مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرع الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية

الدكتور علي منصور*

لينا علي**

(تاريخ الإيداع 7 / 9 / 2010. قبل للنشر في 21 / 12 / 2010)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في ضوء متغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي ــ أدبي) وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الرسمية في مدينة دمشق، وقد تم استخدام مقياس (واطسن وجلاسر) للتفكير الناقد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في حدود المتوسط (50%) أو يزيد عليه قليلاً في بعض المهارات، وهو أدنى من المعيار المحدد عالمياً (60%) لطالب 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، أدبي) ولصالح طلبة الفرع العلمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد ، طلبة الصف الثاني الثانوي.

* أستاذ ــ قسم علم النفس ــ كلية التربية ــ جامعة دمشق-دمشق-سورية.

** طالبة دراسات عليا (دكتوراه) ــ قسم علم النفس ــ كلية التربية ــ جامعة دمشق- دمشق-سورية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

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

Dr. Aly Manssowr*
Lina Aly**

(Received 7 / 9 / 2010. Accepted 21 / 12 / 2010)

□ ABSTRACT □

The purpose of this study detects the level of critical thinking skills a sample of students from the second-grade Students in Secondary Schools in Damascus, according of the variables of sex and section course (scientific literature). The sample included (288) students, from public schools in Damascus. Moreover, instruments were necessary to achieve study goals (Watson and Glaser) of Critical Thinking. The most important findings of the study showed that the level of critical thinking skills among students in secondary second grade within the average (50%) or more than a little in some of the skills, which is lower than the standard specified globally (60%) of the student in secondary school, and the results showed no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the level of critical thinking skills of the sex variable, and there were statistically significant differences at the level (0.05) in the level of critical thinking skills according to the variable section course (Science , literary) for students the scientific section.

Keyword: Critical Thinking Skills. The Second -Grade Students in Secondary School.

*** professor, Department of Psychology , Faculty of Education, Damascus university, Damascus, syria.**
****Postgraduate student , Department of Psychology , Faculty of Education, Damascus university Damascus, syria.**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن أهم ما يتصف به مجتمع اليوم الذي يعتمد على وسائل تكنولوجيا المعلومات هو الاتجاه للتغيير السريع والبحث عن التنافس والعمل والاستعداد للعمل، والتكيف مع متطلبات المستقبل

وفي ضوء هذا الواقع أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية القيام بمسؤولياتها تجاه إعداد الطلبة للتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة بهم من خلال تزويدهم بمهارات التفكير العلمي المتعددة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد.

ففي عصر العولمة وتفجر المعلومات بات تعليم مهارات التفكير الناقد ضرورة لا بد منها وذلك حتى يستطيع الطلبة مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم بشكل خلاق، وليتمكنوا من فحص صحة الادعاءات وتقييم دقة المعلومات التي يتعرضون لها مما يؤثر في فعالية القرارات التي يتخذونها (دجاني، 2003، 3) والدعوة إلى الاهتمام بالتفكير الناقد ليست جديدة إذ ترجع في أصولها إلى ممارسات سقراط وأرسطو وأفلاطون الذين أكدوا أن الأشياء كثيراً ما تختلف عما هي عليه في الظاهر، وأن العقل المدرّب فقط هو الذي يكون على استعداد للتفكير في الأمور التي تبدو على السطح للوصول إلى الحقائق الموجودة فيها تحت السطح (الشرقي، 2005 ، 92) وفي الوقت الحاضر بات الحديث عن التربية النقدية أمراً له انتشاره ومؤيدوه الذين يعملون على إبراز ميزات التربية النقدية وأهميتها والضرورات التي تقتضيها فهي تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، والعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما هي، ولا تسرع إلى تصديقها بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها (الزعبي، 2009) ويرجع اهتمام التربويين وعلماء النفس المعرفيين بتنمية التفكير الناقد إلى أن التفكير الفعّال أو الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والإبداعية، وهذه القدرات هي التي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه ويفكر تفكيراً عقلانياً، ويحلل ما يعرفه ويستوعبه ويسيطر عليه، كما تمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية وتجعله قادراً على إصدار الأحكام الناقدة (الحموري والوهر، 1998، 112) ويستطيع الطالب أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، وهذه القدرة تبقى نافعة له في إنتاج المعلومات من أي نوع، كما تمكنه من اكتساب المعرفة ومحاكمتها، ومن ثم نقلها عبر المساقات والمجالات الدراسية والأمكنة والأزمنة (الموسوي، 2009، 56) واستناداً إلى ما سبق يمكن تبين أهمية تمكين الطلبة من مهارات التفكير الناقد لما لها من آثار إيجابية على تحصيلهم العلمي بشكل خاص وحياتهم بشكل عام .

مفهوم التفكير الناقد:

على الرغم من مركزية دور التفكير الناقد في التربية وعلم النفس، وتعدد أدوات قياسه وتقويمه إلا أن مفهوم "التفكير الناقد" في حد ذاته لم يحقق الإجماع بين التربويين ففي عام 1990 توصلت الجمعية الفلسفية الأمريكية إلى التعريف الآتي: "التفكير الناقد هو الحكم الهادف والمنضبط ذاتياً، الذي ينجم عنه التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستنتاجات، وشرح الاعتبارات الإثباتية، والمفاهيمية والمنهجية، والمعيارية التي يبنى على أساسها الحكم" (American Philophicl Associanion,1990,3) ومع أن هذا التصنيف ليس حديثاً نسبياً إلا أنه لايزال حتى اليوم يعتبر أكثر تعريفات التفكير الناقد شمولاً إذ يحظى بقبول واسع في الأوساط الأكاديمية والتربوية

(Edman et al, 2004,4) وإن مراجعة متعمقة لتعريفات التفكير الناقد الواردة في ثنايا الأدب التربوي تشير إلى توافر زخم كبير من التعريفات لهذا النوع من التفكير والتي بدورها غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة وفي هذا المجال يمكن عرض التعريفيين الآتيين للتفكير الناقد:تعريف دانيل (Daniel,2004,111): التفكير الناقد استخدام المهارات المعرفية أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمالية النتيجة المرغوبة ،وهو يستخدم لوصف التفكير الهادف والمعقول، وهو تفكير ذاتي يتم استخدامهُ في حل المشكلات التي تواجه الفرد ويعمل على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات . تعريف (العتوم وآخرون ، 2007،81) للتفكير الناقد:هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج والتفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول .

مهارات التفكير الناقد:

توجد عدة تصنيفات لمهارات التفكير الناقد يمكن عرض بعضها كما يأتي :

تصنيف إنيس (Ennis,1989,7) : اشتمل على مجموعة من المهارات ومنها اكتشاف معنى العبارة، الحكم على مدى الغموض الموجود في العبارة، الحكم على مدى ارتباط النتائج بالمقدمات، الحكم على خلو الفكرة من التناقض، الحكم على دقة العبارة وصحتها (الحارثي ،1999، 87) وأما تصنيف باير (Beyer,1999, 38): فقد تضمن عشر مهارات للتفكير الناقد ومنها تحديد مصداقية المعلومات، تحديد الدقة الحقيقية للخبر، تعرف الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة،تحري التحيز ، تعرف المغالطات المنطقية ، تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء، في حين اشتمل تصنيف أدول ودانيالز (Udall & Daniels,1991) لمهارات التفكير الناقد على ثلاث فئات هي مهارات التفكير الاستقرائي ، ومهارات التفكير الاستنباطي ، مهارات التفكير التقويمي . في حين تضمن تصنيف واطسن وجلاسر (Watson & Glaser,1991) والذي يعتبر أشهر هذه التصنيفات خمس مهارات للتفكير الناقد وهي التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج (العتوم وآخرون ،2007، 94) وقد ركزت الدراسة الحالية على قائمة (واطسن وجلاسر) السابقة الذكر والتي تتميز بوضوح مفاهيمها وسهولة قياسها مقارنةً مع القوائم الأخرى .

تعليم التفكير الناقد :

يعتبر تعليم التفكير الناقد هدفاً أساسياً يجب السعي إلى تحقيقيه في الوقت الحاضر وذلك لمساعدة الطلبة على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم وتنمية قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات وغيرها ولكن يجب الانتباه إلى أن التفكير الناقد لا يمكن تعلمه ذاتياً من القراءة والمطالعة أو التدريب الذاتي أو من خلال الانخراط في أنشطة الأسرة أو جماعات الرفاق حيث لا بد من توافر برامج خاصة على يد مدربين مهرة يتقنون مهارات التفكير الناقد وقادرين على تدريب الطلبة وفق خطط منظمة وهادفة ويمكن تعليم التفكير الناقد بعدة طرائق من أهمها :

1 – تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج الدراسي : وينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج الدراسي بحيث يركز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية ويمكن تعليم التفكير

الناقد من خلال أشكال عديدة للمنهاج منها المحاضرات، المختبرات ، الواجبات البيتية، البحوث والتقارير ، التمارين الحسابية والعلمية (Schafersm, 1991,49) .

2 – تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي: يشير هذا الاتجاه إلى إمكانية تعليم التفكير الناقد في صورة مهارات مستقلة عن المحتوى المعرفي للمواد وتحتوي هذه الطريقة على أمثلة متعلقة بحل مشكلات اجتماعية أو سياسية أو بيئية أو اهتمامات خاصة بالطلبة إلا أن الطريقة نفسها لا تشترط محتوى معرفياً بذاته لأن الهدف هو تعليم الطلاب التفكير الناقد من خلال مواد تعليمية غير مدرسية ويتحقق ذلك بالاعتماد على وحدات تدريبية معينة (Ennis,1989,6) .

3 – تعليم التفكير الناقد وفق أسلوب الدمج : وهو أسلوب يجمع بين الأسلوبين المذكورين سابقاً حيث يعتمد على الانصهار الطبيعي للمعلومات التي يتم تدريسها في مجالات المحتوى مع أشكال متعددة لمهارات التفكير وبذلك تجمع هذه الطريقة بين استيعاب الدرس وإتقان المهارة (Swartz &Parks, 1994,112) . مما سبق يمكن القول إنه تعددت الاتجاهات حول طرائق تعليم مهارات التفكير الناقد، وعلى الرغم من أن أنصار كل اتجاه يستندون إلى مجموعة من الحجج التي تجعل الطريقة التي يؤيدونها هي الأفضل من وجهة نظرهم إلا أن الباحثة ترى أنه بالإمكان الاستفادة من جميع هذه الطرائق دون التحيز لإحداها وذلك حسب المتطلبات التي يقتضيها الموقف التعليمي، وطبيعة المادة الدراسية، وعمر الطلبة المستهدفين في عملية تعليم هذه المهارات وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في عملية اختيار الطريقة المناسبة.

أهمية التفكير الناقد:

إن من العوامل التي ساعدت على حدوث النهضة الفكرية والثقافية في بداية العصور الحديثة تعليم الأفراد التفكير الناقد وممارسته فقد ارتبطت ممارسة الناس لهذا اللون من التفكير بالنهضة وكان تأخر ممارستهم له من العوامل التي ناهضت التقدم العلمي والثقافي (الكندري ،2005، 9) وإنه من الصعوبة أن نتخيل أن حياتنا اليومية لا نحتاج فيها إلى ممارسة التفكير الناقد فنحن دائمًا نلفت اهتمام الطلاب إلى ضرورة اتخاذ القرارات الصائبة وتحليل المناقشات وحل المشكلات دون أن نعلمهم كيفية ذلك (Halbern, 1996,53) ويرى إيلدر (Elder, 1997,40) أن التفكير الناقد يزود الشخص بالربط القوي بين الذكاء والعاطفة فهو وسيلة من الوسائل التي يحقق بها الذكاء العاطفي حين يخضع المشاعر للمحكمة الذهنية مما يمكنه من صياغة معتقدات راسخة وفق أحكام قوية وهذا ما يدعمه بالأساس القوي الراسخ ليؤسس حياة عقلانية ذهنية وعاطفية .

ويشير(عبد الحميد، 1993، 58)إلى أن الاهتمام بتنمية التفكير الناقد للطلبة يرجع إلى الاعتقاد المتزايد بأننا ينبغي أن ننشئ أجيالاً من القادرين على التفكير الناقد وذلك بسبب التحديات والمشكلات المنبثقة من البيئة العلمية السياسية والاقتصادية والبيئية والتربوية والوطنية .

ويذكر (غانم ، 63، 2004) في توضيحه لأهمية التفكير الناقد بأنه يكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة كما أنه يؤدي إلى ملاحظة الطلبة لتفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في اتخاذ القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف بالرأي. كما تؤكد (السرور ،2005، 75) أن تعليم التفكير الناقد جزء مهم من عملية تعليم التفكير في المواقف التعليمية والذي يهدف إلى حصول الطلاب على

تفكير عالي المستوى مثل تطوير المفاهيم وحل الصراعات وتفسير المعلومات وتطبيق التعميم كما أن الطلبة المعرضين لبرنامج تدريبي على التفكير الناقد لديهم القدرة على تحديد أفكار الدرس والتعبير عن هذه الأفكار وخاصة ً تلك التي تدور في أذهانهم من خلال إجراءات التفكير. يتضح من الآراء التي سبق عرضها أن أصحابها عملوا على إظهار أهمية التفكير الناقد إما في مجال تأثيره على إنجاز الطلبة بما يخص عملية التعلم أو في مجال الحياة بشكل عام وترى الباحثة أن التعليم بوصفه أحد مجالات حياة الإنسان فإن ما يسهم في تحسينه وإغنائه والمقصود هنا مهارات التفكير الناقد فإنه بالضرورة سينعكس على الحياة الاجتماعية عموما ً .

ومن الملفت في مجال البحث التربوي والنفسي كثرة الدراسات التي تطرقت إلى موضوع التفكير الناقد وذلك انطلاقاً من الأهمية التي يتمتع بها هذا الموضوع خصوصاً في الوقت الراهن، ويمكن في هذا المجال عرض عدد من هذه الدراسات وهي الآتية:

1 – دراسة شيفرد Shepherd (1998) : هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعليم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الناقد حيث تم استخدام اختبار التفكير الناقد ضمن برنامج للصفوف الرابع والخامس في المدارس الخاصة للطلاب الموهوبين حيث وضعت مشكلات عديدة ضمن البرنامج وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا ً تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج ومجموعة ضابطة لم تتعرض له وأكدت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم لحل المشكلات كما أثبتت النتائج فعالية البرنامج في تحسين اتجاهاتهم نحو التعلم وتنمية مهارات التفكير الناقد .

2 – دراسة إرنست وآخرون Ernest et al (2001) : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الانخراط في معاهد متنوعة الخبرات في تنمية التفكير الناقد وطبقت هذه الدراسة على المرحلة ما بعد الثانوية من معاهد وجامعات وتكونت عينة الدراسة من (3840) طالبا ً وطالبة ً وتم استخدام مقياس التفكير الناقد لواطسون وجلاسر إضافة ً إلى تقارير ذاتية يكتبها الطلاب عن أنفسهم عن طريق مقياس يقيس خبرات الطلاب في الكلية وقد أكدت النتائج أن لتنوع الخبرات أو التجارب أثراً في تنمية التفكير الناقد.

3 – دراسة التميمي (2002) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في زيادة كفاءة عملية التفكير الناقد عموما ً وفي تنمية المهارات الرئيسية التي يقوم عليها هذا النوع من التفكير وذلك على عينة قوامها (117) من طالبات الصف الثاني الثانوي في دولة الكويت وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في زيادة كفاءة عملية التفكير الناقد عموما ً ومختلف المهارات التي يقوم عليها هذا النوع من التفكير.

4– دراسة الخوالدة (2002): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في مبحث التاريخ في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر ومدى فاعلية استخدام هذه الأحداث في تنمية التفكير الناقد تكونت عينة الدراسة من (224) طالبا ً وطالبة ً قسموا إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام الأحداث الجارية في أثناء التدريس وضابطة لم تستخدم الأحداث الجارية في أثناء التدريس وتم استخدام مقياس واطسون وجلاسر للتفكير الناقد وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد وعلى مهارات التفكير الناقد مجتمعة ً لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق في درجة الفعالية بين استخدام الأحداث الجارية وعدم استخدامها لصالح استخدام الأحداث الجارية.

5– دراسة الكندري (2005): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تطبيق برنامج إثرائي لتنمية

مهارات التفكير الناقد ضمن منهج العلوم وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وقد تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية تعرضت للبرنامج الإثرائي، وضابطة لم تتعرض له وقد استخدم اختبار كورنيل للتفكير الناقد واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

6 – دراسة العسعوسي (2007) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تطبيق وحدة إثرائية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات ضمن منهج الرياضيات وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين قوامهما (56) طالبة وتم تطبيق الوحدة الإثرائية عليها ومجموعتين ضابطتين قوامهما (56) طالبة لم تطبق عليها الوحدة الإثرائية، وتم استخدام اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعتين التجريبيتين .

تعليق على الدراسات السابقة:

1ــ أظهرت الدراسات السابقة فاعلية التدريب في إكساب مهارات التفكير الناقد لطلبة مختلف المراحل التعليمية بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية.

2ــ ركزت الدراسات السابقة على إظهار فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وزيادة التحصيل الدراسي في مواد دراسية عديدة كالعلوم، والتاريخ، والرياضيات،

3ــ اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج التجريبي.

4ــ استخدمت الدراسات السابقة مقاييس عالمية لقياس مهارات التفكير الناقد كمقياس واطسن وجلاسر، ومقياس كورنيل.

مشكلة البحث ومسوغاته:

إن تزايد الأبحاث والدراسات حول التفكير الناقد خلال السنوات الأخيرة، والاهتمام المستمر به في وقتنا الحاضر لإعطاء هذا الموضوع ما يستحقه من الرعاية والاهتمام نظراً لأهميته النظرية والتطبيقية. دفع الباحثة لأن تقدم هذا البحث ضمن الجهود المبذولة بغية تعميق دراسة هذا النوع من التفكير واختباره على أرض الواقع، لاسيما ما يتعلق منه بمهاراته الأساسية التي ينبغي امتلاكها من قبل الطلبة لتحقيق نتائج أفضل أكاديمياً واجتماعياً، لهذا فإنه استكمالاً لهذه الأبحاث والدراسات يأتي البحث الحالي في محاولة للكشف عن مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي وعلاقة ذلك بكل من متغيري الجنس والفرع الدراسي ويمكن إبراز المشكلة في الأسئلة الآتية:

1ــ ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

2ــ هل توجد فروق في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تعزى إلى متغير الجنس؟

3ــ هل توجد فروق في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تعزى إلى متغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي) ؟

أهمية البحث وأهدافه:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. تعرف مستويات التفكير الناقد قد يساهم في تقديم دليل عمل للمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بحسب الفرع الدراسي من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف في ضوء ما يمتلكه الطلاب من مهارات التفكير الناقد.

2. تعرف مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب قد يساهم في إعداد وتصميم برامج خاصة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بحسب الصف والتخصص والمرحلة التعليمية.

3. انسجام البحث مع توصيات المؤتمرات والندوات التربوية على المستويين المحلي والعربي التي أكدت أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وبالتالي قد يعد البحث خطوة استكمالية لما سبقه من البحوث والدراسات في هذا الجانب.

4. قلة البحوث والدراسات المحلية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت مستويات التفكير الناقد حسب الجنس والفرع الدراسي.

يسعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1ــ تعرف مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

2ــ تعرف الفروق في التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي) ؟

فرضيات البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من صحة الفرضيتين التاليتين:

1ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير الجنس.

2 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي)

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لكونه يناسب طبيعة البحث وظروفه، ويتصف هذا المنهج بكونه" يهتم بوصف الظاهرة من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" (عباس وآخرون، 2007، 74) .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي المسجلين في مدارس دمشق الرسمية خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2009/ 2010 والبالغ عددهم تبعاً لإحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق (10591) طالباً وطالبة موزعين على /69/ مدرسة ثانوية رسمية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(288) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي، وقد سحبت هذه العينة بالطريقة العرضية " وهي عينة عشوائية ومستقلة مسحوبة من فئة مناسبة أو متوافرة " (حمصي، 2002، 118) وقد اتبعت الباحثة لتنفيذ ذلك الخطوات الآتية:

ــ تمت الاستعانة بمركز الإحصاء التابع لمديرية التربية في محافظة دمشق لتقديم عدد المدارس الثانوية (بنين، بنات، مختلطة) تم تحديد المدارس المختلطة وعددها /4/ مدارس وقد تم اختيارها لكون الجنس يمثل أحد متغيرات البحث وذلك لضمان توافر كلا الجنسين في المدارس التي يطبق فيها الاختبار و تماثل الظروف التعليمية التي يتعرض لها الطلبة من الجنسين.

ــ تم تطبيق الاختبار على جميع طلبة الصف الثاني الثانوي الموجودين في المدارس المحددة سابقاً حيث بلغ عدد الاختبارات الموزعة في تلك المدارس / 364/ اختباراً، وبعد جمع تلك الاختبارات وتصحيحها بلغ عدد الاختبارات الكاملة الإجابة / 288/ اختباراً وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث / 288/ طالباً وطالبة موزعين حسب الجنس والفرع الدراسي على النحو الآتي:

جدول رقم (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفرع الدراسي (علمي، أدبي)

الفرع	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
علمي	77	120	197
أدبي	35	56	91
المجموع	112	176	288

أداة البحث:

تم استخدام مقياس(واطسن وجلاسر) للتفكير الناقد والذي يعد الأكثر انتشاراً بين مقاييس التفكير الناقد حيث تم استخدامه في المئات من الدراسات والأبحاث حول العالم وقد تم عرض بعضها في هذا البحث ومنها دراسة كل من (إرنست 2001، الخوالدة، 2002، العسعوسي2007).

ويعود تفوق هذا المقياس على المقاييس الأخرى إلى تعدد الصيغ المتوافرة للمقياس، وكذلك توافر بيانات للجودة التقنية، ومعايير للمقياس(Jacobs,1999,211) وعلى المستوى العربي فقد تم إعداده ليناسب بيئات متعددة في سورية، والأردن، ومصر، والسعودية والبحرين وغيرها حيث تمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة أهلته لاستخدامه في الكثير من الدراسات العربية، وقد اعتمدت الباحثة على الصورة العربية لمقياس (واطسن وجلاسر)

التي أعدها (بشارة، 2003) في الأردن كونه استهدف في دراسته عينة من طلبة المرحلة الثانوية وتحديداً هي العينة المستهدفة في البحث الحالي، وتم اعتماد هذه الصورة للمقياس بعد أن أجرت الباحثة دراسة استطلاعية له على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة بغية التأكد من خصائصه السيكومترية بما يتناسب مع طلبة المرحلة الثانوية في سورية وسيذكر ذلك بعد وصف موجز للمقياس.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (75) فقرة موزعة على (5) اختبارات فرعية يقيس كل منها واحدة من مهارات التفكير الناقد التالية: الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج.ويتكون كل اختبار فرعي من (15) فقرة مصاغة بشكل مشكلات وعبارات وحجج وتفسيرات يمارسها الفرد في حياته العملية، وتتم الإجابة عن هذه الفقرات بطريقة الاختيار من متعدد ، وتصحح كل فقرة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ودرجة (0) للإجابة الخاطئة وبالتالي تكون الدرجة الصغرى لكل اختبار فرعي هي (0) والدرجة العظمى له هي (15) ، وتكون الدرجة الصغرى للمقياس ككل هي (0) والدرجة العظمى له هي (75)

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتي: الصدق الظاهري والاتساق الداخلي

1ــ **الصدق الظاهري:** حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس والتربية الخاصة(التفوق) في جامعة دمشق وغيرها لإبداء ملاحظاتهم حول المقياس من ناحية مدى ملاءمته للمستوى المعرفي لعينة الدراسة، وسلامة صياغته اللغوية، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة من حذف أو تعديل أو غيرها، وكانت الملاحظات المقدمة من المحكمين تتمحور حول نقطتين اثنتين وهما: ــ استبدال أسماء المدن والمدارس (الأردنية) الواردة في المقياس بأسماء مدن ومدارس سورية.

ــ استبدال بعض المصطلحات المستخدمة في البيئة الأردنية (الفصل، نهاية الدرجة العظمى،...) بمرادفاتها في البيئة السورية (الصف، العلامة التامة، ...) . وقد عملت الباحثة بهذه الملاحظات حيث بقي المقياس على حاله (75فقرة) .

2ــ الاتساق الداخلي: تم إيجاد الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية ودرجة الاختبار الكلية وذلك على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.44 ــ 0.69) كما هو موضح في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد

الاختبارات الفرعية	الاستنتاج	التفسير	الاستنباط	معرفة الافتراضات	تقويم الحجج
معامل الارتباط	0.60 *	0.65 *	0.69 *	0.59 *	0.44 *

*دالة عند مستوى الدلالة 0.01

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين وهما:

1ــ حساب الثبات بالإعادة: حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي، وأعيد هذا التطبيق بفاصل زمني (14 يوماً) ومن ثم تم حساب الارتباط باستخدام قانون بيرسون بين

درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس في التطبيق الأول ومثيلاتها في التطبيق الثاني وقد تراوحت معاملات الثبات هذه ما بين(0.30 ــ 0.61) وجميعها كانت دالة كما هو موضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) معاملات الثبات بالإعادة لمقياس التفكير الناقد

أبعاد المقياس	الاستنتاج	التفسير	الاستنباط	معرفة الافتراضات	تقويم الحجج	الدرجة الكلية
معامل الثبات	0.35 **	0.59 *	0.60 *	0.35 **	0.44 **	0.61 *

*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

2ــ حساب الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التقسيم النصفي للمقياس وحساب معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من المقياس عند العينة السابقة (30)طالباً وطالبة وتم إيجاد معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وكان معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس(0.52) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01)

حدود البحث: يتحدد البحث بما يأتي:

الحدود المكانية: تتمثل بالمدارس الرسمية الثانوية في محافظة دمشق.

الحدود الزمانية: تتمثل بالفصل الدراسي الأول لعام 2010/2009.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في الفرعين العلمي والأدبي، وبلغ عددهم (288) طالباً وطالبة.

الحدود العلمية والموضوعية: دراسة مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرع الدراسي، باستخدام مقياس(واطسن وجلاسر) للتفكير الناقد.

مصطلحات البحث:

فيما يلي التعريفات النظرية و الإجرائية للمصطلحات التي استخدمت في الدراسة:

ــ **مهارات التفكير الناقد:** هي المهارات الفرعية اللازمة لإنجاز التفكير الناقد، ويمكن تعلمها وتنميتها، ومن دونها لا يقوى الفرد على تحقيق هذا النشاط الذهني (السليتي، 2006، 22)

وتعرف إجرائياً بأنها مهارات التفكير الناقد التي يقيسها مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد وهي: الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج.

ــ **مهارة الاستنتاج:** عملية فكرية يتم بوساطتها التوصل إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق معطاة (حبيب،2003، 131) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (الاستنتاج) من مقياس واطسن وجلاسر المعد لهذا الغرض.

ــ **مهارة: التفسير:** عملية فكرية يتم بوساطتها التوصل إلى الاستنتاجات المقترحة والمترتبة منطقياً على معلومات متوافرة على افتراض أن هذه المعلومات صحيحة (الجنادي، 2003،24) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (التفسير) من مقياس واطسن وجلاسر المعد لهذا الغرض.

ــ **مهارة الاستنباط:**عملية فكرية يتم بوساطتها الوصول إلى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقيتين (سعادة، 2003، 147) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي(الاستنباط) من مقياس واطسن وجلاسر المعد لهذا الغرض.

ــ **مهارة معرفة الافتراضات:** عملية فكرية يتم بوساطتها صياغة استنتاجات مبدئية ومتضمنة في مواقف وقضايا معطاة (العتوم وآخرون، 2007، 97) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (معرفة الافتراضات) من مقياس واطسن وجلاسر المعد لهذا الغرض.

ــ **مهارة تقويم الحجج:** عملية فكرية يتم بوساطتها تقديم إجابات قوية (نعم أو لا) بناء على أهميتها وعلاقتها بالسؤال المطروح (علي، 2003، 165) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (تقويم الحجج) من مقياس واطسن وجلاسر المعد لهذا الغرض.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1ــ استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة.

2ــ استخدام اختبار (T- Test) لمعرفة دلالة الفروق في مستويات التفكير الناقد لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس، والفرع الدراسي.

النتائج والمناقشة:

أ ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي (عينة الدراسة) ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل من الاختبارات الفرعية الخمسة والمقياس الكلي كما هو موضح في الجدول رقم (4)

جدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجات العينة على مقياس التفكير الناقد

الاختبار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	العلامة الكلية
الاستنتاج	3.90	%32	1.85	15
التفسير	7.60	%50	1.17	15
الاستنباط	7.85	%52	1.14	15
معرفة الافتراضات	6.14	%51	2.14	15
تقويم الحجج	7.75	%51	1.19	15
الكلي	36.2	%52	4.05	75

يبين الجدول السابق أن المستوى العام للتفكير الناقد ككل لدى أفراد العينة عند التعبير عنه كنسبة مئوية قد بلغ (52%) وأما مستويات المهارات الفرعية (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) فقد بلغت وعلى التوالي(32% ، 50% ، 52% ، 51% ، 51%) حيث وصلت إلى نسبة (50%) أو زادت عليها قليلاً في أربع من مهارات التفكير الناقد، في حين انخفضت إلى (32%) في مهارة الاستنتاج وقد يعود ذلك إلى أن اختبار الاستنتاج يمتاز عن سواه من الاختبارات الفرعية في المقياس بوجود خمسة بدائل للإجابة عن الفقرة وبالمقابل يوجد بديلان فقط للإجابة عن الفقرة في بقية الاختبارات الفرعية الأمر الذي يجعل اختيار الإجابة

الصحيحة على الفقرة في اختبار الاستنتاج مهمة صعبة في زمن قياسي صغير هو زمن الحصة الدراسية. وعلى الرغم من تحقيق الطلبة لنسبة (52%) على المقياس الكلي، ونسب زادت على (50%) بقليل لأربعة من الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد إلا أنها ليست في المستوى المطلوب والذي يجب أن يحققه طالب المرحلة الثانوية وقد تمت الإشارة سابقاً إلى أن الأداء المقبول والمتعارف عليه عالمياً في هذا النوع من الاختبارات هو (60%) لطالب المرحلة الثانوية وتعزي الباحثة انخفاض أداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد إلى العاملين الآتيين:

ــ المواد الدراسية المقررة لهذه الفئة من الطلبة غير موجهة لتنمية قدرات الطلبة وإكسابهم المهارات اللازمة للتفكير الناقد.

ــ الطريقة التقليدية في التدريس التي تجعل الطالب عنصراً غير فعّال في العملية التعليمية حيث يقتصر دوره على تلقي المعلومات ومن ثم حفظها واستذكارها ، وتغيب عن مدارسنا الطرائق الحديثة في التدريس كالعصف الذهني والتعلم التعاوني وغيرها من الطرائق التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية حيث يحاور ويطرح وجهة نظره ويستمع لوجهات نظر الآخرين ويقيم المعلومات المعروضة عليه وما إلى هنالك من ممارسات من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد لديه.

بــ ــ النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T– Test) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم، ويوضح الجدول رقم (5) النتائج المتعلقة بهذا السؤال

جدول رقم (5) استخدام اختبار (T- Test) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (0.05)
الذكور	112	32.17	3.91	162	7.42	غير دالة
الإناث	176	32.82	4.22			

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس التفكير الناقد قد بلغ (32.17) والانحراف المعياري (3.94) مقابل المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (32.82) والانحراف المعياري (4.25) وأن قيمة (ت) تساوي (7.42) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الذكور والإناث (عينة الدراسة) ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة وهي مرحلة المراهقة وفيها تميل القدرات العقلية إلى التقارب لدى الجنسين ، وأيضاً تعرضهم لخبرات بيئية ودراسية متشابهة، وما إلى ذلك من العوامل التي تؤدي إلى تقارب مستوى التفكير الناقد بين الجنسين.

جــ ــ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي)

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T– Test) وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم، ويوضح الجدول رقم (6) النتائج المتعلقة بهذا السؤال

جدول رقم (6)اختبار (T- Test) لمعرفة دلالة الفروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (0.05)
العلمي	197	35.92	4.25	162	9.98	دالة
الأدبي	90	30.8	3.94			

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع العلمي على مقياس التفكير الناقد قد بلغ (35.92) والانحراف المعياري (4.25) مقابل المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع الأدبي (30.8) والانحراف المعياري (3.94) وأن قيمة (ت) تساوي (9.98) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي (عينة الدراسة) وهي لصالح طلبة الفرع العلمي وتعزي الباحثة هذه الفروق إلى الاختلاف في طبيعة المقررات الدراسية الموجهة إلى كل من الفرعين حيث يتلقى طلبة الفرع العلمي مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم وتتسم هذه المواد بأنها تعود الطالب عمليات حل التمارين والتدريبات وإثبات صحة الفرضيات وتحليل المعلومات المعطاة بدقة بغية الوصول إلى حلول للمسائل المطروحة وغير ذلك من العمليات التي تدخل في صلب مهارات التفكير الناقد، في حين يتلقى طلبة الفرع الأدبي مواد التاريخ والجغرافيا والفلسفة وغيرها حيث تعوّد الطلبة أن مثل هذه المواد تحتاج إلى الحفظ حرفياً مما يجعلهم يركزون على عملية الحفظ هذه ويبتعدون عن أساليب التحليل والتصنيف والفرز للمعلومات المقدمة مما ينعكس حتماً على مستوى أدائهم في مهارات التفكير الناقد .

الاستنتاجات والتوصيات:

بينت النتائج أن مستوى طلبة الصف الثاني الثانوي على مقياس التفكير الناقد كان متوسطاً حيث بلغ مستوى أدائهم (50%) أو زاد قليلاً عن هذا الحد على المقياس ككل وأربع من مهاراته الفرعية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد لديهم، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي في مستوى التفكير الناقد وكانت الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

1ــ إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التفكير الناقد لدى شرائح مختلفة من الطلبة وفي المراحل التعليمية كافة.

2ــ تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد سواء من خلال المنهاج المدرسي أو البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض.

3ــ تدريب المدرسين على استخدام طرائق تدريسية حديثة أثبتت فعاليتها في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد كالتعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرها.

4ــ تدريب المدرسين على ممارسة مهارات التفكير الناقد وإدخال مقررات في التفكير الناقد إلى برامج إعداد المدرسين بما يضمن إتقانهم لها ونقلهم إياها للطلبة مستقبلاً .

المراجع:

1. بشارة، موفق. *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2003، 270.
2. التميمي، مريم. *تنمية التفكير الناقد: دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين،2002،321.
3. الجنادي، لينة . *التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، 2003، 310 .
4. الحارثي، إبراهيم . *تعليم التفكير*، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية،211،1999.
5. حبيب، مجدي عبد الكريم . *تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2002 ،299 .
6. حمصي، أنطون. *أصول البحث في علم النفس، منشورات جامعة دمشق*، دمشق، 2002، 296 .
7. الحموري، هند والوهر، محمود ، *قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهامشية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة*، دراسات (العلوم التربوية)،25 (1)، 1998 ،145ــ 158 .
8. الخوالدة، محمد. *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين،2002، 288.
9. دجاني، دعاء ، *رعاية تعليم التفكير للأطفال*، مركز القطان للبحث والتطوير، القدس، فلسطين،2003، 28.
10. الزعبي، رياض، *التفكير الناقد*، تاريخ الزيارة 8/ 10/ 2009

http://www.moe. Gov./scool/ hmzaa/ Tfkiph. Html

11. السرور، ناديا، *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*، دار وائل، عمان، الأردن،2005 ،285.
12. سعادة، جودت أحمد، *تدريس مهارات التفكير*، دار الشروق، عمان، الأردن،2003 ،600.
13. السليتي، فراس. *التفكير الناقد والإبداعي*، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن،356،2006 .
14. الشرقي، محمد بن راشد . *التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات*، مجلة كلية التربية، جامعة البحرين، 6 (2)، 2005 ،89ــ 116.
15. عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد. *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة، عمان، 2007، 317.
16. عبد الحميد، جابر. *التفكير الناقد: أبعاده وتنميته وتقويمه*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 1993، 37 .

17. العتوم ، عدنان ؛ الجراح، عبد الناصر ؛ بشارة، موفق . *تنمية مهارات التفكير الناقد*، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، 360.
18. العسعوسي، أحلام حسين . *أثر وحدة إثرائية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطالبات المتفوقات في مادة الرياضيات للصف الثامن في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين،2007، 365.
19. علي، اسماعيل إبراهيم .التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، 2008 ،186.
20. غانم، محمد. *التفكير عند الأطفال*، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004، 224.
21. الكندري، عيسى . *أثر استخدام برنامج إثرائي في مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، 2005 ، 340.
22. الموسوي، نعمان. *الخصائص السيكومترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، المجلة التربوية* ، جامعة الكويت،93(24) ،2009، 55ــ 102
23. American Philospohical Association , *Critical thinking statement of expert consensus for purposes of educacional assessment and instruction.* The Delphi Report: *Research Findings and recommendations prepared for the committee on pre- college philosophy*. ERIC Document,1990, No. ED 315-423.
24. BEYER, B . *Practical Strategies for Teaching of Thinking*. Boston & Bacon,1999.257.
25. DANIEL, K . *Critical Thinking*. Retrieved May 10, from: www. Kcmetro.cc.mo.us/Longview/ ctac/ difini tion. Hatm. 2007.
26. ELDER, L. *Critical thinking: The Key to emotional intelligence.* Journal of Developmental Education, 21,1, 1997, 40-41.
27. ENNIS, R. *Critical Thinking and Subject Specificity: California and Needed Research*. Educational Researcher, 18,3, 1989, 4-10.
28. ERNEST, T.; BETSY; P. *Do diversity experiences influence the development of critical thinking* , Journal of College Student Development, 42(3), 2001, 257 .
29. HALBERN, D. F. *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersy, Laurence Association.,1996.400.
30. JACOBS,S. S. The equivaience of Forms A and B of the California Critical Thinking Skills Test. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 31,4, 1999, 211-222.
31. SCHAFERSMAN, S. *An introduction to Critical thinking,*1991.
32. SHEPHERD, N. (1998). *The Probe method a problem- based learning models affect on critical thinking skills of fourth and fifth grade social studies students*. Dissertation Abstracts International. Dal-A 59(1) 1998, 779.
33. SWARTZ, R. J.; PARKS,S. *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction California*, Critical Thinking Press & Software ,1994, 289.
34. UDALL, A.; DANIELS, J. *Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking*. Tucson, A. Z: Zephyr Press.1991. 195
35. WATSON, G.; GLASSER, E. *Watson- Glasser Critical Thinking appraisal form*, Harcourt Brace, Jovanovich Publishers, London,1991.586.