أثـر تنفيـذ برنامج مطـور لتنمية مهـارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسـة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي - الجزائر

الاســـتلام: 29/ديسمبر/2020
التحكيـــم: 23/يناير/2021
القبـــول: 11/فبراير/2021

داود عبد الملك الحدابي[1]
رمضان طهراوي[2]
فتيحة العسري[3,*]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعـة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة اسـتخدام المادة المنشـورة حسـب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ التربية العلمية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
[2] أستاذ مساعد، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
[3] طالبة دكتوراه في التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
* عنوان المراسلة: lacrifa63@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي - الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والمتكوّن من اختبار قبلي واختبار بعدي. وقد طُبق البرنامج المطوّر على عينة تكونت من 37 طالبا وطالبة من الشعب العلمية، واستخدم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000م) الصورة (أ) بعد التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الاختبار البعدي والقبلي لبعض مهارات التفكير الناقد وهي التحليل والاستقراء والاستنتاج، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الاختبار البعدي والقبلي لمهاراتي الاستدلال والتقويم. كما أوضحت نتائج الدراسة ووفق مؤشر كوهين(د) أن أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد كانت عموما ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج، مهارات التفكير الناقد، المدارس العليا للأساتذة، الجزائر.

The Impact of Implementing a Proposed Program for Developing Critical Thinking Skills among Student Teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria

Abstract:

The study aimed to investigate the impact of implementing a proposed program for developing critical thinking skills among student teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria. The quantitative, semi-experimental, one-group approach was used, consisting of a pre- and post-test. The developed program was applied to a sample of 37 male and female students from science specializations. The California Critical Thinking Test (2000) version (A) was used after testing its validity and reliability. The results showed that there were statistically significant differences between post and pre-test for some critical thinking skills, namely analysis, induction and deduction, while there were no statistically significant differences between the post and pre-test for inference and evaluation skills. Based on the study findings and Cohen Index (D), the impact of implementing the developed program on developing critical thinking skills was generally weak.

Keywords: program, critical thinking skills, High Institute for Teachers, Faculty of Education, Algeria.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

المقدمة:

التفكير نعمة عظيمة وهبها الله تعالى للإنسان ليعرفه ويعبده ويعمر الأرض على علم، وقد تفرد به الإنسان عن بقية المخلوقات، فيولد الفرد ولديه القدرة على التفكير، وهذه القدرة تمنحه التفاعل مع الحياة واكتساب خبرات تتشكل لديه من خلال مراحل نموه الجسمي والعقلي، والتفكير منهج إسلامي دعا إليه القرآن الكريم حيث أطلق للعقل البشري الحرية في التفكير الناقد ليصل الإنسان بنفسه إلى الحقيقة كما حدث في قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام، الذي اكتشف الحقيقة في موقف من مواقف التفكير الناقد الذي قارن فيه الشواهد والأدلة، وتوصل إلى حقيقة كان يعرفها ولكنه أراد إثبات صحتها. قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ (76) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ﴾ (الأنعام، 76-77). لقد وضع النبي إبراهيم عليه السلام المقدمات التي توصله إلى النتيجة أو الحقيقة، ثم بدأ بمناقشتها وتجربتها من خلال معيار الحضور الدائم؛ لأن الله حاضر لا يغيب. فلما أفلت الكواكب وغاب القمر وغربت الشمس توصل إلى النتيجة الحتمية بعد الفحص والاختبار، وهي البراءة من الآلهة الكاذبة والتوجه إلى الله تعالى الذي له ما في السماوات وما في الأرض. ﴿ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (الأنعام، 79)، ويذم القرآن الكريم في مواضع كثيرة التقليد بغير علم ولا هُدى، من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ ﴾ (البقرة، 170)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَى مَا أَنزَلَ اللّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ ﴾ (المائدة، 104).

ويحث القرآن الكريم على مجموعة من مهارات التفكير عموما والناقد خصوصا أهمها:

- مهارة البحث والاستكشاف: قال تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (العنكبوت، 20).
- مهارة التأمل والنظر: قال تعالى: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ (يونس، 101).
- مهارة التجريب: قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (البقرة، 260).
- مهارة الاستنباط: قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء، 83). وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات، 6). أما التفكير الناقد في سيرة الرسول، في كالآتي:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يُقوِّم أقوال وأفعال صحابته رضي الله عنهم، ومن ذلك تقويمه لأبي ذر رضي الله عنه عندما عيَّر بلالا ذر رضي الله. فعن المعرور بن سويد رضي الله عنه قال: (لقيت أبا ذر بالربذة وعليه حلة وعلى غلامه حلة فسألته عن ذلك فقال: إني سببت رجلا وعيَّرته بأمه، فقال لي النبي محمد صلى الله عليه وسلم: (يا أبا ذر أعيَّرته بأمه؟ إنك امرؤ فيك جاهلية) رواه البخاري.

وقد كان الرسول صلَّى الله عليه وسلَّم يستثير عقول الصحابة بالسؤال، فقد قال يوما لأصحابه: (أخبروني عن شجرة مَثَلُها مَثَلُ المؤمن)، وفي رواية: (مَثَلُ المؤمن كشجرة لا يَتحاتّ ورقها)، فجعَل القوم

يذكرون الشجر من شجر البوادي، قال ابن عمر رضي الله عنهما: (وأُلْقِي في رُوعي أنها النخلة، فجعَلت أريد أن أقولَها، فإذا أسنان القوم – أي كبارهم وشيوخهم – فأهابُ أن أتكلَّم، فلمَّا سكتوا قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم: "هي النخلة"، وفي قوله: "فجعل القوم يذكرون الشجر" دليل على إعمال العقل، وإطلاق التفكير.

لا مناص للإنسان من التفكير الناقد حينما تواجهه مشكلة ما، وقد لا يكتفي أحيانا بالوصول إلى حلول لها بل يتطلع إلى ما وراء حل المشكلة، أو ما يطلق عليه في أدبيات علم النفس المعرفي بالتفكير فيما وراء التفكير.

لقد رسخ في أذهان الناس أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط ذهني يستهدف إبراز النقائص والعيوب والأزمات التي يشاهدها الناقد على مسرح الحياة، وهذا في الحقيقة غير دقيق، فالتفكير الناقد عمل متفوق جدا يثبت منه، أن الناقد وعيه متحرر من سلطان البيئة والنماذج الشائعة، ومتحرر من برمجة التيار الاجتماعي العام، والذي لا يكون في الغالب رشيدا وواعيا (بكار، 2010).

والتفكير الناقد بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في موقف أو خبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا ومباشرا حينا، وغامضا أو غير مباشر حينا آخر، حيث يتطلب الوصول إليه مزيدا من التأمل وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة. كما أن الفرد يحتاج للتفكير الناقد من أجل البحث عن مصادر المعلومات وفحصها والحكم على صحتها ودقتها. كما يحتاجه لاختيار المعلومات اللازمة للموقف، ثم توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجهه (أبو زينة وعبابنة، 2010). كما يمثل التفكير الناقد جزءا مهما ومحوريا من حياتنا اليومية، وذلك لما له من أهمية في تحصين الفرد إزاء الفيض المتدفق من المعلومات والأحداث والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها الفرد، لذا لابد من امتلاك الفرد مهارات تساعده في إبداء رأيه والقدرة على الحكم في كل ما يمر به؛ ومن هنا كان التفكير الناقد من أهم سمات الشخص الفاعل في مجتمعه، ويعد التفكير الناقد عملية عقلية تعنى بتنظيم النشاط العقلي وترتيب المهارات العقلية لأجل الخروج بالاستنتاج الصحيح لكل موقف وواقعة، ويتكون التفكير الناقد من مهارات قابلة للتدريب والتنمية، شأنها شأن الكثير من العمليات العقلية الأخرى (العتيبي، 2012).

وقد بدأت حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث مع عمل الفيلسوف John Dewey في الفترة الواقعة ما بين أعوام (1910م- 1939م) عندما استخدم في كتابه "كيف نفكر" مصطلح التفكير التأملي Reflective Thinking، والاستقصاء (Investigation)، ثم جاء الباحث إدوارد جلاسر وآخرون في الفترة الواقعة ما بين سنوات (1940– 1961) فحمل مصطلح التفكير الناقد معنى أوسع ليشمل زيادة على ما ذكر اختبار العبارات James Streib. ثم جاء Robert Ennis وزملاؤه في المدة ما بين (1961–1979) واتسع معنى التفكير الناقد ليشمل التفكير بأسلوب حل المشكلات بفضل جهود Ennis، وذلك في المدة ما بين عامي (1980–1992) (Streib,1992).

أما المفكر المالطي Edward De Bono فينظر إلى العصر الذي نعيشه الآن ويعتقد بأنه عصر التدفق المعرفي الذي يتميز بالتغيرات المتسارعة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة المجالات، وهذه التطورات تقتضي الانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير؛ لتكوين أفراد قادرين على مواكبة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتعليل؛ للوصول إلى استنتاجات سليمة بشأنها (السعيد، 2006)، وقد ركز De Bono انتقاده للمنظور الغربي في حصر التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات، ويرى أن التطوير لوحده يشكل ستين في المائة من استعمالاتها، كما في مقدمة كتابه (الإبداع الجاد).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالتفكير الناقد تاريخيا ودوليا وتطبيقيا، فإن هذا المفهوم ما زال محل خلاف بين التربويين وعلماء النفس المعرفيين؛ فهو يستعمل أحيانا للدلالة على عمليات التفكير جميعها بدءا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومرورا بتحليل العلاقات الجزئية والكلية، وصولا إلى التفسير (الحموري والوهر، 1998).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

وقد صنف فيلي (Feely) الآراء المتعلقة بمفهوم التفكير الناقد في ثلاث توجهات رئيسية تتمثل في الآتي:

1. التوجه الأول: يرى أصحابه أن التفكير الناقد نوع من النشاط العقلي، إلا أنه أعلى من مستوى الفهم أو (الاستيعاب) الذي يمثل المستوى الثاني من مستويات تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية.
2. التوجه الثاني: يعتقد أصحابه أن التفكير الناقد يكافئ التفكير التأملي بحسب تعريف جون ديوي له.
3. التوجه الثالث: يرى أن التفكير الناقد هو نوع من الحكم في القضايا؛ أي الحكم على صحة أو خطأ شيء ما، مثل جزء من المعلومات أو ادعاء مصدر المعلومات أو اختبار الدواعي والحجج، ثم يحلل بصورة موضوعية لإصدار قرارات مبنية على التأمل أو التقويم الدقيق للمعلومات (الجنابي، 1992).

التوجه الرابع: لخبراء مؤسسة دلفي الذين رأوا أن التفكير الناقد مجموعة مهارات حصروها في ست مهارات. وخلاصة رأيهم منشورة على الإنترنت. وبعد قراءتي للدراسات المتخصصة والحديثة، ومع خبرتي في تدريس المقرر لمدة تقارب ١٧ عاما أميل إلى هذا التوجه!

التوجه الخامس: (ريتشرد بوول) وهو ممن يركز على التفكير الناقد كمعايير (14 معيار كالوضوح والدقة والإنصاف .... إلخ).

ويرى الباحثان أن التوجه الرابع يُعرِّفُ التفكير الناقد تعريفا أفضل؛ لأنه من حيث المعنى يتضمن القدرات الخمس التي تم التوصل إليها في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وهي: الاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والتحليل، والتقويم؛ أي أنه عبر هذه القدرات يتطلب من المفحوص الحكم على الموقف (القضية) في ضوء الفقرات الاختبارية الواردة فيه. ورأينا هنا لا ينفي بالطبع صلاحية الآراء الأخرى، فهي تحتوي على جانب مهم يتمثل في استيعاب الموقف قبل الحكم عليه، ويحتاج الفرد أحيانا أن يفكر في المواقف بصفة عامة تفكيرا تأمليا.

"إن طبيعة هذا العصر تتطلب وجود مفكرين غير تقليديين يتميزون بمهارات عليا؛ لأن الإبداع والنقد سمة بارزة من سماته؛ لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في مختلف المجتمعات وفي جميع المراحل، وهو ما نوهت عليه الأبحاث والدراسات الحديثة" (قارة والصافي، 2011، 11).

وفي المقابل أفرزت العولمة تحديات تربوية متعددة، وهي تتصل بالتفكير الناقد ومهاراته المختلفة من حيث الكشف عن المغالطات، والتعرف على عدم الاتساق في مسارات التفكير والاستنتاج، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والادعاءات، وتقدير مصداقية مصدر المعلومات، والكشف عن المسلمات (تيغزة، 2004)؛ لذلك يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة بالمجتمع، كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات العصبية نحو موضوع ما، وأحادية الرؤية؛ ومن هنا برزت أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد حتى يكتسب الطالب القدرة على تأويل الأفكار والبراهين وتحليلها وتقويمها، فهو يغطي كثيرا من المهارات الأساسية والكفاءات التي يتمتع بها معظم المفكرين الناقدين، وينظر إلى التفكير الناقد اليوم على أنه مهارة أساسية، مثل: القراءة والكتابة يجب تعلمها (آلك، 2009).

إن تنمية مهارات التفكير تساعد في إعداد متعلمين مؤهلين وأكفاء، يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، تمنحهم فرصة المنافسة في سوق العمل، والتفوق في مجال الفكر والإبداع، والقدرة على مواصلة مسيرتهم العلمية.

إن الاهتمام بالطلبة المعلمين وإعدادهم يعد من الأولويات التي تهتم بها الأمم؛ لما لذلك من تأثير في مستقبل أجيالها، ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمؤسسة التربوية في بناء الفرد، حيث يحتاج الطلبة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم وإبرازها إلى حيز الوجود، ومن شأن الأساليب الحديثة أن تساعد على تحقيق ذلك، وهذا يتماشى مع الاتجاه التربوي المعاصر الذي يركز على تنمية قدرات الطالب ومهاراته واتجاهاته من خلال تعليمه كيف ينجز المهمات؛ لأجل ذلك حرصت الدول المتقدمة صناعيا

وتقنيا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا والصين وفرنسا واليابان وسنغافورة واستراليا على إدراج مهارات التفكير الناقد في مؤسساتها التعليمية منذ سنوات الطفولة الأولى في الروضة، وصولا بهذا التعليم إلى المراحل الجامعية، ثم متابعتها في مجالات العمل المختلفة (سويد، 2003). فاليابان على سبيل المثال اعتنت بهذه المهارات وتطبيقها منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فقد تبلور هذا الاهتمام لديها في بداية السبعينات، وتم تطبيقه في الثمانينات، حيث أوصى المعهد الأمريكي للتربية بضرورة إعطاء مهارات التفكير الناقد أولوية خاصة في المناهج الدراسية، ولا يزال الاهتمام بتلك المهارات قائما إلى وقتنا الحاضر. وقد اهتمت سنغافورة بهذا النوع من التعليم وتطبيقه منذ عام 1997، وهو العام الذي عقد فيه المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافورة والذي حضره 2400 ممثل، قدموا من حوالي 42 دولة من مختلف بقاع العالم، وفي ذلك المؤتمر طرح رئيس الوزراء السنغافوري Jon Shuw Tong مبادرته لتطوير التعليم تحت شعار "مدرسة تفكر...وطن يتعلم"، وطالب من خلال كلمته في المؤتمر المسؤولين عن التربية في بلاده أن يعيدوا النظر في دور المؤسسات التربوية والمعلمين، وأن ينتقلوا بالتعليم من التلقين المعتمد على الحفظ والتذكر إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير والتقصي الذاتي؛ مبيّنا أن تقدم الوطن مرهون بتقدم المواطن (سويد، 2003).

وقد تَوسّعت قائمة الأهداف التربوية في المناهج التربوية الحديثة لتضم المهارات الأدائية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، حيث يركز التربويون في العالم على تعليم الطلاب مهارات التفكير العليا والمهارات فوق المعرفية وعادات العقل، بل إن النظام التربوي الحديث أصبح متمركزا حول المهارات؛ وهذا التوجّه كشف عما تواجهه كثير من الأنظمة التربوية والتعليمية بدول العالم الثالث خصوصا من مشكلات لعل من أهمها ضعف وعي ومعرفة الطالب بأساليب معالجة المعلومات الدراسية، وتدني الدرجات التحصيلية لديهم بسبب اعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير في مدى دقة المعلومات التي تقدم لهم سواء تعلق الأمر بالمتفوقين منهم أم غير المتفوقين (الشلاش، 2017).

وقد اتخذت المدارس التربوية في تعليم التفكير الناقد وتنميته مسارين، أولهما يتمثل في تعليم مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل، والثاني يتمثل في دمج مهارات التفكير الناقد في المنهج الدراسي، وذلك من خلال إعادة بناء الكيفية التي يستخدم بها محتوى المنهج التقليدي في العملية التعليمية (Swartz & Perkins, 1990). وقد تم إدخال برامج التعليم المباشر (تعليم مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل) ضمن المنهج المدرسي، في كثير من الدول المتقدمة صناعيا وتقنيا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزيلندا، وأخرى نامية مثل فنزويلا وغيرها (De Bono, 1994). ويرى بعض العلماء إمكانية الدمج بين المسارين إذا وجدت الإرادة والخبرة لدى المعلم (جروان، 2013). وقد تبنت الباحثة في دراستها المسار الأول تعليم التفكير كبرنامج مستقل؛ لأن كثيرا من الدول المتقدمة أدرجته ضمن المنهج المدرسي، وأثبتت هذه البرامج فاعليتها.

إن إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس أضحى قضية أساسية تشغل مكان الصدارة والأولوية في الفكر التربوي المعاصر (عياد وعوض، 2006)، ولا شك أن إعداد المعلم ليستخدم طرق تدريس تشجع مهارات التفكير الناقد لدى طلابه سيكون له تأثير بالغ في زيادة وعيهم واستيعاب واقعهم، غير أن إعداده لتعليم التفكير الناقد يتطلب إعادة النظر في كثير من البرامج الراهنة بكليات ومعاهد إعداد المعلمين؛ بحيث تتشكل لدى المعلم نظرة جديدة إلى طبيعة التربية وخصائص الطلاب (صادق، 2009)، وبذلك تحدد أهداف برامج تدريب المعلم على مهارات التفكير الناقد في إطار هدفين أساسيين متكاملين، يتعلق أحدهما بتغيير اتجاهات المعلمين نحو أهداف التعليم وعملية التدريس، بحيث يقدر المعلمون أهمية تطوير التعليم على أسس ناقدة، أما الثاني فيتعلق بتمكين المعلمين من التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة (محمود، 2013).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التقدم التقني الباهر وزيادة المعلومات التي أصبحت ظاهرة تؤثر في طبيعة حياة الأفراد فإنه ليس بالضرورة أن يكون لها أثر إيجابي باستمرار، فمن الممكن أن تتخذ مسارا سلبيا يتمثل في وجود حالة من التنافر المعرفي تعوق قدرة الفرد على معالجة المعلومات لتحديد مصداقيتها؛ مما يشكل عامل ضغط إضافي على الفرد، وهذا يتطلب تعزيز دور التفكير الناقد ومهاراته في فحص هذه المعلومات وتقويمها حتى تتسق داخليا، وتلتزم بالقواعد المنطقية، وترتبط الأدلة بالدعوى التي نثبتها.

وفي الوقت الذي تسعى كثير من المجتمعات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد بمناهجها التعليمية فإن عددا قليلا نسبيا من الباحثين والدارسين بالعالم العربي قد تناولوا هذا الموضوع؛ وباستقراء ما تيسر بالمكتبة العربية نجد أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع تنمية مهارات التفكير الناقد في الثقافة المحلية والعربية لا تزال قليلة جدا.

إن إحداث التغيير في عقول المتعلمين يعد من مسؤولية النظام التعليمي بالدرجة الأولى، وذلك ليس بالأمر اليسير، وهذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ومقرها الرئيسي بفرنسا (Organisation for Economic cooperation and Developmet) إلى دراسة النظم المدرسية في العالم وتطبيق البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) هي اختصار لـ (The programme for International Student Assessment).

ويجري هذا التقييم كل ثلاثة أعوام، وتم إجراء أول دراسة عام 2000، وكان هدفها هو توفير بيانات قابلة للمقارنة بهدف تمكين البلدان من تحسين سياساتها ونتائجها التعليمية. أما آخر تطبيق لها كان في عام 2018 بمشاركة 79 دولة، وقد تمت دراسة الأداءات المشتركة بين هذه الدول والأدوات التي تستخدم في تحسين أداء طلابها، وخلص التقرير إلى أن تجارب أفضل هذه الأنظمة المدرسية يشير إلى قدرة النظام التعليمي على تقديم أفضل ما يمكن لكل متعلم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2019).

وعليه، ولكي نحرز تقدما في إحداث التغيير في عقول المتعلمين ووجدانهم، علينا أن نسعى إلى تقديم تعليم ينسجم مع وظائف الدماغ وآليات عمله، ويتماشى مع ثقافتنا وقيمنا وأخلاقنا.

وتهدف التربية النقدية إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى؛ لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليا قبل اعتمادها (علي، 2009). فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما هي، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها؛ لذا أكد الفيلسوف الفرنسي Descartes Rene (1596-1650) في قاعدته المشهورة الخاصة بالبداهة أنه على المرء ألا يسلم بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك.

إن التعليم في بلادنا العربية لا زال يراوح مكانه إلا قليلا منذ أن بدأ الحديث عن النظريات السلوكية في التعلم، والنظريات المعرفية، وصولا إلى النظرية البنائية، ولا زال النقاش عن كيفيات تكوين الطلاب والمعلمين أكثر كفاءة وتأهيلا، وفي هذا الصدد كان التركيز في محاور العديد من المؤتمرات التربوية على إعداد المعلم إعدادا سليما للقيام بدوره التدريسي من خلال تدريبه على أكمل وجه، ومن ذلك ما أوصى به المؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية (2016)؛ جامعة نزوى في سلطنة عمان تحت عنوان "المعلم: الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير".

والنظام التربوي الجزائري واحد من الأنظمة العربية التي اعتمدت مناهجه الجديدة على المقاربة بالكفاءات التي هي امتداد للمقاربة بالأهداف (وزارة التربية الوطنية، 2003).

وعلى الرغم من أهمية اختيار مقاربة بيداغوجية صالحة فإن أهداف السياسات التربوية بالجزائر لا تتحقق إلا إذ تحققت جملة من الشروط، أهمها: التكوين الجيد للأستاذ. (مديرية التربية، المقاطعة التفتيشية، المؤسسة التعليمية ذاتها)؛ لأن كل إصلاح وتجديد تربوي لا يمكنه النجاح بدون تكوين ملائم

للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، ولتحقيق هذا الغرض أعدت وزارة التربية والتعليم الجزائرية خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين الجدد من جهة، وإعادة تكوين المعلمين والمؤطرين القدماء من جهة أخرى، وذلك لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه. غير أن التحدي الذي وقف حجر عثرة في وجه نجاح المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية في الجزائر منذ 2003 في المقاومة الشرسة التي أبداها كثير من المعلمين تجاه طرق التدريس التي اقترحتها، وإصرارهم على تبني طرق تدريس تقليدية، ربما لعدم تلقيهم تكوينا كافيا حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وضعف نسبة النجاح في امتحانات شهادة التعليم المتوسط إلى عدة عوامل من بينها الاستعجال في إعداد البرامج، فضلا عن أن تكوين الأساتذة لم يكن في مستوى الإجراءات التي تم اعتمادها في الإصلاحات الجديدة (مزاييب، 2017).

وتأسيسا على ما سبق جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على تكوين الطالب المعلم بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة بالجزائر من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لديه وفق برنامج مطور يسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد(التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، نتيجة للتحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات، فالمنظومة التربوية تحتاج إلى المعلم المفكر الناقد الذي يستطيع إصدار أحكام صحيحة مبنية على الدقة العلمية والنقد البناء؛ من أجل اتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة ضمانا لخدمة نفسه، والمجتمع، والإنسانية.

سؤال الدراسة:

يتمثل سؤال الدراسة في الآتي:

ما أثر تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد: (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج) لدى الطلبة المعلمين بالشعب العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج) لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. تسهم في بناء برنامج فاعل لتعليم التفكير الناقد كأحد أهم أنواع التفكير، وقادر على النهوض بمستوى معلمي مادة العلوم في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، فهي تزود المعلمين بكل ما يتعلق بالتفكير الناقد من مهارات واستراتيجيات مما يعزز قدراتهم على التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج في عصر يتسم بثورة المعلومات وانفجار المعرفة والتكنولوجيا المتطورة؛ لأنها سلاح ذو حدين وللوصول إلى أفضل الحلول الممكنة، من أجل تدريب الطلبة المعلمين على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد ليتمكنوا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات الحياتية.
2. دراسة أثر البرنامج المطور على تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة المعلمين سيمكنهم من تنميتها لدى طلابهم مستقبلا.
3. توفير برنامج لتطوير مهارات التفكير الناقد مع توفير مقياس مقنن على البيئة الجزائرية لا شك سيساعد الأساتذة ومتخذي القرار على الاستفادة منه في تطوير عملية إعداد الأساتذة في الجزائر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية: الفصول المعدة لمرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) في القبة الجزائر العاصمة.**
- **الحدود البشرية: أفراد عينة البحث، وهم الطلاب المعلمون الذين تم اختيارهم وهم الملتحقون بالشعب العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؛ بغرض مباشرة مهنة التدريس في المرحلة المتوسطة بعد التخرج، وعددهم (333) طالبا وطالبة (47 ذكورا و286 إناثا).**
- **الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م. بواقع حصتين في الأسبوع، وزمن الحصة الواحدة 90 دقيقة.**
- **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تدريس البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل والاستدلال وتقويم والاستقراء والاستنتاج) كمادة مستقلة، وركز على قياس هذه المهارات الخمس.**

مصطلحات الدراسة:

البرنامج المطور:

هو نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وذهنية حالية أو مستقبلية لدى الفرد، وذلك من خلال ربط الاحتياجات بالأهداف المطلوب تحقيقها في التدريب، والمادة العلمية بالوسائل والأساليب التدريبية (Robson et al., 2010).

ويُعّرف البرنامج إجرائيا: بأنه عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة المقترحة والممارسات العملية المصممة؛ بهدف مساعدة وتدريب الطلاب المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة في المرحلة المتوسطة للشعب العلمية (البشير الإبراهيمي) الجزائر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ليكسبوا تلاميذهم قدرات التفكير.

مهارات التفكير الناقد:

التعريفات كثيرة وتشمل ما ذكره جروان (2013) التمييز بين الادعاءات والحقائق والمفاهيم والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع، والوصول إلى البراهين والحجج حول الافتراضات الغامضة، والتأكد من صدق المصادر والتعرف على المغالطات المنطقية، والابتعاد عن التحيز، والوصول إلى أوجه التناقض في مسار عملية الاستدلال من المقدمات، وتحديد درجة قوة الادعاءات والبراهين. وعرفها فاشيون: بأنها الحكم الهادف والمنظم ذاتيا، آخذا بعين الاعتبار، البراهين والسياقات، والتصورات، والطرائق والمعايير (Facione, 2010).

ووفقا لـ Castledine (2010)، يتطلب التفكير النقدي من الطلاب تحديد المشكلات وتحليلها بعناية، مع الشعور بالفضول والتشكيك في المعلومات والقرارات، وهذا الإحساس بالاستفسار مهم للطالب المعلم (Carter, Creedy, & Sidebotham, 2016).

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن مهارات التفكير الناقد عبارة عن: مجموعة من العمليات الذهنية الفريدة التي يستخدمها الفرد لتحليل الأفكار وتقيمها وإصدار قرارات حكيمة وهادفة؛ وعليه يمكن تعريف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة من العمليات العقلية تتضمن: (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج)، وتستخدم للتمييز بين الحقيقة والرأي، والابتعاد عن التحيز، والوصول إلى أوجه التناقض في مسار عملية الاستدلال من المقدمات، وتحديد درجة قوة الادعاءات والبراهين، والتأكد من صدق المصادر.

ويمكـن تعريف أثر البرنامج المطور لتميـة مهارات التفكير الناقد إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الشعب العلمية بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) في مهارات التفكير الناقد: (التحليل والاسـتدلال والاسـتقراء والاسـتنتاج والتقويم) في اختبار كاليفورنيا البعـدي للتفكير الناقد إصدار 2000م الصورة (أ).

المدارس العليا للأساتذة، الجزائر:

هي مؤسسـات جامعية تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحـث العلمي، وتضطلع بمهمة تكوين المكونين لصـالح قطاع التربية بناء على عقد مبرم بينهما. وهي تماثل ما يسـمى بكليات التربية في بعض البلدان الأخرى، وتتمتع المدارس العليا للأسـاتذة بالشـخصية المعنوية والاسـتقلال المـالي، وتتوفر لها مجالس إدارية وعلمية، ويسيرها مدير يعّين بمرسوم رئاسي ينشر في الجريدة الرسمية.

الدراسات السابقة:

اسـتخدمت الدراسـة مسحا عاما للدراسات السـابقة المتعلقة بموضوع الدراسـة، وهو: أثر برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين خلال العشر سنوات الماضية.

وتم الحصول على 72 دراسـة عربية خلال العشـر سـنوات الأخيرة، بينما تم اختيار دراسات تجريبية والـتي تركز بشـكل لا لبـس فيه على برامـج تنمية مهارات التفكـير الناقد لدى المعلمـين، وبعد تحليل مفصل للملخصات، تم اسـتبعاد 35 دراسة وبقي 37 دراسـة كان، وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن عددا من الدراسـات المشـار إليها كانت في مسـتويات أخرى (الابتدائي، الإعدادي، والثانـوي، ومتغيرات أخرى، التمريض، الإدارة ...)، وضمن 37 دراسـة توجد 26 دراسـة تركز على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة والطلبة المعلمين، و11دراسـة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج أو تقصي أثر اسـتراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين، وهي:

دراسـة الجبوري (2011) هدفت الدراسـة إلى تقصي "أثر اسـتراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاسـتيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة". وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث اختارت مدرسـة طليطلة للبنات بطريقة قصدية، وتكونت عينة الدراسة مـن (104) طالبة من الصف الرابع الإعدادي بواقـع (35) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(34) طالبـة في المجموعة التجريبيـة الثانية و(35) طالبـة في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسـة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية نمذجة التفكير، كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي درسـت باسـتراتيجية (SQ3R) على المجموعة الضابطة. وأوصت الباحثة بتوجيه مدرسـي اللغة العربية ومدرساتها الى اسـتعمال استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في تدريس مادة المطالعة.

أبو المجد (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في "التربية الأسرية قائم على التعلـم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقـد لطالبات كلية التربية"، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد، وأوضحـت نتائـج البحث: (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجات مجموعة البحث في القياسات القبلية والبعدية على قياس التحصيل المعرفي عند مستوى 0.001 لصالح التطبيق البعدي. وبلغ تأثير البرنامج المقترح 0.78؛ (2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجات مجموعة البحث في اختبار التفكير الناقد عند مستوى 0.001 لصالح التطبيق البعدي.

دراسة شنة (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد طلبة علم النفس بجامعة باتنة، الجزائر. واسـتخدمت الدراسـة المنهج التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة الذي يعتمد على تصميم المعالجات القبلية – البعدية، وتكونت عينة الدراسـة من (60) طالبا من طلبة السـنة الرابعة علم النفس المدرسي. استخدمت الباحثة اختبار

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (ب) الذي ترجمه محمد أنور إبراهيم. والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح.

دراسة صبري، إبراهيم، وفتح الله (2014) استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية) بكلية التربية ببنها، والتعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد بين التخصصات الثلاث، وشملت مجموعة الدراسة (50) طالبا وطالبة من طلاب الشعب العلمية (الكيمياء- الفيزياء – العلوم البيولوجية)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة "أ"، وتم تطبيق الأدوات قبليا وبعديا على مجموعة الدراسة، وأوضحت النتائج أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الرئيسة التي يتضمنها اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة "أ". لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب تخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية). لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب تخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية) في الأبعاد الرئيسة التي يتضمنها الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي

دراسة الياسري، المحنّه، ومحمد (2015) هدفت الدراسة إلى تقصي " أثر التفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي" وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحثون شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة البلاغة على وفق خريطة التفكير التأملي وبواقع (20) طالبة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة البلاغة على وفق الطريقة التقليدية، وبواقع (20) طالبة. وبعد تحليل النتائج احصائيا توصلت الباحثون إلى:

أن هناك فرقا بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في اكتساب المفاهيم البلاغية، ولمنفعة المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثون أوصوا بعدة توصيات، أهمها:

1. ضرورة تدريس بعض المفاهيم البلاغية المبسطة (كالطباق والسجع والجناس...) في مرحلة متقدمة من المرحلة الأساسية، حتى ينمو لدى الطلبة نضوج الذوق البلاغي والأدبي وممارسته في النصوص الأدبية المقررة لهم.
2. الاهتمام بمحتوى البلاغة من حيث طريقة عرضها وربطها بالفنون اللغوية الأخرى مثل النصوص الأدبية والنقد؛ لأنها تظهر في صورة قواعد جافة منفرة للطلبة، وليست مساعدة لهم في تنمية الحس الجمالي والأدبي للغة.

دراسة الصباغ (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة"، تم تطبيق الدراسة على (22) معلما من معلمي العلوم ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمعلمين، قام الباحث بإعداد اختبار المفاهيم وبطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كل من مفاهيم الطريقة العلمية والبحث والتفكير العلمي ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد.

دراسة عبدالفتاح (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. أسيوط، واختيرت عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالوادي الجديد عددها (100 طالب وطالبة)كمجموعة تجريبية بالفصل الدراسي الثاني، وقد قدم البحث أداتين بحثيتين هما: اختبار التفكير التحليلي الإلكتروني ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، واستخدم القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية، وكانت أهم نتائج البحث هو وجود دلائل تشير إلى التحسن في التفكير التحليلي لدى الطلاب والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وكذلك تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية.

دراسة ناجي والرشيد (2018) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلّمات، وتقويم الحجج، والتفسير، وتكوّنت عينة الدراسة من 40 طالبا سعوديا تم اختيارهم من مجتمع طالب مرحلة البكالوريوس في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين بالتساوي، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم استخدام مقياس التفكير الناقد لدى الشباب السعودي، من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب 2014. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها.

دراسة يوسف (2018) هدفت الدراسة إلى تنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس، ومهارات التفكير المنتج من خلال برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب، لدى الطلاب، شعبة علم النفس بكلية التربية أدوات البحث: أ- استبانة الاحتياجات التعليمية لكفايات التصميم التكنولوجي للدروس. ب-اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي ج-بطاقة ملاحظة د-بطاقات تقييم المنتج النهائي هـ-مقياس الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا. و-اختبار مهارات التفكير المنتج. نتائج البحث: أ- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/البعدي لاختبار الجانب المعرفي لكفايات التصميم التكنولوجي للدروس. ب- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى للبرامج التكنولوجية؛ وأبعادها الفرعية لصالح التطبيق البعدي. ج- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي. د- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي /البعدي لمقياس الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا لصالح التطبيق البعدي. هـ- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/ البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي. التوصيات: أ- عقد دورات تعليمية مستمرة للطلاب المعلمين بكلية التربية على كيفية تصميم الدروس اليومية باستخدام التكنولوجيا.

دراسة فطرياني (2019) هدفت الدراسة إلى وصف تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ولمعرفة المعوقات والحلول في تعليم مهارة القراءة استخدمت الباحثة المنهج الكيفي بمدخل الدراسة الحالة. وجمعت البيانات بأسلوب المقابلة والملاحظة والوثائق. وتم تحليل البيانات بالتحليل الوصفي الكيفي. ومن نتائج من هذا البحث: أن تطبيق تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة يطبق في المرحلة الثالثة في درس مهارة القراءة الثانية. من خلال مجموعة من النصوص المتعددة المقررة. أما المعوقات في تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة في قلة التدريب والممارسة القرائية.

دراسة هلال (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنمية مستوى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما أعدت الباحثة اختبارا معرفيا لقياس الجوانب المعرفية في البرنامج وأداءات التدريس اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتم إعداد قائمة أداءات لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وبطاقة ملاحظة شملت ثلاثة أبعاد (أداءات تنمية مهارات التفكير الناقد، وأداءات تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأداءات بيئة التعلم اللازمة لتنمية مهارات التفكير عموما)، وتم اختيار عدد (33) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة عام شعبة رياضيات بالفصل الدراسي الثاني عام 2019م، وتطبيق الأدوات قبليا، وثم تنفيذ البرنامج بشقيه النظري والتدريبي، ثم تطبيق الأدوات بعديا، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية تلك الأداءات، وأوضحت أيضا قوة تأثير البرنامج في تنمية تلك الأداءات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت 8 دراسات تناولت برامج مستقلة لتنمية مهارات التفكير الناقد، و3 دراسات تناولت التدريس وفق استراتيجيات تعليمية لتنمية مهارات التفكير الناقد متضمنة في محتوى الوحدات أو المقررات الدراسية.

أما المنهجية المستخدمة، فهي المنهج التجريبي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) مثل دراسة الجبوري (2011)، الياسري وآخرون (2015)، وناجي والرشيد (2018)، والمنهج الشبه تجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة مثل دراسة أبو المجد (2014)، شنة (2014)، ماهر وآخرون (2014)، الصباغ (2016)، عبدالفتاح (2018)، وهلال (2019)، أما المنهج الكيفي (الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق) دراسة واحدة.

أما حجم العينة فقد تراوح بين (30–60) المجموعة الواحدة و(20 – 35) المجموعة التجريبية والضابطة، أما أدوات الدراسة فكان أغلبها من تصميم الباحثين مع التأكد من صدقها وثباتها ودراسة شنة (2014) وماهر وآخرون (2014)، وقد استخدمت بعض الدراسات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، أما المدة الزمنية التي تم خلالها تطبيق البرنامج فقد تراوحت بين (4 أسابيع إلى 10 أسابع بواقع حصتين في الأسبوع)

تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أجمعت نتائج الدراسات على أن جميع البرامج التي صممت لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة، أثبتت فاعليتها، ولها أثر كبير في تنمية هذه المهارات.

ومن أوجه التشابه بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات في تنفيذ برنامج مقترح، استخدام المنهج الشبه تجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة، ومدة تطبيق البرنامج، واختيار العينة، واستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد أما ما ميز الدراسة الحالية فهي أنها أول دراسة تقام في الجزائر في كلية التربية.

وأخيرا تنوه الدراسة أن تعزيز مهارات التفكير الناقد في برنامج تدريس المعلمين يمكن أن تشكل قيمة مضافة إلى قاعدة المعارف الموجودة بالفعل للتعليم لأولئك الذين يحاولون تنظيم وممارسة وتقييم مهارات التدريس الخاصة بهم من أجل أن يصبحوا مدرسين فاعلين.

وقد تمت ملاحظة أن الدراسة الحالية اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو المجد (2014)، شنة (2014)، الصباغ (2016)، ناجي والرشيد (2018)، ويوسف (2018)؛ كونها تهدف إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين، كما اتفقت مع عدد منها في طريقة وحجم اختيار العينة محل الدراسة كدراسة ماهر (2014)، أبو المجد (2014)، الصباغ (2016)، يوسف (2018)، عبدالفتاح (2018)، وهلال (2019).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. وكما هو معلوم فإن استخدام المنهج الشبه التجريبي يكون عند عدم استخدام العينة العشوائية (Gay, Mills, & Airasian, 2012)، ولا يتيسر استخدام التصميم التجريبي الحقيقي (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012)، ويرجع اعتماد الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي إلى طبيعة الدراسة الحالية المتمثلة في اختيار العينة بطريقة قصدية والتعرف على أثر البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) بالجزائر.

تصميم التجربة:

يمثل تصميم التجربة طبيعة الإجراء الذي يتم به التحقق من صحة الفروض والتوصل إلى النتائج (الأغا، 2002) ويرتبط تحديد التصميم التجريبي المعتمد في هذا البحث على ملاءمته لمشكلة البحث وأهدافه، وخصائص العينة التي تم اختيارها (عطية، 2010).

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على التصميم الشبه تجريبي ذي (المجموعة الواحدة) القائم على المعالجات القبلية والبعدية، حيث يلاحظ أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير التجريبي على باقي المتغيرات (الكاظمي، 2012)، ويوفر هذا النوع من التصميمات فرصة مقارنة النتائج. وتفاصيل هذا التصميم تظهر كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1): تصميم المجموعة الواحدة

الاختبار القبلي	المعالجة التجريبية (المتغير المستقل)	الاختبار البعدي
اختبار التفكير الناقد	تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة السنة الثانية، تخصصات (العلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات) بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر. للعام الدراسي 2019م/2020م في السداسي الدراسي الثاني. ويبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 333 طالبا وطالبة (47 ذكورا و286 إناثا).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية عندما لا يتوفر الاختيار العشوائي، وفي حالة المجتمعات الصغيرة والمتجانسة وعددها (37 طالبا وطالبة) من فصول السنة الثانية علوم طبيعية في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي الجزائر؛ ليكون التغير تغييرا حقيقيا، ويعتبر هذا التصميم ملائما عندما يكون هدف الباحث هو العمل على إحداث تغيير في نمط السلوك أو في بعض العمليات العقلية (الكاظمي، 2012).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) نموذج 2000م، ويعد مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد (CCTST) الصورة (A) من الاختبارات الحديثة التي ظهرت مؤخرا، واهتمت بقياس التفكير الناقد لدى الأفراد بعد المرحلة المدرسية، وهو صادر عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية (California Academic Press)، حيث استند الاختبار على التفكير الناقد الذي تم التوصل إليه بإجماع هيئة الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، وهو يقيس مهارات: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستدلال الاستقرائي. ويتكون من 34 فقرة من الاختيار المتعددة، وزمن تطبيقه 50 دقيقة. وقد تم تبني هذا الاختبار من دراسة Al-Fadhli (2008).

الخصائص السيكومترية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000م) الصورة (أ).

أولا: صدق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ):

تم تعريب وتقنين الاختبار في دراسات أخرى على البيئة الأردنية، والمصرية، واليمنية، وأغلب الدول العربية؛ لذلك ارتأت الباحثة أن تقنن الاختبار المذكور ليكون أكثر ملاءمة للبيئة الجزائرية. وقد طبقت الباحثة هذا الاختبار على عينة استطلاعية قدرها (30 طابا وطالبة) من مجتمع البحث؛ للتأكد من صدقه وثباته في المجتمع الجزائري، واستخدمت الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

1. الصدق الظاهري:

لقيـاس صدق اختبـار كاليفورنيا للتفكير الناقد (أ) قامت الباحثـة بقياس الصدق الظاهري للتحقق في مـدى قياس الفقرات الفعلي لمهـارات التفكير الناقد لدى مجموعة، وتم عرض الاختبار في صورته الأولية على تسعة محكمين (الملحق 1) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من ماليزيا والجزائر، وقد عدلت الباحثة الاختبار في ضوء عملية التحكيم، واستفادت من ملحوظات المحكمين في إعـادة صياغة بعض الجمل بحيث تصبح أكثـر فهما ودلالة؛ وبذلك توفر الصدق الظاهري للاختبار في ضوء آراء الأساتذة المحكمين.

2. صدق الاتساق الداخلي:

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفق أبعاده الخمسة (التحليل والاسـتقراء والاسـتنتاج والاسـتدلال والتقييم)، حيث قامت بإيجاد معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد، يتكون الاختبار من خمسة أبعاد وهي على التوالي.

جدول (2): الصدق لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد باستخدام طريقة الاتساق الداخلي

المهارة	معامل الارتباط بيرسون(ر)	الدلالة الإحصائية
مهارة التحليل (6 فقرات)	ما بين (0.65 - 0.92)	دالة إحصائيا
مهارة الاستقراء (6 فقرات)	(0.41 - 0.89)	دالة إحصائيا
مهارة الاستنتاج (4 فقرات)	(0.60 - 0.85)	دالة إحصائيا
مهارة الاستدلال (12 فقرة)	(0.53 - 0.81)	دالة إحصائيا
مهارة التقييم (6 فقرات)	(0.54 - 0.89)	دالة إحصائيا

ثانيا: ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (أ)

لقد اسـتعانت الباحثة لقياس ثبات اختبـار كاليفورنيا للتفكير الناقد بطريقتـين هما طريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية:

تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون.

معادلة سبيرمان وبراون: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث (ر) معامل الارتباط

وقد تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاختبار بين (0.68 و0.90)، وهي قيم مرتفعة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج: للتفكير الناقد باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

جدول (3): معامل الثبات الكلي للاختبار

أبعاد الاختبار	معاملات الثبات
التحليل	0.77
الاستقراء	0.79
الاستنتاج	0.70
الاستدلال	0.68
التقييم	0.90
الاختبار ككل	0.80

يظهـر الجـدول (3) أن معامل الثبات الكلي للاختبار بلغ (0.80) وهي قيمة تظهر ارتباطا جيدا بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

2 - ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (4): ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاختبار	معاملات الثبات ألفا كرونباخ
التحليل	0.78
الاستقراء	0.81
الاستنتاج	0.73
الاستدلال	0.70
التقييم	0.87
الاختبار ككل	0.79

يظهر الجدول (4) أن إجمالي ثبات الاختبار بلغ (0.79)، وهي قيمة تظهر ارتباطا جيدا بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار.

إعداد وتصميم البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد:

لقد تم إعداد البرنامج وتصميمه وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الكتب والمراجع والأدبيات والدراسات السابقة، وكذلك الإطار النظري للدراسة الحالية للاطلاع على مفهوم ومهارات التفكير الناقد.
2. تحديد احتياجات الفئة التعليمية المستهدفة.
3. مراجعة معايير تطوير برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد وعلى إثرها تم إعداد البرنامج المقترح.
4. مراجعة سياسة التعليم العالي بالجزائر، وأهدافها، والأهداف العامة للمواد العلمية (علوم، فيزياء، رياضيات). لاستخراج معايير ومؤشرات مبدئية يستند عليها البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد.

معايير اختيار برامج تعليم مهارات التفكير بصفة عامة:

ولتطبيق واختيار برامج التعليم المباشر للتفكير في المدارس، أو الجامعات، أو المعاهد، هناك عدد من المعايير التي يمكن للمعلم الاستناد عليها في عملية الاختيار، ومن أهم هذه المعايير ما ذكره زيتون (2008، 135-136)، وهي كالآتي:

1. "وجود أساس نظري للبرنامج، أي يكون مبنيا على أفكار نظرية تتعلق بالتفكير وتعليمه.
2. وضوح مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.
3. وضوح استراتيجية تعليم مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.
4. مناسبة البرنامج لخصائص الطلبة: (السن، المستوى الدراسي، القدرة القرائية ... وغيرها).
5. سهولة تطبيقه في ظل ظروف المدرسة، أو الجامعة وواقعها.
6. قابليته للتطبيق على نوعيات مختلفة من الطلبة وما يوجد بينهم من فروق فردية.
7. يستجيب لحاجات الطلبة ويحفزهم على تعلم مهارات التفكير.
8. المحتوى المعرفي المستخدم فيه لتعليم مهارات التفكير يكون مألوفا لدى الطلبة.
9. احتواؤه على تدريبات يقوم بها الطلبة تؤدي إلى تنمية قدرتهم على تطبيق مهارات التفكير فيما بعد في المواد الدراسية التي يدرسونها وفي حياتهم الواقعية.
10. شموله على مهارات وأساليب لقياس مهارات التفكير، لاستخدامها في تحديد مدى تمكن الطلبة من أداء مهارات التفكير، محل اهتمام البرنامج".

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

- **أهداف البرنامج:**

يسعى البرنامج الحالي إلى تنمية قدرة الطالب المعلم على التفكير الناقد من خلال تنمية مجموعة من المهارات التالية: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

- **محتوى البرنامج:**

حدد المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج ومهارات تعليم مهارات التفكير الناقد وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والنظريات التي تناولت التفكير الناقد ومجال طلبة الجامعة (الطالب المعلم).

- **أنشطة البرنامج:**

إن أهمية الدور الذي تؤديه الأنشطة التعليمية في العملية التعليمية يعد دورا مهما وفاعلا في بث وترسيخ الأفكار والمفاهيم في ذهن الدارس عن طريق إثارة النشاط الذاتي وإثراء الخبرة التعليمية. وقد تم بناء أنشطة البرنامج وتصميمها وفق المهارات الخمس التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

وتتمثل هذه الأنشطة في أوراق عمل تقدم للطالب، واستعمال واستخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية هذه المهارات، مع مراعاة الأهداف المراد تحقيقها.

وقد تم تحديد أساليب التقويم في البرامج وهي: استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) (القياس القبلي، والقياس البعدي)؛ لأن عملية التقويم والمتابعة للبرنامج ضرورية؛ للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه أو انحرافه، ويعد التقويم جزءا مهما وأساسيا في تصميم البرنامج التدريبي، وتعد عملية التقويم عملية إصدار قرار بفاعلية البرنامج من عدمها.

أما التقويم التكويني فهو يستمر طيلة تنفيذ البرامج، حيث يتم قياس تمكن الطالب من كل مهارة مباشرة بعد عرض النشاط التدريبي الخاص بتلك المهارة، وذلك من خلال نشاط تدريبي حر يقوم به الطالب لتطبيق المهارة تحت إشراف الأستاذ، وكذلك أنشطة تدريبية تقدم للطالب على كل واجب منزلي، يعطى للأستاذ لتقويمه.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري تم التوصل إلى أن زمن الحصة التدريبة لتنمية مهارة ما يستغرق 90 دقيقة.

استراتيجيات تعليم مهارات التفكير الناقد:

طرح التربويون عددا من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته، يمكن تلخيصها في الآتي:

استراتيجية الكلمات المترابطة أو استراتيجية تحديد وجهات النظر لـ Mcfarland (1985). واستراتيجية O,Rielly (1985) أول خطوة للمفكر الناقد هي أن يكون متشككا. واستراتيجية Smith (1993) لتقدير صحة المعلومات، واستراتيجية Pier (1985) يتطلب تعلم المهارة وتعليمها على مدى فترة ممتدة، مع تغذية راجعة مصححة من قبل الأقران أو المعلم، واستراتيجية التحديات النقدية وهي طريقة حديثة للتفكير الناقد تتضمن استخدام تحديات أو اختبارات نقدية. وقد ابتدأ بها كل من Bailin، Case، Coombs وDaniels ثم انضم إليهم Richard Paul، Bob Ennis، Mathew Lipman وHarvey Siegel وتعمل هذه الاستراتيجية على مساعدة الطلبة في الحصول على الأدوات المطلوبة لحل المواقف الصعبة وفق ما يعتقده الطلبة، وما يجب أن يفعلوه (Wright, 2002)، بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات استخدمت الدراسة أثناء تطبيق البرنامج العرض والإلقاء، والتعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والبحث والاستقصاء، وحل المشكلات (أبو جادو ونوفل، 2017)، وقد تم إعداد البرنامج وفق ثلاثة محاور وهي:

إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم حول كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) وقد تضمن محتوى الدليل الآتي:

- مقدمة.
- التعريف بالبرنامج وأهدافه العامة والخاصة والأسس النظرية التي تم بناءه وفقها، والمهارات المستهدفة المراد تنميتها واستراتيجيات ومعايير تعلمها.
- توجيهات عامة للمعلم
- إعداد مجموعة من الدروس مقسمة وفق أربعة محاور، وهي كالآتي:
  - التفكير الناقد (مهاراته ومعاييره واستراتيجيات تعلمه).
  - كيف أفكر (توسعة مجال الإدراك من برنامج CoRT، عادات العقل)
  - اقرأ (القراءة التحليلية، القراءة ما بين السطور، القراءة الناقدة)
  - استثمر حياتك (إدارة الوقت، الخريطة الذهنية)

إعداد أوراق عمل الطالب: تم إعداد أوراق عمل الطالب وهي عبارة عن أنشطة تتمثل في حل المشكلات على شكل وضعيات ودراسة حالة والأسئلة المفتوحة وأنشطة اللياقة الذهنية التي تهدف إلى إثارة الطالب نحو التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

صدق البرنامج التعليمي:

تم عرض البرنامج المكون من دليل المعلم، والمادة العلمية للدروس، وأوراق عمل الطالب على مجموعة من المحكّمين من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية وذوي الاختصاص في تنمية مهارات التفكير بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجامعة الجزائر 2 وجامعة سطيف 3 بدولة الجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بصنعاء بدولة اليمن. ولقد تم إخراج البرنامج في صورته النهائية وفقا لآراء الأساتذة المحكمين.

الدراسة الأساسية :

تتمثل إجراءات الدراسة الأساسية في الآتي:

تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) على عينة الطلبة كاختبار قبلي قبل تنفيذ البرنامج، وبعدها تم تنفيذ البرنامج المطور في الفصل الثاني للسنة الدراسية 2019م/2020م، بواقع حصتين في الأسبوع، وقد استغرقت الحصة 90 دقيقة، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم إعادة تطبيق أداة القياس مرة أخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدراسة: ما أثر تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم (لدى الطلبة المعلمين الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؟

استخدمت الدراسة اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد بين القياسين القبلي والبعدي، كما تم استخدام معادلة كوهين أو مؤشر كوهين "د"(Cohen's -d) لدراسة حجم الأثر على العينتين المترابطتين.

لاستخراج حجم الأثر في حالة اختبار "ت" على النحو الاتي: $\frac{د = م ب - م ق}{ع}$ في حالة مجموعة واحدة

حيث إن (م ب): متوسط درجات الاختبار البعدي، (م ق): متوسط درجات الاختبار القبلي،

(ع): الانحراف المعياري لأي من الاختبارين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

قيمة د = 0.2	صغير
قيمة د = 0.5	متوسط
قيمة د = 0.8	كبير

ويتحدد حجم الأثر للمتغير المستقل في التجربة (Konstantopoulos, 2008).

ويوضح الجدول (5) **نتائج اختبار (ت) للتفكير الناقد الكلي ومهاراته.**

جدول (5)**: نتائج التفكير الناقد ومهارته**

التفكير الناقد وأبعاده		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
التفكير الناقد	القياس القبلي	37	10.29	2.86	2.32	36	2.02	دال عند 0.05
	القياس البعدي	37	11.59	2.15				
التفكير الناقد (مهارة التحليل)	القياس القبلي	37	2.19	1.07	2.75	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	2.73	1.15				
التفكير الناقد (مهارة الاستقراء)	القياس القبلي	37	2.00	1.29	4.28	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	2.97	1.01				
التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج)	القياس القبلي	37	0.702	0.77	2.73	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	1.242	0.55				
التفكير الناقد (مهارة الاستدلال)	القياس القبلي	37	3.81	1.95	0.357	36	2.70	غير دال
	القياس البعدي	37	3.67	1.35				
التفكير الناقد (مهارة التقييم)	القياس القبلي	37	1.59	0.89	0.45	36	2.70	غير دال
	القياس البعدي	37	1.51	1.26				

توضح بيانات الجدول (5) **أن متوسط درجات الكلية للطلاب في التطبيقين القبلي** (10.29) **والبعدي** (11.59) **لمهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بانحراف معياري** (2.15)**. كما أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين** (2.32) **عند درجة الحرية** (36)**، وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة** (2.02) **عند مستوى الدلالة** (0.05)**؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد للمهارات (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم).**

يتبين من الجدول (4) **ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال والتقييم) في القياسين القبلي والبعدي أنه:**

1. **توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى** (0.01) **في متوسط التفكير الناقد المرتبط ببعد التحليل**

والاســتقراء والاستنتاج، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي: (2.75، 4.28، 2.73) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.70).

2. توجــد فروق دالة إحصائيا عند مســتوى (0.05) في متوســط التفكير الناقــد ككل، حيث أن قيمة (ت) المحســوبة والمســاوية (2.32) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمســاوية (2.02)، وهذا يعني أن: متوسط التفكير الناقد في القياس البعدي (11.59) أكبر من متوسط التفكير الناقد في القياس القبلي (10.29).

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مســتوى (0.05) في متوســط التفكير الناقد المرتبط بالاستدلال والتقييم، حيث إن قيمة (ت) المحســوبة والمســاوية على التوالي: (0.35، 0.45) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.70)، وهذا يعني:

أن متوسط التفكير الناقد في بعده المرتبط بالاستدلال والتقييم في القياس البعدي يساوي تقريبا متوسط التفكير الناقد في بعده المرتبط بالاستدلال والتقييم في القياس القبلي.

وهكذا يتبين أن متوســط التفكير الناقد في أبعاده المرتبطة بالتحليل والاســتقراء والاستنتاج في القياس البعدي أكبر منه في القياس القبلي، مما يؤكد وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في بُعديه المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج لدى الطلبة المعلمين الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشــير الإبراهيمي). بينما يتبن أن متوســط التفكير الناقد في بُعديه المرتبطة بالاستدلال والتقييم في القياس البعدي يســاوي تقريبا متوســط البعدين في القياس القبلي، حيــث إن الفرق غير دال إحصائيا؛ مما يؤكد غياب أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في بعديه المرتبطان بالاستدلال والتقييم.

وهكذا يمكن القول كجواب لتســاؤل الدراســة الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور، أثر بين الضعيف والمتوسط في تنمية مهارات التفكير الناقد بالتحليل والاستقراء والاستنتاج بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (القبة).

ويوضح الجدول (6) نتائج تطبيق معادلة كوهين لدراسة حجم الأثر للعينات المرتبطة.

جدول (6): نتائج تطبيق معادلة كوهين لدراسة حجم الأثر للعينات المرتبطة

التفكير الناقد مهاراته	العينة	قيمة الأثر حسب معادلة كوهين (د)	حجم الأثر (ضعيف = 0.2) (متوسط = 0.5) (مرتفع = 0.8)
التفكير الناقد الكلي	37	0.38	ضعيف
مهارة التحليل	37	0.45	ضعيف
مهارة الاستقراء	37	0.70	متوسط
مهارة الاستنتاج	37	0.30	ضعيف
مهارة الاستدلال	37	0.06	لا يؤثر
مهارة التقييم	37	0.07	لا يؤثر

يتبــين من الجدول (6)، أن مؤشــر كوهــين (د) في التفكير الناقد ضعيف (0.38 أقــل من 0.50) في بعديه المرتبط بمهارة التحليل ضعيف (0.45 أقل من 0.50) ومهارة الاســتقراء متوســط (0.70 أقل من 0.80) ومهارة الاســتنتاج ضعيــف (0.30 أقل مــن 0.50) (Konstantopoulos, 2008)، وهذا يعني أن حجم أثــر تنفيــذ البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكــير الناقد عموما ضعيف، فيما يخــص مهارات (التحليل والاســتقراء والاســتنتاج)، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهاراتي (الاســتدلال والتقييم) لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (القبة)،حيث تبين أن مؤشر كوهن عند مهارة الاستدلال (0.06 أقل من 0.20) ومهارة التقييم (0.07 أقل من 0.02).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

وهكذا يمكن القول كجواب لتساؤل البحث الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين المتوسط والضعيف في تنمية مهارات التفكير الناقد في أبعاده المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي).

مناقشة نتائج سؤال الدراسة:

أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي لمهارات (التحليل والاستقراء والاستنتاج)، حيث وجد أنها دالة (0.00) عند مستوى الدلالة (0.01)، وأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي لمهارات (الاستدلال والتقييم)، حيث وجد أنها غير دالة لمهارة الاستدلال(0.72) عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذلك غير دالة لمهارة التقييم (0.65) عند مستوى الدلالة (0.01) لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد ومهاراته (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم) بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي، حيث وجد أنها دالة (0.00) عند مستوى الدلالة (0.05)، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، أما حجم الأثر لتنمية مهارات التفكير الناقد فقد كان ضعيفا لدى الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر من خلال تطبيق البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات العربية والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في أي مجال من مجالات المقياس وتمتاز بحجم تأثير قوي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

أما البرنامج الذي طبق في الدراسة الحالية فقد كان حجم تأثيره بدرجة ضعيفة ومتوسطة في مهارات (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج) ولا يوجد أثر لتنمية مهارتي (الاستدلال والتقييم).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب من أهمها:

1. تأثير السلوكيات الذهنية التي تعود عليها الطلاب من خلال الخبرات السابقة مع قلة المدة المتاحة لتدريس البرنامج، ومن خلال التطبيق القبلي لاختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد توصلت الباحثة أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين منخفض. بعد ما قامت الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير الناقد. أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.05، حيث إن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (2.189) أصغر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (3.84)، وهذا يعني أن الفروق المشاهدة في استجابات الطلبة على مستويات التفكير الناقد غير دالة. وهذا يعني أن مستوى التفكير الناقد بين الطلبة منخفض. واتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قامت بها غيلاني (2017) تحت عنوان [التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات – دراسة ميدانية وصفية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي –الجزائر] توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي لطالب سنة أولى جامعي العلوم والتكنولوجيا وسنة أولى ماستر، باعتبار أن الطالب ليس لديه خلفية مهارات التفكير الناقد، للوصول إلى الحل؛ أي لا يوجد إعمال للعقل. وكذلك دراسة بوغربي (2015) تحت عنوان (مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د) معنى (ل م د) ل= ليسانس، م = ماستر، د = دكتوراه) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر (3) فقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة والتي تكونت من (1650 طالبا وطالبة) دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80 %)،

2. قصر مدة تطبيق البرنامج، لم يسع الباحثة تطبيق كل الحصص المصممة للبرنامج، لأن الطلاب كانوا على أبواب الامتحانات. وذكر Paul وElder (2012) أنه على الرغم من التزايد في دراسة تنمية مهارات التفكير في العقود القليلة الماضية، فإن الأدبيات لم تظهر أي نتائج إيجابية في احتمالية تطوير مهارات التفكير عن قصد. ويمكن تبرير الاستنتاج بأن مهارات التفكير الناقد قد لا تكون ببساطة قابلة للتعديل على المدى القصير، ومع ذلك، تشير هذه الدراسة، إلى أنه من الممكن رفع درجات مهارات التفكير الناقد من خلال طرق تربوية محددة في برامج مستقلة أو من خلال تضمين مهارات التفكير في المحتوى الدراسي.
3. إجابة الطلاب على مقياس التفكير الناقد كانت غير دقيقة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى صعوبة فهم الفقرات وكثرة عددها (34 فقرة)، وهي ذات الاختيار المتعدد، وعدم مقدرتهم على التعامل مع هذه الأنواع من الفقرات، وكذلك عدم جدية الطلاب في الإجابة والتعاطي مع فقرات الاختبار.

ومن خلال ملاحظة الباحثة للتطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المقنن على البيئة الجزائرية، فقد وجدت أن التعليمات كانت واضحة بالإجابة عن الأسئلة بما يراه الطالب مناسبا، ولكن كثير من الطلاب المستجوبين لم يجيبوا عن الأسئلة وأعادوا الأوراق فارغة من الإجابة أو أجابوا عن بعض الأسئلة وتركوا بعضها الآخر. وبعضهم تعامل مع الاختبار بغير جدية ولا سيما أنه لا توجد درجة على المادة، بالرغم من أن الاختبار كان مقننا على البيئة الجزائرية.

وهكذا يمكن القول كجواب لتساؤل البحث الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين المتوسط والضعيف في تنمية مهارات التفكير الناقد في أبعاده المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي-الجزائر.

خلاصة النتائج:

أفرزت الدراسة النتائج الآتية:

كان للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين الضعيف والمتوسط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مهارات التحليل والاستقراء والاستنتاج، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارتي الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي-الجزائر.

التوصيات:

على ضوء النتائج التي أفرزتها الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- رفع درجات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال طرق تربوية محددة في برامج مستقلة أو من خلال تضمين مهارات التفكير في المحتوى الدراسي منذ المرحلة الثانوية.
- صياغة مقررات تعليمية تنمي مهارات التفكير الناقد في كليات التربية وفي الجامعات بصفة عامة وتأهيل الطلبة والطالبات من خلال التدريب على مهارات التفكير وكيفية تنميته لدى الأفراد والعمل على تأهيل الفئات عالية المستوى على مهارات التفكير الناقد.
- إعادة تطبيق البرنامج التدريبي المقدم في الدراسة الحالية على عينات أخرى من معلمين في المراحل الدراسية المختلفة أو معلمي ما قبل الخدمة.
- نشر الوعي بين أولياء الأمور والقائمين على تصميم المناهج والبرامج والمدراء والمعلمين والطلاب على أهمية التفكير الناقد في حياة الإنسان.
- تجنب اختيار المقاييس الطويلة وذات الاختيارات المتعددة لما لها من تأثير سلبي على نتائج الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

المقترحات:

لقد أثارت هذه الدراسة مجموعة من القضايا التي يجب أن تؤخذ بالحسبان من حيث أهميتها، وأن تكون أساسا لدراسات مستقبلية، وبناء على ذلك اقترحت الباحثة مجموعة من المقترحات الآتية:

- **إجراء دراسات مشابهة على باقي الكليات للوقوف على فاعلية البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد في تحسين التحصيل وحسن التعامل مع الانفجار المعرفي وتدفق المعلومة.**
- **إجراء دراسة مشابهة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين ذوي التخصصات الأدبية.**
- **تدريس مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.**

المراجع:

أبـو المجد، هيام عبد الراضي (2014). برنامج مقترح في التربية الأسـرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *46*(3)، 41-92.

أبـو جادو، صالح، ونوفـل، محمد بكر (2017). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيق* (ط6). عمان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبد الله (2010). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأغا، إحسان محمود (2002). *البحث التربوي*. غزة: مكتبة اليازجي.

آلك، فشر (2009). *التفكير الناقد*، تعريب ياسر العيتي، السعودية: دار السيد للنشر.

بكار، عبد الكريم (2010). *تكوين المفكر خطوات عملية* (ط3)، القاهرة، مصر: دار السلام للنشر والتوزيع والطباعة.

تيغـزة، محمـد بوزيـان (2004). *إدارة مهـارات التفكير في سـياق العولمـة: المعتقدات الإبسـتمولوجية Epistemological Beliefs، وتفكـير التفكـير Metacognition، والتفكير الناقد كنماذج*، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجبوري، رغد سـلمان علوان (2011). *أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة* (أطروحة دكتوراه)، جامعة بابل، العراق.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2013). *تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)* (ط6)، عمان، الأردن: دار الفكر.

الجنـابي، فاضـل زامل (1992). *التفكـير الناقد لدى طلبة جامعـة بغداد وعلاقته بأسـاليبهم المعرفية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد، العراق.

الحمـوري، هند، والوهر، محمود (1988). قدرة الطلبة السـنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقـد وعلاقتها بفرع دراسـة الطالب في المرحلة الثانوية ومسـتوى تحصيلـه في امتحان الثانوية العامة، *دراسات - العلوم التربوية*، *25*(1)، 145-158.

زيتون، حسن حسي (2008). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة* (ط4). القاهرة: عالم الكتب.

السعيد الجندي عبد العزيز (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسـة التاريخ لدي طالب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، *16*(68) 93-121.

سويد، عبد المعطي (2003). *مهارات التفكير ومواجهة الحياة* (ط1)، العين: دار الكتاب الجامعي.

الشلاش، عمر بن سلمان بن شلاش (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء السعودية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية*، (36)، 173-200.

شنة، زكية (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد: دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنة، الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (13)، 63-84.

صادق، آمال (2009). *علم النفس تربوي* (ط6)، مصر: الناشر المكتبة الإنجلو المصرية.

الصباغ، حمدي عبد العزيز (2016). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، *1*(33)، 441-452.

صبري، ماهر إسماعيل، إبراهيم، عطيات محمد يس، وفتح الله، أميرة محمد ذكي (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (3)، 123-150.

عبدالفتاح، شرين شحاتة (2018). فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والإتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *34*(5)، 1-39.

العتيبي، خالد ناهز الرقاص (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون-جليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF): دراسة على عينة من الطلاب/المعلمين في البيئة السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود*، *24*(4)، 1427-1454.

عطية، محسن علي (2010). *البحث العلمي في التربية الرياضية ومناهجه وادواته، وسائله الاحصائية*، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، إسماعيل إبراهيم (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق* (ط1)، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عياد، فؤاد وعوض، منير (2006). *أساليب تدريس التكنولوجيا*. غزّة: مطبعة الوراق.

فطرياني، ليلى (2019). *تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج*، الملتقى العلمي العالمي الثاني عشر للغة العربية حول تعزيز دور اللغة العربية في الحضارة والتربية: بين الواقع والمأمول، 18-16 أكتوبر، جامعة بادجادجاران باندونغ، جاوا بارات، اندونيسيا.

قارة، سليم محمد شريف، والصافي، محمود عبد الحكيم (2011). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل* (ط1)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكاظمي، ظافر هاشم (2012). *التطبيقات العلمية لكتابة الرسائل والأطاريح التربوية والنفسية*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

محمود، محمد شكر (2013). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية*، (2)، 468-490.

مزاييب، سامية (يوليو 28، 2017). *المقاربة الشاملة*، جريدة الخبر، الجزائر.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2019). *تقرير حول النظم المدرسية في العالم وتطبيق البرنامج الدولي لتقييم الطلبة*. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس، فرنسا.

المؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية (2016). *المعلم: الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير*، كلية الآداب جامعة نزوى، سلطنة عمان.

ناجي، ماجد عبده قاسم، والرشيد، عبدالرحمن بن سعود (2018). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *13*(2)، 108-123.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

هلال، سامية حسنين عبد الرحمن (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنفيذ مستوى الطلاب المعلمين بشعبة رياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، *مجلة تربية التربية بجامعة بنها، 30*(120)، 373-421.

وزارة التربية الوطنية (2003). *الكتاب السنوي الثالث بعنوان المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية بالجزائر*، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

الياسري، وفية جبار محمد، المحنّه، علي كاظم ياسين، ومحمد، زينب عدنان ناظم (2015). أثر التفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية بجامعة واسط، 20*(1) 419-476.

يوسف، أماني كمال عثمان (2018). *فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب لتنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس ومهارات التفكير المنتج لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة المنصورة، مصر.

Al-Fadhli, S. (2008). *The impact of E-learning on student's critical thinking in higher education institutions Kuwait University as a case study* (Doctoral dissertation). University of Salford, United Kingdom.

Carter, A. G., Creedy, D. K., & Sidebotham, M. (2016). Efficacy of teaching methods used to develop critical thinking in nursing and midwifery undergraduate students: A systematic review of the literature. *Nurse Education Today, 40*, 209-218.

Castledine, G. (2010). Critical thinking is crucial. *British Journal of Nursing, 19*(4), 271-271.

De Bono, E. (1994). *Thinking course*. United States: Facts on File.

Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. United Kingdom: Addison Wesley.

Konstantopoulos, S. (2008). The power of the test for treatment effects in three-level cluster randomized designs. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 1*(1), 66-88.

Paul, R., Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Germany: Pearson.

Robson, L., Stephenson, C., Schulte, P., Amick, B., Chan, S., Bielecky, A., ... & Grubb, P. (2010). *A systematic review of the effectiveness of training & education for the protection of workers*. Toronto: Institute for Work & Health.

Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking* (Doctoral dissertation). Memphis State University, Tennessee.

Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England: Routledge.

Wright, I. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies, 93*(6), 257-261.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdel Fattah, Shereen Shehata (2018). Faeiliat muqarar aleulum almutakamilat al'iiliktrunii fi tanmiat maharat altafkir altahlilii wal'iitijah nahw altaealum al'iiliktrunii ladaa tulaab kuliyat altarbiati. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 34*(5), 1-39.

Abu Jadu, Saleh, wa Nofal, Muhammad Bakr (2017). *Taelim altafkir mafahim watatbiq* (Taba'a 6). Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawziei.

Abu Zina, Farid, wa Ababneh, Abdullah (2010). *Manahij tadris alriyadiaat lilsufuf al'uwlaa*, Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawziei.

Abul-Majd, Hiam Abdel-Radi (2014). Barnamaj muqtarah fi altarbiat al'usariat qayim ealaa altaealum almunazam dhatiana wafaeiliatih fi tanmiat altahsil almaerifii wamaharat altafkir alnaaqid ladaa talibat kuliyat altarbiati, *Majalat Dirasat Earabiat fi Altarbiat Waeilm Alnafsi, 46*(3), 41-92.

Agha, Ihsan Mahmoud (2002). *Albahth altarbawi*. Ghaza: Maktabat Alyazji.

Alek, Fisher (2009). *Altafkir alnaaqidi, taerib yasir aleayti,* Alsueudiatu: Dar Alsayid Lilnashri.

Aleutibi, Khalid Nahaz Alraqaas (2012). Alkhasayis alsaykumitriat lilsuwrat alqasirat min akhtibar watsuni-jilisar liltafkir alnaaqid (WGCT-SF): Dirasat ealaa eayinat min altulaabi/almuealimin fi albiyat alsaeudiati. *Majalat Jamieat Almalik Saud, 24*(4), 1454-1427.

Al-Hammoury, Hind, wa Al-Wahr, Mahmoud (1988). Qudrat altalabat alsanat al'uwlaa fi aljamieat alhashimiat ealaa altafkir alnaaqid waealaqatiha bifare dirasat altaalib fi almarhalat althaanawiat wamustawaa tahsilih fi aimtihan althaanawiat aleamati, *Dirasat - Aleulum Altarbawiati, 25*(1), 145-158.

Ali, Ismail Ibrahim (2009). *Altafkir alnaaqid bayn alnazariat waltatbiq* (Taba'a 1), Al'urdunu: Dar Alshuruq Lilnashr Waltawziei.

Al-Janabi, Fadel Zamel (1992). *Altafkir alnaaqid ladaa talbat jamieat baghdad waealaqatih bi'asalibihim almaerifia* (Utaruhat dukturah), Jamieat Baghdad, Aleiraq.

Al-Jubouri, Raghad Salman Alwan (2011). *Athar astiratijiati namdhajat altafkir wa(SQ3R) fi aliaistieab alqurayiyi waltafkir alnaaqid ladaa talibat alsafi alraabie al'adabii fi madat almutalaea* (Utaruhat dukturah), Jamieat Babli, Aleiraq.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

Al-Kazemi, Dhafer Hashem (2012). *Altatbiqat aleilmiat likitabat alrasayil wal'atarih altarbawiat walnafsiati*. Bayrut, Lubnanu: Dar Alkutub Aleilmiati.

Almutamar Alduwaliu Alraabie Liqism Altarbiat wa Aldirasat Al'iinsania (2016). *Almuealimu: Al'iiedad Waltaealum Madaa Alhayaat fi Alam Mutaghayir*, Kuliyat Aladab Jamieat Nazwaa, Saltanat Oman.

Al-Sabbagh, Hamdi Abdel-Aziz (2016). Faeiliat barnamaj muqtarah litanmiat mafahim altariqat aleilmiat wamaharat tadris altafkir alnaaqid ladaa muealimi aleulum bialmarhalat almutawasitat bialmadinat almunawarati. *Almajalat Aleilmiat Likuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 1*(33), 441-452.

Al-Saeed Al-Jundi Abdul-Aziz (2006). Athar aistikhdam baed astiratijiaat ma wara' almaerifat fi tadris altaarikh ealaa tanmiat altafkir altaarikhii walaitijah nahw dirasat altaarikh laday talib almarhalat althaanawiata. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Binha, 16*(68) 93-121.

Al-Shelash, Omar bin Salman bin Shelash (2017). Athar astikhdam baed astiratijiaat altafkir ma wara' almaerifii fi mustawaa altafkir alnaaqid walthiqat bialnafs ladaa tulaab jamieat shaqra' alsaeudiati, *Majalat Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Lileulum Altarbawiati*, (36), 173-200.

Al-Yasiri, Wafia Jabbar Muhammad, Al-Mihna, Ali Kazem Yassin, and Muhammad, Zainab Adnan Nazim (2015). Athar altafkir alta'amulii fi aiktisab almafahim albalaghiat ladaa talibat alsafi alkhamis al'adbi. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Wasti, 20*(1) 419-476.

Attia, Mohsen Ali (2010). *Albahth aleilmiu fi altarbiat alriyadiat wamanahijih wadawatunhi, wasayiluh alahisayiyatu*, Amman, Al'urdunu: Dar Almanahij Lilnashr Waltawziei.

Ayyad, Fouad wa Awad, Mounir (2006). *Asalib tadris altiknulujya*. Ghaza: Matbaeat Alwaraqi.

Bakkar, Abdul Karim (2010). *Takwin almufakir khutuat eamalia* (Taba'a 3), Alqahirata, Misr: Dar Alsalam Lilnashr Waltawzie Waltibaeati.

Fetriani, Laila (2019). *Taelim maharat alqira'at ealaa 'asas alqira'at alnaaqidat bialtatbiq ealaa talbat qism allughat alearabiat wa'adabiha bijamieat mawlana malik 'iibrahim al'iislamiat alhukumiat malanji*, Almultaqaa Aleilmii Alealamii Althaani Ashar Lilughat Alearabiat hawl Taeziz Dawr Allughat Alearabiat fi Alhadarat Waltarbiati: Bayn Alwaqie Walmamul, 16-18 Uktubar, Jamieat Biadjadjaran Bandungh, Jawa Barat, Andunisya.

Hilal, Samia Hassanein Abdel Rahman (2019). Faeiliat barnamaj muqtarah qayim ealaa altaealum alnashit waltafkir almutashaeib fi tanfidh mustawaa altulaab almuealimin bishuebat riadiaat li'ada'at tanmiat maharat altafkir alnaaqid wal'iibdaei, *Majalat Tarbiat Altarbiat Bijamieat Binha, 30*(120), 373-421.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2013). *Taelim altafkir (mafahim watatbiqatu)* (Taba'a 6), Amman, Al'urdunu: Dar Alfikri.

Mahmoud, Muhammad Shukr (2013). Dawr almuealim fi tanmiat altafkir al'iibdaeii ladaa altalbati. *Majalat Jamieat Aliainbar Lileulum Alansaniati*, (2), 468-490.

Mazayeb, Samia (Yulyu 28, 2017). *Almuqarabat alshaamilatu*, Jaridat Alkhabara, Aljazayir.

Munazamat Altaeawun Alaiqtisadii wa Altanmia (2019). *Taqrir hawl alnuzum almadrasiat fi alealam watatbiq albarnamaj alduwalii litaqyim altalabati*. Munazamat Altaeawun Alaiqtisadii wa Altanmiati, Baris, Faransa.

Naji, Majed Abdo Qassem, and Al-Rasheed, Abdul Rahman bin Saud (2018). Faeiliat barnamaj tadribiun fi tanmiat maharat altafkir alnaaqid ladaa talabat aljamieati, *Majalat Aldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 13*(2), 108-123.

Qara, Salim Muhammad Sharif, wa Al-Safi, Mahmoud Abdel Hakim (2011). *Tanmiat al'iibdae walmubdiein min manzur mutakamil* (Taba'a 1), Amman, Al'urdunu: Dar Althaqafat Lilnashr Waltawziei.

Sabry, Maher Ismail, Ibrahim, Atiyat Muhammad Yassin, wa Fathallah, Amira Muhammad Zaki (2014). Faeiliat barnamaj muqtarah litanmiat maharat altafkir alnaaqid ladaa tulaab alshaeb aleilmiat mukhtalifi altakhasus bikuliyat altarbiat jamieatan binha, *Majalat Buhuth Earabiat fi Majalat Altarbiat Alnaweiati*, (3), 123-150.

Sadiq, Amal (2009). *Eilm alnafs tarbawi* (Taba'a 6), Misr: Alnaashir Almaktabat Al'iinjulu Almisriatu.

Shanna, Zakia (2014). Faeiliat barnamaj muqtarah litaelim altafkir alnaaqidi: dirasatan maydaniatan ealaa eayinat min talabat eilm alnafs bi Jamieat Batnati, Aljazayar. *Majalat Dirasat Nafsiat Watarbawiati*, (13), 63-84.

Suida, Abdel-Moati (2003). *Maharat altafkir wamuajahat alhaya* (Taba'a 1), Aleaynu: Dar Alkitaab Aljamieii.

Tighzatu, Muhamad Buzyan (2004). *Idarat maharat altafkir fi siaq aleawlamati: almuetaqadat al'iibistumulujiat, watafkir altafkir, waltafkir alnaaqid kanamadhija*, Nadwat Aleawlamat Wa'awlawiaat Altarbiati, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Almalik Saud, Alriyad.

Wizarat Altarbiat Alwatania (2003). *Alkitaab alsanawiu althaalith bieunwan almuqarabat bialkafa'at fi almanzumat altarbawiat bialjazayir*, Almarkaz Alwataniu Lilwathayiq Altarbawiati, Wizarat Altarbiat Alwataniati, Aljazayir.

Youssef, Amani Kamal Othman (2018). *Faeaaliat barnamaj taelimiun qayim ealaa tatbiqat alwib litanmiat kifayat altasmim altiknulujii lildurus wamaharat altafkir almuntij ladaa altulaab almuealimin shuebat eilm alnafs bikuliyat altarbia* (Utaruhat dukturah), Jamieat Almansurat, Misr.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

Zeitoun, Hassan Hassi (2008). *Taelim altafkir ruyat tatbiqiat fi tanmiat aleuqul almufakira* (Taba'a 4). Alqahirati: Alam Alkutub.