

الأنشطة اللامنهجية (الإثرائية) وعلاقتها بمستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن لمهارات التفكير الناقد

Enrichment Activities and its Relationship with the Level of Acquiring the Skills of Critical Thinking among the Students of the Pioneer Centers at the Southern Governorates.

وائل الربضي

Wail Al-Rabadi

قسم العلوم التربوية والاجتماعية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

بريد الكتروني : wail_rabadi@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/١٢/٢١)، تاريخ القبول: (٢٠١١/٦/٢٦)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأنشطة اللامنهجية (الإثرائية) ومستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً وطالبة منهم (٢٨) من الذكور (٣٥) من الإناث من طلبة المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن واشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٦٥) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في تلك المحافظات من غير المنتسبين للمراكز الريادية ممن حصلوا على معدلات أكاديمية ٩٠% كمتيار للقبول في المراكز الريادية. واستخدم في الدراسة اختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) للتفكير الناقد واستخدم للحصول على نتائج الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وأشارت نتائج الدراسة إلى: (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة بين طلبة المراكز الريادية والطلاب غير المنتسبين لتلك المراكز ولصالح طلبة المراكز الريادية على جميع مهارات الاختبار وعلى الاختبار ككل. (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المراكز الريادية تعزى لمتغير الجنس.

Abstract

This study aimed to reveal the relation ship between the enrichment activities and the level of acquiring the skills of critical thinking. The sample of the study consisted from (63) students. (28) Male Students and (35) Female students and all of them have got 90% or more as an

educational average at the governmental schools in the south of Jordan. This educational average is one of the acceptance criteria at the pioneer centers. California test (2000) was used to measure the critical thinking. Slandered deviation and average were also used in order to get the results. The study revealed the following results. There are statistical significant between the assessments of the individuals of the study's sample. to the benefit of the pioneer centers students not only in the tests skills but also in the whole test. There are no statistical significant among the pioneer centers students attributed to the gender.

تعتمد المجتمعات المزدهرة في تطورها ونماها على حسن استثمار الموارد الطبيعية، والإمكانات البشرية، والإفادة من تلك الطاقات الإنسانية، الأمر الذي يدفعنا إلى التعرف على تلك الإمكانات وتحديدها بغض النظر عن الجانب الذي تمثله في شخصية الفرد وذلك من خلال إتاحة الفرصة لها للظهور كي يمكن تعديلها وتهذيبها وتنميتها. الأمر الذي تسلكه التربية الحديثة من خلال تركيزها الكبير على المتعلم والذي جعل المربون ينادون بضرورة الاهتمام بالمتعلم من حيث حاجاته، استعداداته، ميوله، اهتماماته ونتيجة لهذا الاهتمام والتحول تطبيقات في مجال المناهج والأنشطة المتعددة التي تقدم للطلبة.

إن النهوض بالشخصية الإنسانية يتطلب تغييراً في مسار الحياة الدراسية، التي ينبغي أن تتضمن الممارسات العملية لكافة ظروف الحياة في المجتمع و يأتي ذلك من خلال ممارسة العديد من ألوان الأنشطة الطلابية المنهجية واللامنهجية، التي تساهم في اكتساب المهارات، وهي إحدى الشروط اللازمة للوصول إلى درجة الإتقان المطلوبة. تساهم المدرسة في نمو الطالب في جميع الجوانب، وهذا يقتضي قيام أنواع مختلفة من الأنشطة بمجالات متعددة تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وتحفيزها بشكل سليم. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الأنشطة الطلابية اللامنهجية يمكن أن تحقق أهدافها بفعالية إذا سيرت ووجهت بطريقة واعية من خلال إدارة تربويه متكاملة من حيث التخطيط والتنظيم والتقييم (عبد الدائم، ١٩٨٣، ص ١٧).

لقد حظيت الأنشطة المدرسية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير بعد أن تغيرت الفلسفة التربوية وتطورت من الإطار التقليدي الذي كان يركز على حفظ وتذكر المعلومات في الذاكرة وتنميتها إلى إطار جديد يعنى بتنمية القدرات الإبداعية في تفكيره وفي جوانب أخرى سواء أكان ذلك داخل الغرف الصفية أو خارجها مما يحقق مستوى أعلى في تفكير الفرد، وكما هو معروف إن الأنشطة المدرسية ليست مادة منفصلة عن بقية المواد التي توفرها المؤسسات التعليمية للمتعلمين ولكنها جزء هام منها تتصف بالعمق والتوسع والإثراء لذلك المحتوى بهدف إعداد الشخصية وصقلها. ونظراً لأهمية تلك النشاطات أصبحت العديد من المؤسسات التعليمية تهتم بتلك الأنشطة إلى أن وصلت الحال باستحداث مدارس ومراكز مستقلة ومتخصصة لتحقيق

الهدف المنشود ومنها ما هو للطلبة العاديين (المدارس العادية) ومنها ما هو للطلبة المتفوقين (ابراهيم، ٢٠٠٤، ص ٣٠٢).

هنالك العديد من المؤسسات التربوية التي تعنى بتحقيق الأهداف السالفة الذكر، ومنها المراكز الريادية للطلبة المتفوقين، وهي مدارس مزودة بكادر إداري وتعليمي مدرب ومؤهل متفرغ للعمل مع الطلبة المتفوقين، ومجهز بأثاث مناسب وأجهزه مخبرية ووحدة حاسوب ومرافق متكاملة تخدم الطلبة المتفوقين في الصفوف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر والأول ثانوي) وبواقع ثلاثة أيام من الأسبوع لكل جنس وبمعدل ثلاث ساعات يومياً من (٢-٥) مساءً خارج أوقات الدوام الرسمي، حيث ينهي الطالب دوامه في المدرسة مع أقرانه ويلتحق بالمركز الريادي، وتؤمن له المواصلات من البيت إلى المركز وبالعكس.

يدرس الطلبة بمعدل (٩) ساعات أسبوعياً موزعة على ثلاثة أيام للذكور وثلاثة أيام للإناث؛ حيث تخصص (٥) خمس ساعات لمواد اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم والحاسوب وأربع ساعات للأنشطة التطويرية: وتضم الرسم، الحاسوب، الأشغال المهنية، الصحافة، النشاط الثقافي، الموسيقى، الرياضة، نشاط إبداعي عام. وعلى ضوء ذلك فإن المراكز الريادية تهدف إلى توسيع وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال برامج إثرائية وتطويرية في مجالات أكاديمية متعددة، وإبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الفرص التعليمية المناسبة من خلال أنشطة تطويرية، اختيارية تركز على تنمية التفوق والإبداع والتفكير الناقد لإيجاد شخصية متكاملة، وكذلك مساعدة الطلبة على تطوير فهمهم لدواتهم وتدريبهم على العديد من مهارات الاتصال الفعالة (معايطه وشاهين، ١٩٩٥، ص ١٢-١٦).

وتشير الفلسفة الكامنة وراء استحداث المراكز الريادية إلى أهمية تبني برامج تتلخص برعاية فئة من الطلبة يعول عليها الكثيرون في رفع المستوى العلمي والأدبي والثقافي في البلاد، وكذلك لسد الثغرة في النظام التعليمي لهذا النوع من التربية، وتأكيد مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين من خلال إنجازاتهم التي تحتاج إلى برامج إرشادية خاصة لتنمية مهارات معرفية وسلوكية لديهم بالإضافة لذلك نجد أن التغيرات الهائلة التي يشهدها عصرنا في مجالات الحياة المختلفة تؤكد بالحاح أهمية أعداد الفرد الذي يستطيع أن يفهم جوهر التغيرات ويتعايش معها ويخضعها لسيطرته ويكون فيها مبدعاً وموجهاً وليس مجرد مستقبل لها أو مُسيّر لإرادتها ويتحقق ذلك من خلال تكليف الطلبة بقراءات وواجبات إضافية و تشجيع الطالب الموهوب والتميز على الإسهام في أنشطة الصفوف الأخرى و تكليفهم ببحوث مستقلة تحتاج إلى التفكير والتحليل و تتناسب مع قدراتهم، و تقديم محتوى أكاديمي أعمق من الذي يتلقاه أقرانهم في الصفوف العادية وأخيراً تشجيع الطلبة على المحافظة على مستوى أدائهم المرتفع مع تطوير عادات العمل المستقل وروح المبادرة والنشاط الإبتكاري (المرجع السابق).

تعتبر الأنشطة المدرسية المعرفية من الوسائل التي يتم عن طريقها تزويد الطالب بالمعلومات في الجو غير التقليدي الذي تعود عليه إذ أن هذه الأنشطة تعمل على تحقيق الأهداف

المتمثلة في إعطاء الطالب معارف ومعلومات تساعد في المستقبل وتعمل على إغناء تجاربه ومعارفه للتعامل مع المجتمع والبيئة بشكل متميز (Coyle, 1995, p. 113-117)

لقد أشار قاموس التربية إلى النشاط المدرسي والذي يعتبر النشاط اللامنهجي جزءاً منه بأنه وسيلة إثراء المنهج وإخصابه وذلك من خلال تعامل الطلبة مع البيئة ومكوناتها المختلفة الطبيعية والإنسانية بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم وقيمهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة (ابراهيم، ٢٠٠٤، ص ٣٠٣).

لقد أشير لها أيضا على أنها نشاطات مختلفة مناسبة لأعمار التلاميذ والطلاب وإمكاناتهم، يمارسونها خارج حدود الفصول والمناهج، وسميت اللامنهجية؛ لأنها تقع خارج نطاق المناهج المدرسية المقننة. ويشار أيضا لها في بعض الأحيان لا صفة لأنها تقع خارج حدود الفصول المدرسية المعروفة (ابراهيم، ٢٠٠٤، ٣٠٣). وأكد العويدي بتعريفه لها أن كل ما يقوم به الطالب خارج سياق المناهج المدرسية وتساهم بشكل كبير في تنمية العديد من المهارات لدى الطلاب وتسهم بشكل كبير في تحسين مفهوم الذات لديهم مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي وعلى تكوين علاقات ايجابية مع أقرانهم ومعلميهم (العويدي، ٢٠٠٨، ص ١٣).

لقد أشير للأنشطة اللامنهجية على أنها من أجمل النشاطات التي تعطى للطلاب ومن أكثرها فائدة؛ حيث تنمي لدى الطالب مهارات ترفع من كفاءته، وتحببه بالمادة العلمية، وتبعد الملل عن الدرس الذي يعتمد على التلقين و الحفظ، وهي من العوامل التي تسهم في تشجيع الطلاب وتدفعهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية، وتساعدهم على تنمية مهارة التعلم الذاتي كما تنمي لديهم الاستقلالية وحرية الفكر وإغنائه وعمقه مما يمكنه من استخدام هذه الطريقة في حياته اليومية من خلال طرائق وأوجه متعددة مع ضرورة التركيز على توظيف مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات وتشجيعه على التعلم الذاتي من خلال الأنشطة المتعددة (الأحمد، ٢٠٠٠، ص ١٢١ - ١٢٩).

إن لتلك الأنشطة أهمية كبرى ينادي بها رجال التربية بشكل مستمر انطلاقا من أهميتها في جوانب متعددة فالأنشطة تساهم بتنمية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير والاشتراك في المناقشات المفيدة، كما أنها تنمي مهارات متصلة بالتطبيقات العلمية، وكذلك اكتساب مهارات وخبرات اجتماعية من خلال التفاعل مع الجماعات بالإضافة إلى تنمية الاعتماد على النفس، وكذلك الممارسات الحرة والتدريب على حسن التصرف والسلوك المرن الهادف للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، واتخاذ القرارات المناسبة بناء على اكتسابه القدرة على التخطيط ورسم الخطط للسلوكيات القادمة وبالتالي تساهم تلك النشاطات في اكتشاف المواهب والقدرات وصقلها والاستفادة منها (راشد، ١٩٨٨، ص ١٣٦).

يضاف أيضا لأهمية الأنشطة اللامنهجية بأنها تؤسس روح المسؤولية لدى الطلاب إذ على الطالب الربط بين ما يفعل وما يؤمن، ويربط بين قدرته على الإبداع من الحرية إلى المسؤولية. وهنا تتأسس لدى الطلبة القدرة على الربط بين ما يفعلونه وبين ما يتحملون من نتائج وما يفعلون

في مواجهة ذاتهم ومجتمعهم ومواجهة الحياة. وتتيح تلك الأنشطة فرصة ثمينة لإدارة الاختلاف وتعمق مهارة التفاعل مع ما يختلف تماما كالتفاعل مع ما يأتلف، وتعمل على تزويد الطالب بالمعرفة والابتعاد عن ضغوط الحياة الاجتماعية وما يتخللها من مظاهر التفكير المنحرف أو القاصر أو المعوج أو التفكير المبرمج الذي لا يقف صادقا أمام حقائق الحياة، حقائق الميول والرغبات والإمكانات. بالإضافة لذلك يكتسب الطلبة المنطق في الجدل ووضع المقترحات المناسبة لظرف ما أي في النهاية يكون المنطق منتجا قادر على تسويق الحقائق وتكثيفها وتجريدها من الوهم من خلال التفكير الناضج وامتلاك المعرفة التي تؤدي بهم إلى تقديم الحجج والبراهين بالإضافة إلى مساهمتها في إيجاد الشخصية المتكاملة من خلال العمق في المعرفة، التي يمتلكها والتي تتراكم مع بعضها البعض لتكون بنيانا متلاحما ومترابطا مع المعرفة التي تعتبر ذخيرة من الأعمال والإبداعات والانتاجات والتي تعتبر مفصلا هاما من مفاصل العملية التربوية (الأحمد، ٢٠٠٠، ص ١٢١ - ١٤٩).

التفكير الناقد

لقد أشارت جمعية علم النفس الأمريكية للتفكير الناقد على انه تفكير يتضمن بعدين هما المهارات كالاستقراء والاستنتاج، والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة، أما ما ستيفن (Steven, 1998, p156) فقد أشار له بأنه تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومعقول يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم. فيما أشار مور وآخرون للتفكير الناقد بأنه القدرة على فحص الحول المعروضة وتقييمها وأيضا أشار مارانزو وبنستر أكد على أن التفكير الناقد هو القدرة على تقييم الدقة في الموضوع المطروح فيما أشار له ساون بأنه نشاط ذهني تأملي ومسؤول ومعقول ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله في مواقف معينة (العتوم، ٢٠٠٤، ص ٢١٥).

من خلال استعراضنا للتعريفات السابقة نستخلص أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كعرفة الافتراضات والتفسير وتقييم المناقشات والاستنباط والاستنتاج واستخدام قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات وأيضا أنه عملية عقلية مركبة من مركبات وميول، والمفكر الناقد الذي يعتمد التمهيد الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد وفق قواعد المنطق وبطريقة تدريجية بغية التوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة.

أما ما يتعلق بخصائص وسلوكيات المفكر الناقد فقد أشير للعديد منها والتي تتمثل بالذهن المنفتح للخبرات الجديدة ولديه الاستقراء للتغيير بأفكاره حال حدوث الخطأ وعدم مجادلته في أمور لا يعرف بها، ويقرر متى يحتاج لمعلومات ما عن موضوع محدد ويمتلك المعرفة بما يدور في أذهان الآخرين ويمتلك القدرة على تحدي أفكار الآخرين وعرضها وتدقيقها وتجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور وبيتعد عن الأحكام الذاتية ويفصل بين التفكير العاطفي والمنطقي ويمتلك القدرة على الاتصال الفعال والتساؤل عن كل شيء لا يفهمه واتخاذ القرارات الصائبة في حياته (العتوم، ٢٠٠٤، ص ٢١٨).

لقد تمثلت مكونات التفكير الناقد بصياغة التعميمات بحذر وكذلك النظر والتفكير في الاحتمالات الواردة أو المطروحة بحذر، وكذلك تعليق الحكم عن الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية. أما ما يتعلق بمعايير ومواصفات التفكير الناقد فقد حددت بالوضوح، وكذلك الصحة في العبارة والدقة من خلال إستيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، وكذلك الربط بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش، وأيضاً لا بد من توفر العمق الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع ولا بد أيضاً من توفر الإتساع أو الشمولية من جميع الجوانب الخاصة بالموضوع، ولا بد أيضاً من أن يكون التفكير منطقياً أي أن الأفكار يجب أن تكون منظمة ومتسلسلة ومترابطة وتؤدي إلى المعنى الواضح (جروان، ٢٠٠٢، ص ٦٥-٨٣).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الفلسفة الكاملة وراء المراكز الريادية تسعى إلى تحقيق السلوكات السالفة الذكر لدى الطلبة من خلال المعرفة في مجالات مختلفة والتي تعمل في نهاية الأمر على صقل شخصية الطالب من خلال المهارات والتجارب التي يخضع لها. والتي تجعل منه طالباً متميزاً عن غيره مما يتساوى معهم بالقدرات العقلية والدافعية نحو الجوانب الأكاديمية والمعرفية وهذا يأتي متطابقاً مع آراء المربين حول هدف التربية الأسمى هو تربية التفكير الناقد فالطالب الذي يفكر تفكيراً ناقداً سيصبح مواطناً غيوراً عاملاً متحمساً لخدمة مجتمعه ومبادئه وتحقيق قيمه وأهدافه. وهذا ما بينته نتائج الأبحاث التي أشارت للعديد من العلاقات ما بين الأنشطة اللامنهجية ومتغيرات أخرى فقد عدّوها من أهم الوسائل التربوية التي تسهم في بناء وتربية المتعلمين في جميع المراحل التعليمية من جميع الجوانب العقلية والنفسية والبدنية والاجتماعية بالإضافة إلى الخبرات المتنوعة التي يكتسبها الطلاب من خلال الانتساب والمشاركة بتلك النشاطات ويأتي ذلك واضحاً كما أشار (Doboz & baety, 1999, p.133)، بأن الممارسين للأنشطة اللامنهجية يظهرون قدرة قيادية أكبر من غير الممارسين وينعكس ذلك أيضاً إيجاباً على العديد من السلوكيات الحياتية بطريقة أفضل سواء كان ذلك على المستوى الأكاديمي أو الاجتماعي.

التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات

يرتبط مفهوم التفكير الناقد بالعديد من المتغيرات التربوية وسيتناول الباحث ما له علاقة بهذه الدراسة ومنها:

أولاً: التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل. لقد أظهرت دراسة ملين وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير الناقد والتحصيل وهذه العلاقة تتولد من خلال قدرة الفرد على التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم، حيث تكسبه تلك القدرات إمكانية كبيرة للتعامل مع الاختبارات بشتى أشكالها وأنواعها (Millen, 1997, p26-36).

ثانياً: التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلة: يشير (عبد السلام، ١٩٧٨، ص ١١١) إلى أن المشكلة هي العنصر الأساسي التي تحت تفكير الأفراد على اعتبار أن التفكير يهدف إلى حل

مشكلة معينة من خلال استدعاء خبرة سابقة لحل مشكلة حالية وتتضمن عملية حل المشكلة نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة.

ثالثاً: التفكير الناقد والتعلم: لقد أوضح (Elmore, 1996, p. 920-926) أن التفكير الناقد عبارة عن طريقة لتطوير نظام التعلم حيث عدّ المدارس مكاناً لتشجيع قدرات الأفراد على التفكير بعمق، ورأى أن هنالك حاجة لتعريض المعلمين قبل الخدمة لبيئة تعليمية معززة لمهارات التفكير الناقد ليكون على دراية بالاستراتيجيات التي توضح سلوكيات التفكير هذه، وأن هناك أيضاً ضرورة لزيادة التفكير لدى كل من المعلم والطالب في الوقت نفسه، وتحسين الاتجاهات والمهارات لدى المعلمين المبتدئين نحو عملية التفكير.

رابعاً: التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء: يؤثر الذكاء بشكل أساسي في فعالية أنواع التفكير المختلفة ومنها التفكير الناقد حيث أظهرت دراسة سميث (Smith, 1999, p. 210-212) أن العلاقة كانت ايجابية وبدرجة قوية بين التفكير الناقد والذكاء لدى مختلف الأعمار.

أن العلاقة بين الأنشطة اللامنهجية (الإثرائية) والتفكير تتضح من خلال الأدبيات التربوية. فمنها ما أشارت لأثر الأنشطة اللامنهجية في تنمية مهارات التفكير في مساق الرياضيات انطلاقاً من أن الدارسين يتدربون على إدراك العلاقات بين العناصر والتخطيط لحلها واكتساب البصيرة والفهم العميق الذي يقودهم إلى حل مثل هذه المواقف الرياضية التي تنمي قدرات التفكير المتنوعة فتكسب المتعلمين الموضوعية في التفكير وتنمية القدرات الخلاقة وتربية العقول الرياضية وتوجيهها دراسياً ومهنيًا وفقاً لميولها واستعداداتها، ومن الأنشطة العلمية التي استخدمت الحاسوب بها من خلال إدخال برامج معينة كاشتماله على كلمات متقطعة، والغاز رياضية الأمر الذي لوحظ وتم التوصل إليه بارتفاع مستوى التفكير في حل المسائل الرياضية وغير الرياضة إضافة إلى ذلك فإن إقامة المعارض والنماذج والألغاز الرياضية والمغالطات والمقالات الرياضية كانت نتائجها تصب في إناء تنمية التفكير الناقد والإبداعي (ابراهيم، ٢٠٠٤، ص ٩١٢).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال طبيعة عمل الباحث في القطاع الأكاديمي وانطلاقاً من اهتماماته الأكاديمية بموضوع التفوق والبرامج المعدة لتلك الفئات الأمر الذي يدعوه باستمرار لمتابعة تلك المراكز من خلال الاستفسار من المعلمين الذين يدرسون بتلك المراكز والتي تأتي استجاباتهم معبرة عن عدم الرضا عن تلك المراكز بسبب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالمراكز الريادية التي تم إعدادها للطلبة المتفوقين بالرغم من توافر إعداد من المتفوقين بدرجة عالية وذلك إيماناً منهم ومن أولياء أمورهم بعدم جدوى تلك المراكز وأنها مضيعة للوقت ولا تنعكس على نمو الطلاب أكاديمياً أو معرفياً ولا في أي مهارة من مهارات الحياة.

انطلاقاً من فلسفة المراكز الريادية التي تعنى بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب جاءت هذه الدراسة لتقارن بين طلبة المراكز الريادية المتفوقين والطلبة المتفوقين من غير أعضاء المراكز الريادية لنجد أن كان هناك فرقا بينهما في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد التي تنعكس على أداء وسلوك الطالب الأكاديمي والسلوكيات الحياتية المختلفة.

أسئلة الدراسة

١. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية والطلبة من غير المنتسبين لتلك المراكز.
٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة النظرية والعملية

تمثل حياة الفرد سلسلة من الأحداث والمواقف التي تتطلب التفكير مما دعا البعض إلى القول بأننا لا نستطيع التوقف عن التفكير. وأنا نفكر حتى لو كنا لا نستطيع ذلك بغض النظر عن مستوى التفكير. إن الإنسان في جميع معالجاته العقلية يسعى إلى التغلب على مشكلة أو مواجهة موقف ما الأمر الذي يدعونا إلى اتخاذ العديد من القرارات الحيوية والهامة في حياتنا اليومية والتي تختلف في سهولتها أو صعوبتها إضافة إلى اختلافهم من حيث درجة نجاحها أو فشلها وذلك تبعاً لعدة عوامل: بعضها شخصية داخلية وأخرى ترتبط بمعلومات خارجية فإن الأمر يتطلب نوعاً من المخاطرة في اتخاذ القرار، فالقرار النابع من شخص يمتلك المهارة في عملية التفكير سيؤدي به إلى طريق صائب وان كان ذلك في الحقل التعليمي سيؤدي به إلى التفوق والانجاز ويتوقع أيضاً لهذا البحث أن يوفر محتوى علمي يتناول مهارة التفكير الناقد وكيفية تنميته وأهميته في جوانب الحياة المتعددة ويمكن أيضاً لهذا البحث أن يساهم في تشجيع الباحثين في مجال علم النفس على إجراء دراسات أعمق وذات علاقة بالموضوع.

انطلاقاً من ندرة البحوث (في حدود علم الباحث). في هذا المجال يعتبر رافداً جديداً للدوريات والمجلات العلمية في حقل علم النفس بالإضافة إلى إبراز أهمية ودور المراكز الريادية في الارتقاء وتطوير شخصية الطالب وقدراته المعرفية من خلال ما يطرح من برامج إثرائية مساندة ورديفة ومعقدة للمناهج المقررة بين أيدي الطلبة وكذلك العديد من النشاطات التي تكسب الطلبة المعارف بطريقة غير مباشرة والتي تجعل منه طالبا منتجا معطاءً لنفسه ولوطنه من خلال المقومات الشخصية المعرفية التي اكتسبها من برامج تلك المراكز التي تجعل منه طالباً يمتاز عن غيره من الطلبة الذين يتساوون معه في القدرات العقلية والدافعية والذين لم تتح لهم الفرص للانضمام لمثل تلك المراكز.

حدود الدراسة

محددات بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في المراكز الريادية ممن انضموا للمراكز الريادية من الصف الثامن ولغاية الصف الأول الثانوي وبشكل منتظم وكذلك عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية ممن حصلوا على معدل ٩٠% فأكثر.

محددات مكانية: المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن (عجلون وجرش واربد) وبعض من المدارس الحكومية في تلك المحافظات.

محددات زمانية: خلال موسم صيف عام ٢٠١٠.

التعريفات الإجرائية

الأنشطة اللامنهجية (الإثرائية): وهي كل ما يقوم به الطالب خارج سياق المناهج المدرسية بحيث يسهم في تنمية مهاراته بجوانب مختلفة و تساهم في تحسين مفهوم الذات لديهم مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي وعلى تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة والتدريبات المختلفة غير المدرجة ضمن سياق المناهج المدرسية الرسمية.

المراكز الريادية: مراكز تابعة لوزارة التربية والتعليم مزودة بكادر إداري وتعليمي مدرب ومؤهل متفرغ للعمل مع الطلبة المتفوقين في جميع جوانب العملية الأكاديمية وفق شروط وأسس خاصة بتلك المراكز.

مهارات التفكير الناقد: قدرات عقلية عليا التي تضمنها اختبار كاليفورنيا نموذج (٢٠٠٠) لمهارات التفكير الناقد وهي الاستنتاج، الاستقراء، الاستدلال، التحليل، التقويم وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على الأداء.

مهارة التحليل: معرفة العلاقة والاستدلال المقصود و الحقيقة في جمل أو مفاهيم أو شروحات أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات أو المحاكاة العقلية أو الأسباب أو المعلومات أو الفقرات الموجودة في اختبار كاليفورنيا. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المهارة في الاختبار.

مهارة التقييم: يعني تقييم مصداقية الجملة، والتعابير التي تصنف أو تفسر إدراك الفرد أو خبراته أو موافقته أو محاكاته للعلاقات الاستدلالية الحقيقية أو المقصودة ويعرف إجرائياً بأنه القدرة على إصدار أحكاما على القضايا الواردة في النص. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المهارة في الاختبار.

مهارة الاستدلال: مهارة تفكير عليا تقوم بدور تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدله والتوصل إلى نتائج والتعرف على الارتباطات والعلاقات

السببية ومعناه الاصطلاحي عبارة عن دليل يتخذ فيه التفكير طريقة من العام إلى الخاص ومن المبدأ العام إلى التطبيقات الجزئية تعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المهارة في اختبار كاليفورنيا.

مهارة الاستنتاج: تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير وهي أيضاً عبارة عن جمع المعطيات وتحليلها والخروج بنتيجة وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المهارة في اختبار كاليفورنيا.

مهارة الاستقراء: وهي عملية عقلية تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة، والمعنى الاصطلاحي عبارة عن دليل منطقي يتخذ فيه الفكر طريقة من الخاص إلى العام وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات هذه المهارة في الاختبار.

الدراسات السابقة

دراسة العويدي (٢٠٠٨): بعنوان اثر برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللامنهجية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن بهدف استقصاء اثر البرنامج وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث والرابع الملتحقين بغرف المصادر وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين على أداء الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي وذلك لصالح الاختبار البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي تعزى إلى التفاعل بين العمر والمجموعة في الاختبار البعدي.

دراسة ميلانكون وآخرون: (Melancon, Shauy, Gaedke, more, 2003) الهادفة إلى التعرف على اثر تعليم المعلمين لأنشطة التفكير الناقد داخل المواد التعليمية المختلفة وتطوير التفكير الناقد لدى عينة من طلبتهم بمستويات مختلفة واستخدم في الدراسة اختبار كرونيل للتفكير الناقد وأظهرت النتائج أن العناصر المؤثرة في تطوير التفكير الناقد هي: المعلمون والبرامج وأدوات التقييم. وأكدت الدراسة على أهمية دور المعلمين في أن يفكروا بشكل ناقد حتى ينعكس ذلك على طلبتهم، وأوصت الدراسة بوجوب استخدام المعلمين في تدريبهم نشاطات التفكير الناقد بشكل أكثر كثافة بالإضافة إلى تعليم التفكير الناقد من خلال برامج مستقلة خارج المنهج المقرر.

دراسة الأحمد: (٢٠٠٠) بعنوان الأنشطة اللامنهجية وأثرها في التحصيل الدراسي في مواد العلوم ومعرفة ما إذا كان اثر تلك الأنشطة في التحصيل يختلف من مدرسه لأخرى، والتعرف على العقبات التي قد تحول دون تحقيق تلك الأنشطة للأثر المطلوب واشتملت عينة الدراسة على مجموعه من طالبات العلوم للمرحلة المتوسطة من خلال (١١) مدرسه من

المدارس التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النشاط المدرسي في مجال العلوم لا يحقق الأهداف المرجوة منه وليس له تأثير إيجابي إلا في بعض المدارس مما يؤكد أن تأثير المدرسة هو الأساس ولا لتأثير النشاط وهذا يتطلب نوعيه خاصة من الإدارة المدرسية.

دراسة سميث: (smith, 1999): الهادفة إلى معرفة أثر دراسة مبحث الجغرافية كوسيلة لتقوية فهم الطلبة للعالم واكتساب التفكير الناقد وأظهرت الدراسة انه عندما يتم ربط مبحث الجغرافية مع التاريخ والدراسات الاجتماعية فإن ذلك يوفر أداءه تدريبيه قويه للمساعدة في تقوية واكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. كما أظهرت نتائج الدراسة انه من خلال ربط دراسة الجغرافية مع الدراسات الاجتماعية فإن الطلبة يكونون فهما أفضل للثقافات المختلفة وإدراك دور الجغرافية في صياغة شكل الحضارة وفهم العالم من حولهم بصورة أفضل وهذا ينعكس على قدراتهم في مجال ممارسة التفكير الناقد.

دراسة سيليك وجفري: (Silliker and Jeffrey, 1997) بعنوان أثر المشاركة في الأنشطة اللامنهجية على الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات المدرسة الثانوية التي هدفت إلى التعرف على أثر المشاركة في الأنشطة الطلابية على تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. وقد قام الباحثان بتحليل إجابات (١٢٣) طالباً من الطلاب الذين يمارسون الأنشطة اللامنهجية. وأوضحت نتائج الدراسة أن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية تحسن الأداء الأكاديمي.

دراسة كيوه: (kuh, 1995) بعنوان المنهج الإضافي خبرات خارج القاعة المدرسية مرتبطة بتعليم الطلاب والتطوير الشخصي وهدفت الدراسة إلى اكتشاف أثر التعليم المكتسب من خبرات يتعرض لها الطالب خارج القاعات الدراسية كالقيادة وتفاعل الزملاء واتصال الفريق، والندوات، وورش العمل، والتجارب وقد طبقت الدراسة على (١٤٩) طالباً من طلاب الكلية وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك خبرات مختلفة كثيرة أكاديمية خارج المنهاج الدراسي المقرر يمكن أن تسهم في تكوين القيم الاجتماعية لدى الطلاب وكذلك في إكسابهم الزيادة في المعرفة وأن تعزيز النمط المؤسسي للكلية والبيئة المحيطة له تأثيره على التعليم وتطوير الطلاب.

دراسة العجلوني: (١٩٩٤) الهادفة إلى التعرف على أثر الحاسوب التعليمي في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى عينه من طلبة الصف الأول الثانوي في اربد وبلغ عدد أفراد العينة (١٢٠) طالباً وطالبة واستخدم الباحث أداتين للدراسة الأولى اختبار يقيس التفكير الناقد والثانية عبارة عن برنامج محوسب يحتوي على معلومات عن استراليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد الكلي وفي كل مستوى من مستوياته بين الطلبة الذين تعلموا من خلال الحاسوب والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية وأظهرت النتائج أثراً للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث أشارت إلى تفوق الإناث اللواتي تعلمن بطريقة الحاسوب على الذكور الذين تعلموا بالطريقة

نفسها على الاختبار الكلي وعلى كل من مستوى الاستنتاج والاستنباط والمهمات والتفسير في حين لم يظهر مثل هذا الأثر على مستوى التقويم.

يتضح من الدراسات السابقة أن هنالك العديد من الدراسات التي أشارت للأثر الايجابي للأنشطة اللامنهجية على التحصيل الدراسي وإثراء المعرفة بالنسبة للطلبة كدراسة (العويدي، ٢٠٠٨) ودراسة (سيليكور وجفري، ١٩٩٧) ودراسة (كيوه، ١٩٩٥) وبالمقابل نجد أن هنالك دراسة لم تشر لأثر الأنشطة الايجابي إلا في بعض المدارس أي أن التأثير للمدرسة وليس للنشاط. ونجد أيضا أن هنالك العديد من الدراسات التي أشارت للعمق والإثراء في الأنشطة وطرائق التدريس وتأثيرها على تنمية مهارة التفكير الناقد كدراسة سميث (smith, 1999) ودراسة (العجلوني، ١٩٩٤) ودراسة ميلان كون (melancon, 2003).

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التربوي لمناسبته لإجراء الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من:

١. الطلبة المتفوقون المنتسبون للمراكز الريادية في محافظات عجلون وجرش واربد وعددهم (٦٧) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي.
٢. الطلبة الحاصلون على معدل أكاديمي (٩٠) فأكثر في المدارس الحكومية في محافظات شمال الاردن معيار للقبول كحد أدنى في المراكز الريادية وتألفت عينة البحث من:
 - أ- عينة قصدية قوامها (٦٣) طالب وطالبة منهم (٢٨) طالبا و(٣٥) طالبة من طلبة الصف الأول ثانوي للمراكز الريادية الذين انتظموا في الدراسة من الصف الثامن وحتى الأول ثانوي.
 - ب- عينة عشوائية قوامها (٦٥) طالبا وطالبة من الطلبة الحاصلين على علامة (٩٠) فأكثر من المدارس الحكومية في تلك المحافظات كمعيار للتفوق الذي بموجبه يتم قبول طلبة المراكز الريادية.

أداة الدراسة

تم الإعتماد في هذا البحث على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للغة العربية (٢٠٠٠) الصورة المعدلة للبيئة العربية الذي ترجمه وعرّبه الباحث سعود بن سليمان النبهاني. حيث يشتمل الاختبار على (٣٤) سؤالا ويغطي خمس مهارات وهي:

١. التحليل: ويشتمل على(٦) أسئلة وهي (٣,٥,٦,١١,١٣,١٨)
٢. التقييم: ويشتمل على(٦) أسئلة وهي (٢,١٧,١٦,١٧,١٩,٢٥)

٣. الاستدلال: ويشتمل على (١٢) سؤال وهي (١, ٣, ٩, ١٠, ١٢, ٢٠, ٢١, ٢٦, ٢٧, ٢٨, ٢٩, ٣٠).
 ٤. الاستنتاج: ويشتمل على (٤) أسئلة وهي (٨, ١٤, ١٥, ٢٣).
 ٥. الاستقراء: ويشتمل على (٦) أسئلة وهي (٢٢, ٢٤, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٤).

تصحيح أداة الدراسة بهدف الاختبار إلى قياس درجة اكتساب طلبة المراكز الريادية لمهارات التفكير الناقد وقد تكون الاختبار من (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على خمس مهارات وتم إعطاء درجة واحدة لكل فقرة صحيحة ودرجة صفر للفقرة الخاطئة ولذلك تتراوح العلامات الكلية بين (٠-٣٤) علامة.

صدق الاختبار

لم يكتف الباحث بما قام به الباحث السابق (النبهاني) الذي استخدم اختبار كاليفورنيا في دراسته بل قام بعرضه على ستة محكمين في مجال علم النفس والمناهج واللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية ومدى ملائمته للبيئة العربية وجاءت استجابات المحكمين مؤكدة على جودة ودقة المقياس.

ثبات الاختبار

عمل الباحث على تطبيقه على عينه استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من عشرين طالباً وطالبة وأعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها وتم حساب معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٩٤ - ٠.٧١٦) وللاختبار ككل (٠.٧٨٥).

متغيرات الدراسة

١. المتغيرات المستقلة
 أ. جهة الحصول على المعرفة (مراكز رياضية، مدارس حكومية عادية).
 ب. الجنس (ذكر، أنثى).
 ٢. المتغير التابع: مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية والطلبة من غير المنتسبين لتلك المراكز.

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاختبار ككل.

مهارة التفكير الناقد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي لطلبة المراكز الريادية	الانحراف المعياري لطلبة المراكز الريادية	المتوسط الحسابي للطلبة العاديين	الانحراف المعياري للطلبة العاديين
التحليل	٦	٣,٥٧	١,٥٢	٣,٧٨	٠,٥٤
الاستقراء	٦	٣,٦٦	١,٨٢	٢,٦٥	٠,٦٥
الاستنتاج	٤	٣,٦٣	٠,٨٧	٢,٦٠	٠,٦٩
الاستدلال	١٢	٣,٢٥	٢,٠٥	٢,٥٧	٠,٧٥
التقييم	٦	٣,٦٠	٠,٧٤	٢,٣٨	٠,٤٤
الأداة ككل	٣٤	٣,٥٤	٣,٢٥	٢,٧٩	٢,١٥

يتضح من الجدول رقم (١) إن أعلى المتوسطات الحسابية الخاصة باستجابات طلبة المراكز الريادية على الأداة ككل بلغت (٣,٥٤) وجاءت بالمرتبة الأولى مهارة الإستقراء بمتوسط حسابي (٣,٦٦) في حين بلغت أدنى المتوسطات الحسابية في مهارة الاستدلال بمتوسط حسابي وقدره (٣,٢٥) أما المتوسطات الحسابية الخاصة باستجابات الطلبة العاديين فقد كانت أعلى قيمة للمتوسطات على محور التحليل بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧٨) وكانت أدنى قيمة (٢,٣٨) والخاصة بمحور التقييم.

لقد عمل الباحث على إجراء اختبار (ت) الموضح في الجدول رقم (٢) للفروقات بين مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية و الطلبة غير المنتسبين لتلك المراكز.

جدول (٢): الفروقات بين مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية والطلبة غير المنتسبين لتلك المراكز.

المهارة	المتوسط الحسابي للطلبة العاديين	الانحراف المعياري للطلبة العاديين	المتوسط الحسابي لطلبة المراكز الريادية	الانحراف المعياري لطلبة المراكز الريادية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحليل	٣.٧٨	٠.٦٠	٣.٥٧	٠.٧٤	١٤.٦٥	*٠.٠٠٠
الاستقراء	٢.٦٥	٠.٧٢	٣.٦٦	٠.٦٩	١٣.٢٨	*٠.٠٠٠
الاستنتاج	٢.٦٠	٠.٦٩	٣.٦٣	٠.٧١	٩.٥٢	*٠.٠٠٠
الاستدلال	٢.٥٧	٠.٦٣	٣.٢٥	٠.٧٨	٩.٠٢	*٠.٠٠٠
التقييم	٢.٣٨	٠.٥٨	٣.٦٠	٠.٦٦	١١.٤٣	*٠.٠٠٠
الأداة الكلية	٢.٧٩	٠.٥٣	٣.٢٠	٠.٤٨	١٠.٨٥	*٠.٠٠٠

* ذات دلالة إحصائية $\alpha \geq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلبة المراكز الريادية والطلبة العاديين ولصالح طلبة المراكز الريادية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا.

المهارة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التحليل	ذكور	٣.٥٤	٠.٥٠٥	٠.٤٧٧	غير دال
	إناث	٣.٥٧	٠.٤٩٨		
الاستقراء	ذكور	٣.٦٥	٠.٥٧٩	١.١٣	غير دال
	إناث	٣.٥٨	٠.٦٢٩		

... تابع جدول رقم (٣)

المهارة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	ذكور	٣.٦٧	٠.٥٠٤	١.١١٣	غير دال
	إناث	٣.٦٠	٠.٤٩٧		
الاستدلال	ذكور	٣.٢٠	٠.٣٨٥	١.٣٦	غير دال
	إناث	٣.١٧	٠.٤٠٠		
التقييم	ذكور	٣.٦٧	٠.٤٨٨	٠.١٨	غير دال
	إناث	٣.٦٨	٠.٤٥٤		
الأداة الكلية	ذكور	٣.١٦	٠.٢٧٥	١.٤٤٣	غير دال
	إناث	٣.١٩	٠.٢٩٠		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05) = 1.65$

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد تعزى للجنس على الاختبار بشكله الكلي وعلى مهاراته بشكل مستقل حيث نجد أن قيمة (ت) المحسوبة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية نجد أنها أقل من القيمة الجدولية لجميع مهارات التفكير الناقد.

مناقشة النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال وبالنظر، إلى الجدول رقم (٢) الذي يوضح الفروقات في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلبة المراكز الريادية والطلبة غير المنتسبين لتلك المراكز نجد أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ولصالح المراكز الريادية سواء كان ذلك على مستوى المهارات الفرعية أو على الاختبار بشكله الكلي.

وهذه النتيجة تأتي متناغمة مع الفلسفة التي وجدت من أجلها تلك المراكز الهادفة إلى إغناء وزيادة الحصيلة المعرفية للطلبة المنتسبين لتلك المراكز من خلال الأنشطة اللامنهجية (الإثرائية) التي تقدم الطلاب بجميع الجوانب الأكاديمية والتي تستهدف التكوين المتكامل للطلاب والتي تشكل عمقاً في المعرفة التي يتعرضون لها في جميع النشاطات وكذلك العمل على ربط تلك المعارف مع بعضها البعض والتي تؤدي بهم للحصول على حقائق ومعارف جديدة وعميقة ومعقدة ومنطقية ومعبر عنها بصورة مناسبة بلا زيادة أو نقصان وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه (عبد الدائم، ١٩٨٣)، و(ابراهيم، ٢٠٠٤) وكذلك (راشد، ١٩٨٨) الذين أشاروا لها على أنها مصدر أساسي لتنمية المهارات الأساسية الأكاديمية وتنمية المهارات المتصلة بالتطبيقات العلمية وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما ذكره (Steven, 1998) بأن امتلاك الطالب لمهارات التفكير

الناقد يؤهله لاستنباط واستخلاص المعلومات والتمييز بين الحقيقة والرأي والتمييز بين المرتبط بموضوع ما أو غير مرتبط والتعرف على التناقضات والتنبؤ بنتائج القرار أو الحل وهذا يندرج ضمن فلسفة المراكز الريادية والذي تمارسه على أرض الواقع في برامجها، وتأتي أيضا هذه النتيجة متطابقة مع دراسة (العويدي، ٢٠٠٨) ودراسة (melancon, 2000) ودراسة العجلوني (١٩٩٤) ودراسة (Kuh, 1995).

إن النتيجة التي تم التوصل إليها جاءت متفقة مع الغالبية العظمى من الدراسات الواردة والتي تمكن من الحصول عليها وهي عبارة عن دلائل أكاديمية تتفق مع الأدبيات التربوية التي تتادي بضرورة إثراء المناهج من جهة وخبرات الطالب من جهة أخرى والتي تنعكس على مقوماته المعرفية والشخصية التي تؤهله للتعامل بفاعلية مع العديد من المثيرات الأكاديمية أو الحياتية انطلاقا من تعرضه لتلك الخبرات.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال وبالنظر إلى الجدول رقم (٣) فقد جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة مشيرة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث لا على المستوى الفرعي للاختبار (المهارات) ولا على الاختبار بشكله الكلي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العجلوني في مهارة التقويم نجد أن هذه النتيجة منطقية لأن فلسفة المراكز الريادية لم تقتصر ببرامجها على جنس واحد فقط أو تخصيص محتوى للذكور ومحتوى آخر للإناث ففلسفة الإثراء والعمق والأنشطة خاصة بالجنسين وكذلك الهيئات التدريسية القائمة على تدريس الذكور نفسها التي تدرس الإناث والفرق بينها أن هنالك أيما لتدريس الطلبة الذكور وأيما أخرى من الأسبوع لتدريس الطالبات وكذلك أن فلسفة القبول في المراكز الريادية قائمة على استقطاب الطلبة المتفوقين أي من ذوي التحصيل العالي الأكاديمي (٩٠%) فأكثر من الجنسين كمييار للقبول في المراكز الريادية وهذه النتيجة تتعارض مع النتيجة التي توصل إليها العجلوني (١٩٩٤).

مقترحات الدراسة

١. اعتمادا على النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة فإنه يقترح ما يأتي:
١. الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية (الإثرائية) القائمة عليها المراكز الريادية من حيث الاستمرارية والتحديث والعمق بها.
٢. أن يشار إلى نتائج هذه الدراسة وترويج نتائجها لإعطاء المراكز الريادية المكانة التي تستحق.
٣. نظرا للدور الذي تمارسه المراكز الريادية وما ترفدنا به من مخرجات نعتز بها ولزيادة الإقبال عليها أن تمارس وزارة التربية أو مديريات التربية السلوك التعزيزي للفئات

المنتظمة بتلك المراكز لتشكل هذه المعززات إثارة للفئات المتفوقة أكاديميا من غير طلبة الريادية للتوجه لتلك المراكز.

المراجع العربية والأجنبية

- إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٤). موسوعة التدريس. الجزء الأول. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الأحمد، نضال. (٢٠٠٠). "الأنشطة اللامنهجية وأثرها في التحصيل الدراسي في مواد العلوم. دراسات المنهاج و طرق التدريس". كلية التربية. جامعة عين شمس. (٦٤). ص ١٢١- ١٢٩.
- العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- العجلوني، محمد. (١٩٩٤). "أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافيا". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- العويدي، عاهد. (٢٠٠٨). "أثر برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللامنهجية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن". رسالة ماجستير في التربية الخاصة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- النبهاني، سعود. (٢٠٠٨). "أثر برنامج تدريبي قائم على إكساب الطلبة بعض من المفاهيم السياسية في عمان على تنمية مهارات التفكير الناقد". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- راشد، علي. (١٩٨٨). الجامعة والتدريس الجامعي. ط١. دار الشروق. جدة.
- عبد الدائم، عبد الله. (١٩٨٣). التربية في البلاد العربية. دار العلم. بيروت.
- معايطه، داوود. وشاهين، عوني. (١٩٩٥). البرامج التربوية والتعليمية للطلبة المتفوقين وزارة التربية والتعليم. الأردن .
- Coyle, j.j. (1995). "Analysisof the motivations participation in Extracurricular Activities and their Relationship to Academic

- Acheivment". (Unpublished Doctoral Dissertation). Temple University.
- Dobosz, Robert. "Beaty – lee. The Relaatioship between Athletic Participation and High school students leadership Ability". journal of Adolescence. 34(133). spr.1999
 - Elmore. R. & Wisentaker, J. (1997). Evaluation of multi Age Team (mat): implementation at crabapple middle school Association p:920 -926 . Baltimore .
 - Facion, Facione. N. (2002). "California critical thinking skills test". California Academic Press. USA. from A. from B. from 2000 test manual.
 - Kuh, George – D. (1995). "The other Curriculum: out of class Experience Associated with student learning and personal Development". Journal of Higher Education. 66. n2 mar- Apr – 1995.
 - Melancon, B. shauy. Gaedke & moore (2003). critical thinking skills Levels of preserves Elementary secondary and special Education students?. paper presented at the Annual meeting of the National social science Association April Las Vegas.
 - Mel ancon, B. & showy, M. B. (1997). Critical Thinking skills: levels of pretties Elementary secondary and special Education students paper presented at the Annual meeting of the National social science Association April. Las ragas
 - Millen, P. C. (1997). Transferring critical thinking skills across content area. The effects of multiple content areas. Summary Generation on the analogical problem scolding of regular and honors students (Eric. document.retroduction sevice in O.ed 18919.
 - Smith, R. (1999). "The study of Geography. A means to strengthen student unde4r standing of the world and to Build critical thinking skills". Dissertation Abstract inters national. 37 (1). 48 – A

- Silkier, Alan. Quirk, Jeffrey. (1997). "The effect of Extra curricular A activity participation on the A academic performance of male and female High school student". journal of school course Lor (44). n4. mar 1997
- Steven, D. (1998). critical Thinking and its Relation to science and Humanisms. Retrieved August. 29. 2002 from the world wide web. <http://schafesed.humanism.net>.