مجلة آفاق لعلم الاجتماع
ISSN: 1112-8259 EISSN: 2600-6855
المجلد 12 العدد1 / جوان 2022 ص ص 153- 167

مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم ثانوي

Critical thinking skills of third year secondary school students

ط.د. نعيمة بوزار *
جامعة البليدة 2، الجزائر
د. رضوان زعموشي
جامعة البليدة 2، الجزائر
مخبر القياس والدراسات النفسية

تاريخ الإرسال: 2022/01/29 تاريخ التقييم: 2022/01/29
تاريخ القبول: 2022/04/23

الملخص

هدف البحث إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

أنجز العمل على عينة حجمها 200 تلميذ وتلميذة من شعبتي علوم تجريبية والآداب والفلسفة. ولتحقيق هدف البحث استخدمنا اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد، واختبار كاف مربع لحسن المطابقة، واختبار ت لعينتين مستقلتين.

أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة كانت منخفضة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس، ودلت النتائج أيضا على وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد وهذا لصالح تلاميذ العلوم التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مهارات، تفكير ناقد، تعليم ثانوي، تلاميذ، اختبار "ت".

Abstract:

The aim of the research is to investigate the level of critical thinking skills of the third secondary school students.

The work was carried out on a sample of 200 male and female students from the two divisions of experimental sciences, literature and philosophy. To achieve the aim of the research, we used the Watson and Glaser test for critical thinking, a sufficient square test for good fit, and a t-test for two independent samples.

The results showed that there was no difference in the level of critical thinking skills depending on the gender variable, and the results also indicated that there was a difference in the level of critical thinking skills and this for benefit of the student's Experimental science.

Keywords: Skills, critical thinking, secondary education, students, T-test.

* بوزار نعيمة، ahlalmaarifablida@gmail.com

1- مقدمة

إنّ عالمنا اليوم عالما متطورا ومتجددا في جميع الميادين، سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو في مجال المعلومات والاتصالات. وهذا التطور العلمي والتراكم المعرفي فرض على النظم التربوية التعليمية الحديثة تغيرات وتحولات في وجهتها وبناء أسسها، وهذا من أجل مواجهة المشكلات ومسايرة التحديات الجديدة. إذ لم تعد وظيفتها التقليدية نقل المعارف ولم تعد بالعملية الكافية لتلبية حاجات المجتمع وتكوين فرد قادر على التكيف مع متطلبات عصره، هذا ما دفع دول العالم للعمل على إصلاح نظمها التعليمي مسترشدة بأحدث ما توصلت إليه الدراسات العلمية والتربوية في مجال بيداغوجيا التعليم وإيجاد أفضل الطرق والوسائل لضمان تكوين أفضل للمخرجات التعليمية. وأصبحت التوجهات التربوية والمناهج المعاصرة في كثير من بلدان العالم تعطي اهتماما كبيرا للتفكير الناقد وتضعه هدفا من الأهداف التربوية التي ينبغي أن تنتهي إليها العملية التعليمية.

2- إشكالية الدراسة

إنّ العصر الذي نعيش فيه عصر الفائض المعلوماتي، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته. فلم تعد المعرفة غاية يجب الوصول إليها، ولم يعد الحفظ واسترجاع المعلومات هو مقياس نجاح الطالب وتفوقه، إنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة ومخرجات هذا التعلم. وانتقل التعلم من الحفظ والتلقين إلى تدريب وتنمية مهارات التفكير وبناء أفراد قادرين على مواكبة هذه التطورات المتسارعة، والتأقلم مع المواقف المستقبلية التي تتطلب الفهم والتفسير والتحليل والتقويم للوصول إلى استنتاجات ناقدة، واكتساب أساليب منطقية في استنتاج الأفكار وإتقان عملية التعلم من خلال ربط عناصره بعضها ببعض. فشهدت المنظومة التربوية حركة إصلاح تربوي جاءت في السنوات الأخيرة وأعيد النظر في المناهج التربوية. فتبنت المدارس بيداغوجيا فعالة وناجعة تركز على تفعيل دور ونشاط المتعلم. كما تسعى هذه البيداغوجيا إلى تزويد المتعلمين بوسائل التعلم الذاتي والتركيز على آليات اكتساب المعرفة وبنائها، وهذا بهدف تهيئة مواقف يتفاعل فيها المتعلم بهدف تطوير خبرات تسهم في تطوير وإعادة البنى المعرفية وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة(القطامي، 1998، ص40). واكتساب هذه الوسائل يحقق للمتعلم الاستقلالية المطلوبة في مساره الدراسي وتمنحه القدرة على المبادرة والتعبير عنالآراء، ومن ثمة تنمية القدرات العقلية لديه ومنها التفكير الناقد.

يعتبر التفكير الناقد نوعا مهما من أنواع التفكير الإنساني وربما يكون أكثرها استخداما في ميادين التربية والتعليم من جهة وفي جوانب الحياة اليومية من جهة أخرى (سعادة، 2015، 136). فالتفكير الناقد يلعب أهمية كبرى في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم والتعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد من خلال القدرة على الاختيار الجيد والقدرة على اتخاذ القرارات التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير الناقد. وكما عرفه عفانة (1998) بأنه عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي لم يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز والمؤشرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية(عفانة، 1998، ص ص38- 96). وقد لاقى التفكير الناقد اهتماما من قبل التربويين منذ فترة طويلة لكن الاهتمام به زاد بشكل واضح في الفترة الأخيرة نظرا لدوره في عملية التعلم

وقدرات حل المشكلات التي تعد ضرورية من أجل مساعدة المتعلمين على مواجهة الحياة المعاصرة(الحارثي وسعيدي، 2016، ص22). وتزويدهم بآليات التقويم لما يعرض عليهم من أفكار خاصة مع تعدد مصادر المعلومات وتنوع أساليبها بطرق تجعلهم بحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد. ويرى البقمي (2014) أن التفكير الناقد يعتبر من أهم مهارات التفكير التي تساعد المتعلم على التعرف على الحقائق والمعلومات الصحيحة والمفيدة الناتجة عن التدفق الهائل للمعلومات والتقدم العلمي السريع في جميع مجالات الحياة بحيث يستطيع توظيف هذه المعلومات لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه، وأصبح من الضروري تزويد المتعلم بالمهارات التي تمكنه من تحليل المعلومات التي تصل إليه، والتفكير بموضوعية ومرونة وإصدار الأحكام الناقدة (الخوالدة، 2002، ص4).

مما لا شك فيه أن تنمية التفكير الناقد تتطلب استخدام مناهج جيدة وطرائق حديثة في التدريس واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير تعطي دورا أساسيا للمتعلم وتركز على فاعليته في عملية التعلم. ولذلك فقد أصبحت تنمية هذه المهارات أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها وتعتبر الحاجة إلى التفكير وضرورة تنميته ذات أهمية بالغة خاصة أن الدراسات التربوية (النجدي والشيخ، 2011، ص ص 11-41)، تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة وليس موجودا بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر(مشري، 2014، ص142). ولما كانت التربية الحديثة تركز على اكتساب المتعلم للمهارات التفكير الناقد فإنه من الضروري أن تسعى مناهجنا الحالية إلى إكساب هذه المهارات وأن تأخذ مؤسساتنا هذا النمط التفكيري هدفا رئيسيا لتحقيقه لدى المتعلمين، حيث أن مهارات التفكير الناقد تنمو كأفضل ما يكون النمو في جو من الحوار وتبادل الرأي وحل المشكلات والانتقال في عملية التعلم ضمن سلسلة من العمليات التفكيرية متدرجة الصعوبة أكثر من مجرد الاستماع للمحاضرات والتلقين. وذلك حتى لا يكون تفكيرهم مرتبطا بأنماط تفكيرية تابعة أو مقلدة للآخرين. إن التفكير الناقد أداة يواجه بها الفرد متغيرات العصر الراهن، ومن المهارات الواجب توافرها في إنسان القرن الحادي والعشرون، استجابة لمتطلبات العصر الحضارية ومواجهة تحديات العولمة. فقد قامت لي (Lee) بدراسة عنوانها التفكير الناقد الألفية الجديدة ضرورة للعملية التعليمية وأوضحت أن الهدف الرئيسي للعملية التعليمية هو إعداد المتعلمين ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على كل من التفكير الناقد والقراءة الناقدة (توفيق مرعي، 2007). كما ترى مجموعة دالفا (خبراء التفكير الناقد) أن مفهوم النقد يعني أن يتوفر لدى الفرد عقل متفتح ومرن ومقدرة على الحكم على الأشياء والقدرة على التلخيص والتحليل، فالتفكير الناقد عملية تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الواقع الذي يتصل بالموضوعات المناقشة وتقويمها واستخلاص النتائج بطريقة موضوعية ومنطقية (عطا وأبو مهادي، 2011، ص486). ويرى كل من فاسيون وفاسيون (Facione & Facione, 2002, p2) أن التفكير الناقد هو عملية الحكم الهادف والمنظم ذاتيا،والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات.

من خلال ما قيل فإن امتلاك مهارات التفكير الناقد يعد هدفا ضروريا ومطلبا تربويا يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين، وهذا من أجل إعدادهم وتأهيلهم للنجاح. ولهذا جاءت دراستنا لتسلط الضوء على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وتجيب عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لنوع الشعبة(علوم تجريبية - آداب وفلسفة)؟

للإجابة عن هذه التساؤلات نطرح الفرضيات الآتية:

- مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لنوع الشعبة (علوم تجريبية وآداب وفلسفة).

تمثلت أهداف الدراسة في النقاط الآتية:

- معرفة مستوى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي لمهارات التفكير الناقد؛
- التعرف على الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد عند الذكور والإناث؛
- الكشف عن الشعب الأكثر امتلاكا لمهارات التفكير الناقد؛
- التعرف على مهارات التفكير الناقد الأكثر امتلاكا واستخداما عند المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي.

3-أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدّراسة في كونها تحاول تقصي مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي وهي من الدّراسات القليلة، وتحديد مدى دور المناهج والبرامج التعليمية الحديثة المعتمدة في مدارسنا في الرّفع من مهارات التفكير الناقد عند المتعلمين. كما أنها تساهم هذه الدّراسة في بناء شخصية التلميذ المتميز والقادر على مواجهة مشكلات الحياة مستقبلا وحلها بأسلوب ناقد وبناء.

4-تحديد مفاهيم الدراسة

- التفكير الناقد:

اصطلاحا: يعرف أنيس (Ennis, 1993, p179) التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار بشأن ما يعتقده الفرد ويؤمن به أو يفعله. وما يتطلبه ذلك من وضع الفرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.

ويعرف يوسف العتوم التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، التفسير، المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج (العتوم وآخرون، 2007، ص73).

وعرفه الحارثي 2009 أنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما في ضوء معايير محددة. كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها (فهد المالكي، 2012، ص67).

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 2004) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات والعمل على صنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة. (توفيق مرعي، 2007، ص 292).

التعريف الإجرائي: هو قدرة التلميذ على ممارسة المهارات التي اشتملها مقياس التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقويم الحجج). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التفكير الناقد.

- مهارات التفكير الناقد: حدد كل من واطسن وجليسر مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات وهي(العياصرة، 2011، ص 34):

التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومة المعطاة.

التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقدير إذا ما كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطأها في ضوء الحقائق المعطاة.

الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد العقلية التي يستخدم فيها ما يملكه من معارف ومهارات للتمييز بين درجات الصّحة أو الخطأ نتيجة ما تبعا لدرجة الافتراضات التي تصلح لحل مشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

- تقويم المناقشات أو الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

- التعريف الإجرائي للمهارة:

التعريف الإجرائي لمهارة معرفة الافتراضات: هي قدرة التلميذ على تقرير الافتراض الذي يمكن التسليم به (قبوله) بالضرورة من الافتراض غير المسلم به (لا يمكن قبوله) بناء على العبارات المعطاة.

التعريف الإجرائي لمهارة الاستنتاج: هي قدرة تلميذ الثالثة ثانوي على التمييز بين درجة احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

التعريف الإجرائي لمهارة الاستنباط: هي قدرة تلميذ الثالثة ثانوي على استخلاص نتائج جزئية في ضوء قاعدة عامة تعطى له.

التعريف الإجرائي لمهارة التفسير: هي قدرة تلميذ الثالثة ثانوي على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المترتبة المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

التعريف الإجرائي لمهارة تقويم الحجج: هي قدرة التلميذ على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف.

- أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد:

إن تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف التربوية التي تعمد الأنظمة التربوية إلى تطويرها لدى المتعلمين ويرجع الاهتمام بأهميتها للأسباب الآتية(مهدي محمد، 2015، ص446):
- تساعد المتعلم على التكيف مع الأوضاع المتغيرة؛
- تؤدي إلى فهم أعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات معا؛

- تزيد من قدرة المتعلم على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات والخروج باستنتاجات منطقية؛
- تعمل على زيادة القدرة لدى المتعلمين على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير؛
- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل حل المشكلات والتفكير المتشعب والتفكير الإبداعي والأصالة في الإنتاج والتحليل والتقييم والاستنتاج والبحث والاستدلال؛
- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة؛
- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة ويجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي؛
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى عملية نشاط عقلي؛
- يكسب المتعلمين تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة؛
- يؤدي إلى قيام المتعلمين بمراقبة تفكيرهم وضبطه مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم. (مرعي ونوفل، 2007، ص ص 295-296).

5- الدراسات السابقة

- دراسة توفيق مرعي 2007: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية".

هدف البحث إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونزوا)، حيث تكوّن البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم 510 طلاب وطالبات يمتلكون المستويات الدراسية الأربعة ولتحقيق الهدف استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج 2000 بعد التحقق من خصائصه(مرعي، 2007، ص ص289- 341).

وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا .كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث. كما كانت هناك فروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم .

- دراسة سعود بن سلمان النبهاني 2010: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان.حيث تكونت عينة البحث من 332 طالبا وطالبة من طلبة برنامجي التصميم ودراسات الاتصال، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج 2000، وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية والتي كانت مناسبة لغرض البحث العلمي.

أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك الطلبة عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا والذي حدده الباحث ب80%، كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث ،ولم تكشف نتائج البحث عن فروق دالة إحصائيا في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير الاختصاص، أما

على مستوى المهارات الفرعية فقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيا في مهارتي الاستقراء والتقويم لصالح طلبة دراسات الاتصال(النبهاني، 2010، ص ص111- 137).

- دراسة عفانة عزو 1998: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة".

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة. ومعرفة أثر كل من جنس الطلبة وتخصصهم ومستواهم الأكاديمي .وتكونت عينة الدراسة من 271 طالبا وطالبة حيث تم اختيار طلبة البكالوريوس بالطريقة العشوائية وجميع طلبة الدراسات العليا، تم قياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة من خلال تطبيق اختبار واطسن وجليسر والذي قننه على البيئة العربية كل من فاروق وعبد السلام، حيث تكون الاختبار من 150 فقرة موزعة على خمسة أبعاد للتفكير الناقد(عفانة، 1998، ص ص38-96).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير لدى عينة الدراسة قد وصل إلى 0.61 وهو أدنى من مستوى التمكن المقبول .كما توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومعدلات الطلبة التراكمية .وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع التخصص(علمي وأدبي)، وذلك لصالح الطلبة من ذوي التخصص العلمي وكذلك أظهرت الدراسة وجود فرق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح الدراسات العليا .في حين لم تظهر الدراسات فرقا في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة بوغربي محمد 2012: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية".

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة. اشتمل البحث على جميع طلبة القسم والبالغ عددهم 165 طالبا من الجنسين واستخدم الباحث اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لنموذج 2000 بعد التحقق من خصائصه السيكومترية.

أظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى افراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا. كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث ودلت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال(بوغربي، 2012).

- دراسة منصور علي 2010: "مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغير الجنس والفرع الدراسي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في ضوء متغير الجنس والفرع الدراسي (علمي وأدبي). وتكونت هينة الدراسة من 288 طالبا وطالبة من طلبة المدارس الرسمية في مدينة دمشق، وقد تم استخدام مقياس واطسن وجليسر للتفكير الناقد.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثانية ثانوي في حدود المتوسط 50% أو يزيد عليه قليلا في بعض المهارات وهو أدنى من المعيار المحدد عالميا 60% للطلاب الثانوي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس ،في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم تعزى لمتغير الفرع الدراسي(علمي وأدبي) ولصالح طلبة الفرع العلمي(منصور، 2010، ص ص141-156).

- دراسة العطاري سناء (1999): "مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمركز الضبط لديهم وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمركز الضبط لديهم. وتألفت عينة الدراسة من 182 طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية (الخليل، القدس، النجاح) الملتحقين بالتخصصات العلمية والأدبية. تم اختيارهم عشوائيا، واعتمد مقياس روتر (Roter) لقياس مركز الضبط واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، إذ توزع أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض والمتوسط والمرتفع. حيث بلغت نسبة أفراد العينة المستوى المرتفع 13.3 وهي نسبة متدنية من العينة الكلية، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس باستثناء مهارتي التحليل والاستقراء وذلك لصالح الإناث في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي(العطاري، 1999).

- دراسة ميساء حمدان (2014): "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغير الجنس والبيئة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وأثر الجنس والبيئة على هذا المستوى. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد، حيث تم التأكد من صدقه وثباته ووزع على عينة قوامها 127 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية.

أظهرت النتائج أن عينة البحث تملك مهارات التفكير الناقد المدروسة بمستوى ضعيف. وتبين عدم وجود أي فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن تلاميذ الريف يمتلكون مهارات التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلاميذ المدينة كبر مما يمتلكها تلاميذ المدينة(حمدان، 2014).

- دراسة الشرقي محمد 2005: "التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي وكذا التعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي أو الأدبي وعلاقته أيضا بمستوى تحصيلهم الدراسي. تكونت عينة البحث من 288 طالبا من خمس ثانويات في شرق مدينة الرياض، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار على غرار مقياس التفكير الناقد .الذي أعده واطسن وجليسر على البيئة الأمريكية.

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطا، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية والأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية

.وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التفكير لدى الطلاب تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي(الشرفي، 2005، ص ص89- 116).

- التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة عزو عفانة (1998) ودراسة منصور علي (2010) ودراسة العطاري سناء (1999) ودراسة ميساء حمدان (2014) ودراسة الشرقي محمد (2005) في اختيار اختبار التفكير الناقد لواطسن وجليسر للتحقق من صحة الفرضيات، وكذا دراسة الفروق تبعا لمتغير الجنس (ذكور إناث) ومتغير التخصص الدراسي علمي وأدبي. كما اتفقت مع دراسة الشرقي ودراسة منصور علي في اختيار نوع العينة وهم تلاميذ المرحلة الثانوية. في حين اختلفت مع بعض الدراسات كدراسة توفيق مرعي (2005) وسعود بن سليمان النبهاني (2009) في اختيار نوع الاختبار وكذا عينة البحث واتفقت مع هذه الدراسات في البحث عن الفروق تبعا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، حيث ركزت معظم الدراسات على المرحلة المتوسطة أو طلبة الجامعة.

8- إجراءات الدراسة

- منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذه الدراسة.

- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الثالثة ثانوي المتمدرسين بثانوية بلقاسم الوزري بولاية البليدة، والموزعين على 7 أقسام بمختلف الشعب العلمية والأدبية.

- عينة البحث: اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتضمنت شعبتين: واحدة علمية وهي شعبة العلوم التجريبية، وشعبة أدبية وتمثلت في شعبة أدب وفلسفة. بلغ عدد أفراد العينة 200 تلميذ وتلميذة، وهي مقسمة وفق الجدول رقم 1.

جدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والتخصص

الجنس		
	التكرار	**النسبة (%)**
الذكور	75	37.5
الإناث	125	62.5
المجموع	200	100
التخصص		
علوم تجريبية	110	55
أداب وفلسفة	90	45
المجموع	200	100

- أداة الدّراسة: للإجابة عن التساؤلات استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد لواطسن وجليسر الذي قننه على البيئة السعودية كل من فاروق عبد السلام وممدوح سليمان سنة 1982. ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات وهي معرفة الافتراضات وتحتوي على 30 سؤالا لكل سؤال 3 افتراضات مقترحة، وتكون الإجابة عليها (بوارد أو غير وارد)، الاختبار الثاني هو التفسير يتكون من 30 سؤالا ولكل سؤال 3 نتائج مقترحة، وتكون الإجابة عليها (وارد أو غير وارد) الاختبار الثالث: المناقشة يتكون من 30 سؤالا ولكل سؤال 3 إجابات مقترحة، وتكون الإجابة عليها (قوية أو ضعيفة). الاختبار الرابع: الاستنباط يتكون من 30 سؤالا ولكل سؤال 3 نتائج يكون الإجابة

عليه (صحيحة أو غير صحيحة). الاختبار الخامس: الاستنتاج يتكون من 30 سؤالا ولكل سؤال 5 اقتراحات تكون الإجابة عليها (صادقا تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماما). وبذلك يتكون الاختبار من 150 سؤالا. وللتحقق من صدق درجات اختبار التفكير الناقد تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للاختبار وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الاختبارات الفرعية الخمسة وهي اختبار الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج وهذا ما يبينه الجدول رقم 2.

جدول رقم 3: معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد

الاختبارات الفرعية	الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الاستنباط
التفسير	r = 0.333 α< 0.001			
تقويم المناقشات	r = 0.218 α< 0.001	r = 0.273 α< 0.001		
الاستنباط	r = 0.152 α= 0.016	r = 0.199 α= 0.002	r = 0.039 α= 0.293	
الاستنتاج	r = 0.222 α< 0.001	r = 0.152 α= 0.016	r = 0.230 α< 0.001	r = 0.051 α = 0.235

نلاحظ من الجدول رقم2 بأن أغلب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بصدق مقبول.

وللتحقق من ثبات درجات الاختبار تم استخدام معامل الثبات ألفا، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم 3.

جدول رقم 3: معامل الفا كرونباك

الاختبار	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
اختبار التفكير الناقد	150	0.636

نلاحظ من الجدول رقم3 بأن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباك بلغت 0.636 وهي قيمة مقبولة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بثبات مقبول. على العموم يمكننا القول بأن اختبار التفكير الناقد تتمتع درجاته بخصائص سيكومترية مقبولة.

-الأسلوب الإحصائي المستخدم: للتحقق من الفرضيات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، اختبار لعينتين مستقلتين، وكذا المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث ودرجات الشعب.

9- عرض ومناقشة النتائج

9-1- نتائج اختبار الفرضية الأولى: مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي مرتفع. للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام نفس الطريقة لاستخراج المعايير للباحثتين حمدان وعباس (2014) لمقياس مهارات التفكير الناقد. فإذا كانت نسبة المتوسط من الدرجة العظمى أقل من 60% فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة ضعيفة. وإذا كانت النسبة من 60% وأقل من 75% فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة متوسطة. وفي حالة كانت النسبة من

75% وأقل من 85% فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة جيدة. وإذا كانت النسبة من 85% وأقل من 95% فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة جيدة جداً. وأخيرا إذا كانت النسبة من 95% وأكثر، فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة ممتازة. ولقد تم تحديد تكرارات مستوى مهارات التفكير الناقد، وهذا ما يبينه الجدول رقم4.

جدول رقم 4: تكرارات مستويات مهارات التفكير الناقد

	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	المجموع
عدد الأفراد	185	15	200
النسبة (%)	92.5	7.5	100

نلاحظ من الجدول رقم4 بأن غالبية التلاميذ لهم مستوى ضعيف في مهارات التفكير الناقد بنسبة 92.5%، وللتحقق من دلالة النتيجة تم تطبيق اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، كما يظهر في الجدول رقم5.

جدول رقم 5: نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة

الهوية التنظيمية	التكرار	قيمة كاف مربع المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مستوى ضعيف	185	144.500	01	0.001>
مستوى متوسط	15			

نلاحظ من الجدول رقم5 بأن نتيجة كاف مربع (1) = 144.500، والقيمة الاحتمالية 0.001> دالة إحصائيا، مما يعني بأن تكرارات مستوى مهارات التفكير الناقد ليست موزعة توزيعا متساويا في المجتمع وهذا يدل على أن مستوى مهارات التفكير الناقد ضعيفة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لأن أغلبهم يتمتعون بهذا المستوى في المجتمع.

9-2- نتائج اختبار الفرضية الثانية: تشير هذه الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد. ولاختبار هذه الفرضية نستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين، وقبل ذلك نتحقق من أهم افتراضاته والمتمثلة في التوزيع الطبيعي لدرجات الذكور والإناث، وعدم وجود قيم شاذة، وكذلك وجود تجانس التباين بين المجموعتين. استنادا إلى نتائج اختبار شابيرو ويلك فإن قيمة الاختبار لمجموعة الذكور 0.984 والقيمة الاحتمالية 0.456 غير دالة إحصائيا ولمجموعة الإناث 0.990 والقيمة الاحتمالية 0.482 غير دالة إحصائيا كذلك وبالتالي توفر افتراض التوزيع الطبيعي. وبعد فحص رسم الصندوق للمجموعتين تبين عدم وجود قيم شاذة. وبما أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين 0.052 والقيمة الاحتمالية 0.820 غير دالة إحصائيا فإننا نقبل الفرضية الصفرية بأن تباين درجات الذكور يساوي تباين درجات الإناث، وبالتالي سنستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين لتوفر جميع الافتراضات المهمة، وذلك لمقارنة متوسط درجات الذكور 75.91 ومتوسط درجات الإناث 75.75، حيث يظهر الجدول رقم6 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين.

جدول رقم 6: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	75	75.91	9.317
الاناث	125	75.75	9.199

نلاحظ من الجدول رقم6 أنه لا يوجد فرق كبير بين متوسطي الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد، ولاختبار هذا الفرق نعرض نتائج اختبار ت كما هو موضح الجدول رقم7.

جدول رقم 7: اختبار ت للفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث

قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الفرق بين متوسطي	الخطأ المعياري	حدود الثقة 95% للفرق	
			المجموعتين	للفرق	الدنيا	العليا
0.115	198	0.909	0.155	1.350	-2.508	2.817

نلاحظ من الجدول رقم7 أن قيمة اختبار ت غير دالة إحصائيا (ت (198) = 0.115، القيمة الاحتمالية = 0.909)، وبالتالي الفرق الملاحظ بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فرق غير حقيقي ويرجع إلى الصدفة، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الثانية لم تتحقق، ومنه نستنتج بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مهارات التفكير الناقد.

9-3- نتائج اختبار الفرضية الثالثة: تشير هذه الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ شعبة علوم تجريبية وتلاميذ شعبة آداب وفلسفة في مهارات التفكير الناقد. ولاختبار هذه الفرضية نستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين، وقبل ذلك نتحقق من أهم افتراضاته والمتمثلة في التوزيع الطبيعي لدرجات الذكور والإناث، وعدم وجود قيم شاذة، وكذلك وجود تجانس التباين بين المجموعتين. استنادا إلى نتائج اختبار شابيرو ويلك فإن قيمة الاختبار للمجموعة الأولى بلغ 0.986 والقيمة الاحتمالية 0.300 وهي غير دالة إحصائيا وللمجموعة الثانية 0.992 والقيمة الاحتمالية 0.879 وهي غير دالة إحصائيا كذلك وبالتالي توفر افتراض التوزيع الطبيعي. وبعد فحص رسم الصندوق للمجموعتين تبين عدم وجود قيم شاذة دالة إحصائيا. وبما أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين 4.383 والقيمة الاحتمالية 0.038 دالة إحصائيا فإننا نرفض الفرضية الصفرية بأن تباين درجات المجموعة الأولى يساوي تباين درجات المجموعة الثانية، وبالتالي سنستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين غير متجانستين لعدم توفر افتراض تجانس التباين، وذلك لمقارنة متوسط درجات تلاميذ شعبة العلوم التجريبية 78.88 ومتوسط درجات تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة 72.06، حيث يظهر الجدول رقم 9 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين.

جدول رقم8: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد الشعبتين

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شعبة العلوم التجريبية	110	78.88	9.486
شعبة الآداب والفلسفة	90	72.06	7.347

نلاحظ من الجدول رقم8 أنه يوجد فرق معتبر بين متوسطي درجات المجموعتين في مهارات التفكير الناقد، ولاختبار هذا الفرق نعرض نتائج اختبار ت كما هو موضح الجدول رقم9.

جدول رقم9: اختبار ت للفرق بين متوسط درجات أفراد الشعبتين

قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الفرق بين متوسطي	الخطأ المعياري	حدود الثقة 95% للفرق	
			المجموعتين	للفرق	الدنيا	العليا
5.733	197.443	0.001>	6.826	1.191	4.478	9.174

نلاحظ من الجدول رقم9 أن قيمة اختبار ت دالة إحصائيا (ت (197.443) = 5.733، القيمة الاحتمالية <0.001)، وبالتالي الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعتين فرق حقيقي ولا يرجع إلى الصدفة، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الثالثة تحققت، ومنه نستنتج بأن تلاميذ شعبة علوم التجريبية يتمتعون بمستوى مهارات التفكير الناقد أعلى مقارنة بتلاميذ شعبة الآداب والفلسفة.

10- عرض النتائج ومناقشتها

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى : توصلت نتائج هذه الدّراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد عند التلاميذ كان منخفضا ،وقد اتفقت هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من ميساء حمدان (2014) ودراسة بوغربي (2014) ودراسة توفيق مرعي (2007) وعفانة عزو (1998) .وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج الدراسية تصميما يشجع على التفكير الناقد ،وإلى عدم استخدام الأساتذة لمهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية، وعدم تدريب التلاميذ على هذه المهارات وبالتالي يجد المتعلمون صعوبة في ممارسة هذه المهارات والعمل بها .

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: توصلت نتائج هذه الدّراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة ميساء حمدان (2014) ودراسة منصور علي (2010) ودراسة عزو عفانه (1998) ولكن اختلفت مع دراسة كل من توفيق مرعي (2007) والنبهاني (2010). وتعزي الباحثة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الناقد إلى أنهم في نفس المرحلة من النمو العقلي. ويتعرضون إلى نفس المؤثرات كالأستاذ والبيئة الصفية والمنهاج الدراسي ومصدر معرفة واحد، كما يرجع السبب إلى التنشئة الأسرية والاجتماعية التي أصبحت تكسب الجنسين نفس الحظوظ في التربية وخاصة التربية الفكرية عكس ما كان سائدا في السنوات الماضية أين كان التعليم من حق الذكور أكثر منه للإناث، كما أن التعليم المختلط والبيئة الصفية من الأسباب الفاعلة في تبديد الفروق بين الذكور والإناث.

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توصلت نتائج هذه الدّراسة إلى وجود فروق بين شعبتي العلوم التجريبية وشعبة آداب وفلسفة لصالح شعبة العلوم التجريبية. وقد اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة كل من عفانه عزو (1998) ودراسة منصور علي (2010) ودراسة الشرقي محمد (2005) ودراسة العطاري (1998)، في حين اختلفت مع دراسة النبهاني (1998) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي. ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها إلى أن تلاميذ العلوم التجريبية يميلون إلى توظيف التفكير العلمي المنطقي في دراستهم الثانوية وبطبيعة تخصصهم هم يميلون إلى التفكير التجريدي وإلى التفكير التقاربي، فهم ذوي السيطرة الدماغية اليسرى والدماغ الأيسر هو جوهر التفكير المنطقي والتفكير المنطقي تفكير يستند إلى النقد والتفكير الناقد.

- خاتمة

هدفت الدّراسة الحالية إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد عند تلاميذ الثالثة ثانوي، حيث شمل البحث 200 تلميذ وتلميذة من شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة. وقد توصلت الدّراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان منخفضا، وهذا يدل على أن التلاميذ لا يملكون هذا النوع من التفكير، والذي يعد هدفا من الأهداف التربوية والتي تسعى كل التوجهات التربوية إلى تحقيقه في العملية التعليمية. ولكن الظاهر أن التلاميذ لم يتعودوا على استخدام مهارات التفكير الناقد في بناء المعرفة لديهم، وبالتالي هم لم يصلوا إلى هذا المستوى من التفكير العلمي، ولهذا جاءت دراستنا ببعض التوصيات تتمثل في: قيام لجان المناهج بإثراء المناهج بمهمات وأنشطة تتطلب ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير، ضرورة تركيز اهتمام الأساتذة على رفع مستوى مهارات التفكير الناقد.الحاجة الماسة إلى استخدام التقنيات الحديثة في التعليم للرفع من التفكير الناقد.الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد عند تلاميذ شعبة آداب وفلسفة، تكوين الأساتذة في الطرق والاستراتيجيات الحديثة التي تنمي التفكير الناقد عند المتعلم.، تشجيع المتعلمين على المناقشة والحوار وإبداء الرأي وحل المشكلات في المواقف التعليمية، لتنمية الثقة وروح التنافس والتفكير العلمي لديهم.

- قائمة المراجع

- القطامي، يوسف. (1998). *التدريس الصفي*، ط1، الأردن: دار الشروق.
- سعادة جودت، أحمد. (2015). *تدريس مهارات التفكير*، الأردن: دار الشروق.
- عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1(1)، مطبعة مقداد، غزة، ص ص 38-96.
- الحارثي، إبراهيم وسعيدي، عبد الله. (2016). أثر استخدام التفكير في مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10(1)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ص ص 19-31.
- الخوالدة، محمد عبد الله. (2002). *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- مشري، سلاف. (2014). التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعلم الالكتروني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(16)، جامعة الوادي، الجزائر، ص ص141- 152.
- النجدي، سمر والشيخ، رنده. (2011). أثر التعليم الإلكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي ، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 3(5)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين (الضفة الغربية)، ص ص 11-41.
- مرعي، توفيق وبكر نوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، 13(4)، الأردن، ص ص 289- 341.
- النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(2) عدد خاص، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، نزوى، سلطة عمان، ص ص 111- 137.

- بوغربي، محمد. (2012). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة نظام ل م د*، رسالة دكتوراه جامعة البويرة، الجزائر.
- منصور، علي. (2010). مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغير الجنس والفرع الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 32(4)، سووريا، ص ص 141-156.
- العطاري، سناء. (1999). *مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمركز الضبط لديهم وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية*، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- حمدان، ميساء. (2014). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الشرفي، محمد بن راشد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،6(2)، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ص ص 89- 116.
- عطا حسن، دروس وصابر، أبو مهادي. (2011). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 13(2)، سلسلة العلوم الإنسانية، غزة، فلسطين، ص ص 483- 528.
- Facione, Peter & Facione, Noreen,. (2002). *California critical thinking skills test california Academic press*. USA. From A, FromB, From 2000 test Manual.
- Ennis, Robert.H,. (1993). Critical thinking, theory Into practice. 32(3) ,pp179-186.
- العتوم، يوسف عدنان وآخرون. (2007). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط1، الأردن: دار المسيرة.
- المالكي، فهد عبد الله عمر العبدلي. (2012). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الناقد لدى طلاب جامعة أم القرى*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العياصرة ، وليد رفيق. (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمية*، الأردن: دار زهران.
- جواد مهدي، محمد. (2015). فاعلية إستراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(22)، جامعة بابل، العراق، ص ص 438- 472.