

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بكل من التحصيل
الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف
الأول الثانوي بمملكة البحرين

د. خآة سليمان الحمدان
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

د. فاطمة أحمد الجاسم
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين

د. نجاة سليمان الحمادان
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

د. فاطمة أحمد الجاسم
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مهارات التفكير الناقد الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين، والتعرف إلى العلاقة بين مهارات التفكير ومستوى التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (337) طالباً (149) ذكراً و(188) أنثى من طلبة الصف الأول الثانوي الذين اختيروا بطريقة شبيهة عشوائية. وتم تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (مستوى X) ودرجات الطلبة الكلية لنهاية المرحلة الإعدادية. وللإجابة على الأسئلة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي والمزدوج. أشارت النتائج إلى تفاوت مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والافتراض، والمهارات ككل) لدى عينة الدراسة حيث سجلت مهارة الاستقراء وكذلك المجموع الكلي للمهارات مستوى أعلى من المتوسط المتوقع، أما مستوى التمكن فلم يكن بالدرجة المطلوبة وبلغت درجته ما بين (٠,٤٢ - ٠,٥٦). كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في مهارتي الاستقراء والاستنباط والمهارات ككل لصالح الذكور. كذلك وجدت فروق دالة إحصائية في مهارات الاستقراء والاستنباط والافتراض والمجموع الكلي لصالح الطلبة الحاصلين على معدل ممتاز.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، النوع الاجتماعي، التحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية.

Critical Thinking Skills and their Relationship with Academic Achievement and Gender of 10th Grade Students in the Kingdom of Bahrain

Dr. Fatima A. Al-Jasim
Gifted Education program
Arabian Gulf University

Dr. Najat S. Al-Hamdan
Gifted Education program
Arabian Gulf University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the most prevalent critical thinking skills among 10th grade students enrolled in the public schools in the kingdom of Bahrain. It involved investigating the relationship between critical thinking skills and level of academic achievement and gender.

The sample of this study consisted of (337) quasi-randomly selected Bahraini high school students, (149) males and (188) females. All students took Cornell Critical Thinking Test (level X), and students' final grades in 9th grade were considered. To answer the questions of the study the following statistical calculations were used: the mean, standard deviations test, Anova and Manova.

The results showed differences among the sample of the study in the total score of critical thinking skills and the following critical thinking skills (induction, credibility, deduction, assumptions. The total score and induction were higher than the expected average. The level of the skills was between (0.42-0.56). There were also statistically significant differences between males and females in the skills of induction and deduction and the total score, in favour of the males. There were also significant statistical differences in induction, deduction, and the total score in favour of high achievers.

Key words: critical thinking, critical thinking skills, gender, academic achievement, secondary schools.

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين

د. نجاة سليمان الحمدان
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

د. فاطمة أحمد الجاسم
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

المقدمة

يشكل إعداد الطلبة للحياة العملية مسؤولية كبيرة ملقاة على عاتق المؤسسة المدرسية، ولا تعد المعارف والمعلومات كافية لوحدها لإعداد الطالب للحياة المقبلة. فالتطورات التكنولوجية والتقنية قللت من مكانة الطالب الموسوعة وركزت على الطالب القادر على استخراج المعلومة المطلوبة وتحديد وجهات النظر المختلفة والمقارنة بينها، وأصبحت القدرة على التفكير مهارة ضرورية للبحث والعمل والتعامل مع المستجدات العلمية بكافة أنواعها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية.

لذا حرصت المؤسسات التربوية على وضع تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ضمن أهدافها، وتطرح الكثير من الرؤى لتطبيق تلك الأهداف، فمن أهداف التعليم الثانوي بمملكة البحرين تنمية مهارات التفكير الناقد لتمكين الطلبة من الاستقلال في التفكير والمفاضلة بين مختلف الأفكار والبدايل للوصول إلى القرارات السليمة في القضايا والمشكلات التي تواجههم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

لقد تنوعت الآراء فيما يختص بتدريس مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص داخل المنهج المدرسي، فيما يتعلق بألية التدريس، وتركزت في رأيين: الرأي الأول، يتبنى التدريس الذي يفصل بين محتوى المواد التعليمية المختلفة ومهارات التفكير بحيث يتم تدريسها بشكل منفصل وخارج المنهج، أما الرأي الآخر فيدعم إدماج تدريس مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي بشكل مباشر (Fisher, 2001). وامتد اهتمام بعض المؤسسات التربوية بأن يكون التفكير الناقد أحد معايير مخرجات التعليم في مرحلة ما بعد الثانوية، فكليات التمريض مثلاً تتطلب معايير لقبول الطلبة تعتمد على مدى اكتساب مهارات التفكير الناقد لأنها ذات علاقة جوهرية بتحسين الممارسات التي تتطلبها مهنة التمريض (Vacek, 2009).

ويساعد تدريس التفكير الناقد في المؤسسات التربوية على الانفتاح الذهني وتقبل الأفكار

بمختلف تبايناتها واحترام الآراء والمعتقدات. ويمكن الطالب من إجراء العمليات العقلية المساعدة له في اختيار معتقده وآرائه بناء على وعي واضح لأسباب هذا الاختيار. ويمتد لتعلم طرق توجيه السؤال من حيث زمانه وطبيعته ونوعيته وأساليب إجراء المحاكمات العقلية واختيار المنطق المناسب لمحاكمة الأمور (الحارثي، ١٩٩٩). كما يساعد التفكير الناقد على تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة للمساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (الدردير وعبد الله، ٢٠٠٥).

ويعكس بول Paul 1992 (الوارد في: Geertsen, 2003) هذه الرؤية فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير حول تفكير الفرد الذاتي. فهو العمل على إعادة تفكيره وتشذيبه من أجل أن يكون التفكير بشكل أفضل ومركزاً كما أنه يعمل على تجويد الأفكار وإعادة ترتيبها. ويشير مفهوم التفكير الناقد إلى العمليات العقلية المعقدة التي تتطلب معرفة واستخدام العمليات والاستراتيجيات المعرفية في الموضوع المتكّن منه، وكذلك التمكّن من المهارات التي تساعد على تحليل المعلومات وتركيبها وتنظيمها وتقويمها بالإضافة إلى الاتجاه نحو التفكير الناقد المتمثل في حب الاستطلاع والاستزادة من المعرفة والشك وعدم التيقن من المعلومات المقدمة والصرير تجاه الغموض وعدم الوضوح الذي قد يكتنف التفكير (غانم، ٢٠٠١).

ويفصل تريبنجر وآخرون Treffinger (الوارد في: Treffinger & Isaksen & Dorval, 1994) طبيعة التفكير الناقد بالقول إنه عملية يتم فيها تحليل الأفكار وتطويرها ثم غربلتها واختيار ما هو متاح ويصاحبها إجراء الاستنباطات والاستدلالات ومقارنة الأفكار وتنظيمها لترتيب الخيارات لإعمال الأحكام والقرارات الفاعلة.

واتساقاً مع هذا التعريف، حدّد السرور (٢٠٠٠) التفكير الناقد بأنه القدرة على تقييم المعلومات وفحصها مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع عبر التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة. فعبر تلك العملية يتم تقدير صحة ودقة الحقائق والتأكد من مصدرها والبحث عن التناقضات عبر معالجتها معرفياً.

فالتفكير الناقد هو محصلة لسلسلة من العمليات المعرفية ينتج عنها مجموعة من المهارات التي تتضمن الحكم على مجموعة معلومات في ضوء معايير محددة وأدلة وبراهين مختلفة ويستلزم ذلك استخدام قواعد المنطق والاستدلال (ورد في: الكندري، ٢٠٠٥). وتنحد الأبعاد الأساسية للتفكير الناقد كما يراها إنيس في الإيضاح عبر تحليل النقاط

المهمة في الموضوع، والحكم على مصداقية المعلومات، وتكوين الفئات الخاصة عبر الخروج بنتائج محددة، والحكم على أهمية الحلول والنتائج المطروحة (ورد في: السويدي، ٢٠٠٧) وتعالج تعريفات التفكير الناقد مجالين، المجال الأول يركز ويهتم بنواخ التفكير على الفرد لذاته من حيث تركيزه على قدرته في اتخاذ القرار وتطوير تفكيره تجاه موضوع ما، والجانب الآخر يركز على إصدار حكم تجاه قضية ما أو مناقشة موضوع بهدف تقويمه (مجيد، ٢٠٠٨). وهذه المجالات تعزز أهمية تعليم التفكير الناقد في المدرسة إذ تخدم المتعلم في حياته العملية وتخدم المجتمع عبر زيادة مشاركة الأفراد في قضايا المجتمع بفكر مستقل ومتهرب يمارس التساؤل والبحث.

ويربط البعض بين تعليم مهارات التفكير الناقد ومفهوم المواطنة الفعالة، فالحاجة في عصر التغيير إلى مواطن قادر على التمييز بين الحقائق والآراء التي تدعم بناء الوطن وتصنف المعارف والأطروحات بروح ناقدة، فيكسب التفكير الناقد الطالب القدرة على التمعن في المحتوى المعرفي لما يتعلمه ويحيط به في مجال فضاء الاتصالات كما يساعده على تحليل اختباراته ورؤيته للمشكلات الحياتية التي يمر بها والنظر إليها نظرة ثاقبة ومتمعنة بعيدة عن الانسياق للبهجة الإعلامية وللتطرف في الآراء والانقياد العاطفي (الخضراء، ٢٠٠٥).

ففي المجال التربوي، نحن بحاجة إلى تعزيز التربية الناقدة القائمة على تنمية المهارات النقدية، والبعد عن التلقين الذي يعد عائقاً لتربية العقول والنفوس. فالتربية النقدية تتجنب تعويد المتعلم على التكرار وترديد الآراء وتصديقها من دون عقل فاحص قادر على التحقق مما يطرح وملاحظ لما يقدم ومستوعب للمعطيات المحيطة به (مجيد، ٢٠٠٨).

ويدعم النظام التعليمي لدينا التفكير الناقد، فالتدريب العملي للمعلمين قائم على تحقيق الأهداف التربوية القائمة على سلم بلوم وكذلك العملية التربوية في المدارس تتم عبر تحضير الدروس وفق نفس السلم، ويلاحظ أن التفكير الناقد يأتي في قمة هرم بلوم متمثلاً في مهارة التقييم التي يعرفها بلوم بأنها القدرة على إصدار الأحكام وفق معايير محددة (قطامي، ٢٠٠١). وقد أكدت دراسة سافيش (Savich, 2008) أن إدماج مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج المدرسي تحقق مزيداً من الفهم المتعمق لطلبة المدرسة الثانوية.

وهذا الطرح، يؤكد أن التفكير الناقد من الممكن تضمينه في المنهج المدرسي إذ يركز على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية وعبر أنشطة وتدريبات تنمي المهارات وليس عن طريق محتوى أكاديمي أو نظري، وكذلك عبر مشاكل وقضايا تثير دافعية المتعلمين وتطور طرق تعاملهم مع ما يحيط بهم من معارف (العنوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧).

فرغم كل المظاهر الداعمة لإدماج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي إلا أن هذه الرؤية مازالت أسيرة الكتب ولم تفعل بشكل عملي ومنظم في قاعات الدراسة، فبعض المظاهر العائقة لإدماج مهارات التفكير الناقد في التدريس في التعليم الثانوي لمادة الرياضيات مثلا، تتمثل في: عدم أخذ رأي الطلبة بالاعتبار في أثناء التدريس، وعرض المعلومات دون الاستناد إلى تبريرات مقنعة، والتوصل إلى تعميمات بالرغم من عدم كفاية المعلومات المطروحة (عنابي، ٢٠٠٤).

بعد التفكير الناقد لدى الكثير من المعلمين من عمليات التفكير المعقدة التي تتطلب مستويات أعلى من المهارات المعرفية في معالجة المعلومات، ففي دراسة شوي وشيه (Choy & Cheah, 2009) حول تأثير تصورات المعلمين في التفكير الناقد وتأثيره في سلوكياتهم التعليمية في الفصل الدراسي، وجد أن المعلمين الذين يرون أن تعليم التفكير الناقد ضروري للعملية التعليمية يوفرون المحفزات الفكرية التي تسهل إدماج مهارات التفكير ضمن النهج المدرسي، وعادة ما يكون طلبتهم أكثر قدرة على شرح الأفكار والمفاهيم بكلماتهم الخاصة لكن قدرتهم على التفكير المنطقي وحل المشكلات تحتاج إلى مزيد من التدريب للمعلمين. وتشكل أدوار المعلم داخل الفصل الدراسي الركيزة الأساسية في دعم أجواء إثارة التفكير لكن المعتاد أن طرق تدريسه تعتمد بشكل رئيسي على تكرار ما هو موجود في الكتاب المدرسي كما أن أسئلته تتركز على استظهار المادة وحفظها ولا تحثه على التفكير، وعادة لا ترتبط الأسئلة بحياة الطلبة العملية بل تنحصر فيما هو موجود في المنهج (محمد، ٢٠٠٠). وقد أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية، وذلك عبر إدماج تلك المهارات في العملية التعليمية سواء في طرائق التدريس أو الأنشطة والتدريبات التي تقدم في المقررات الدراسية لجميع المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، ومن المواد الدراسية التي تم تناولها بالدراسة مادة التاريخ والجغرافيا والمواد الاجتماعية بشكل عام فقد هيئت الفرصة للمتعلم لممارسة مهارات التفكير الناقد (هيلات وجوارنه وعبادات وشديفات، ٢٠٠٩؛ الجاسم، ٢٠٠٧؛ الشامسي، ٢٠٠٦؛ الخضراء، ٢٠٠٥؛ القحطاني، ٢٠٠٥؛ مسعود، ٢٠٠١؛ قزامل، ٢٠٠٠). وفي دراسة حول تعليم اللغة الإنكليزية كلفة ثانية للطلبة الدارسين للهندسة في أستراليا (من مختلف الجنسيات والدرجات العلمية) تم إدخال مهارات التفكير الناقد ضمن المحتوى الأكاديمي للمقرر، وأبدى الطلبة المشاركون في الدراسة اتجاهات إيجابية نحو المقرر، كما كان لديهم فهمٌ جيّدٌ للتفكير الناقد كتحليل وتقييم، كما استطاعوا تفسير أهميته لتخصص الهندسة، كما

أكد جميع الطلبة المشاركين ما عدا طالبين بأن قدراتهم على التحليل والكتابة الناقدية قد تطورت، وأوضح بعض الطلبة وجود عوائق تواجه الطلبة الذين يتكلمون اللغة الإنكليزية كلغة ثانية، مثل الخلفية التعليمية والثقافية التي قد تتعارض مع استيعاب واستخدام التقييم الناقد (Melles, 2009).

وتركز أهداف المناهج الدراسية من مرحلة التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية في مملكة البحرين على تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، وتعمل على تضمين تلك المهارات في المناهج الدراسية المختلفة. ففي دراسة بوقحوص (٢٠٠٩) لقياس مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الناقد، وجد أنه تم تضمين خمس عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد من أصل سبع وثلاثين مهارة، تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية: (فهم الموضوع وتحديده، وتحليل الموضوع ونقده، وإصدار الحكم). وقد أوصى الباحث بمراجعة تضمين هذه المهارات في مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت نتائج مجموعة من البحوث وجود فروق فردية بين الأفراد في التفكير الناقد بوصفه استعداداً وذلك تبعاً لتفاوت العمر ومستوى التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والنوع الاجتماعي (حمادنه، ١٩٩٥؛ إبراهيم، ٢٠٠٥).

وقد عززت دراسة إبراهيم (٢٠٠٥) وجود فروق موجبة دالة على التفكير الناقد تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لطلبة التعليم الثانوي الصناعي، فلم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة على أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد.

وتعارض نتائج دراسة حمادنه (١٩٩٥) التي سعت للكشف عن مستوى التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة وطالبات الصف العاشر مع باقي النتائج إذ أشارت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في أداء اختبار التفكير الناقد لصالح الإناث، لكنها اتفقت مع باقي النتائج بخصوص وجود فروق دالة إحصائية لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد.

حاولت الدراسة الحالية على ضوء أهداف التعليم في مملكة البحرين وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة، دراسة مدى ما اكتسبه الطلبة في التعليم الثانوي من مهارات التفكير الناقد بعد مرور تسع سنوات لهم في الحياة المدرسية في التعامل مع المعلومات المدرسية بروح نقدية تساعدهم في فهم المشكلات المعقدة في جميع مجالات الفكر الإنساني.

مشكلة الدراسة

في ضوء الأهداف الموضوعية لطلبة التعليم الأساسي بحلقاته الثلاث والتي تهتم بتضمين مهارات التفكير الناقد في المنهج المدرسي. تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستويات مهارات التفكير الناقد ودرجتها الكلية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين؟
2. هل يختلف طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟
3. هل يختلف طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن نوعية مهارات التفكير الناقد الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين؛
2. التعرف إلى العلاقة بين مهارات التفكير ومستوى التحصيل الدراسي؛
3. التعرف إلى العلاقة بين مهارات التفكير والنوع الاجتماعي (إناث، ذكور).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. تعطي الدراسة نظرة أولية لأسلوب تفكير الطلبة من حيث قدرتهم على التعرف إلى الحقيقة وإيجادها وفي كيفية استنباط المعلومات والحقائق والتعامل معها. وطرق حلهم للمشكلات وصنع قراراتهم. ففي ظل تراكم المعلومات وتعقيدها في العملية التعليمية، يعد اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد عاملاً مهماً في انتقاء المعارف وتحليلها واختيارها من مصادر المعرفة المختلفة.
2. تساهم معرفة طبيعة توزيع مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصادقة، والاستنباط، والافتراض) في التعرف إلى نواحي القوة والضعف لدى طلبة المرحلة الثانوية، للعمل على تضمينها في المنهج المدرسي وتدريب المعلمين على إدماجها في الوحدات الدراسية.

٣. تعد من الدراسات القليلة التي تناولت استقصاء مهارات التفكير الناقد لدى طلبة وطالبات مدارس المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.
٤. تساعد في زيادة المعرفة العلمية حول أسلوب تفكير الطلبة في المرحلة الثانوية.
٥. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد المناهج والمقررات الدراسية والمهارات التدريبية التي يجب أن تدخل ضمن برامج إعداد المعلمين.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة ضمن عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس مملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

مصطلحات الدراسة

المهارة: يقصد بالمهارة "أية قدرة مكتسبة يتم تطويرها من خلال عمليات التعلم والتعليم بحيث تصل إلى قدر مناسب من التمكن الذي يتيح للفرد استخدامها في أغراض علمية معينة" (ورد في: عبد الحميد والسويدي وأنور، ٢٠٠٥).

التفكير الناقد: يعرف أنيس (Ennis, 1985) التفكير الناقد بأنه التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على تقرير ما يعتقد أو يعمل، وتشمل مجالات عدة: الفرضيات، والأسئلة، والبدائل، وخطط التجارب.

مهارات التفكير الناقد: تناول المقياس المستخدم في الدراسة وهو مقياس كورنيل للتفكير الناقد، المهارات التالية: الاستقراء (Induction)، وصحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، المصادقية (Credibility)، والتمييز بين العبارات من حيث تقويم الحجج والادعاءات، والاستنباط (Deduction).

استخدام صحة المعلومات والمعارف للوصول إلى نتيجة ما، والافتراض (Identification of Assumptions)، والتعرف إلى الافتراضات والقدرة على فحص الوقائع تبعاً لتلك الافتراضات (Ennis & Millman & Tomko, 1985).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج يتناول الظواهر كما هي في الواقع، ويهتم بجمع المعلومات والبيانات المطلوبة، والمنهج الوصفي لا

يهدف إلى وصف الظواهر أو حالة الواقع كما هي فقط؛ بل يسعى للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في المحافظات الخمس. ويوضح الجدول الآتي أعداد الطلبة وعدد فصولهم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

الجدول رقم (١)

أعداد طلبة الصف الأول الثانوي وأعداد فصولهم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

البيان	الذكور		الإناث		المجموع	
	الطلاب	الفصول	الطالبات	الفصول	الطلبة	الفصول
العدد	٧٩٠٩	٢٧٩	٨٥١١	٢٧٨	١٦٤٢٠	٥٥٧

وقد تم اختيار العينة بالطريقة شبه العشوائية فتمَّ تحديد ١٢ مدرسة تمثل المدارس حسب توزيعها في المحافظات، لكن لظروف بعض المدارس وظروف التطبيق لم يتم التواصل مع بقية المدارس المختارة، لذا تم الاقتصار على عينة بلغت إحدى عشرة مدرسة. ست مدارس للإناث وخمس مدارس للذكور وقد طُلبَ من المدرسة اختيار فصل دراسي جدولته الدراسي يسمح بتطبيق المقاييس في التاريخ المتفق عليه. فبلغ مجمل العينة ٣٣٧ طالباً وطالبة فكان عدد الإناث ١٨٨ طالبة أما الذكور فبلغ عددهم ١٤٩ طالباً. والجدول رقم (٢) يوضح أسماء المدارس واسم المحافظة وعدد الطلبة في كل فصل دراسي.

الجدول رقم (٢)

أسماء مدارس العينة وعدد الطالبات والطلاب

المدارس	المحافظة	العدد
الرفاع الغربي الثانوية بنات	الجنوبية	٢٩
مدينة عيسى الثانوية بنين	الوسطى	٤١
مدينة عيسى الثانوية بنات	الوسطى	٢٤
مدينة حمد الثانوية بنين	الشمالية	٢٢
مدينة حمد الثانوية بنات	الشمالية	٢٦
جد حفص الثانوية بنات	الشمالية	٢٧
المحرق الثانوية بنات	المحرق	٢٦
الهداية الخافية الثانوية بنين	المحرق	٢٧
التعليم الثانوية بنين	العاصمة	٥٥
أحمد العمران الثانوية بنين	العاصمة	٢٤
خولة الثانوية بنات	العاصمة	٢٩
المدارس	المحافظة	العدد

أدوات الدراسة

- وبناء على أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام أدوات الدراسة الآتية:
1. درجات الطلبة الكلية لنهاية المرحلة الإعدادية:
 2. اختبار كورنيل للتفكير الناقد (مستوى X).

الدرجة الكلية لنهاية المرحلة الإعدادية

استُخدمت الدرجة الكلية لنهاية المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. كما تدل عليه النسبة المئوية مقياساً لتحصيل الطلبة، وقد تم تقسيم النسب المئوية إلى التقديرات الآتية:

الجدول رقم (٣)
توزيع النسب المئوية إلى تقديرات

النسبة المئوية	٩٠٪ فأكثر	٨٠٪ فأكثر	٧٠٪ فأكثر	٦٠٪ فأكثر	٥٠٪ فأكثر
التقدير	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	مقبول

اختبار كورنيل للتفكير الناقد (مستوى X)

يتكون الاختبار من مستويين. هما: (مستوى X)، و(مستوى Z). وهما من إعداد إنيس وميلمان وتومكو (Ennis, Millman & Tomko, 1985). والفئة المستهدفة للمستوى X هي جميع الطلبة في الصفوف من الرابع إلى الثاني عشر. أما المستوى Z فكان للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات والكبار. ويتكون الاختبار من أربعة أجزاء كالتالي:

- الجزء الأول (الاستقراء): ويتكون من (٢٣) فقرة، لكل منها ثلاثة استنتاجات مقترحة، وتقيس القدرة على اختبار نتيجة من تلك الاستنتاجات المقترحة من الحقائق المعطاة.
- الجزء الثاني (المصادقية): ويتكون من (٢٤) فقرة لكل منها ثلاث إجابات، وعلى المفحوص أن يحدد أيّاً من هذه الإجابات الأكثر قابلية للتصديق.
- الجزء الثالث (الاستنباط): ويتكون من (١٤) فقرة، لكل منها ثلاث استنتاجات، وعلى الطالب أن يتوصل إلى الاستنتاج الصحيح بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية.
- الجزء الرابع (الافتراض): ويتكون من (١٠) فقرات، لكل منها ثلاث حقائق أو مسلمات، وعلى المفحوص أن يختار الحقيقة أو المسلمة الصحيحة التي تتضمنها الفقرة.
- الدرجة الكلية للاختبار: تتم بجمع الدرجات للأجزاء الأربعة، والتي تتكون من (٧١) فقرة.

وقد تم التحقق من صدق الأداة عبر عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة والقياس في دولة الكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة. وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي عبر إيجاد معاملات ارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وقد كانت المعاملات تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق وهي دالة إحصائياً على مستوى (0,5). وقد بلغت معاملات الارتباط كالتالي: الاستقراء (0,17)، المصدقية (0,77)، الاستنباط (0,47)، الافتراض (0,34). وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق (الاستقرار) ومعامل ألفا كرونباخ. وقد بلغت قيم معامل الثبات بالطريقتين كالتالي: الاستقراء (0,42-0,55)، المصدقية (0,10-0,15)، الاستنباط (0,32-0,02)، الافتراض (0,35-0,22). الاختبار ككل (0,42-0,48). وتعد هذه المعاملات مقبولة لاعتبار اختبار كورنيل للتفكير الناقد (مستوى X) يتمتع بمؤشرات ثبات جيدة (السويدي، 2007).

ولأغراض الدراسة تم تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (مستوى X) على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بلغت 21 طالبة. وقد تم حساب درجة صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي إذ بلغت معاملات الارتباط كالتالي: الاستقراء (0,13)، المصدقية (0,12)، الاستنباط (0,18)، الافتراض (0,47) وقد كانت جميعها دالة عند مستوى (0,001) ما عدا الافتراض فقد كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05). أما درجة ثبات المقياس فتم قياسها بحساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0,709).

وتشمل متغيرات الدراسة على: مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصدقية، والاستنباط، والافتراض) والدرجة الكلية لمهارات التفكير، ومستوى التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وفيما يلي نتائج الدراسة.

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نصُّ هذا السؤال: ما مستويات مهارات التفكير الناقد ودرجتها الكلية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المتوقع

ومعدل التمكن لمهارات التفكير الناقد الأربع والمهارات ككل. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المتوقع
ومستوى التمكن لمهارات التفكير الناقد ودرجتها الكلية

مهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المتوقع	مستوى التمكن
الاستقراء	١٣,٨٨	٣,٥٨	١٢,٥	٠,٥٦
المصادقية	١٢,٣١	٢,٨٦	١٢,٥	٠,٤٩
الاستنباط	٧,٣٤	٢,٤٦	٧,٥	٠,٤٩
الافتراض	٤,٢٠	١,٤٨	٥	٠,٤٢
الدرجة الكلية	٣٧,٧٤	٦,٦٨	٣٧,٥	٠,٥٠

ويتبين من نتائج التحليل للجدول السابق، أن متوسطات مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والافتراض، والمهارات ككل) تتفاوت في علاقتها بالمتوسط المتوقع (مجموع الإجابات الصحيحة/٢). حيث سجلت مهارة الاستقراء ومهارات التفكير الناقد ككل درجة أعلى من المتوسط المتوقع بقليل لكن مهارات المصادقية والاستنباط والافتراض كانت أقل من المتوسط المتوقع. ويتضح من الجدول أن مستوى التمكن من مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة قد تراوحت ما بين (٠,٤٢ إلى ٠,٥٦). وهي أدنى بكثير من مستوى التمكن المقبول والذي يساوي (٠,٨١) على الأقل (أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧).

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نصُّ هذا السؤال: هل يختلف طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والافتراض، والدرجة الكلية) لكل من الذكور والإناث، وتتضح هذه البيانات في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد
وبرجته الكلية لكل من الذكور والإناث

الذكور (ن=١٤٩)		الإناث (ن=١٨٨)		مهارات التفكير الناقد
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٣,٣٢	١٤,٥٢	٣,٦٩	١٣,٣٧	الاستقراء
٢,٩١	١٢,٥٢	٢,٨١	١٢,١٥	المصدقية
٢,٥٨	٧,٧٩	٢,٣٠	٦,٩٩	الاستنباط
١,٦٠	٤,٣٦	١,٣٧	٤,٠٧	الافتراض
٦,٧٧	٣٩,٢٠	٦,٢٩	٣٦,٥٨	الدرجة الكلية

وللتعرف إلى دلالة الفروق بين الذكور والإناث استُخدم اختبار (t). وتوضح نتائج التحليل في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات
مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية للذكور والإناث

الدلالة	قيمة (t)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	مهارات التفكير الناقد
**٠,٠٠٣	٢,٩٨	٣٣٥	٠,٢٩	١,١٦	الاستقراء
٠,٢٢٣	١,٢٠	٣٣٥	٠,٣١	٠,٣٧	المصدقية
**٠,٠٠٣	٣,٠١	٣٣٥	٠,٢٧	٠,٨٠	الاستنباط
٠,٠٧٧	١,٧٨	٣٣٥	٠,١٦	٠,٢٩	الافتراض
**٠,٠٠٠	٣,٦٢	٣٣٥	٠,٧٢	٢,٦٢	المهارات ككل

** دال عند مستوى أقل من ٠,٠٠

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور، الإناث) على مهارات (الاستقراء، والاستنباط، والمهارات النقدية ككل) عند مستوى (٠,٠٠١). في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارتي المصدقية والافتراض.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل يختلف طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي؟

لاختبار صحة هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للتحقق من دلالات الفروقات. ويبين الجدول رقم (٧) نتائج التحليل.

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للفروق في
متوسط مهارات التفكير الناقد حسب التحصيل الدراسي

المتغير	الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة F	درجات حرية البسط	درجة حرية المقام	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	Wilks Lambda	٠,٧٦٩	٥,٦٤١	١٦	١٠٠٥,٧٤٩	*,*,٠,٠٠٠

**,٠٠٠ دال عند مستوى ٠,٠٠٠

ويتضح من نتائج تحليل الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠٠) بين متوسط أداء أفراد مجموعة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي (متماز، جيد جداً، جيد، متوسط، مقبول) على مهارات التفكير الناقد لاختبار كورنيل، وللتحقق من دلالة الفروق الدالة بين أداء الأفراد على اختبار كورنيل للتفكير الناقد على حسب مهارات التفكير كلاً على حدة (الاستقراء، والمصدقية، والاستنباط، والافتراض، والدرجة الكلية). تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). والجدول رقم (٨) يبين نتائج التحليل.

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين أحادي الجانب (ANOVA) للفروق في
مهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستقراء	بين المجموعات	٤٢١,٠٢	٤	١٠٥,٢٦	٩,٠١٣	*,*,٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٨٧٦,٩٩	٣٣٢	١١,٦٨		
	المجموع	٤٢٩٨,٠١	٣٣٦			
المصدقية	بين المجموعات	٣٠٣,٣٢	٤	٧٥,٨٣	١٠,٣١٢	*,*,٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٤١,٣٤	٣٣٢	٧,٣٥		
	المجموع	٢٧٤٤,٦٦	٣٣٦			
الاستنباط	بين المجموعات	٢٤٦,٦٦	٤	٦١,٦٦	١١,٤٧٩	*,*,٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧٨٣,٤٢	٣٣٢	٥,٣٧		
	المجموع	٢٠٣٠,٠٧	٣٣٦			
الافتراض	بين المجموعات	١,٨٩	٤	٠,٤٧	٠,٢١٣	٠,٩٣١
	داخل المجموعات	٧٣٦,٣٩	٣٣٢	٢,٢٢		
	المجموع	٧٣٨,٢٨	٣٣٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٧٩٣,٨٠	٤	٦٨٩,٤٥	١٩,٠٠٨	*,*,٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢١٩٩,٢٢	٣٣٢	٣٦,٧٥		
	المجموع	١٤٩٩٣,٠٢	٣٣٦			

**,٠٠٠ دال عند مستوى ٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارات (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والمهارات النقدية ككل) بالنسبة لمستوى تحصيلهم الدراسي عند مستوى أقل من (0.000). في حين لا توجد فروق دالة إحصائية على مهارة الافتراض.

ولعرفة من كانت الفروق في مهارة الاستقراء والاستنباط والمهارات ككل في صالحه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد لاختبار كورنيل (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والافتراض، والمهارات ككل) حسب التحصيل الدراسي، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

مهارات التفكير الناقد	ممتاز (١) (ن=٥٣)		جيد جداً (٢) (ن=٧٥)		جيد (٣) (ن=٨٤)		متوسط (٤) (ن=٦٦)		مقبول (٥) (ن=٥٩)	
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
الاستقراء	٣,٢١	١٥,٧٢	٣,٠٧	١٤,٧٧	٣,٤٠	١٣,٥٦	١٣,١٧	١٢,٣٤	٣,٦٩	١٢,٣٤
المصادقية	٢,٦٨	١٤,٠٩	٢,٢٣	١٢,٦٩	٢,٧٧	١٢,١٥	١١,٨٨	١٠,٩٥	٣,٠٠	١٠,٩٥
الاستنباط	٢,٩٢	٩,٢١	٢,٤٣	٧,٤٨	٢,٢٧	٧,٠٠	٦,٦٨	٦,٧٣	١,٧٤	٦,٧٣
الافتراض	١,٥٥	٤,٢١	١,٤٧	٤,٢٤	١,٥١	٤,١٨	٤,٣٠	٤,٠٦	١,٤٧	٤,٠٦
الدرجة الكلية	٦,١٩	٤٣,٢٣	٣٩,١٩	٥,٧١	٣٦,٨٩	٦,٤٩	٣٦,٠٢	٦,٠٧	٢٤,٠٨	٥,٧٢

ويتبين من نتائج تحليل الجدول السابق، أن استجابات الطلبة الحاصلين على (امتياز) أعلى من استجابات باقي الطلبة الحاصلين على (جيد جداً، وجيد، ومتوسط، ومقبول) على متوسطات مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والمصادقية، والاستنباط، والمهارات ككل). وللتعرف إلى مصدر الفروق بين أزواج استجابات مستوى التحصيل (متاز، وجيد جداً، وجيد، ومتوسط، ومقبول)، تم استخدام اختبار شيفيه. وتبين نتائجها في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج المقارنات بين مستوى التحصيل

مهارات التفكير الناقد	اختبار شيفيه									
	(٢٠١)	(١٣)	(٤١)	(٥١)	(٣٢)	(٤٢)	(٥٢)	(٤٣)	(٥٣)	(٤٥)
الاستقراء	١,٠٠	١,٠٠	**٠,٠٠٣	**٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	**٠,٠٠٣	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠
المصادقية	١,٠٠	١,٠٠	**٠,٠٠٩	**٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	**٠,٠٠١	١,٠٠	**٠,٠٠٣	١,٠٠

تابع الجدول رقم (١٠)

اختبار شيفيه									مهارات التفكير الناقد
(٤.٥)	(٥.٣)	(٤.٣)	(٥.٢)	(٤.٢)	(٣.٢)	(٥.١)	(٤.١)	(١.٣)	(٢.١)
**٠.٠٠٣	**٠.٠٠٠	١.٠٠	**٠.٠٠٠	١.٠٠	١.٠٠	**٠.٠٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠
١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠
**٠.٠٠٩	**٠.٠٠٠	١.٠٠	**٠.٠٠٠	١.٠٠	١.٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	١.٠٠	١.٠٠

** دال عند مستوى ٠.٠٠٠

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة في جميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية بين الطلبة الحاصلين على المعدل العام (ممتاز وجيد جدا) و(ممتاز ومتوسط) وكذلك بين المعدل العام (جيد جدا وجيد) و(جيد جدا ومتوسط). في حين توجد فروق دالة بين الطلبة الحاصلين على معدل عام (ممتاز ومتوسط) و(ممتاز ومقبول) على مهارة الاستقراء والمصادقية والدرجة الكلية لمهارات التفكير. مما يعني أن الفروق الدالة لمهارة الاستقراء والمصادقية والاستنباط والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد كانت لصالح الطلبة الحاصلين على ممتاز وجيد جدا وجيد.

مناقشة النتائج

١. يتضح من نتائج الفرض الأول أن متوسطات مهارة الاستقراء سجلت درجة أعلى من المتوسط المتوقع بقليل وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب الاستقراء من الأساليب التدريسية المستخدمة في المدارس أما بقية المهارات كالمصادقية، والاستنباط، والافتراض فهي من المهارات التي تستخدم بشكل نادر ومحدود في عملية التدريس، أما مهارات التفكير الناقد ككل فقد تكون تأثرت بنتائج مهارة الاستقراء.

وتبين النتائج كذلك، أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة العينة أقل من مستوى التمكن المقبول، وهذه النتيجة متوقعة إذ إنّ النظام التعليمي لا يركز على تعليم وتدريب المتعلمين على اكتساب تلك المهارات وما زالت المناهج التربوية رغم التقدم الحاصل بعيدة عن تضمين مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص في المناهج الدراسية. وهذه النتائج تتوافق مع ملاحظات هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب التي أجرت زيارات ميدانية للمدارس الحكومية في ملكة البحرين ومن ضمنها بعض المدارس الثانوية وقد أكدت على أن عمليتي التعليم والتعلم ليست موجهة لتنمية مهارات التفكير المستقل وحل المشكلات وإكسابها للمتعلمين (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، ٢٠١٠). كما تدعم هذه النتيجة دراسة بوقحوص (٢٠٠٩) الذي وجد أن نسبة مهارات التفكير الناقد في

مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية قليلة ولا يمكن لقلة ورودها أن تضمن اكتساب الطلبة لها. كما وجد أن اثنتين وعشرين مهارة لم يتم تضمينها في كتب العلوم المدرسية في مختلف الصفوف الدراسية للمرحلة الإعدادية.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعافرة والخرايشة (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل للموهوبين بالأردن لمهارات التفكير الناقد. فاتفق تدني درجات ٩٤ طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مجموع درجات التفكير الناقد ككل وفي مهاراته الفرعية كذلك، فرغم طموح المتفوقين فإنّ درجاتهم في التفكير الناقد كانت متدنية جداً، وقد تعود الأسباب كما أوضحها الباحثان إلى المدة الزمنية وإلى أن المقررات الدراسية قبل انضمامهم لمدرسة اليوبيل لم تكن موجهة لتنمية مهارات التفكير وإلى أن أجواء البيئة المدرسية وإعداد المعلمين لم تساعد في تنمية تلك المهارات. وأيدت دراسة العفانة (١٩٩٨) النتائج السابقة إذ هدفت دراسته إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت العينة من ٢٧١ طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية بالإضافة إلى جميع طلبة الدراسات العليا (الدبلوم الخاص). وأظهرت النتائج أن درجة التمكن لدى الطلبة هي (٠.٦١).

وفي دراسة (Kaye, 2010) التي هدفت التعرف إلى أسباب انخفاض مستوى الأداء في سجلات الاستمارات الموحدة للتفكير الناقد لعدة سنوات في منطقة جنوب غرب الولايات المتحدة والعوائق التي تحول دون تقدم أداء الطلبة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، تم جمع البيانات في مقابلات ومناقشات جماعية (١٣) معلماً و(٧) إداريين تربويين في تلك المدارس وعبر الرجوع للوثائق والسجلات التربوية، وتمت مراجعة الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مهارات التفكير الناقد (الأسئلة المفتوحة، والتعلم الفعال، والتعلم التعاوني، ونماذج وتطبيقات من واقع الحياة، الجوانب العاطفية) وكذلك مهارات الاختبارات المقدمة، وقد لوحظ أن هذه الممارسات لم تستخدم على نطاق واسع في تلك المدارس، لذا ركزت توصيات الدراسة على أهمية التطوير المهني المستمر للمعلمين وزيادة الموارد المتاحة لهم بالإضافة إلى زيادة معارف الطلبة ومساعدتهم في تطبيق تلك المعارف عبر تدريبهم على مهارات التفكير الناقد. ودعمت دراسة (Savich, 2009) فكرة أن أساليب التعلم والطرق والتقنيات المستخدمة تؤدي دوراً مهماً في اكتساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، ففي دراسته التي هدفت التحقق من مدى قدرة طريقة المحاضرة وطريقة الاستقراء على تحسين

مهارات التفكير الناقد في مادة التاريخ لطلبة المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام معايير حكم حول تحليل المعلومات وتقييمها وتركيزها وتجميعها ومقارنة نتائج الاختبارات والامتحانات والمقالات والواجبات المعطاة، وجد أن طريقة المحاضرة مهمة في تقديم المعلومات الأساسية حول الموضوع لكن طريقة الاستقراء بدمجها مع مهارات التفكير الناقد كانت أكثر فاعلية في الفهم والتعمق ومعرفة المعلومات والمعارف.

كما أرجعت دراسة ثابت (٢٠٠٣) تدني مستوى القدرة على التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن إلى طبيعة المناهج الدراسية وعدم توجيه المعلمين لتدريس تلك المهارات وعدم إدراكهم لطبيعتها وكذلك عدم معرفتهم بالكيفية التي يمكن بها تنظيم النشاط في الفصل. وتدعم دراسة عليان (١٩٩١)، فكرة أن طريقة التدريس ترتبط بتنمية مهارات التفكير الناقد. ففي دراسته وجد أن مجموعة طلبة الصف السابع التي درست مادة الجغرافيا بطريقة الاكتشاف سجلت درجات أعلى على مقياس التفكير الناقد من المجموعة التي درست بطريقة المحاضرة.

ومن الدراسات المؤيدة لكون مستوى أداء الطلبة في التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول دراسة حمادنه (١٩٩٥)، فقد سجل طلبة الصف العاشر في الأردن في مادة الرياضيات درجة أقل من (٦٠٪) عن مستوى الأداء المقبول، وترجع الدراسة الأسباب لعدم الاعتماد والتركيز على تدريس مهارات التفكير الناقد في الفصل واعتماد المعلمين على الحفظ والتلقين، وافتقار المناهج لطرق منظمة في العرض، وكذلك عدم استخدام الحوار والمناقشة في عرض المادة التعليمية.

٢. أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور، الإناث) على مهارات الاستقراء، والاستنباط، ومهارات التفكير الناقد ككل، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية على مهارة المصادقية والافتراض. تتفق نتيجة الدراسة من حيث وجود فروق على مهارات التفكير الناقد ككل مع مجموعة من الدراسات منها دراسة أبو جودة (٢٠٠٤) التي هدفت استقصاء أثر استخدام برنامج تعليمي - تعلّمي مستند على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، والاستدلال، والتقويم) إذ وجد تحسناً دالاً بين متوسط أداء الإناث والذكور على المهارات بشكل عام وعلى مهارة التقييم والاستدلال كأبعاد لإختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وذلك لصالح الإناث. واتفقت دراسة صالح (١٩٩٤) التي هدفت التعرف على أثر الارتقاء بالمستوى الدراسي في نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الجامعية والثانوية في مصر في جزء من نتائجها إلى

وجود فروق في درجات التفكير الناقد ككل تعزى للجنس ولصالح الذكور في الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي وكذلك وجود فروق دالة لصالح الإناث في الصف الجامعي الثالث. في حين لم توجد فروق دالة تعزى للجنس لدى الصف الجامعي الأول.

وتدعم النتيجة الأخيرة نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس لدى الطلبة الموهوبين الموجودين في المدارس الاعتيادية والنظامية حيث هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى كل من التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لديهم. وأظهرت دراسة محمد (١٩٩٦) عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي في مجموعات الدراسة التي أعدت بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج خاص في تدريب الطلبة على التفكير الناقد. واستخدم لهذا الغرض أربعة دروس من الكتاب الأول الذي أعدته هارناتك Harnadek. وفي دراسة الحموري والوهر (١٩٩٨) التي هدفت استقصاء نمط القدرة على التفكير بتقدم الأفراد في العمر. ودراسة الأثر التفاضلي لعوامل فرع الدراسة والجنس والمستوى العمري والتفاعل بين المستوى العمري وأبعاد التفكير الناقد وقد تكونت العينة من (٤٢٣) فرداً. لم يكن هناك أثر لقدرة التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس. كذلك لم تجد دراسة لافي (٢٠٠٣) أي اثر دال للجنس في مهارات التفكير الناقد بعد تطبيق استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد على عينة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية عمان الثانية بالأردن. وتدعم هذه النتيجة نتائج دراسة عبید (٢٠٠٤) في عدم وجود فروق إحصائية دالة بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على مقياس التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب وذلك بعد تطبيق برنامج عن أثر استراتيجتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر.

وفي هذا السياق أجرى الدرود (٢٠٠١) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تدريس الجرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الابتدائي وقد طُبِّقَت الاستراتيجية على مناهج مادة العلوم. وأظهرت المعالجات الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة. وانفقت دراسة الخوالدة (٢٠٠٢) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد تعزى لجنس الطلبة. وللتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة. وقد هدفت معرفة تأثير الأحداث الجارية في مهارات تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ في محافظة جرش. وكذلك لم تظهر نتائج دراسة العبد اللات (٢٠٠٣) فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وقد هدف فيها

استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعليم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وأيدت نفس النتائج دراسة الحطيطات (٢٠٠٧) التي هدفت معرفة أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة الكرك بالأردن حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة في اكتساب مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس. ودعمت دراسة الكركي (٢٠٠٧) وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد فقد نُمِّت مهارة الاستقراء حسب اختبار كاليفورنيا تبعاً للتفاعل بين المجموعة والجنس لصالح إناث المجموعة التجريبية.

٣. أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمهارة الاستقراء والمصادقية والاستنباط ومهارات التفكير الناقد ككل لصالح الطلبة الحاصلين على درجة الامتياز، وهذه النتيجة قد تكون منطقية إذ يمتلك الطلبة مرتفعو التحصيل الدراسي مهارات واستراتيجيات تعليمية تفوق نظراءهم من الطلبة وتؤكد قدرة الطالب المرتفع تحصيلياً على التعامل مع الأفكار المجردة. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة البرهان (٢٠٠١) من تفوق الطلبة ذوي التحصيل المرتفع على أقرانهم من متوسطي ومنخفضي التحصيل في درجاتهم على اختبار (واطسون - جليسر) للتفكير الناقد. وتؤكد ما أثبتته دراسة الكندري (٢٠٠٠) من وجود فروق بين المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين عقلياً في كفاءة التفكير الناقد عموماً. وفي مختلف القدرات المكونة له، لصالح المتفوقين عقلياً. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة وزارة التربية بالكويت (٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلبة على اختبار (واطسون - جليسر) للتفكير الناقد تبعاً لمتغيرات التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة الحاصلين على تقدير امتياز. ويعزى ذلك إلى أن الطلبة المتفوقين عقلياً وتحصيلياً يكتسبون مهارات التفكير الناقد بدرجة أكبر من أقرانهم (السرور، ٢٠٠٠). وأكد ميرز (Miers, 1980) وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التفكير الناقد ومستوى الطالب الدراسي (ثابت، ٢٠٠٣). وقد أشارت دراسة العظمة (٢٠٠٦) إلى أن البرنامج التدريبي الذي يدمج مهارات التفكير الناقد ضمن مادة علم الاجتماع والمعتمد على برنامج كورت في جزء التنظيم والتفاعل كان له أثر إيجابي في تنمية التفكير الناقد لجميع الطلبة متوسطي ومتفوقي التحصيل لكن المتفوقين أظهروا تفاعلاً أكبر من متوسطي التحصيل في اهتمامهم بتعلم المهارات.

وحاول رواشدة والوقفي (٢٠٠٨) تفسير عدم وجود تطوير للتفكير الناقد بعد تدريس الطلبة بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير الناقد بأن تصنيف الطلبة

إلى مستوى تحصيل مرتفع ومنخفض على أساس الاختبار والدرجات المدرسية غير دقيق لأنّ اختبارات التحصيل المدرسي قد لا تكون تتمتع بصدق وثبات كافيين.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي لم تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة بشارة (٢٠٠٣) إذ لم يكن هناك أي أثر لبرنامج تدريبي لمهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، فلم توجد فروق دالة إحصائية في الأداء البعدي لطلبة الصف العاشر على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى المعدل الدراسي.

التوصيات

١. تضمين مهارات التفكير الناقد في المنهج المدرسي لإكساب الطلبة هذه المهارات وربطها بالحياة العملية.
٢. تدريب المعلمين على طرق وأساليب تضمين مهارات التفكير الناقد في المنهج المدرسي.
٣. تعزيز الممارسات الصفية المساعدة لخلق أجواء صفية تبعث على الحوار والمناقشة لدى عرض المادة العلمية.
٤. إجراء دراسة حول نظرة معلمي المدارس إلى التفكير الناقد ومدى تأثير نظرتهم في الممارسات الصفية تجاهه.

المراجع

- إبراهيم، أحمد فؤاد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي وعلاقته ببعض المتغيرات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ ديسمبر، ١٠٤٣-١٠٧١.
- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبوجودة، صافية. (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- البرهان، فاطمة (٢٠٠١). أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الجاسم، منال حسن (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعليم المبرمج لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر المواد الاجتماعية لدى تلميذات الصف السادس بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
- الجعفر، أسى عبد الحافظ والخرابشة، عمر محمد (٢٠٠٩). درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد. رسالة الخليج العربي، ١١٢ (٣٠)، ١٩٧-٢٤١.
- الحارثي، إبراهيم أحمد (١٩٩٩). تعليم التفكير. الرياض: مدارس الرواد.
- الخطيبات، عبد الرحمن عبد الحافظ (٢٠٠٧). أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الحموري، هند، والوهر، محمود (١٩٩٨). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. مجلة العلوم التربوية، ٥ (١)، ١١١٢-١٢٦.
- الخضراء، فادية عادل (٢٠٠٥). تعليم التفكير الابتكاري والناقد. عمان: مركز دي بونو لتعليم التفكير.
- الحوالدة، محمد (٢٠٠٢). أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك العربية، عمان، الأردن.
- الردور، عامر (٢٠٠١). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك العربية، عمان، الأردن.
- الردوير، عبد المنعم أحمد وجابر، محمد عبد الله، (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي.. قراءات وتطبيقات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٠). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السويدي، هنادي ناصر (٢٠٠٧). أثر وحدة إثرائية في العلوم في ضوء التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربية، المنامة، مملكة البحرين.
- الشامسي، بدرية محمد (٢٠٠٦). أثر وحدة إثرائية في مادة التاريخ في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المادة لدى طالبات الصف التاسع بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربية، المنامة، مملكة البحرين.
- الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ١١٦-٩٠ (٢).

العبد اللات، سعاد (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق. (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العظيمة، رند تيسير (٢٠٠٦). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت. عمان: دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العنزي، مدوح (٢٠٠٦). التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

القحطاني، أمل سعيد علي فانع، (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكركي، وجدان خليل (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الكندري، عيسى أحمد (٢٠٠٠). الفروق في كفاءة التفكير الناقد بين المتفوقين عقليا وغير المتفوقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربية، المنامة، البحرين.

الكندري، عيسى محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام برنامج إثرائي في مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربية، المنامة، مملكة البحرين.

بشارة، موفق (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداع لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

بوقحوص، خالد (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (٤)٥، ٢٩٣-٣٠٧.

ثابت، فدوى ناصر (٢٠٠٣). معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

حمادنه، احمد فواز (١٩٩٥). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

رواشده، إبراهيم والوقفي، عمران (٢٠٠٨). أثر تدريس العلوم بالدمج بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية، جامعة البحرين، ٣٩(٣)، ٥٧-٣٥.

صالح، أحمد (١٩٩٤). الارتقاء في المستوى الدراسي على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٢٥(٢٥)، ٢٩٨-٣٦١.

عبد الحميد، شاكر والسويدي، خليفة وأنور، أحمد (٢٠٠٥). تربية التفكير (مقدمة عربية في مهارات التفكير). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبيد، إدوارد (٢٠٠٤). أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير النقاد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات التربوية، عمان: الأردن.

عليان، عبد المنعم حسين (١٩٩١). أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أريد، الأردن.

عنابي، حنان (٢٠٠٤). تقييم التفكير الناقد في تعليم المساءلة في المدارس الثانوية: الحاجة إلى قواعد. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي (التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل). سلطنة عمان، ٢٢-٢٤ ديسمبر، ٢٩٣-٣٠١.

غانم، محمود محمد (٢٠٠١). التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: دار الفكر.

قزامل، سونيا هانم (٢٠٠٠). فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٠م.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

لافي، أحمد هلال (٢٠٠٣). بناء استراتيجية مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات التربوية، عمان، الأردن.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، رائد (١٩٩٦). فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

محمد، سعاد محمد فتحي (٢٠٠٠). تدريب معلمي الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد في محتوى دروس الفلسفة في المرحلة الثانوية من منطلق استراتيجية إعادة صياغة الخطة الدراسية. *العلوم التربوية*، ٣، ٣-٤١.

مسعود، رضا هندي جمعة (٢٠٠١). فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات وطرق التدريس، (٧٥)، ٨٢-٩٩.

هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (٢٠١٠). التقرير السنوي لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، ملكة البحرين: المنامة.

هيئات، صلاح وجوارنه، محمد وعيادات، وليد وشديفات، صادق (٢٠٠٩). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، ٥(٣)، ٢٦٣-٢٧٥.

وزارة التربية (٢٠٠٣). قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. الكويت: إدارة البحوث والتطوير التربوي.

Choy, S. & Cheah, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 20(2), 198-206.

Ennis, R. H. (1985). Alogical basis for measuring critical thinking skills. **Educational Leadership**, 43(2), 44-49.

Ennis, R., Millman, J. & Tomko, T. (1985). **Cornell Critical Thinking Test Level (X) manual** (3rd ed.). Pasific Grove: Midwest Publications.

Fisher, S. C. (2001). **Critical thinking: An Introduction**. NY: Cambridge University press.

Geertsen, H. (2003). Rethinking thinking about higher-level thinking. **Teaching Sociology**, 31(1), 1-19.

Kaye, H. J. (2010). **Preparing students for critical-thinking applications on standardized tests**. Doctoral study, College of education, Walden University, (AAT 3403020)

Melles, G. (2009). Teaching and evaluation of critical appraisal skills to postgraduate ESL engineering students. **Innovations in education and Teaching International**, 46(2), 161-170.

Savich, C. (2009). Improving critical thinking skills in history. **Networks**, 11(2), 1-12. Retrieve from: http://www.g8-g20-youth-networks.org/2011_02_06_archive.html.

Savich, C. (2008). **Improving critical thinking skills in history**. Michigan: Oakland University.

Treffinger, D. J, Isaksen, S. G. & Dorval, K. B. (1994). **Creative problem solving: an introduction**. Florida: Centre for creative learning, Inc.

Vacek, J. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. **Journal of Nursing Education**, 1(48), 8-45.