما أصبح طرح الأسئلة الصّحيحة، التي تساعد في تكوين الأحكام حول أيّة فكرة أو عمل؛ ولذا فهو يعرّف التّفكير النّاقد بأنّه القدرة على طرح الأسئلة واختبار الحلول، حتّى ولو لم يتمّ طرح بدائل.

نظراً للاختلافات في تعريفات التّفكير النّاقد، دعت الجمعيّة الأميركيّة لعلم النّفس عام 1991 إلى مؤتمر لبحث مفهوم التّفكير النّاقد ومهاراته، وقد خرج الخبراء بتعريف يقول: "نحن نفهم التّفكير النّاقد على أنّه حكم منظّم ذاتيّاً يهدف إلى التّفسير، والتّحليل، والتّقييم والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنّه يهتمّ بشرح الاعتبارات المتعلّقة بالأدلّة والبراهين، والمفاهيم، والطّرائق والمقاييس، الّتي يستند إليها الحكم الّذي تمّ التّوصّل إليه" (Abujado & Nawfal, 2007, p.229).

أهميّة التّفكير النّاقد

يهتمّ التّربويّون بتنمية التّفكير النّاقد لدى التّلاميذ لأسباب عديدة، منها:

- يعوّد التّلميذ على أخذ وجهات النّظر الأخرى بالحسبان وتقبّلها، والنّظر للموضوع بشموليّة، بعيداً عن التّحيّز لوجهة النّظر الشّخصيّة.
- ينمّي قدرة التّلميذ على المناقشة والحوار البنّاء والموضوعيّ والتّواصل مع الآخرين (Ateah, 2015).
- ينمّي مهارات أوّليّة كالملاحظة والتّحليل، التي يمكن تعميمها على مواقف حياتيّة عديدة.
- ينمّي قدرة المتعلّم على تحديد النّقاط المفتاحيّة في أيّ نصّ أو حوار، وتقليل فرص تشتّته بأفكار أخرى، ومن ثمّ زيادة قدرته على إطلاق حكم صحيح ودقيق حول المسألة المطروحة (Cottrell, 2005).
- ينمّي قدرة المتعلّم على التّعلّم الذّاتيّ، والذي يمثّل هدفاً مهمّاً للتّربية الحديثة، يساعد على التّعلّم مدى الحياة، حيث يلعب التّفكير النّاقد كاستراتيجيّة معرفيّة في التّنظيم الذّاتيّ تساعد المتعلّم على تحقيق تعلّم (Phan, 2010).
- يساعد المتعلّم على نقل ما يتعلّمه إلى مواقف حياته، بما يحقّق الاستفادة القصوى من تعلّمه (Abdulaziz, 2013).
- ينمّي الكفاءة الذّاتيّة المدركة لدى المتعلّم (Dehghani et al., 2011).

الدّافعيّة للإنجاز

يعدّ هنري موراي أوّل من تحدّث عن الدّافعيّة للإنجاز، معرّفاً إيّاها بعبارات: "إكمال أمر صعب... والقيام بذلك باستقلاليّة قدر الإمكان. التّغلّب على المصاعب، وتحقيق مستوى عال من المعايير، وأن يقدّم الفرد أفضل ما لديه، متجاوزاً الآخرين. وأن يزيد تقديره لذاته عبر الممارسة النّاجحة للموهبة" (كما ورد في Brunstein & Heckhausen, 2008, p.137). وقد حدّد ماكليلاند McClelland الدّافعيّة للإنجاز بأنّها استعداد ثابت نسبيّاً في الشّخصيّة، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتّب عليه نوع من الإرضاء (كما ورد في AlRabegee, 2015, p.156). ويعرّف سيه (Hsieh, 2011, p. 20) الدّافعيّة للإنجاز بأنّها: "الحاجة للإتقان في أداء المهام، بصرف النّظر عن المردود". يتّضح من هذه التّعاريف وجود عدّة مكوّنات للّدافعيّة للإنجاز، هي: الشّعور بالمسؤوليّة، السّعي نحو التّفوّق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والشّعور بأهميّة الزّمن، والتّخطيط للمستقبل.

يميّز آتكنسون وزملاؤه نوعان من الدّافعيّة للإنجاز: الأولى هي دافع الفرد لينجز ويحقّق أهدافه بنجاح، وهو بذلك يتمتّع بخصائص عدّة، منها: الميل للعمل في مواقف صعبة باستقلاليّة، الاهتمام بتحقيق الامتياز كهدف بحدّ ذاته، والإصرار كبير على تحقيق الأهداف الّتي يعرف قدرته على النّجاح فيها، مع اهتمامه بالأهداف المستقبليّة، وبالتّالي يكون احتمال فشله أقلّ. أمّا النّوع الثّاني، فهو دافع الفرد ليتجنّب الفشل، وهو يتضمّن مخاوف من نتائج الفشل، ونقداً للذّات، وتشتيتاً

للانتباه، وتسارعاً في ضربات القلب، وغيرها من المؤشّرات الّتي تؤدّي بمجموعها إلى تراجع في أداء الفرد. إنَّ كلا النّوعين موجودين لدى معظم النّاس، لكن نوع الرّغبة السّائدة (النّجاح أم الفشل) هي الّتي تحكم نوع الدّافع الموجود.

بالنّسبة للأطفال، يمكن للطّفل أن يطوّر دافعاً للإنجاز عندما يكون موجوداً في بيئة يحظى بها بالتّشجيع من قبل الوالدين والمعلّم وغيرهم، يُنمّى فيها حسّ المسؤوليّة والاعتماد على الذّات، وتُربط فيها نجاحات الطّفل بقدراته وجهوده الّتي يبذلها، بما يخلق لديه إيماناً بتلك القدرات، ويعزّز دافعيّته للإنجاز أكثر.

تكمن أهميّة الدّافعيّة للإنجاز في أنّها تفعّل قدرات الفرد باتّجاه أهدافه، ومن ثمّ تُعدّ الدّافعيّة للإنجاز أساساً من أسس الحياة الجيّدة؛ لأنّها تساعد الأفراد على الاستمتاع بحياتهم وامتلاك شعور السّيطرة على بيئتهم، وذلك من خلال تعيينهم لأهداف متوسّطة تقع في حدود قدراتهم. وبالنّسبة للتّلاميذ، تساعد تنمية الدّافعيّة للإنجاز لديهم على تحقيق التّعلّم الفعّال، وإطلاق الأنشطة الإبداعيّة الّتي تحقّق تميّزهم (Schunck, 2004).

دراسات سابقة

دراسات عربيّة

دراسة محمود (Mahmoud, 2014) في السّعوديّة

عنوان الدّراسة: التفكير الناقد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين

هدفت الدّراسة إلى تحديد العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى الطّلّاب السّعوديّين والمصريّين المغتربين. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث مقياساً للتّفكير النّاقد وآخر للدّافعيّة للإنجاز. وتكوّنت عيّنة البحث من (120) طالباً سعوديّاً ومصريّاً مغترباً من طلّاب الصّفّ الثّاني والثّالث الثّانويّ، من ثلاث مدارس بمدينة الرّياض. أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين درجات الطّلّاب السّعوديّين والمصريّين المغتربين في درجاتهم على مقياسيّ التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز.

دراسة الكركي والمحادين (Al-Karaki & AlMahadeen, 2019) في الأردن

عنوان الدّراسة: مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي

هدفت الدّراسة إلى تحديد العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافع المعرفيّ لدى طلبة جامعة مؤتة. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحثان مقياساً للتّفكير النّاقد وآخر للدّافعيّة المعرفيّة، وطبّقاهما على عيّنة مؤلّفة من (834) طالباً وطالبة من جامعة مؤتة. أظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابيّة ضعيفة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة المعرفيّة.

دراسات أجنبيّة

دراسة بوساري (Busari, 2011) في نيجيريا

عنوان الدّراسة: العلاقة بين الكفاءة الذّاتية والدّافعيّة وسمات التّفكير النّاقد، والتّحصيل لدى طلاب درجة الساندويش[1]

هدفت الدّراسة إلى تعرّف العلاقة بين الكفاءة الذّاتيّة وسمات التّفكير النّاقد والدّافعيّة لدى طلّاب جامعة آدو ايكيتي. ولذا، فقد استخدم الباحث مقياساً للكفاءة الذّاتيّة، وثانٍ للتّفكير النّاقد، وثالث للدّافعيّة. وطبّقها على عيّنة مؤلّفة من (128) طالباً وطالبة في الجامعة. أظهرت النّتائج وجود علاقة علاقة متوسّطة بين سمات التّفكير النّاقد والدّافعيّة، وكذلك بين سمات التّفكير النّاقد والكفاءة الذّاتيّة.

[1] درجة أكاديميّة أو مساق في التّعليم العالي، يتضمّن إكساب الطّلّاب خبرة عمليّة إلى جانب الدّراسة الأكاديميّة النّظريّة.

دراسة سيميرسي (Semerci, 2011) في تركيا

عنوان الدّراسة: العلاقات بين الدّافعيّة للإنجاز والتّفكير النّاقد

هدفت الدّراسة إلى تحديد العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى طلّاب كلّيات التّربية في عدّة جامعات. ولذا، استخدم الباحث مقياساً للتّفكير النّاقد وآخر للدّافعيّة للإنجاز، وطبّقهما على عيّنة مؤلّفة من (772) طالباً وطالبةً من أربع جامعات. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة إيجابيّة متوسّطة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز.

دراسة أستوتي وزميليها (Astuti et al., 2018) في إندونيسيا

عنوان الدّراسة: العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز مع القدرة على الفهم القرائيّ

هدفت الدّراسة إلى تعرّف العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز مع القدرة على الفهم القرائيّ لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة. استعمل الباحثون اختباراً للتّفكير النّاقد وثانٍ للدافعيّة للإنجاز وثالث للفهم القرائيّ. وطبّقوا الأدوات الثّلاث على عيّنة عشوائيّة من (45) تلميذاً وتلميذة. وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة قويّة موجبة ودالّة إحصائيّاً بين المتغيّرات الثّلاث (الفهم القرائيّ، والتّفكير النّاقد، والدّافعيّة للإنجاز).

دراسة بريماساري وزميلتيها (Primasari et al., 2020) في إندونيسيا

عنوان الدّراسة: المعرفة بالعلوم ومهارات التفكير الناقد والدّافعيّة: دراسة ارتباطيّة

هدفت الدّراسة إلى تعرّف العلاقة بين المعرفة في مادّة العلوم والتّفكير النّاقد والدّافعيّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة. ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثات مقياساً للتّفكير النّاقد، وآخر للدّافعيّة، وثالث للمعرفة في مادّة العلوم. وطبّقوها على عيّنة عشوائيّة مؤلّفة من (124) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّاً بين المتغيّرات الثّلاث (مادّة العلوم، والتّفكير النّاقد، والدّافعيّة).

مناقشة الدّراسات السّابقة

يُلاحظ وجود تباين واضح في نتائج تلك الدّراسات لجهة قوّة العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز، ولو كانت تتفق على إيجابيّة هذه العلاقة، على أنّ معظمها تناول طلّاب المرحلة الثّانويّة أو الجامعيّة، بما يعزّز مشكلة البحث الحاليّ بتناوله للمرحلة الأساسيّة، لاسيّما مع قلّة الدّراسات المحلّيّة الّتي تناولت هذه العلاقة. أمّا منهجيّة تلك الدّراسات فتكاد تتشابه، خاصّة مع وقوع العيّنات في فئة البالغين، والّتي تفرض أداوت معيّنة كاختبار كاليفورنيا للتّفكير النّاقد كما في دراستيّ سيميرسي (Semerci, 2011) والكركي والمحادين (Al-Karaki & AlMahadeen, 2019)، في حين اعتمد معظم الباحثين على مقاييس سابقة للدّافعيّة، كما في دراستيّ بريماساري (Primasari, 2020) والكركي والمحادين (Al-Karaki & AlMahadeen, 2019)، في حين ذهب البعض لبناء مقياس خاصّ، يتّفق وخصوصيّة الدّراسة، كما لدى سميرسي (Semerci, 2011). وقد أتاح ذلك للباحث الاستفادة من تلك الدّراسات في تحديد المنهجيّة المناسبة للبحث وتحديد أداتيه وكتابة نتائجه وتفسيرها.

النّتائج والمناقشة

السّؤال الأوّل: ما مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس؟

للإجابة عن هذا السّؤال، حسب الباحث نسبة متوسّط درجات أفراد العيّنة في كلّ مهارة من مهارات التّفكير النّاقد الثّلاث بالنّسبة للدّرجة الكلّيّة، بما يسمح بإجراء المقارنات، ثمّ طبّق المعايير الآتية (Hamadan & Abbas, 2014)؛ حيث أنّ المعيار المقبول تربويّاً يبدأ من (60%) (Jnad, 2018):

- إذا كانت نسبة المتوسّط من الدّرجة العظمى أقلّ من (60 %)، فالمستوى ضعيف.
- إذا كانت النّسبة من (60 %) وأقلّ من (75 %)، فالمستوى وسط.
- إذا كانت النّسبة من (75 %) وأقلّ من (85 %)، فالمستوى جيّد.
- إذا كانت النّسبة من (85 %) وأقلّ من (95 %)، فالمستوى جيّد جدّاً.
- إذا كانت النّسبة من (95 %) وأكثر، فالمستوى ممتاز.

يوضّح الجدول (2) مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى أفراد العيّنة.

جدول (2): مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى أفراد العيّنة

المهارة	النّسبة	المستوى
تعرّف الافتراضات	%73.25	وسط
تقويم الحجج	%67.06	وسط
التّوصّل إلى نتيجة	%61.96	وسط
الكلّيّ	%64.58	وسط

يتبيّن من الجدول أعلاه وقوع أفراد العيّنة في المستوى المتوسّط بالنّسبة لاختبار التّفكير النّاقد ككلّ (64.58%)، وكذلك بالنّسبة للمهارات الفرعيّة، الّتي جاءت مهارة تعرّف الافتراضات في مقدّمتها بنسبة (73.25%)، ثمّ مهارة تقويم الحجج بنسبة (67.06%)، وأخيراً مهارة التّوصّل إلى نتيجة بنسبة (61.96%).

يُلاحظ الاختلاف بين البحث الحاليّ وسابقيه في مستوى التّفكير النّاقد الّذي تمّ التّوصّل إليه، إذ غلب المستوى الضّعيف على الدّراسات السّابقة، كما في دراستيّ حمدان وعباس (Hamadan & Abbas, 2014) وجناد (Jnad, 2018)، ولو كانت النّتائج الحاليّة ليست بالبعيدة عنها تماماً. ويمكن تفسير هذه النّتيجة في ضوء طرائق التّعليم التّقليديّة الّتي لا تزال متّبعة حتّى اليوم، والّتي تحدّ حتّى من فرص التّفكير الّتي يوفّرها المنهاج المطوّر ضمن أنشطة دروسه وأساليب تقويمه، يُضاف إلى ذلك ما يحمله المعلّمون من مفهوم غامض عن التّفكير النّاقد وسبل تنميته لدى تلاميذهم (AlSnafi, 2008)، يدفعهم لعدم ممارسة هذه المهارات في صفوفهم (Hamdan et al., 2016)، الأمر الّذي يُخضع عمليّة تنمية التّفكير النّاقد للعشوائيّة.

قام الباحث، بهدف دراسة الفروق بين الجنسين في مستوى مهارات التّفكير النّاقد، باختبار الفرضيّة الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على اختبار التّفكير النّاقد تبعاً لمتغيّر الجنس.

طبّق الباحث اختبار ت للعيّنات المستقلّة (Independent sample *t*-test) لاختبار الفروق بين متوسّطات درجات الذّكور والإناث على اختبار التّفكير النّاقد ككلّ، وكلّ مهارة على حده. ويوضّح الجدول (3) نتائج الاختبار.

جدول (3): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسّطات أفراد العيّنة في التّفكير النّاقد تبعاً لمتغيّر الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدّلالة	القرار
تعرّف الافتراضات	ذكور	72	11.63	2.22	−0.541	138	0.590	غير دالّ
	إناث	68	11.82	2.11				
تقويم الحجج	ذكور	72	10.74	2.16	0.045	138	0.694	غير دالّ
	إناث	68	10.72	1.89				
التّوصّل إلى نتيجة	ذكور	72	16.19	3.69	0.268	138	0.789	غير دالّ
	إناث	68	16.03	3.57				
كلّيّ	ذكور	72	38.56	5.86	0.043	138	0.966	غير دالّ
	إناث	68	38.51	5.25				

يبيّن الجدول السّابق أنّ مستويات الدّلالة للاختبار ككلّ، ولكلّ مهارة، هو أكبر من (0.05)، ممّا يعني قبول الفرضيّة الصّفريّة القائلة بعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على اختبار التّفكير النّاقد تبعاً لمتغيّر الجنس.

تتّفق هذه النّتائج مع دراسات كثيرة، لم تخرج بفروق بين الذّكور والإناث في التّفكير النّاقد. مثل دراستيّ جناد (Jnad, 2018) وحمدان وعباس (Hamadan & Abbas, 2014)، ويمكن النّظر إلى هذه النّتيجة في ضوء المرحلة العمريّة الّتي يقع بها أفراد العيّنة والّتي تقلّ فيها الفروق بين الذّكور والإناث في مهارات التّفكير (Kent, 2018)، إلى جانب تعرّضهم لظروف بيئيّة وخبرات تعليميّة متشابهة إلى حدّ بعيد.

السّؤال الثّاني: ما مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة الفدموس؟

للإجابة عن هذا السّؤال، صنّف الباحث درجات التّلاميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز، وفق المعايير الآتية:

- أقلّ من 60 دافعيّة منخفضة للإنجاز
- 60−104 دافعيّة متوسّطة للإنجاز
- أكثر من 104 دافعيّة مرتفعة للإنجاز

يوضّح الجدول (4) توزّع أفراد العيّنة على مستويات الدّافعيّة للإنجاز.

جدول (4): توزّع أفراد العيّنة على مستويات الدّافعيّة للإنجاز

المستوى	العدد	النّسبة
منخفض	20	%14.28
متوسّط	46	%32.85
مرتفع	74	%52.85

يُلاحظ من الجدول السّابق وقوع غالبيّة أفراد العيّنة في المستوى المرتفع من الدّافعيّة للإنجاز بنسبة (52.85%)، مقارنةً مع (32.85%) للمستوى المتوسّط، و(14.28%) للمستوى المنخفض.

تتّفق هذه النّتائج مع دراسة الحلح وبلان (AlHalah & Ballan, 2014)، التي امتلك فيها الطّلّاب مستوى مرتفعاً من الدّافعيّة للإنجاز، فيما تختلف مع دراسة شروف (Sharof, 2017). وقد تعود هذه النّتيجة إلى رغبة التّلاميذ في لعب دور رياديّ بين زملائهم عبر تأدية بعض المهام الّتي تتحدّى قدراتهم وتدخلهم في منافسة مرغوبة مع الآخرين، يكتسبون من خلالها شعورهم بتحقيق الذّات ونموّها، إلى جانب الاهتمام الّذي تلقيه بيئة التّلاميذ ومؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة (البيت والمدرسة) على الإنجاز المرتفع، والدّور الّذي تؤدّيه في حثّ التّلاميذ على بلوغ مستويات مرتفعة من الإنجاز. وهو ما تعزّزه دراسة سادسومبون (Sudsomboon, 2019) الّتي أظهرت أنّ أكثر عاملين يؤثّران في دافعيّة المتعلّم للإنجاز هما المتعلّم نفسه والبيئة المحيطة به.

قام الباحث، بهدف دراسة الفروق بين الجنسين في مستوى الدّافعيّة للإنجاز، باختبار الفرضيّة الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز تبعاً لمتغيّر الجنس.

طبّق الباحث اختبار ت للعيّنات المستقلّة لاختبار الفروق بين متوسّطيّ درجات الذّكور والإناث على مقياس الدّافعيّة للإنجاز. ويوضّح الجدول (5) نتائج الاختبار.

جدول (5): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسّطيّ أفراد العيّنة في الدّافعيّة للإنجاز تبعاً لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدّلالة	القرار
ذكور	72	121.99	16.83	0.992	138	0.323	غير دالّ
إناث	68	119.40	13.79				

يظهر من الجدول السّابق أنّ قيمة ت (0.992) بمستوى دلالة (0.323) أكبر من (0.05)، ممّا يعني قبول الفرضيّة الصّفريّة القائلة بعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطيّ درجات التّلاميذ على مقياس الدّافعيّة للإنجاز تبعاً لمتغيّر الجنس.

تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة شروف (Sharof, 2017) وتختلف مع دراسة الحلح وبلان (AlHalah & Ballan, 2014). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بالظّروف المتشابهة الّتي يخضع لها كلّ من الذّكور والإناث، لاسيّما لاتّجاه التّنشئة الاجتماعيّة عامّةً والتّربية المدرسيّة خاصّة إلى التأكيد على المساواة بين الجنسين؛ إذ تورد ميس وزملاؤها (Meece et al., 2006) في بحثهم للفروق بين الجنسين في الدّافعيّة أنّ أبرز مصادر الاختلاف المحتمل بين الجنسين في الدّافعيّة تتمثّل في البيت (الأهل) من خلال المعتقدات الّتي يحملونها ودورهم في تكوين النّمط التّقليديّ، وفي المدرسة والمعلّم الّذي ينقل للتّلميذ الصّورة الّتي يجب أن يكون عليها في المستقبل والنّظرة الّتي يحملها عن التّلاميذ، إلى جانب التّأثيرات الاجتماعيّة والثّقافيّة. وكلّما تراجع تأثير هذه العوامل، كلّما تضاءل الفرق بين الذّكور والإناث. وقد ذهبت دراسة أدسول وكامبل (Adsul & Kamble, 2008) للقول أنّ الجنس ليس ضمن المتغيّرات الّتي تتفاعل مع الدّافعيّة بصورة عامّة.

السّؤال الثّالث: ما علاقة التّفكير النّاقد بالدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس؟

للإجابة عن هذا السّؤال، اختبر الباحث الفرضيّة الآتية: لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين درجات التّلاميذ على اختبار التّفكير النّاقد ودرجاتهم على مقياس الدّافعيّة للإنجاز.

طبّق الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson's R على درجات التّلاميذ في كلّ من اختبار التّفكير النّاقد ومقياس الدّافعيّة للإنجاز. ويوضّح الجدول (6) النّتيجة.

جدول (6): نتائج اختبار ت للعيّنات المستقلّة للفروق بين متوسّطات أفراد العيّنة في التّفكير النّاقد تبعاً لمتغيّر الجنس

	معامل ارتباط بيرسون	الدّلالة	القرار
التّفكير النّاقد	0.490	0.000	دالّ
الدّافعيّة للإنجاز			

يتّضح من الجدول أعلاه وجود ارتباط موجب دالّ إحصائيّاً بدرجة متوسّطة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز. وهي نتيجة تتّفق مع دراستيّ بوساري (Busari, 2011) وسيميرسي (Semerci, 2011). فالتّفكير النّاقد لا يتكوّن من مهارات skills فحسب، بل أيضاً من سمات Dispositions تظهر كعادات تتداخل مع أنشطة الفرد اليوميّة، كالفضول واليقظة والتّنظيم (Dwyer et al., 2017)، وهو ما يجعل وجود دافعيّة للإنجاز لدى المفكّر النّاقد أمراً منطقيّاً، على أنّ العلاقة تبقى تبادليّة بين الاثنين؛ بمعنى أنّ التّفكير النّاقد يعزّز إنجاز الفرد ومن ثمّ دافعيّته للاستمرار في الإنجاز، فيما تبقى الدّافعيّة سمة من سمات المفكّر النّاقد.

الاستنتاجات والتوصيات

خَلُصَ البحث الحاليّ إلى وجود مستوى متوسّط من مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس في مدينة القدموس، إلى جانب وجود مستوى مرتفع من الدّافعيّة للإنجاز، دون أن يكون هناك فروق دالّة إحصائيّاً بين ذكور وإناث العيّنة في أيّ من مهارات التّفكير النّاقد أو الدّافعيّة للإنجاز؛ كما أظهرت النّتائج وجود علاقة موجبة، ودالّة إحصائيّاً، بدرجة متوسّطة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز لدى أفراد العيّنة. وبناءً على ذلك، يقترح الباحث ما يلي:

- تضمين التّفكير النّاقد في برامج إعداد المعلّمين في كلّيّات التّربية، بما يسهم في إعداد معلّمين متمكّنين من تعليمه.
- تضمين التّفكير النّاقد في دورات التّطوير المهنيّ للمعلّمين، الّتي تقيمها الهيئات الحكوميّة وغير الحكوميّة، بحيث تشمل تعريف المعلّمين به نظريّاً وعمليّاً، بما يدعم تطبيقهم له مع تلاميذهم.
- بناء برامج تعليميّة وإرشاديّة تستثمر العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز.
- إجراء بحوث متمّمة، تتناول العلاقة بين التّفكير النّاقد والدّافعيّة للإنجاز (أو أنواع أخرى من الدّافعيّة كالدّافعيّة المعرفيّة)، في فئات عمريّة أخرى.

Reference

ABDUL RAHMAN, H.; RAJAB, A.; ABDUL WAHAB, S.; MOHD NOR, F. WAN ZAKARIA, W. & BADLI, M. *Factors Affecting Motivation in Language Learning*. International Journal of Information and Education Technology, Vol. (7), No. (7), 2017, 543-547.

ABDULAZIZ, S. *Teaching thinking and its skills: practical implications*. Althaqafa, Jordan, 2013, 338.

ABUJADO, S & NAWFAL, M. *Teaching thinking: theory and implication*. Almassira, Jordan, 2007, 524.

ADSUL, R. & KAMBLE, V. *Achievement Motivation as a Function of Gender, Economic Background and Caste Differences in College Students*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol. (34) No. (2), 2008, 323-327.

ALHALAH, S.& BALLAN, K. *Achievement Motivation and its relationship to the Aggressive behavior among a sample of first-grade students of secondary*. AlBaath University Journal, Vol. (36) No. (), 2014,

ALHAMED, M. *The measurement of achievement motivation on the Saudi environment*. Resalt AlKhalej AlArabi, Vol. (58) No. (16), 1996, 131-169.

AL-KARAKI, W. & ALMAHADEEN, S. *Critical Thinking Level among Mu'tah University Students and its Relationship with Cognitive Motivation*. Dirasat, Vol. (46) No (1), 2019, 321-342.

ALMAJMAEE, A. *The relation of achievement motivation and test anxiety among university student*. AlMajalla AlTarbawiah, Vol. (68), 2019, 3266-3296.

ALRABEGEE, K. *Mind habits and achievement motivation*, AlManhal, Jordan, 2015, 216.

ASTUTI, C.; SUMANTRI, M.; & BOERISWATI, E. *The Relationship of Achievement Motivation and Critical Thinking with the Ability to Read Comprehension*. American Journal of Educational Research, Vol. (6) No. (7), 2018, 1005-1008.

ATEAH, M. *Thinking: Types, skills, Teaching Strategies*, Dar Al Safaa, Jourdan, 2015, 512.

BRUNSTEIN, J., & HECKHAUSEN, H. *Achievement Motivation*. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.) Motivation and Action, Cambridge University Press, Cambridge, 2008, 137-183.

BUSARI, A. *The relationship between self-efficacy, motivation and critical thinking disposition to achievement of sandwich degree students*. International Journal of Asian Social Science, Asian Economic and Social Society, Vol. (1) No. (1), 2011, 1-9.

CALMORIN, L. & CALMORIN, M. *Research methods and thesis writing*, 2nd ed., Book Store, Philippines, 2008, 400.

COTTRELL, S. *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan, China, 2005, 250.

DEHGHANI, M; SANI, H; PAKMEHR, H. & MALEKZADEH, A. *Relationship between Students' Critical Thinking and Self-efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran*. Procedia Social and Behavioral Sciences 15, 2011, 2952–2955.

DWYER, C. P., HARNEY, O., HOGAN, M. J., & KAVANAGH, C. *Facilitating a Student-Educator Conceptual Model of Dispositions towards Critical Thinking through Interactive Management.* Educational Technology & Research, Vol. (65) No (1), 2017, 47-73.

ENNIS, R. *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Educational Leadership, October, 1985, 44-48.

ERDOĞAN, E. & TUNAZ, M. *Determining External and Internal Demotivating Factors among Young Learners at Pozantı Regional Primary Boarding School*. Frontiers of Language and Teaching, Vol. (3), 2012, 147-160.

FACIONE P. & FACIONE N. *The California Critical Thinking Skills Test: Form A & Form B, CCTST Test Manual*. California Academic Press, United States of America, 1994.

FAN, W. & ZHANG, L. *Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students*. Learning and Individual Differences, Vol. (19) ,2009, 299–303.

STEINMAYR, R.; WEIDINGER, A.; SCHWINGER, M.; & SPINATH, B. *The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings*. Frontiers in Psychology, Vol. (10), 2019, 17-30.
FISHER, A. *Critical thinking: An introduction*, Cambridge University Press, UK, 2001, 294.
HAMADAN, M. & ABBAS, B. *The Level of Critical Thinking Skills by Fourth Graders in Mathematics and its Relationship with two variables gender and environment: A Case Study of Basic Teaching in Lattakia*. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, Vol. (36) No. (4), 2014, 304-317.
HARDRÉ, P.; CHEN, C.; HUANG, S.; CHIANG, C.; JEN, F.; & WARDEN, L. *Factors Affecting High School Students' Academic Motivation in Taiwan*. Asia Pacific Journal of Education, Vol. (26) No. (2), 2006, 189–207.
HASAN, S. *The construct validity of the indicators of the "Academic supervisor" evaluation form, conducted by field training's students at the college of Education, King Saud University*. Alquds Open University Journal, No. (46), 2018, 65-75.
HSIEH, PH. *Achievement Motivation*. In Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development, Springer, Boston, 2011, 9-31.
JNAD, R. *The Levels of Critical Thinking for Secondary Schools Students and Its Relationship with Many Variables (A Field Study in The Secondary Schools in Lattakia City)*. Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research- Arts and Humanities Series, Vol (38), No (5), 2018, 193-212.
KAMAEI, A. & WEISANI, M. *The relationship between achievement motivation, critical thinking and creative thinking with academic performance*. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol. (3) No. (4), 2013, 121-127.
KENT, G. *Gender differences in cognitive development and school readiness*. Children's research digest, Vol. (5) No. (3), 2018.
LITTLEJOHN, A. *The Tip of the Iceberg: Factors Affecting Learner Motivation*. Regional Language Centre Journal, Vol. (39) No. (2), 2008, 214-225.
MAHMOUD, M. *The relation of critical thinking and achievement motivation among Saudis and Egyptian expatriate students*. Scientific Research in Education, Vol. (15) No. (4), 2014, 499-522.
MANSSOWR, A. & ALY, L. *The levels of critical thinking and its relation to the variables of sex and section course: A field study of second grade students in public secondary schools in Damascus*. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, Vol. (32) No. (4), 2010, 142-156.
MEECE, J; GLIENKE, B.; & BURG, S. *Gender and motivation*. Journal of School Psychology, Vol. (44), 2006, 351-373.
MEYERS, C. *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. Dar AlKetab AlOurdoni, Jourdan, 1993, 143.
MOORE, T. *Critical thinking: Seven definitions in search of a concept*. Studies in Higher Education, 2013, DOI:10.1080/03075079.2011.586995.
NATIONAL CENTER FOR CURRICULA DEVELOPMENT. *National Standers for Pre-tertiary Education Curricula in Syrian Arab Republic*, Damascus, 2017, 1488.
PHAN, H. *Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning*. Psicothema, Vol. (22), No. (2), 2010, 284-292.

PRIMASARI, R.; MIARSYAH, M.; & RUSDI, M. *Science literacy, critical thinking skill, and motivation: A correlational study*. Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia, Vol. (6) No. (2), 2020, 273-282.

RICHARDSON, M. & ABRAHAM, C. *Conscientiousness and achievement motivation predict performance*. European Journal of Personality, Vol. (23) No. (7), 2009, 589-605.

SCHUNCK, D. *Achievement motivation in Academics*. In Charles Spielberger (Ed.) Encyclopedia of Applied Psychology, Elsevier Science, USA, 2004, 35-40.

SEMERCI, Ç. *The relationships between achievement focused motivation and critical thinking*. African Journal of Business Management, Vol. (5) No. (15), 2011, 6180-6185.

SHAHEEN, A. *The effect of a program for developing achievement motivation on productive thinking and school achievement of retarded secondary school students* (Doctoral Dissertation). Cairo University, 2011.

SHAROF, A. *Academic achievement motivation of students in the national center for distinguished in Syria.* Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (39) No. (4), 2017, 176-189.

STERNBERG, R. *Critical thinking: its nature, measurement, and improvement* (viewpoint). National Institute of Education, Washington, 1986, 37.

STIGGINS, R. *Student-involved classroom assessment*. 3rd ed., Prentice Hall, New Jersey, 2001, 531.

SUDSOMBOON, S. *Factors Affecting Achievement Motivation for the Students' Graduation in Master of Education Program in Educational Administration*. In Proceedings of the 2019 International Conference on Big Data and Education (ICBDE'19). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2019, 135–139.

SUMNER, W. *Folkways*, Ginn and Company, USA, 1906, 724.

TRILLING, B. & FADEL, Ch. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Wiley, United States of America, 2012, 256.

WATSON, G. & GLASER, M. *Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal: Technical Manual and User's Guide*. Pearson, USA, 2010, 60.