



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة طيبة

كلية التربية والعلوم الإنسانية

قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج ريسكـ "Risk"

وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

(المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية)

إعداد

رانيا أحمد علي فقيهي

إشراف

الدكتور/ رضوان بن فضل الرحمن الشيخ

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية بكلية التربية والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة

الفصل الدراسي الثاني

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦ م



H لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ
الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (٧) **A**

سورة الحشر

H اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَحَّرَ
الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ
رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ (٢) وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ
الْجِبَالِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُعْشَى اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ
(٣) وَفِي الْأَرْضِ قِطْعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزُرُوعٌ وَخَيْلٌ صَبْرُونَ وَغَيْرُ
صَبْرَانَ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَكُفُّوا بَعْضُهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأَكْلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ
لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (٤) **A**

سورة الرعد



عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (١٥)

قرار لجنة المناقشة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين.. وبعد:
ففي يوم الاثنين: ١٤٢٨/٥/٤ هـ الموافق: ٢٠٠٧/٥/٢١ م. اجتمعت اللجنة المشكلة لمناقشة
الطالبة: رانيا بنت أحمد علي فقيهي في أطروحتها لرسالة الماجستير
المعنونة بـ "برنامج ريسك" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية
بجامعة طيبة" وبعد مناقشة علنية للطالبة من الساعة ١ إلى الساعة ٤ وبعد المداولة والمناقشة،
اتخذت اللجنة القرار التالي:

- ☒ قبول الرسالة والتوصية بمنح الدرجة.
- ☐ قبول الرسالة مع إجراء بعض التعديلات، دون مناقشتها مرة أخرى.
- ☐ استكمال أوجه النقص في الرسالة ، وإعادة مناقشتها.
- ☐ عدم قبول الرسالة.

تعقيبات أخرى:

.....

.....

واللجنة إذ تقرر ذلك، توصي الطالبة بتقوى الله في السر والعلن، والحمد لله رب العلمين.

التواقيع		
مقرر اللجنة	عضو	عضو
د. رضوان بن فضل الرحمن الشيخ	أ.د. فوزية بنت إبراهيم دمياطي	أ.د. ضيف الله بن عوض الشيبي

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله مُولي جميع النعم، فله الحمد والشكر أولاً وآخراً، اللهم إني أسألك زيادة في العلم ونوراً في الفهم، وتقبله مني ربّي عملاً خالصاً لوجهك الكريم. اللهم إن لم يكن في عملي هذا خيرٌ فلا تجعل فيه شراً، وإن لم يكن فيه نفع فلا تجعل فيه ضرراً، وإن لم يكن فيه حق فلا تجعل فيه باطلاً.

ثم أشكر الوالدين على ما قدموه لي من العون والعطاء والدعم المتواصل، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

أما وقد شارف العمل على الانتهاء، فإنه لا يسعني إلا التقدم بالشكر لسعادة المشرف على هذه الدراسة الدكتور؛ رضوان فضل الرحمن الشيخ؛ جعل الله جهده في ميزان حسناته يوم القيامة.

كما أتوجه بفائق الامتنان لجامعة طيبة ممثلة في عمادة الدراسات العليا؛ لمنحي فرصة مواصلة تعليمي العالي، وأخص بالذكر قسم المناهج وطرق التدريس رئيساً وأساتذة، وقد يسر الله التقدير لي في هذه المرحلة، أساتذة أجلاء جمعوا العلم والخلق في رداء واحد، واعتزّ بهم وبتعلّمي على أيديهم، وأدين لهم بالفضل والمعروف.

كما أشكر السادة المحكمين الذين أناروا لي الطريق بتوجيهاتهم السديدة، وكذلك يسرني أن أتقدم بالشكر لجميع الطالبات الفاضلات في قسم العلوم الاجتماعية اللاتي تطوعن في الخضوع للتجربة، على حسن تعاونهن، وطيب معاشرتهن.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى اللجنة المناقشة المكونة من سعادة الأستاذ الدكتور؛ ضيف الله عواض الشبتي؛ وسعادة الأستاذة الدكتورة؛ فوزية إبراهيم دمياطي؛ لتكريمهما وتفضلهما بمناقشة رسالتي هذه، وتسطيعهم لخبراتهم القيمة على صفحاتها بإجراء التعديلات المناسبة عليها.

وأسأل الله للجميع أن يعظم لهم الجزاء في الدارين إنه سميع مجيب.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
العنوان.....أ	
البسملة.....ب	
قرار توصية اللجنة.....ج	
شكر وتقدير.....د	
فهرس المحتويات.....هـ-ح	
فهرس الجداول.....ط	
فهرس الأشكال.....ي	
المستخلص.....ك	
الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)..... ١-١٣	
المقدمة.....١	
مشكلة الدراسة.....٩	
فروض الدراسة.....٩	
أهداف الدراسة.....٩	
أهمية الدراسة.....١٠	
حدود الدراسة.....١١	
مصطلحات الدراسة.....١١	
خاتمة الإطار العام للدراسة.....١٣	
الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)..... ١٤-٩٦	
الجزء الأول الإطار النظري.....١٤	
أولاً: التفكير.....١٤	
ماهية التفكير.....١٤	
اتجاهات تعليم التفكير.....١٩	
ثانياً: التفكير الناقد.....٢٠	
مفهوم التفكير الناقد في التربية الإسلامية.....٢٠	
التفكير الناقد في القرآن الكريم.....٢٠	
التفكير الناقد في السنة النبوية المطهرة.....٢٢	

٢٤.....	تاريخ مفهوم التفكير الناقد عبر العصور.....
٢٤.....	لغويًا.....
٢٥.....	مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي.....
٢٧.....	مهارات التفكير الناقد.....
٣٠.....	سمات المفكر الناقد.....
٣١.....	ثالثًا: دور المعلم في تعليم التفكير الناقد.....
٣٤.....	رابعًا: معايير التفكير الناقد.....
٣٥.....	خامسًا: معوقات تعليم التفكير الناقد.....
٣٨.....	سادسًا: تعليم التفكير الناقد.....
٣٨.....	استراتيجيات تعليم التفكير الناقد.....
٣٩.....	إستراتيجية ماكفرلاند Mcfarland.....
٤٠.....	إستراتيجية كيفن اورايلي O,Rielly.....
٤١.....	إستراتيجية سميث Smith.....
٤٣.....	إستراتيجية باير Bayer.....
٤٤.....	إستراتيجية بول وبينكروجنسن وكركلو.....
٤٥.....	إستراتيجية التحديات النقدية.....
٤٦.....	برامج تعليم التفكير الناقد العالمية.....
٦٢.....	معايير اختيار برامج تعليم التفكير الناقد.....
٦٣.....	سابعًا: مقاييس التفكير الناقد.....
٦٣.....	الاختبارات القديمة لقياس التفكير الناقد.....
٦٤.....	الاختبارات العالمية لقياس التفكير الناقد.....
٦٥.....	اختبارات تقيس مستويات التفكير العليا ومن ضمنها التفكير الناقد.....
٦٥.....	اختبارات الجانب الوجداني للتفكير الناقد.....
٦٦.....	التعقيب على الإطار النظري.....
٦٨.....	الجزء الثاني الدراسات السابقة.....
	المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببرامج تعليم
٦٨.....	التفكير الناقد.....
٧٦.....	تعقيب.....

المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمستوى التفكير الناقد

لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.....	٧٨
تعقيب.....	٨٩
المحور الثالث: مقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعيين.....	٩١
تعقيب.....	٩٣
تعقيب عام.....	٩٤
خاتمة الفصل الثاني (أدبيات الدراسة).....	٩٦
الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)	٩٧-١٠٨
أولاً: منهج الدراسة.....	٩٧
ثانياً: برنامج ريسك (RISK).....	٩٧
ثالثاً: مجتمع الدراسة.....	١٠٣
رابعاً: عينة الدراسة.....	١٠٣
خامساً: أداة الدراسة.....	١٠٤
سادساً: المعالجة الإحصائية.....	١٠٦
سابعاً: خطوات الدراسة.....	١٠٦
خاتمة الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته).....	١٠٨
الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)	١٠٩-١١٩
الجزء الأول: نتائج الدراسة.....	١٠٩
الجزء الثاني: تفسير النتائج.....	١١٥
خاتمة الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها).....	١١٩
الفصل الخامس (الخاتمة)	١٢٠-١٢٤
أولاً: خلاصة الدراسة.....	١٢٠
ثانياً: نتائج الدراسة.....	١٢٠
ثالثاً: التوصيات والمقترحات.....	١٢٢
التوصيات.....	١٢٢
المقترحات.....	١٢٣
خاتمة الفصل الخامس.....	١٢٤
ملخص الدراسة.....	١٢٥-١٢٨

المراجع.....	١٢٩-١٣٩
المصادر.....	١٢٩
المراجع العربية.....	١٢٩
المراجع الأجنبية.....	١٣٥
المراجع الإلكترونية العربية.....	١٣٥
المراجع الإلكترونية الأجنبية.....	١٣٦
ملحقات الدراسة.....	١٤٠-٢٠٦
مستخلص الدراسة باللغة الانجليزية.....	٢٠٧

فهرس الجداول

الصفحة

الجدول

رقم (١) يبين التصميم التجريبي للدراسة.....	٩٧
رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير اختبار التفكير الناقد قبلياً والعمر الزمني.....	١٠٣
رقم (٣) يبين نتائج استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين لمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي	١٠٩
رقم (٤) يبين نتائج استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين لمعرفة الفرق بين المتوسط القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد للمجموعتين.....	١١٣

فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل
١٥	رقم (١) يبين شطري الدماغ.
١٦	رقم (٢) يبين فصوص الدماغ.
١٧	رقم (٣) يبين العصبون.
١٨	رقم (٤) يبين مخطط تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته.
٢٨	رقم (٥) يبين مهارات التفكير الناقد المركزية.
٢٩	رقم (٦) يبين الميول نحو التفكير الناقد.
١١٠	رقم (٧) يبين نتائج مقارنة المتوسطات الحسائية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

مستخلص

العنوان: برنامج ريسك " Risk "

وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة

إعداد: رانيا أحمد علي فقيهي

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ماهية برنامج ريسك " Risk " وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، حيث تمثل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من جميع طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة التابعة لوزارة التعليم العالي، في الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦)، وعددهن مائة واثنان وثمانون (١٨٢) طالبة، ثم اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وبلغ عددهن ستين (٦٠) طالبة من المستوى الرابع، ثم جرى تقسيم الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين ثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، وثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، في ضوء متغير اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal) المقنن على البيئة السعودية، وذلك لتحقيق التكافؤ، ثم طبق برنامج " ريسك Risk " لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) على المجموعة التجريبية. استغرق زمن التجربة خمسة (٥) أسابيع بواقع عشر (١٠) ساعات.

واستخدم لمعالجة البيانات إحصائياً اختبار (ت) T.test عن طريق الحاسوب ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته، وتشير هذه النتائج إلى الأثر الواضح لبرنامج ريسك " Risk " في تعليم التفكير الناقد على طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة. وبناء على هذه النتيجة أوصت الباحثة بضرورة تطبيق برامج تعليم التفكير الناقد في برنامج إعداد المعلم بجامعات المملكة العربية السعودية.

الفصل الأول الإطار العام

- ❑ المقدمة
- ❑ مشكلة الدراسة
- ❑ فروض الدراسة
- ❑ أهداف الدراسة
- ❑ أهمية الدراسة
- ❑ حدود الدراسة
- ❑ منهج الدراسة
- ❑ مصطلحات الدراسة
- ❑ خاتمة الإطار العام للدراسة

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)

يعرض هذا الفصل مقدمة موجزة لموضوع الدراسة، ومشكلة الدراسة، وفروضها وأهدافها، وأهميتها النظرية والتطبيقية، وحدودها، والمنهج المستخدم، وأخيراً مصطلحات الدراسة.

المقدمة

الحمد لله الذي أبان لعباده في القرآن صراطاً مستقيماً، ومنهجاً تربوياً قوياً، له الحمد والشكر أولاً وأخيراً، ظاهراً وباطناً، والصلاة والسلام على رسول الله محمد ﷺ؛ الذي بعث للناس معلماً حكيماً، وهادياً أميناً، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

يشهد القرن الحادي والعشرون أحداثاً بالغة الأهمية وسط تحولات جذرية في مختلف نواحي الحياة، كما يشهد هذا القرن ثورة علمية تكنولوجية تعتمد على العقل البشري، وتقليص دور العمالة غير المؤهلة، وتعزيز دور كبار الخبراء والفنيين الذين يؤدّون دوراً أساسياً في العمليات الإنتاجية، وقد شكلت هذه التحولات تحديات كبرى أصبح من الواجب على التربية سرعة مواجهتها.

وبذلك أصبح لزاماً على الأمم إصلاح التربية والتعليم؛ لكي يتفاعل مع ما يستجد من المظاهر العلمية التي أحدثتها الثورة العلمية والعولمة، ومن الملاحظ أن أساس هذا التغيير هو المعرفة التي تتدفق بأشكال ومظاهر عجيبة، وبسرعة مذهشة، لا تترك فاصلاً زمنياً كافياً للفهم والاستيعاب والإدراك، وأصبح إنتاجها وامتلاكها واستثمارها الأساس في ديناميّة الفعل والقرار والسلوك الذي وفر القوة المادية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية للدول التي تمتلكها وتنتجها وتستثمرها، مما أدى إلى حالة من عدم الاستقرار والثبات في المجتمع.

ويُعَدُّ التفكير الناقد أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعّال؛ الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية؛ للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابه فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة (المغيص، د.ت، ص ٦).

والعقلية ذات التفكير الناقد، هي تلك التي لا ترى الأمور والحوادث على ظاهرها فحسب ولا تسرع إلى قبولها أو ردّها، بل تغوص في العمق، وتنظر إلى ما وراء الظواهر، وتحيط بما يحيط بها، وتعرضها على ميزان العقل، ومحك الفكر؛ ليقوم العقل بدوره في عملية التحليل والموازنة والتنقية والتمييز بين الأمور، والكشف عن الزائف من الحقيقي، وعزل الخطأ عن الصواب.

ويتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات يمكن تصنيفها ضمن فئات خمسة، هي: الافتراضات، والتفسير، وتقييم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد "تعلم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل، ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها". ولا تكتسب مهارات التفكير الناقد إلا من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أُتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.

وبناء على ذلك يُعدُّ تعليم مهارات التفكير الناقد غايةً أساسيةً لمعظم السياسات التربوية لدول العالم، وهدفاً رئيساً للعملية التعليمية يتطلب إعداد الطلبة؛ ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على كل من، التفكير الناقد والقراءة الناقدة والكتابة الناقدة، وذلك لما حققه من نتائج إيجابية ثبت أثرها في حياة الفرد والمجتمع (حبيب، ٢٠٠٣، ص ٢٤٦).

ولأجل ذلك حرصت الدول المتقدمة - مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، والصين، واليابان، وفرنسا، وبعض الدول النامية، مثل سنغافورة، وأستراليا - على إدراج مهارات التفكير الناقد في مؤسساتها التعليمية منذ سنوات الطفولة الأولى في الروضة، وصولاً بهذا التعليم إلى المراحل الجامعية، ثم متابعتها في مجالات العمل المختلفة، وتتميز اليابان عن غيرها بأنها تملك أقوى نظام تربوي عام في العالم، ويعود اهتمام اليابان بهذا التعليم وتطبيقه إلى ما بعد 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 أولويةً خاصة في المناهج الدراسية، وما زال الاهتمام بهذا النوع من التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قائماً حتى وقتنا الحاضر، كما يعود اهتمام سنغافورة بهذا النوع من التعليم وتطبيقه إلى عام ١٩٩٧، وهو العام الذي عقد

فيه المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافوره (سويد، ٢٠٠٣، ص ٣٦؛ وعبد النور، ١٩٩٢، ص ١٧٣؛ وحبيب، ٢٠٠٣، ص ١٧٩).

أما في بعض الدول العربية فقد وُجدت بدايات للاتجاه نحو الاهتمام بتعليم مهارات التفكير الناقد؛ حيث أعدت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خطة لتدريب المعلمين امتدت من عام ١٩٩١ حتى عام ١٩٩٨، وكان أحد أهداف هذه الخطة توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وفي هذا السياق جاء افتتاح مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين في مطلع العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤ في عمان لتُقدّم نموذجاً في التعليم المركز على تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وفي العام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ تم تطبيق أول برنامج التعليم المعتمد على التفكير الذي أعده مكتب النافع للبحوث والاستشارات العلمية، لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية بمدارس الملك فيصل بالرياض في المملكة العربية السعودية، كما بدأت جمهورية مصر العربية عام ٢٠٠١، وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مشروعاً تجريبياً هدفه تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، وشمل مائتين وخمس وأربعين (٢٤٥) مدرسة، وقد ركز المشروع على تنمية مهارات التلاميذ على الحوار، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى محاولاتٍ هدفها رسم صورة لمستقبل التعليم من خلال الدراسات الاستشرافية التي قامت بها مجموعة من المؤسسات والأفراد، ولعل مشروع (استراتيجية التعليم في الوطن العربي) الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك مشروع (مستقبل التعليم في الوطن العربي)، ومشروع (استشراف مستقبل العمل التربوي بدول مجلس التعاون الخليجي) من أبرز المشروعات في هذا الجانب (جروان، ١٩٩٩، ص ر؛ بيركتر، ٢٠٠٣، ص ط؛ والمغيص، د.ت، ص ٧؛ وحارب، ٢٠٠١، ص ٤٧).

ورغم هذه المحاولات إلا أن منظمة اليونسكو عرضت وثيقة أعدتها للمسؤولين العرب عن التعليم في اجتماع انعقد في عمان الأردن عن قضية تخلف التعليم العالي؛ حيث جاء في هذه الوثيقة ما يلي:

"إن واقع التعليم العالي العربي بالرغم من التطورات الكبيرة التي حدثت في العقود الثلاثة الأخيرة إيجابي، إلا أنه لا يزال يعج بالسلبيات العديدة التي تعيق مسيرته نحو المشاركة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة، مما يقتضي ضرورة إعادة النظر في فلسفات التعليم العالي وأهدافه وممارساته، وإدخال تعديلات جوهرية على مختلف عناصره إذا ما أريد له أن يقوم بأدوار أكثر فعالية في تحقيق التنمية العربية" (حارب، ٢٠٠١، ص ١٣٦).

وبما أن جزءاً من هذا النقد موجه إلى برامج إعداد المعلم، والمعلم أحد العناصر الهامة في العملية التربوية، فإن المنطق يقتضي أن تكون برامج إعداد المعلم برامج عصرية تقدم الخبرات اللازمة لذلك، وفي هذا الجانب يرى كار Carr (1998) أن برامج إعداد المعلم يجب أن تطور المهارات العقلية للطلبة المعلمين، مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرار، لتكون أكثر فاعلية وفائدة للطلبة الذين سيتعلمون منهم، ومن أجل التلاؤم مع متطلبات هذا القرن وتحدياته .

وعلى نقیض رأي (كار) "ما زالت برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية تعتمد على مجموعة مساقات مقررة، على الطلبة حفظها والنجاح فيها كأساس لممارسة عملهم كمعلمين، ولا تُظهر الجامعات اهتماماً بتعليم التفكير" (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥، ص ٩٧)، وعلق المغيصب (د.ت) في هذا الجانب قائلاً "إن المتأمل لحال تعليمنا سواء من حيث الأهداف أو المضمون يجد أنه بالرغم من كل الجهود التي بذلت لتطويره، والوقت والمال والإمكانات التي استنفذتها جهود التطوير، إلا أن هذا التعليم ظل عاجزاً عن تزويد المتعلم بمدخلات تثير ذهنه وتحفز فكره، فمنهج التعليم إن ركزت فإنما تركز على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية تقف حائلاً دون ظهور مخرجات التعليم في صورة أداء عمل يستوعبه المتعلم ويمارسه، أما ثقافة التفكير وإشغال العقل فهو أمر بعيد في مناهجنا التعليمية ص ١٣".

إن الدعوة إلى تربية وتعليم التفكير في الجامعات والمدارس هي دعوة ملحّة لا تحتمل التأجيل، والضرورة تدعو إلى التخلص من كثير من الأساليب التقليدية التي لم تثبت جدواها.

إن تعليم أصول التفكير الصحيح مرادف لتعليم التفكير الناقد، فهو مبني على قواعد أساسية مستمدة من كتاب الله الكريم، والسنة النبوية المطهرة، والذي يعتقد كثير من الباحثين أنها وليدة التربية الحديثة، فليس هناك دين أعطى العقل والتفكير مساحة كبيرة من الاهتمام مثل الدين الإسلامي، وعندما يخاطب القرآن الكريم المسلم فإنه يركز على عقله ووعيه وتفكيره، ولأهمية التفكير للمسلم وردت كلمة التفكير و مرادفاتا مرات عديدة في القرآن الكريم، وبيئت في المفردات التالية: (يتفكرون)، (يعقلون)، (يذكرون) وذلك في قول العزيز الحكيم [هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ (١) يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (١١) وَسَحَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالْجُجُومُ مُسَحَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (١٢) وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ (١٣)] سورة النحل، الآية : ١٠ ، ١٣ .

من هذه الآيات يتضح تكرار دعوة الإنسان إلى إعمال العقل في آيات الله، فالتفكير في آيات الله يربي الدماغ بسرعة واستقامة ويقود إلى الرشاد، لذلك كان رسول الله ﷺ يحث أصحابه على التفكير في هذه الآيات ويقول لهم: عن ابن عباس رضي الله عنه أن قوماً تفكروا في الله عز وجل، فقال النبي ﷺ: "تفكروا في خلق الله، ولا تتفكروا في الله، فإنكم لن تقدروا قدره"، رواه أبو نعيم في الحلية بالمرفوع منه بإسناد ضعيف، ورواه الاصبهاني في الترغيب والترهيب بإسناد أصح منه، ورواه الطبراني في الأوسط والبيهقي في الشعب" (الغزالي، د.ت، ج ٤، ص ٣٦١).

لأن العقل البشري بما أوتي من قدرات محدودة غير قادر على التفكير في عظمة الله التي لا تدركها الأبصار، فمن خلال التفكير بالخلق يتعرف الإنسان على خبايا نفسه، وبه يبدأ العمل الذي هو عماد حياته في الدنيا وفي الآخرة، وبه يحدد الطريق المناسبة له، وبه يميز بين الخير والشر، وبه ينطق لسانه بذكر الله وبالحكمة، وبما يقنع به الآخرين، والأفكار هي جوهر الإنسان، هي الحقيقة الكبرى التي يستمد منها قوته أو ضعفه.

لكن قد يعترض التفكير بعض العوائق فتحرفه عن طريقه السوي، وتحول بينه وبين الوصول إلى الحقيقة، وإذا تراكم على الإنسان كثير من عوائق التفكير، أصيب تفكيره بالجمود، وأصبح غير قادر على تقبل الآراء والأفكار الجديدة، وإذا وصل الإنسان إلى هذه الحالة فقد التفكير قيمته، ووصف القرآن الكريم هذه الحالة من جمود التفكير (بالطبع على القلوب)، أو (بالختم) عليها، أو بوصفها في (أكنة) أو بوضع (أقفال) عليها، قال الله تعالى: **[أُولَئِكَ الَّذِينَ طَعَّ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَسَمِعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ]** سورة النحل، الآية: ١٠٨ (نجاتي، ٢٠٠٥، أ، ص ١٤٦).

إلا إن القرآن الكريم عني بهذا الجانب، وذكر أهم العوامل التي تعوق التفكير وتؤدي إلى جموده، وهذه العوامل هي: التمسك بالأفكار القديمة، قال جل جلاله: **[وَإِذَا بَقُلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالُوا مَا هَذَا إِلَّا رَجُلٌ يُرِيدُ أَنْ يَصُدَّكُمْ عَنْ مَا كَانُوا يَعْبُدُ آبَاءَكُمْ وَقَالُوا مَا هَذَا إِلَّا إِفْكٌ مُّفْتَرًى وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ]** سورة سبأ، الآية: ٤٣، والعامل الثاني: عدم كفاية البيانات، قال تعالى: **[وَلَا تَقَفْ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا]** سورة الإسراء، الآية: ٣٦، والعامل الثالث: التحيز الانفعالي والعاطفي، قال العلي القدير: **[يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوُّوا أَوْ نَعَرَضُوا فَلِإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا]** سورة النساء، الآية: ١٣٥. وهذا دليل على عناية القرآن الكريم بتحرير العقل من القيود التي تكبله وتعوقه عن التفكير السليم، فحارب التقليد والتمسك بالآراء القديمة دون تفكير فيها، والتحقق من صحتها، وحارب الأوهام، والخرافات التي تقيد التفكير وتعوقه عن الانطلاق والبحث للوصول إلى الحقيقة، وحارب التسرع في إصدار الأحكام دون التأكد من صحة المقدمات، ومن دقة الأدلة وصحتها، ونهى عن إتباع الظن المعرض للخطأ، ودعا إلى إتباع الحق الذي تؤيده الأدلة الصحيحة، ونهى أيضاً عن الوقوع تحت تأثير الأهواء والميول التي تؤدي إلى التحيز، وتسبب أخطاء التفكير (نجاتي، ٢٠٠٥، ب، ص ١٤٤).

وقد جاء توضيح ما سبق جملةً في الآية الكريمة التالية **[يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ]** سورة الحجرات، الآية: ٦.

كما أن رسول الله ﷺ حذر أيضاً من بعض العوامل التي تؤدي إلى أخطاء التفكير، وكان يعلم أصحابه أن يكون تفكيرهم سليماً خالياً من العيوب التي تعطل التفكير، فعن حذيفة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسناً، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا" رواة الترمذي (عثمان، ١٩٦٥، ج ٦، ص ١٤٥).

إن هذا الحديث يتفق في مضمونه مع ما ورد في الآية القرآنية الكريمة التي توضح أهمية التفحص، والتمحيص، والتأمل في الأمور لفهمها وإدراكها، وجمع الأدلة والبراهين الكافية التي تؤيد صحة ما يصل إليه، ويدل الحديث الشريف على حرص الرسول ﷺ على تقويم أقوال صحابته وتوجيههم إلى التفكير باستقلالية تامة وهذا ما يتطلبه التفكير الناقد.

ورغم أن تعليم التفكير الصحيح، والتعرف على أخطاء التفكير ومزالقه هو منهج إسلامي إلا أن غالب الجامعات والمدارس في العالم الإسلامي لا تُدرّس مادة التفكير، أو تساعد على تحسينه، في الوقت الذي نرى فيه الغربيين يبذلون عناية متزايدة في هذا الجانب (الأميري، ١٩٩٩، ص ١١).

ولأهمية تعليم مهارات التفكير الناقد بين التربويين من مشرفين، ومُعلّمين، وطلبة الجامعات، أجريت دراسات اهتمت بمهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة قبل الخدمة وأثناء الخدمة؛ لقياس مستوى المعرفة والأداء في مهارات التفكير الناقد لدى هذه الفئة، وكانت من نتائجها افتقار طلبة الجامعة قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمهارات التفكير الناقد كمعرفة ماهية التفكير الناقد كما في دراسة فاسك Vaske (١٩٩٨)، وكأداء كيفية تدريسه وهيئة البيئة الفيزيائية داخل الفصول، كما في دراسة اونسكو Onosko (١٩٩١)، ودراسة ثابت (٢٠٠٣)، وكمعرفة وأداء مهارات التفكير الناقد، كما في دراسة باول Paul (١٩٩٧)، ويمكن أن يرجع سبب ذلك إلى انعدام التدريب اللازم لتعليم التفكير الناقد، والمُعلّم إن لم يبلغ مستويات التفكير العليا سيكون غير قادر على التعامل مع الفروق الفردية للطلبة بكفاءة، وقد أكدت دراسات أخرى أن التفكير الناقد يمكن أن يُتعلّم ويُتمّى بالتدريب والممارسة من خلال برامج خاصة بالتفكير، مثل دراسة حاجي (٢٠٠٠)، ودراسة كولير وآخرين، Collier et.al (٢٠٠٢).

في ضوء ما تقدم، ونظراً للهدف العام التاسع في الخطة العشرية للتعليم السعودي ونصه: "(التحسين النوعي لكفاءة المعلمين والمعلمات)، ومن برامجه (مراجعة مناهج إعداد المعلمين والمعلمات في الكليات لتتوافق وطرائق وأساليب التدريس والتعليم الحديثة)" (المعرفة، ٢٠٠٣، ص ٣٦)، ونظراً لأهمية تعليم التفكير الناقد، ومواكبةً للأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها، والتجديدات في المجال التربوي، والمتمثلة في الحاجة إلى بناء برامج لتطوير مهارات التفكير، والتدريب على هذه البرامج، وخصوصاً في مواقف غير تعليمية لا ترتبط بالمنهاج الدراسي - مثل مشروع تعليم التفكير الناقد في جامعة واشنطن ١٩٩٦ والمركز الوطني لتعليم التفكير بيوستن، ومشروع صفر عن تنمية التفكير بجامعة هارفارد ومؤسسة تعليم التفكير الناقد في الولايات المتحدة الأمريكية، ومركز ديونو لتعليم التفكير في بريطانيا، ومركز سنغافوره لتعليم التفكير ١٩٩٨، وتعد هذه المراكز بما تمتلكه من خبرات مؤهلة، ومصادر تعليمية متنوعة، في مجال تعليم وتنمية مهارات التفكير رافداً مهماً يستفيد منها جميع مؤسسات المجتمع، وبالأخص المدارس والجامعات وبرامج إعداد المعلم في تصميم وتنفيذ برامجها - تأتي فكرة الدراسة الحالية التي تستهدف تطبيق برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد للطالبات في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.

ان إعداد المواطن الصالح القادر على المشاركة في بناء مجتمعه من الأهداف التي تسعى إليها مناهج الدراسات الاجتماعية، فهي من أكثر المواد صلة وارتباطاً بواقع المجتمع، والتي تسعى إلى فهم المتعلمين للمشكلات المحيطة بهم وبمجتمعهم، وبأمتهم؛ ليساهموا بوضع الحلول، والمقترحات لمعالجتها بما يتناسب مع قيم المجتمع وثقافته، فهي تعمل على توثيق الصلة بين النمو الإنساني، والاجتماعي، وبين التقدم في التنمية، وقوة تيار التطور والتوجه في تيار النظام، والسلام، والاستقرار (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص ١٧).

وهنا يستدعي تحسين وتطوير مهارات التفكير الناقد التي تظهر أكثر في مرحلة التعليم الجامعي التي تتكامل فيها القدرات العقلية العليا، وتحقيق فيها أفضل تجلياتها، وأحياناً أفضل إنجازاتها؛ لأن هذه المرحلة تمثل وثبة مناسبة لنشوء مجتمع المعرفة الذي يقوم على مد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في مجالات الحياة المختلفة.

مشكلة الدراسة:

حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ماهو برنامج ريسكـ " Risk " وما أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس سؤالان:

- ماهو برنامج ريسكـ " Risk " ؟
- ما أثر برنامج ريسكـ " Risk " في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة ؟

الفروض:

بناءً على أسئلة الدراسة صيغة الفروض التالية:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

أهداف الدراسة:

- ١ - التعرف على ماهية برنامج ريسكـ " Risk " .
- ٢ - التعرف على أثر برنامج ريسكـ " Risk " في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.
- ٣ - تقديم تصور شامل عن برنامج ريسكـ " Risk " وأثره على مستوى طالبات الجامعة من خلاله قد تسهم هذه الدراسة بتنفيذ تطبيق برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير الناقد كمساق مستقل في المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

أ - الأهمية النظرية:

- ١ - استجابة للرسالة التربوية التي وضحتها آيات القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة المطهرة، وهي العمل على صياغة عقل الطالبات من أجل تأهيلهن؛ لكي يكنّ قادراتٍ على حماية أنفسهن من الزلل، وعلى تبصيرهن محاسن الأمور.
- ٢ - عرض التراث الثقافي المتراكم حول التفكير الناقد لتمييز الأصول النظرية، والتعرف على ماهية التفكير الناقد؛ للاستفادة منها في تعليم مهارات التفكير الناقد من الناحية الأكاديمية .

ب - الأهمية التطبيقية:

- ٣ - لأول مرة يتم تطبيق برنامج عربي لتعليم التفكير الناقد في بيئة المملكة العربية السعودية.
- ٤ - ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت برامج تعليم التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في بيئة المملكة العربية السعودية، ومن هنا فإن هذه الدراسة قد تسهم في سد نقصاً على المستوى المحلي.
- ٥ - تلبية للعديد من الدراسات والبحوث، والتي اقترحت إجراء برامج مستقلة لتعليم التفكير الناقد في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.
- ٦ - تقديم تطبيق لجزء من البرنامج، وهو تصحيح التفكير الذي قد يساهم في زيادة النمو العقلي للطالبات، وتجنب الوقوع في الخطأ والحصول على نتائج صحيحة، أو حلّ ما، أو نقاش يصل إلى نتيجة بناءة؛ تساعد في اتخاذ قرار سليم ؛ حيث إنهن أكثر الفئات العمرية عرضة للتغيرات والتناقضات الثقافية، ووسائل الاتصال والمعلومات في ظل العولمة؛ التي يصبحن معها بحاجة إلى التفكير بشكل ناقد.
- ٧ - قد تساعد نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، والعمل على تطوير الإعداد بإضافة مساق مستقل لتعليم التفكير الناقد يطبق في المرحلة الجامعية، ويسهم في تحويل النظر للتعليم من أنه مجرد إكساب معرفة؛ لأن يصبح إكساب مهارات التعامل مع هذه المعرفة وإنتاجها في زمن الثورة المعلوماتية، وعولمة المعرفة.

٨- قد تفيد في الإسهام بتهيئة الفرد والمجتمع للعصر القادم الذي يتصف بحقائق ومتغيرات وقيم تختلف جذرياً عن مقومات حياتنا المعاصرة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على استخدام برنامج ريسكـ "Risk" الجزء الثالث: قوة التفكير، الباب الأول: تصحيح التفكير في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية (تاريخ - جغرافيا) بجامعة طيبة بالمدينة المنورة الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦.

مصطلحات الدراسة:

١- برنامج: "الخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدرس والإذاعة" (مصطفى و آخرون، ١٩٧٢، ص ٥٢).

٢- برنامج ريسكـ "Risk": هو برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الأجنبي لهارنادهك Harnadek في التفكير الناقد، و عرض البرنامج في أربعة أجزاء، حوى كل جزء دليلين احدهما دليل الطالب المتضمن المهارات، والتمرينات التي يتدرب عليها الطلبة، والآخر دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطلبة، ويهدف هذا البرنامج إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية، والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد، و يتم تعليمه بشكل مباشر وبشكل غير مباشر، وذلك بدمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج الدراسي بشكل دقيق" (السرور، ٢٠٠٥، ص ١١).

٣- أثر: "(أثر) فيه: ترك فيه أثراً. و(الأثر): العلامة. وأثر الشيء: بقيته" (مصطفى وآخرون، ١٩٧٢، ص ٥).

٤- تعليم التفكير: "يعني تعليم الطلبة بصورة مباشرة، أو غير مباشرة كيفية تنفيذ مهارات التفكير بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، أو في إطاره شريطة أن يكون التركيز على مهارة التفكير بحد ذاتها" (جروان، ١٩٩٩، ص ٤٢٤).

٥- التفكير الناقد: "تعريف واطسون وجليسر ١٩٨٠ Watson & Glaser، هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندھا بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٧).

ويتضمن التعريف السابق المهارات الكبرى - القدرات - للتفكير الناقد كما حددها واطسون وجليسر، وهي كالتالي:

معرفة الافتراضات: "تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه الوقائع المعطاة" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨).

التفسير: "يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة، من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨).

تقويم المناقشات: "يتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف فيها" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨).

الاستنباط: "يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨).

الاستنتاج: "يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له" (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢، ص٨).

وبالاحثة سوف تلتزم بتعريف واطسون وجليسر لمهارات التفكير الناقد لاستخدام مقياسهما للتفكير الناقد في دراستها الحالية.

خاتمة الإطار العام للدراسة

عرض في ثنايا هذا الفصل عدة عناصر مهدت للدراسة، وهذه العناصر هي: المقدمة، مشكلة الدراسة، فروض الدراسة، أهداف الدراسة، الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، ومصطلحات الدراسة.

وقد عرضت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ماهو برنامج ريسكـ " Risk " وما أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة ؟، كما عرضت أهداف الدراسة، وهي التعرف على ماهية برنامج ريسكـ " Risk "، والتعرف على أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية (التاريخ - والجغرافيا).

كما ذكرت الأهمية النظرية التي تتجلى في الاستجابة للرسالة التربوية التي نادى بها آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، والأهمية التطبيقية للدراسة التي قد تسهم في إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم بإضافة مساق لتعليم التفكير الناقد، وتضمن هذا الفصل أيضاً تعريف مصطلحات الدراسة التي سوف يتم تداولها في الفصول التالية.

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)

▣ الجزء الأول: الإطار النظري

▣ الجزء الثاني: الدراسات السابقة

الجزء الأول الإطار النظري

- ❑ أولاً: التفكير
- ❑ ماهية التفكير
- ❑ اتجاهات تعليم التفكير
- ❑ ثانياً: مفهوم التفكير الناقد
- ❑ مفهوم التفكير الناقد في التربية الإسلامية
- ❑ التفكير الناقد في القرآن الكريم
- ❑ التفكير الناقد في السنة النبوية المطهرة
- ❑ تاريخ مفهوم التفكير الناقد عبر العصور
- ❑ لغوياً
- ❑ مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي
- ❑ مهارات التفكير الناقد
- ❑ سمات المفكر الناقد
- ❑ ثالثاً: دور المعلم في تعليم التفكير الناقد
- ❑ رابعاً: معايير التفكير الناقد
- ❑ خامساً: معوقات تعليم التفكير الناقد
- ❑ سادساً: تعليم التفكير الناقد
- ❑ استراتيجيات تعليم التفكير الناقد
- ❑ إستراتيجية ماكفرلاند Mcfarland
- ❑ إستراتيجية كيفن اورايلى O,Rielly
- ❑ إستراتيجية سميث Smith
- ❑ إستراتيجية باير Bayer
- ❑ إستراتيجية بول وبينكروجنسن وكركلو

- ❑ إستراتيجية التحديات النقدية
- ❑ برامج تعليم التفكير الناقد العالمية
- ❑ معايير اختيار برامج تعليم التفكير الناقد
- ❑ سابعاً: مقاييس التفكير الناقد
- ❑ الاختبارات القديمة لقياس التفكير الناقد
- ❑ الاختبارات العالمية لقياس التفكير الناقد
- ❑ اختبارات تقيس مستويات التفكير العليا ومن ضمنها التفكير الناقد
- ❑ اختبارات الجانب الوجداني للتفكير الناقد

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)

الجزء الأول الإطار النظري

يعرض هذا الفصل الأساس النظري الذي قامت عليه الدراسة الحالية، فيما يخص التفكير الناقد وجوانبه الفرعية، وهي: التفكير، التفكير الناقد، دور المعلم في تعليم التفكير الناقد، معوقات تعليم التفكير الناقد، تعليم التفكير الناقد، مقاييس التفكير الناقد، وذلك في محاولة التعرف على مضامينها العلمية، وفيما يلي بيان لهذه المفاهيم وجوانبها.

أولاً: التفكير

أ - ماهية التفكير:

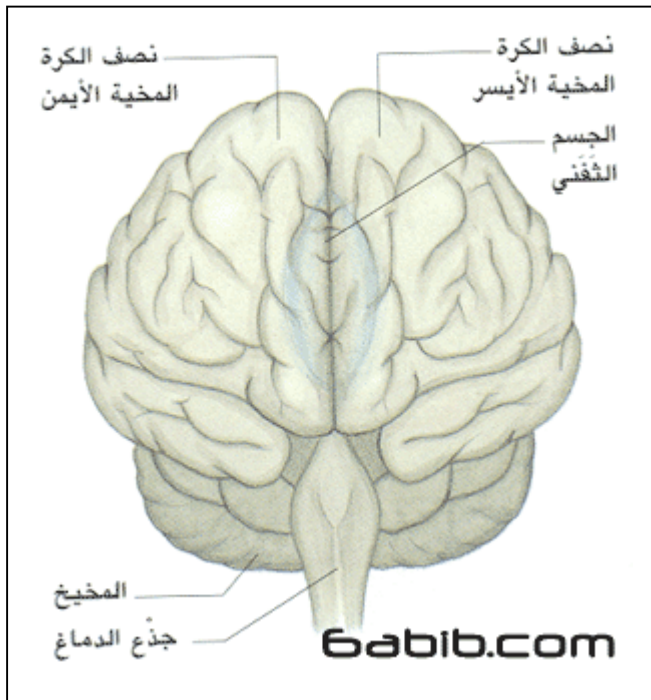
كرم الله جل جلاله الإنسان بالعديد من العطايا لعل أهمها نعمة التفكير، قال تعالى: **[وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا]** سورة الإسراء آية: ٧٠ ، أي ميزه بالعقل عن سائر المخلوقات، فهو الكائن الوحيد العاقل، وهذا ما يميز به عن سائر المخلوقات والعقل مفهوم مجرد لا وجود له، ولا يوجد إلا بالاكْتِسَاب، فالطفل منذ ولادته لا يولد عاقلاً، والموجود فيه منذ ولادته هو جهازه العصبي بخلاياه الملايين، والدماغ يباشر مهمته التي هي السيطرة على الوظائف الفسيولوجية الحيوية من مدركات حسية متعلقة بالحياة والحفاظ عليها منذ الولادة، ولكنه لا يباشر العملية العقلية (سويد، ٢٠٠٣، ص ٧١)، قال تعالى: **[وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ]** سورة النحل، الآية: ٧٨.

ولهذا لم يرد في القرآن الكريم كلمة "عقل"، وإنما وردت كلمات: "عقلوه""تعقلون""نعقل""يعقلها" في تسع وأربعين موضعاً (جروان، ١٩٩٩، ص ١٣)، "فالشيء الملموس المشخص، والمتعلق بعمل العقل في البدن الإنساني هو الدماغ" (سويد، ٢٠٠٣، ص ٤٣).

وعرف الحارثي (٢٠٠١) "الدماغ: بأنه عبارة عن جسم هلامي ناعم الملمس يشكل الماء ٧٨ ٪ منه، والدهون ١٠ ٪ ، والبروتين ٨ ٪ ، ويبقى ٤ ٪ تتشكل من عناصر متعددة، وينقسم الدماغ إلى ثلاثة أجزاء رئيسية: نصفاً كرة الدماغ، والمخيخ، وجذع الدماغ، ولكل منهما وظيفته" ص ١٩.

وما يهم التربويين نصفاً كرة الدماغ في مقدمة الرأس، وينقسم إلى قسمين: الشق الأيسر، والأيمن ويرتبطان معاً بعدة حُزَمٍ من الأعصاب أكبر هذه الحزم تسمى الجسم الثفني الذي يعمل مع حزم الأعصاب الأخرى كطريق اتصال بين نصفي الدماغ، حيث يتم تبادل المعلومات بينهما من طريقه، ويكتمل نمو هذا الجسم الواصل بين شطري الدماغ في عمر ١١ - ١٣ سنة، ويختص النصف الأيمن بالأمور الإبداعية، وأحلام اليقظة، والتخيل، وإدراك الألوان، واستيعاب الحيز والحجم، أما الشق الأيسر فيختص بالكلام، والنطق، والقدرات العددية والتتابعية، والربط بين الأمور والقدرة على التحليل، والتفكير المنطقي (الحارثي، ٢٠٠١، ص ٢٨؛ وعبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥، ص ١٨).

شكل رقم (١) يبين شطري الدماغ



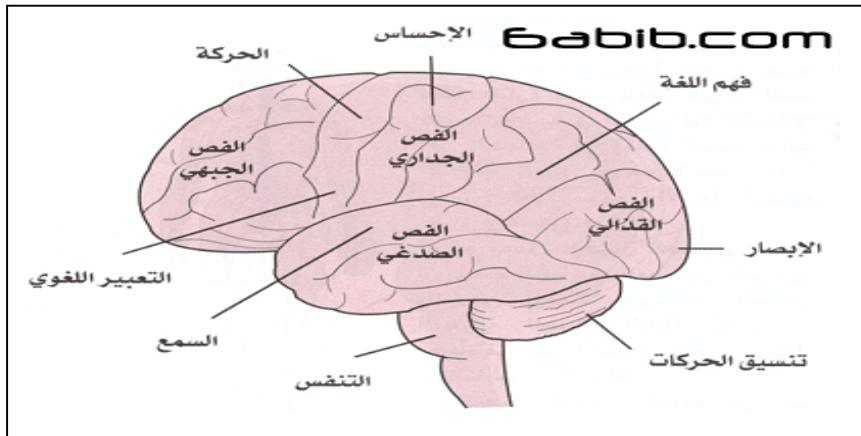
الشكل مأخوذ عن (طبيب دوت كوم)

ويبدو واضحاً من هذا التقسيم أن الإنسان عندما يفكر أو يتخذ قراراً لابد أن يستخدم شطري الدماغ معاً ولا يستخدم شطراً واحداً دون الآخر، وينقسم كل شطر من شطري الدماغ إلى أربعة فصوص وهي:

"الفص القذالي، والفص الصدغي، والفص الجداري، والفص الجبهي

يقع الفص القذالي في مؤخرة الدماغ ويتكون من شريحتين، شريحة في كل شطر من شطري الدماغ، ويقوم هذا القسم بمعالجة عمليات الإبصار، كما تقع الشريحتان الصدغيتان على جانبي الدماغ، حول الأذنين، وتحملان مسؤولية السمع والقيام بمهمة عملية التعلم والكلام والذاكرة، ويتم تحويل الأفكار إلى كلام عند الحافة العليا لهاتين الشريحتين. أما الفص الجداري فتقعان بين الشريحتين في أعلى الرأس من جهة الخلف، وتستقبل كل حلقة منها المعلومات من الطرف المعاكس من الجسم وتسمى الشريحة الأمامية شريط الاستشعار، وهي المنطقة المخصصة لاستقبال الألم، والضغط، ودرجة الحرارة واللمس، وأما الشريحة الخلفية فتسمى الشريحة الجدارية، وتعاون هاتان الشريحتان مع الشريحتين الجبهيتين، في تحمل مسؤوليات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتخطيط واتخاذ القرارات. وفي الفص الجبهي منطقة مخصصة لتنظيم الكلام، وهناك منطقة في مؤخرة هذا القسم تسمى شريط الحركة وهي المسؤولة عن ضبط الحركة الاختيارية في الجسم حيث يقوم شريط الحركة الأيسر بالسيطرة على حركة النصف الأيمن للجسم وشريط الحركة الأيمن بالسيطرة على حركة النصف الأيسر للجسم، وفي مقدمة هذا القسم تقع المنطقة التي يظن الباحثون أنها منطقة المهارات العليا للتفكير" (الحارثي، ٢٠٠١، ص ٣٥).

شكل رقم (٢) يبين فصوص الدماغ



الشكل مأخوذ عن (طبيب دوت كوم)

وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الحقيقة العلمية التي لم تعرف إلا في العصر الحديث في قوله تعالى: **[كَلَّا لَئِنْ لَّمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ (٥) نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ (٦)]** سورة العلق، الآية: ١٥، ١٦ والناصية هي مقدمة الدماغ التي يوجد بها الفص الجبهي، وصف الله تعالى ناصية أبي جهل الذي نزلت فيه هاتان الآيتان بأنها كاذبة وخاطئة، يشير إلى ما يدور في مقدمة دماغه من أقوال كاذبة وأفعال خاطئة، بدأ أولاً في خلايا القشرة الدماغية، ثم تنتقل منه إشارات عصبية إلى عضلات اللسان فينطق بالقول الكاذب (نجاتي، ٢٠٠٥، ص ٢٢٢).

و معنى ذلك أن التفكير والتعليم يتم في خلايا الدماغ، وخلايا الدماغ تختلف عن خلايا الجسم الأخرى، وتتكون من نوعين رئيسيين وهما كما ذكرها الحارثي (٢٠٠١):

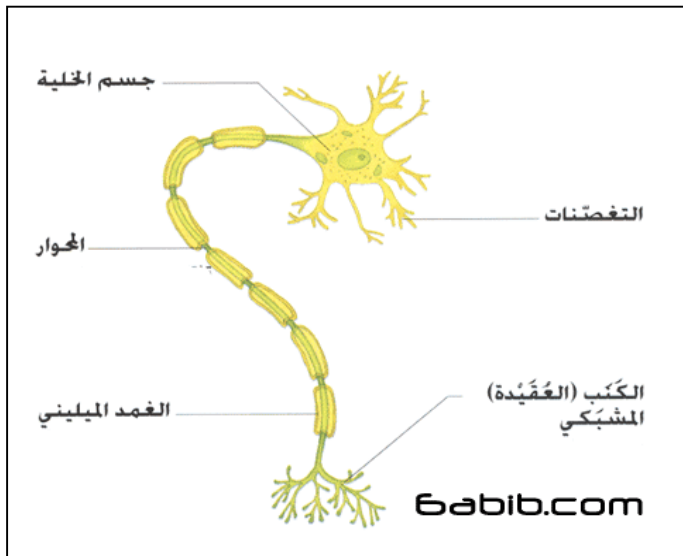
§ "العصبونات: وهي الخلايا المختصة بالتفكير والتعلم.

§ الخلايا الصمغية (التغصينات): وهي الخلايا التي تربي وتغذي خلايا التفكير (العصبونات)"

ص ٥٥.

ويحدث التفكير عند الاتصال بين العصبونات في مناطق الدماغ المختلفة بقصد تبادل المعلومات في موضوع ما، كما يحدث التعلم عند تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات، وتكوين فجوات مجهرية ومستقبلات للباعثات الكيماوية على الخيوط العصبونية (العُقَيْدَة)، وكلما زاد استعمال الدماغ للشبكة العصبونية لأي موضوع قويّت الارتباطات فإذا قويّت يزداد سرعة عملية التفكير والتذكر (الحارثي، ٢٠٠١).

شكل رقم (٣) يبين العصبون



الشكل مأخوذ عن (طبيب دوت كوم)

تأسيساً على ما سبق قسمت بعض الأدبيات التربوية مستويات التفكير بحسب الجهد العقلي المبذول لإنجاز مهام التفكير إلى المستويات التالية (جروان، ١٩٩٩، ص ٣٦):

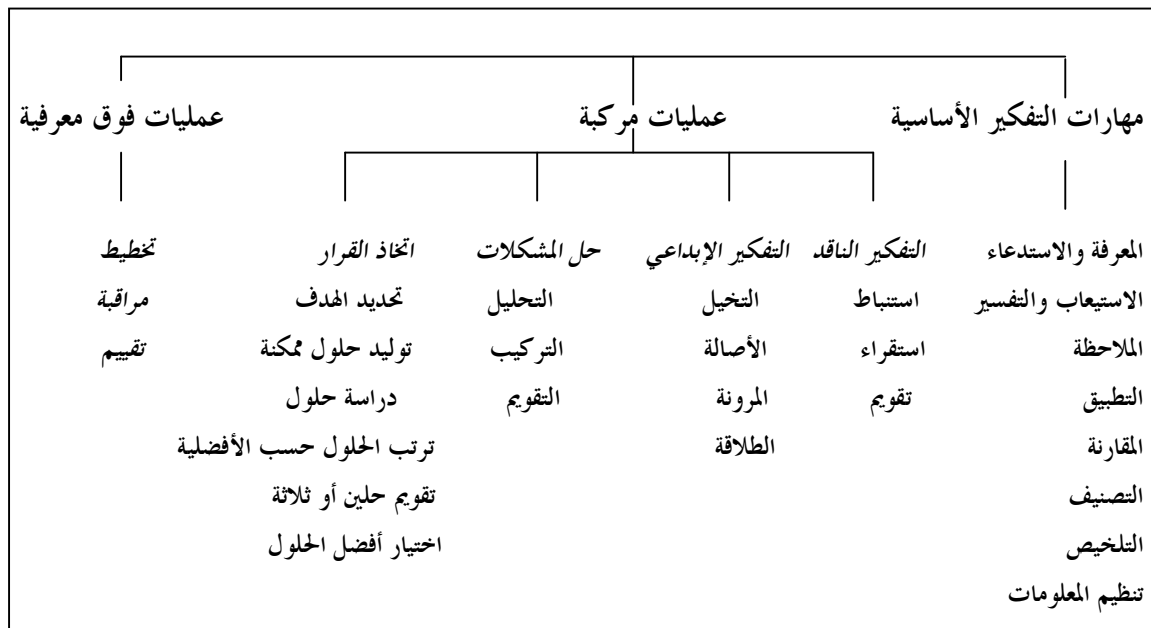
§ مستويات التفكير الدنيا

§ مستويات التفكير العليا

ويندرج تحت كل مستوى أنشطة عقلية معينة يطلق عليها عمليات عقلية أو مهارات تفكير، وعرف زيتون (٢٠٠٣) "العملية العقلية: بأنها نشاط عقلي يوظفه الفرد لإنجاز مهمة محددة، التفكير فيها مطلوب" ص ٩.

كما وضح جروان (١٩٩٩) العلاقة بين عمليات التفكير وما يتفرع منها من مهارات بنموذج تفصيلي يمكن استخدامه من قبل المربين والمعلمين لأغراض تعليم التفكير ومهاراته ص ٥١.

شكل رقم (٤) يبين مخطط تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته



الشكل مأخوذ عن (جروان ١٩٩٩، ص ٥١)

يتضح من الجدول "أن مهارات واستراتيجيات التفكير هي وظائف لا يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها البعض" (جروان ١٩٩٩، ص ٥١)، إضافة إلى ما ذكره العقاد (٢٠٠٤) "أن التفكير في القرآن الكريم يشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها" ص ٥.

وبناء على ذلك ترى النظرية التربوية الحديثة، " أن التفكير نشاط عقلي تظهر آثاره من خلال الوظائف التي يؤديها في إنجاز مهمة أو هدف ما، وذلك النشاط يمكن تعزيزه وتطويره من خلال التدريب والتوجيه المستمرين " (باشيوه، ٢٠٠٤).

ولكن كان هناك تباين في وجهات نظر التربويين والمفكرين في الطريقة المناسبة لتعليم التفكير، وأصبح هناك عدة اتجاهات لتعليم التفكير.

ب - اتجاهات تعليم التفكير:

ذكرها زيتون (٢٠٠٣) كما يلي:

"الاتجاه الأول — التعليم المباشر للتفكير

ينادي أصحابه بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن مستوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة، وعادة ما يتم وفق هذا المنظور تعليم مهارة التفكير الواحدة من خلال محتوى معرفي حر (غير مستمد من مادة دراسية بعينها) وبحيث لا يتدخل أو يفقد تعلم هذه المهارة كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل طبيعي تتابعي للواحدة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم، ويطلق عادة على هذا المنظور: منظور التعلم المباشر للتفكير، ومن رواده ديونو DeBono " (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠١).

"الاتجاه الثاني — التعليم من أجل التفكير

ينادي أصحابه بتعليم عمليات التفكير ضمناً في أثناء تدريس المواد الدراسية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة، باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقييمية معينة تنمي هذه العمليات لدى الطلبة، فإذا استخدم المعلم مثلاً طريقة طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل بعض حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. وطبقاً لهذا المنظور فإنه يمكن تعليم أو تنمية عدد من عمليات التفكير معاً في الدرس الواحد، ويسمى هذا المنظور: منظور التعليم من أجل التفكير، ومن رواده لورين رسنك Lorin Rsnak " (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠١، ١٠٢).

"الاتجاه الثالث – الدمج في تعليم التفكير

ينادي أصحابه بتعلم مهارة واحدة من مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى، ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود للطلبة، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره مهارة التصنيف، وبذلك (يدمج) تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً فيقوم الطلبة بتعلم مهارة التصنيف، والمحتوى الدراسي معاً، ويطلق على هذا المنظور: منظور الدمج في تعليم التفكير. ومن رواده روبرت إنيس Robert Ennis " (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠٢).

ومن أبرز عمليات التفكير العليا التفكير الناقد، وهو محور اهتمام هذه الدراسة.

ثانياً: التفكير الناقد

أ - مفهوم التفكير الناقد في التربية الإسلامية:

١ - التفكير الناقد في القرآن الكريم:

كان الفكر البشري قبل مجيء الإسلام يعيش حالة من التخبط أدت به إلى وضع تصورات خاطئة عن الإله وصفاته وأفعاله، أو عن النفس البشرية، أو عن الكائنات من حوله وهذا يرجع إلى الفروق بين الناس في استعداداتهم، وقدراتهم العقلية، والنفسية، والبدنية، والتي بدورها ترجع إلى حالة تفاعل كل من العوامل الوراثية والبيئية، وقد أشار القرآن إلى الفروق بين الناس في كثير من المواضيع (نجاتي، ٢٠٠٥، ص ٢٥١) قال تعالى: [وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَفُضُّوْ رَحِيْمٌ] سورة الأنعام، الآية: ١٦٥، وفي تفسير ابن كثير الآية [وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ] "أي فاوت بينكم في كل أنواع الفروق بين الناس سواء كانت عقلية أو نفسية أو بدنية أو في الثروة والممتلكات أو النفوذ" (الصابوني، ١٩٨١، مج ١، ص ٦٤١).

وبشكل خاص وضح القرآن الكريم الفروق بين الناس في القدرات العقلية (نجاتي، ٢٠٠٥، ص ٢٥٢)، ويفهم ذلك من قوله تعالى: [تَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مِّنْ نَّشَأٍ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ] سورة يوسف، الآية: ٧٦، "وفي تفسير ابن كثير قال الحسن البصري: ليس عالم

إلا فوفقه عالم حتى ينتهي إلى الله عز وجل، روي عن سعيد بن جبير قال: كنا عند ابن عباس فحدث بحديث عجيب، فتعجب رجل فقال: الحمد لله، فوق كل ذي علم عليم، فقال ابن عباس: بئس ما قلت، الله العليم فوق كل عالم، وروى سماك عن عكرمة عن ابن عباس [وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ] يكون هذا أعلم من هذا، وهذا أعلم من هذا، والله فوق كل عالم" (الصابوني، ١٩٨١، مج ٢، ص ٢٥٨).

فالقرآن الكريم راعى تفاوت القدرات العقلية بين الناس، فوجه كل إنسان حسب طاقته وإمكانيته، فبدأ بتصحيح الأفكار العقديّة التي كانت سائدة في الجاهلية (البكر، ٢٠٠٢، ص ١٩)، وذلك في قوله تعالى: [أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّىٰ (١) وَمَنَاةَ الثَّالِثَةَ الْأُخْرَىٰ (٢) أَلَكُمُ الدُّكْرُ وَلَهُ الْأُنثَىٰ (٣) تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَىٰ (٤) إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمِيَّتُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمْ الْهُدَىٰ (٥)] سورة النجم، الآية: ١٩، ٢٣، وهذا فيه مراعاة لحدود وطاقات العقل البشري، فجاء هذا التصحيح مخطئاً للتصورات الوثنية، موضحاً وحدانية الله بأنه هو الأول والآخر (البكر، ٢٠٠٢، ص ١٩)، كما جاء في قوله تعالى: [هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ] سورة الحديد، الآية: ٣، ثم طلب الله عز وجل منهم إقامة الدليل والبرهان، وذلك في قوله تعالى: [أَمْ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرٌ مِنْ مَعِيَ وَذِكْرٌ مِنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ] سورة الأنبياء، الآية: ٢٤. [أَلَيْسَ اللَّهُ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ] سورة النمل، الآية: ٦٤.

فمنهج التفكير في القرآن الكريم مبني على قاعدة ثابتة، وليس مبنياً على الظن، فالظن وهم وكذب يظهر كذب صاحبه وضعف موقفه عند الحجاج والمناقشة (جمل، ٢٠٠٥، ص ٨٧) قال تعالى: [وَإِنْ تُطِيعُوا أَكْثَرَ مَنْ فِي الْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ] سورة الأنعام، الآية: ١١٦.

ولذلك أمر القرآن باستخراج الأحكام بالفكر والاستنباط قال تعالى: [وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوْ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولَى الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ] سورة النساء، الآية: ٨٣.

وبعد ذلك وجه القرآن الكريم تفكير الناس إلى دلائل وحدانيته بأسلوب يناسب فهم البشر، (البكر، ٢٠٠٢، ص ١٩) ومن ذلك قوله تعالى: **[وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (٣)]** سورة الروم، الآية: ٢١ **[أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (١٠) فَذَكِّرْ إِنْ مَتَّعْتُمْ مَتَّعْتُكُمْ (١١)]** سورة الغاشية، الآية: ١٧، ٢٢. وقوله تعالى: **[أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ (١) وَالْأَرْضِ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (٧) تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ (٨)]** سورة ق، الآية: ٦، ٨ .

وفي هذا الصدد علق العقاد (٢٠٠٤) على جميع الآيات السابقة بقوله:

" بهذه الآيات وما يجري مجراها تقرر فريضة التفكير في الإسلام، وتبين منها أن العقل الذي يحاط به الإسلام، هو العقل الذي يعصم الضمير، ويدرك الحقائق، ويميز بين الأمور، ويوازن بين الأضداد، ويتبصر، ويحسن الادكار والروية، وإنه هو العقل الذي يقابله الجحود، والعنت، والضلال، وليس بالعقل الذي قصاراه من الإدراك أنه يقابل بالجنون. والذي ينبغي أن نشوب إليه مرة بعد مرة، أن التنويه على اختلاف خصائصه لم يأت في القرآن عرضاً، ولا تردد فيه كثيراً من قبيل التكرار المعاد، بل كان هذا التنويه بالعقل نتيجة منتظرة يستلزمها لباب الدين وجوهره، ويطرقها من هذا الدين كل من عرف كنهه، وعرف كنه الإنسان في تقديره " ص ١٤، ١٥ .

فالقرآن الكريم يدعو الإنسان إلى النظر، والملاحظة، والتفكير، والبحث العلمي على أساس الحرية والنظرة النقدية التأملية في النفس (العقل والوجدان)، وفي جميع المخلوقات، والظواهر الكونية، وفي السماوات والأرض، ودعا رسول الله صلى الله عليه وسلم كذلك إلى التفكير في آيات الله تعالى، واتضح ذلك من خلال أقواله وأفعاله.

٢ - التفكير الناقد في السنة النبوية المطهرة:

أشاد رسول الله ﷺ بالعقل الذي يقوم بوظيفة التفكير، فقد أورد النووي في شرحه لصحيح مسلم قوله ﷺ للأشج عبد القيس، عن ابن معاذ عن أبيه رضي الله عنه "إن فيك لخصلتين يجبهما الله: الحلم والأناة"، وفسره بقوله: "إن الحلم هو العقل، وإن الأناة هي

التثبت وترك العجلة (النووي، د.ت، ج١، ص١٨٩). وأكد نجاتي (٢٠٠٥ ب) "إن العقل يضيف على صاحبه من الصفات الحميدة ما يجعله محبوباً من الله تعالى، ورسوله عليه الصلاة والسلام، إنَّ العقل يهدي صاحبه إلى الحق والخير وينأى به عن الضلال والشر" ص ١٤٦.

كما أوصى عليه الصلاة والسلام بالتثبت من صدق المعلومات، والحقائق التي تبني عليها: فكرياً أو موقفاً، فليس من منهج الإسلام، أن يقول الإنسان الكلام الذي يسمعه دون أن يتأكد من صحته بل اعتبر الإسلام ذلك جريمة تستحق العقاب (جمل، ٢٠٠٥، ص٨٦)، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال **٢**: "كفى بالمرء كذباً أن يحدث بكل ما سمع" رواه مسلم (النووي، د.ت، ج١، ص٧٣).

بالإضافة إلى ذلك كان رسول الله يُقَوِّم أقوال وأفعال صحابته رضي الله عنهم، ومن ذلك تقويمه لأي ذر رضي الله عنه عندما عيّر بلالاً، عن المعرور بن سويد رضي الله عنه قال: "لقيت أبا ذر بالربذة وعليه حلة وعلى غلامه حلة فسألته عن ذلك فقال: إني ساببت رجلاً وعيرته بأمه، فقال لي النبي محمد **٢**: يا أبا ذر أعيرته بأمه؟ إنك امرؤ فيك جاهلية" رواه البخاري (العسقلاني، ٢٠٠٠، ج١، ص٣٨٦).

كما شجع رسول الله صحابته على التفكير والاستدلال العقلي، وذلك بالاجتهاد في استنباط الأحكام الشرعية التي لم يرد فيها حكم في القرآن الكريم والسنة، وسَّمت الشريعة الإسلامية هذه العملية التفكيرية الاستنباطية بالاجتهاد، والاجتهاد هو بذل أقصى الجهود واستخراج ما في الوسع لاستنباط الحكم الشرعي من الدليل التفصيلي، وهو الكتاب والسنة فإن لم يجد شيئاً في الكتاب والسنة فقد أوجب عليه الإسلام أن يجتهد في إعطاء الحكم متلهماً روح الشريعة الإسلامية وقواعدها العامة (جمل، ٢٠٠٥، ص٨٧)، عن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: "أن رسول الله محمد **٢** لما أراد أن يبعثه إلى اليمن قال له كيف تقضي إذا عرض لك قضاء قال: أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد في كتاب الله، قال: فبسنة رسول الله **٢**، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله **٢** ولا في كتاب الله، قال: أجتهد رأيي ولا آلو، فضرب رسول الله **٢** صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ". رواه أبو داود (عبد الحميد، د.ت، ج٣، ص٣٠٣).

ولقد امتد تأثير هذا النوع من التفكير على نهج كثير من الصحابة والسلف الصالح والأئمة، وفي هذا الجانب أدرك أبو بكر الصديق رضي الله عنه أهمية التفكير الناقد، فجعله من أهم الأسس والأركان التي بنى عليه خلافته، وطالب الصحابة رضي الله عنهم بممارسة التفكير الناقد إذ يقول في خطبة بيعته للخلافة: "أما بعد: أيها الناس، فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني" (السقا، د.ت، ص ٦٦١).
أما بالنسبة للأئمة المسلمين فيتضح ذلك من خلال مؤلفاتهم، ومن ضمنهم الغزالي، وابن تيمية، وابن قيم الجوزية.

من هذا كله وجد أن الإسلام شجع أصحاب العقول على البحث والاستقصاء والتثبت من صحة المعلومات، والقواعد الفكرية التي ينطلق منها المفكر للحكم على الأشياء ولا ينطلق من الهوى، والظنون التي لا تغني من الحق شيئاً، كما أن المعنى المقصود عند الكتاب المسلمين عبر العصور لا يخرج من دائرة المقصود القرآني.

ب - تاريخ مفهوم التفكير الناقد عبر العصور:

١ - لغوياً: "إن مفهوم التفكير الناقد مشتق من جذور إغريقية فكلمة نقد (critical) مشتقة لغوياً من كلمتين إغريقية (kriticos) ومعناها الحكم الفطن، وكذلك كلمة (criterion) وتعني المقاييس، لذلك فإن الكلمة لغوياً معناها الحكم الفطن المبني على المعايير" (Our Concept of Critical Thinking (2004).

وقد يفسر هذا المدلول اللغوي النظرة التقليدية القديمة للتفكير؛ الذي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة: سقراط، وأفلاطون، وأرسطو؛ حيث اهتم سقراط بتنمية التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وأفلاطون رأى أن التفكير نشاط روحي، ووصف صاحبها بأنه ذلك الشخص الذي يتمكن من أن يميز من خلال الاستبصار الأشكال، أو الأفكار، التي تكمن خلف المظاهر، وأرسطو عبر عن النقد بأنه رأي الخير في الحق، ورأي الحق في الجمال، وقد عبر أيضاً الفيلسوف ديكارت عن النقد بمنهج الشك الديكارتي فهو يعقد العزم على أن يشك في كل شيء يستطيع الشك فيه، كما عبر الفيلسوف هومبروس عن النقد وقواعده في الأوديسة والألياذه (جروان، ١٩٩٩، ص ٦٠؛ وستريب، 1992، Streib؛ ومارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٢٤؛ وإبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٨٨؛ ومحفوظ وبدران، ١٩٩٤، ص ١٧٧).

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة) الجزء الأول الإطار النظري

وبذلك تأخذ نظرة الفلاسفة الإغريق النموذج العقلاني للمعرفة وهو الاستنباط المنطقي كما هو لدى (سقراط، أفلاطون، ديكارت، هوميروس)، والنموذج التجريبي وهو الاستقراء كما هو لدى (أرسطو).

"وفي قاموس Webster's new world dictionary ورد بمعنى الوصف من خلال الحكم والتحليل الحريص" (Our Concept of Critical Thinking (2004) . "وفي المعجم الوسيط ورد تعبير نقد الشيء نقداً: نقده ليختبره، أو ليميز جيده من رديئة" (مصطفى وآخرون، ١٩٧٢، ص ٩٤٤). ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب، وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب.

٢ - مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي:

"كانت بداية الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثرةً بالنظرة الإغريقية التقليدية للتفكير، في الفترة بين ١٩١٠ - ١٩٣٩، وذلك في أعمال جون ديوي John Dewey التي استعمل فيها مصطلحات مثل التفكير التأملي والتساؤل والتي اعتمدها في الأسلوب العلمي، ثم جاء جليسر وآخرون Glaser & other وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالإضافة لما سبق فحص العبارات، وذلك في الفترة ما بين ١٩٤٠ - ١٩٦١، ثم ضيق معنى مصطلح التفكير الناقد في أثناء عمل إنيس وزملائه Ennis & other ليستثنى التفكير بأسلوب حل المشكلات، والأسلوب العلمي، ولتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في الفترة ما بين ١٩٦٢ - ١٩٧٩، ثم اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود إنيس وزملائه Ennis & other في الفترة ١٩٨٠ - ١٩٩٢" (ستريب، 1992, Streib).

ويوضح جروان (١٩٩٩) ان إنيس Ennis قد فرق بين التفكير الناقد، وحل المشكلات "بالتركيز على نقطتين البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو: ما قيمة أو مدى صحة الشيء؟ بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما والسؤال المركزي هو: كيف يمكن حلها؟ وأضاف إلى ذلك جروان أن التفكير الناقد ليس إستراتيجية كما هو الأمر بالنسبة لحل المشكلة، لأنه يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة

متتابعة، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين" ص ٦٢.

ورغم هذا الاهتمام الكبير الذي لاقاه التفكير الناقد من قبل كثير من التربويين إلا أنهم لم يتمكنوا من تحديد تعريف له، ويرجع ذلك لاختلاف المدارس الفكرية التي ينطلقون منها وإلى تعدد جوانب هذه العملية التفكيرية من جهة أخرى.

ومن هذه التعريفات ما يأتي:

ويشير كل من عبد السلام وسليمان (١٩٨٢) ان واطسون وجليسر Watson & Glaser عرفوا التفكير الناقد عام ١٩٨٠ " بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق، أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة البحث المنطقي؛ التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" ويعد هذا التعريف من التعريفات الشاملة ص ٧.

ويورد جروان (١٩٩٩) ان بولت Poltte عرفه عام ١٩٨٢ " بأنه التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم، وهي التحليل، والتركيب، والتقويم" ص ٦١.

كما ذكر كل من فرنش ورهودر French and Rhoder (1992) تعريف باير Beyer لعام ١٩٨٥ " أنه تحليل المعرفة والمعلومات وتقييمها، كما يصف التفكير الناقد بالنظر إلى تركيبته والتي هي عبارة عن إطار عقلي يعتبر ويهتم بالبحث عن الحقيقة، وهو أيضاً عبارة عن العمليات العقلية التي تحلل وتقيم معلومة معينة" p.266.

ويعرفه إنيس Ennis (١٩٩٧) بتعريف عام " التفكير الناقد هو تفكير تأملي عقلائي يركز على تقرير ماذا نفعل أو نعتقد ص ٣٤.

وذكر كوبا وآخرون (١٩٩٧) تعريف انشتاين Anshtain لعام ١٩٨٧ " أن التفكير الناقد يبدأ من إدراك الأسباب الجذرية لموضوع المرء في المجتمع، أي في السياق الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي والتاريخي لحياتنا الشخصية، ولكن التفكير الناقد يستمر إلى ما بعد الإدراك ليبلغ الأفعال والقرارات التي يتخذها الناس لتشكيل حياتهم واكتسابهم

السيطرة عليها، والمعرفة الصادقة تتطور وتنمو من التفاعل بين التأمل والفعل وتنتج حين يشارك البشر في فعل تحويلي" ص ٩٩.

كما أشار كوبا وآخرون (١٩٩٧) إلى تعريف بروكفيلد ١٩٨٧ Brookfield " أن التفكير الناقد يتضمن ويتطلب فحص المسلّمات التي تقوم عليها طرقنا المعتادة والمألوفة في التفكير والفعل، ثم الاستعداد للعمل على نحو مختلف على أساس طرح أسئلة ناقدة" ص ١٠٩. ومن خلال التعريفات السابقة وجدت الباحثة اتفاقاً في موسوعة علم النفس التربوي على تعريف واطسون وجليسر Watson & Glaser والذي أخذت به الباحثة في هذه الدراسة الحالية.

هذا بالإضافة إلى وجود إجماع آخر من قبل هيئة من المنظرين من جميع أنحاء العالم والدول على النحو التالي: جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، والتي تمثل عدة حقول أكاديمية، في العلوم الاجتماعية، والتربوية، وفي الإنسانيات، والعلوم، وقد بلغ عدد هيئة الخبراء هذه ستة وأربعين رجلاً وامرأة اشتركوا في مشروع بحث استمر سنتين، وكان هذا المشروع مداراً لصالح (الجمعية الفلسفية الأمريكية) وقد نشر عملهم تحت عنوان: - Expert Consensus Statement Regarding Critical Thinking And The Ideal Critical Thinker For Purposes Of College Instruction And Assessment - 1990 ، وفيما يلي نص إجماع الخبراء حول ماهية التفكير الناقد: "التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتياً، وهادف يؤدي إلى التفسير، والتحليل، والتقييم والاستنتاج، إضافة إلى شرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين، والمفاهيم، والطرق، والمقاييس، والسياق، والتي بني على أساسها ذلك الحكم. والتفكير الناقد أساسي كأداة للاستقصاء . وبهذا المفهوم يكون التفكير الناقد قوة تحريرية في مجال التربية ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية والمدنية" (فاشيون 2004, p.16).

ج - مهارات التفكير الناقد:

توصل كل من واطسون وجليسر ١٩٨٠، وإجماع ١٩٩٠، من خلال تعريف التفكير الناقد لكل منهما، إلى أن التفكير الناقد يتضمن جانبين، الجانب الأول: معرفي، ويقصد به المهارات المعرفية التي تشكل جوهر التفكير الناقد، والجانب الثاني: وجداني، ويقصد به المهارات الأخلاقية والتنفيذية.

وذكر قطامي (٢٠٠١) ان واطسون وجليسر Watson & Glaser ١٩٨٠ قد حددا قائمة

تشمل مهارات الجانب المعرفي وهي:-

١- الاستنتاج.

٢- التعرف على الافتراضات.

٣- استقراء النتائج.

٤- تفسير المعلومات.

٥- تقييم قوة الحجة في ضوء ارتباطها وأهميتها للقضية المطروحة" ص ١٢٦.

وأيضاً ذكر قطامي (٢٠٠١) ان واطسون وجليسر Watson & Glaser قد ضمنا التفكير

الناقد ثلاث جوانب هي:-

١- الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على موثوقيتها.

٢- تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة، وأيها يسهم في التوصل إلى نتائج مقبولة.

٣- مهارة استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة" ص ١٢٦.

كما ان فاشيون Facione (2004) أورد إجماع هيئة الخبراء في عام ١٩٩٠ والتي أجمعت

على ست مهارات في الجانب المعرفي وهي:

§ تنظيم الذات"

p.4.

§ الاستدلال

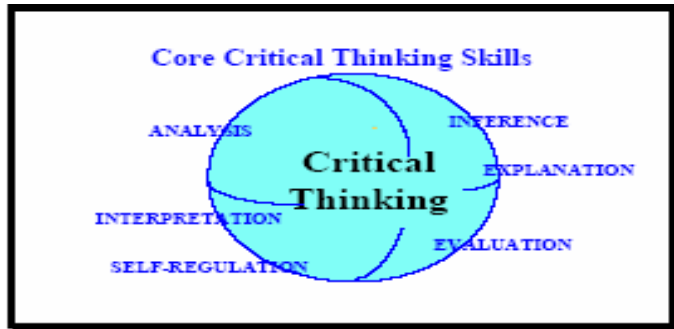
§ الشرح

§ "التفسير

§ التحليل

§ التقييم

شكل (٥) يبين مهارات التفكير الناقد المركزية

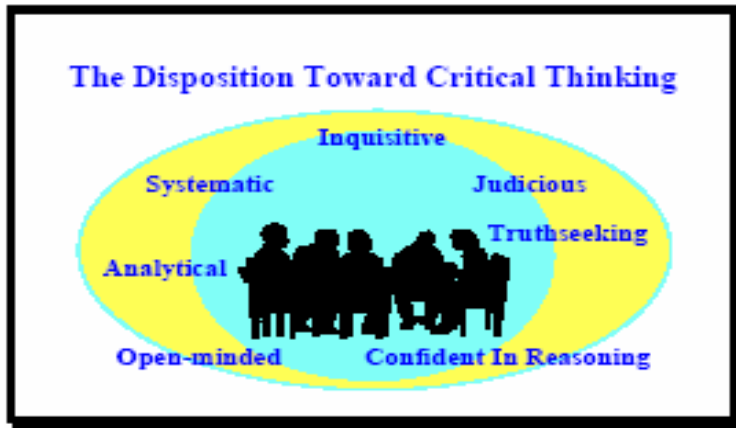


الشكل مأخوذ عن (فاشيون 2004 , p.4)

وأيضاً أورد فاشيون (2004) Facione إجماع هيئة الخبراء عام ١٩٩٠م والتي أجمعت على سبعة عوامل في الجانب الوجداني تدفع المرء نحو استخدام التفكير الناقد وهي:

- § "الرغبة في البحث
- § النظامية
- § الثقة بالنفس في القدرة
- § والتدقيق
- § النضج المعرفي
- § على التفكير
- § الفكر المنفتح
- § البحث عن الحقيقة
- § الناقد "ص ٨.
- § الميل إلى التحليل

شكل (٦) يبين الميول نحو التفكير الناقد



الشكل مأخوذ عن (فاشيون 2004 , p.8)

ونوه باول Paul (١٩٩٧ أ) بأهمية التمييز بين المهارات الصغرى، والمهارات الكبرى - القدرة - للتفكير الناقد، فالمهارات الكبرى تتطلب تنافساً ممتداً للفكر، وفي هذا التابع يستخدم الفرد العديد من المهارات الصغرى ص ٤١، ووضح ذلك بقوله (١٩٩٧ ب):

"إن هناك كثيراً من المربين الذين لا يتفهمون بشكل دقيق عيوب المناحي الشائعة للتفكير، وواحدة من أهم هذه العيوب هي التركيز غير المناسب على التفكير بالمعنى الضعيف، ثم حدد ثلاث مجموعات من الأبنية العقلية الضرورية لتكوين وتنمية مفكر أخلاقي منفتح الذهن أي المفكر بالمعنى القوي:-

١ - مهارات، مثل التعرف على جملة غامضة أو افتراض مشكوك فيه، أو تناقض أو عدم اتساق أو استنتاج أو تضمين .

- ٢ - قدرات أوسع نطاقاً، مثل القدرة على القراءة، والكتابة النقدية، والجدال بما يتطلبه من أخذ ورد، وتقييم مصادر المعلومات، وصياغة واستكشاف الحجج والبراهين والنظريات.
- ٣ - سمات العقل، وهي السجايا العقلية والالتزامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضيق الأفق إلى بناء واسع متفتح الذهن" ص ٥٨.

ومن خلال ما سبق يمكن التوصل إلى سمات المفكر الناقد، وهي الخصائص والسلوكيات التي لخصها باحثون متخصصون في وصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً .

د - سمات المفكر الناقد:

يورد جروان (١٩٩٩) الخصائص والسلوكيات التالية للمفكر الناقد:

- § "يفرق بين الرأي و الحقيقة.
- § منفتح على الأفكار الجديدة.
- § يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.
- § يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" و نتيجة "لا بد أن تكون صحيحة".
- § يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- § يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات .
- § يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- § يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- § حب الاستطلاع والمرونة.
- § يتساءل عن أي شيء غير مقبول.
- § يبحث في الأسباب و الأدلة والبدائل.
- § يتخذ موقفاً و يغيره عند توفر الأدلة.
- § يعرف المشكلة بوضوح.
- § يتأني في إصدار الأحكام.
- § الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية.
- § يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي" ص ٤١.

ويشير الحارثي (٢٠٠٣) إلى أنه لا يمكن للطلبة ان يكتسبوا سمات المفكر الناقد دون تطبيق عملي وممارسة فعلية للنقد والتوصل إلى قرارات لإصدار الأحكام في ضوء معايير؛ لذلك ينبغي ان يكون للمدارس دور، في تمرين الطلبة على تقويم الأفكار والأشياء والأحداث من خلال سلسلة مفتوحة من التساؤلات. لا يمكن للطلبة أن يصبحوا مفكرين ناقدين دون ممارسة عملية، للنقد وإصدار الأحكام في ضوء معايير واضحة" ص ٩٥.

وهنا يظهر دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد لديهم.

ثالثاً: دور المعلم في تعليم التفكير الناقد

أشار جاد الله (٢٠٠٤) إلى ما ذكره فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، في دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين، أن المعلم يمكن أن يمارس الأدوار التالية في تعليم التفكير الناقد:

" ١ - مخطط

يوجه المعلم باعتباره مخططاً الخبرات التعليمية نحو مشكلات الحياة الحقيقية، ويطور مفاهيم، وتعميمات، ومهارات وثيقة الصلة، من خلال التعامل على نحو إبداعي مع مواقف واقعية في حياة الطلبة، وينظم المعلم بعناية في خطط دروسه اليومية وخطط وحدات الدروس أهداف الأداء، والمحتوى المعرفي، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية، والنشاطات المبنية على الخبرة التي من شأنها تحديد أهداف التعليم ووسائل تحقيقه (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٢).

٢ - مشكل للمناخ الصفّي

إن المناخ النفسي والعاطفي اللازم للتعلم المبني على الخبرة والاستقصاء السابر، هو ذلك الذي يوظف مبادئ ديناميات المجموعة، والمشاركة الشورية، في توطيد مناخ جماعي متماسك، يُقدّر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والثقة، والدعم، والتشجيع، ولذلك لا يقتصر دور المعلم في التعرف على حاجات الطلبة بفحص مشكلاتهم واقتراح الحلول لها، وطرح الأسئلة، وجمع البيانات، وصنع القرارات بأنفسهم، وإنما يتعدى ذلك إلى الإيمان بأن صنع القرار بطريقة الشورى والمشاركة الشورية يجب تعلمها عن طريق الخبرة الحقيقية في جو صفّي تعاوني دائم (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٢).

٣ - مبادر

يقوم المعلم بوصفه مبادراً، عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات، بتعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات المتكررة والحقيقية لدى الطلبة، في الوقت الذي يعمل فيه إثارة حب الاستطلاع والاهتمام لديهم، وعلى حفزهم على الاستقصاء في عدد من الاتجاهات المثمرة، ويظهر المعلم أثناء المبادرة حب الاستطلاع والاهتمام بالمشكلات المطروحة، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٣).

٤ - مركز

من أصعب الأدوار التي يواجهها المعلم في التعلم المبني على الخبرة توجيه انتباه الطلبة وطاقاتهم نحو عناصر المواد الدراسية، والمهارات المهمة التي تُقدّم لهم، فأحياناً تنتاب الطلبة مشاعر الحماس الشديد أو الضجر من جوانب خاصة لمشكلة أو موضوع، والمعلم باعتباره مركزاً يساعد الطلبة في البحث عن معنى المفاهيم ذات العلاقة وفهمها، بينما يعينهم في جهودهم لتطوير المهارات الفعالة والتمرن عليها وتطبيقها، وهنا يقوم المعلم بالتوضيح لطلبتهم بأن طاقاتهم وجهدهم سيذهبان سدى على الأرجح إذا لم يوجهوا هذا الجهد وتلك الطاقة نحو الفهم والمعلومات، والمهارات اللازمة (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٣).

٥ - محافظ مواصل

إنَّ أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا شيقة وحقيقية، وإنَّما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم، وإعادة شحذ همهم في وجه الكثير من العوائق التي لا مفر منها، والتي تعترض حل المشكلات والإبداع، كما أن استخدام المعلم لمواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة أمر مهم (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٣).

٦ - مصدر للمعرفة

يقوم المعلم في كثير من الحالات بدور مصدر المعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للطلبة؛ لاستخدامها، وعندما يسأل عن الإجراءات والمواد والتفصيلات وسير العمل؛ فإنه يحرص على الإجابة بأنها تلك التي تسهل على الطلبة الاستقصاء والتعلم بالخبرة، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاج يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم و تكوينها (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٣).

٧ - سابر

إنّ هذا الدور للمعلم له وجهان مهمان، فأولاً: من خلال التعلم بالخبرة في المجالات المعرفية والانفعالية والتشاركية، يطرح المعلم أسئلة أو يشجع الطلبة على أن يطرحوا أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم و استنتاجاتهم المقدمة ومواقفهم القيمية، ويوفر المعلم التعزيز الملائم للطلبة الذين يميلون إلى تبرير أفكارهم ومواقفهم القيمية، والطلبة الذين يعبرون بصورة عفوية عن أفكارهم ومواقفهم دون أن يتطلب إليهم ذلك. وثانياً: يقوم المعلم بتوجيه نشاطات الطلبة وأعمالهم الذهنية نحو صياغة استنتاجات يمكن الدفاع عنها، إذ كثيراً ما يبدأ تعلم الطلبة بالاستقصاء والخبرة ويتم المحافظة من هذا النوع من التعلم، إلا أن هذا التعلم لا يكتمل على نحو كاف يسمح بتقويم نتائج تعلمهم وتلخيصها والتشارك فيها، فكثيراً ما يخفق الطلبة في الوصول إلى تجميع تعلمهم واختتامه قبل أن ينتقلوا إلى موضوع آخر (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٣).

٨ - أنموذج أو قدوة

يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بعرض السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته منهمك بحوية، مبدع، متعاطف، عادل، راغب في سبر تفكيره سعيّاً وراء الأدلة، ويستطيع الطلبة ملاحظة الفرق بين ما يقوله المعلم و بين ما يفعله (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٤).

٩ - موجه الأسئلة

من الأدوات المهمة في التعليم القائم على الخبرة توجيه الأسئلة، فعندما يقوم المعلم بتأدية كل دور من الأدوار السالفة الذكر، فإنه يطرح الأسئلة الملائمة ذات المعنى لتعزيز التعلم بالخبرة، وتؤدي الأحداث الصفية، وغير الصفية، عموماً إلى الاعتقاد بأن الأسئلة المطروحة وطريقة البحث عن إجابتها تعكس نوعية التعلم بصورة أكبر مما تعكسه الإجابات نفسها، ولأن جميع الأسئلة المهمة لا تثار عادة، ولا يجاب عنها من جانب المعلم، لذلك ينبغي تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الخاصة بهم، والبحث عن إجابات خاصة بهم (جاد الله، ٢٠٠٤، ص ٨٤).

وقبل أن يُصدر المعلم حكماً على نوعية التفكير الذي يمارس في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، لابد أن يضع معايير التفكير الناقد أساساً للحكم.

رابعاً: معايير التفكير الناقد

ومن أبرز هذه المعايير ما أشار إليه جروان (١٩٩٩) كما يأتي:

١ - الوضوح

يجب أن تكون العبارة واضحة، وإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع المعلم فهمها ولا معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن يكون بمقدوره الحكم عليها بأي شكل من الأشكال، وحتى يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستنتاجية عندما لا تكون عبارات الطلبة واضحة ص ٧٨.

٢ - الصحة

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة ص ٧٩.

٣ - الدقة

يقصد بالدقة في التفكير استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان. ومن العبارات التي تحقق فيها الدقة أو المساواة قوله تعالى: **﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾** سورة النحل، الآية: ٩٠ ص ٧٩.

٤ - الربط

يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخل أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة ص ٨٠.

٥ - العمق

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع ص ٨٠.

٦ - الاتساع

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما نؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار (جروان، ١٩٩٩، ص ٨١).

٧ - المنطق

هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح (جروان، ١٩٩٩، ص ٨١).

خامساً: معوقات تعليم التفكير الناقد

ومن خلال استقصاء ومراجعة الأدبيات المتصلة بالسلوك التعليمي للمعلم وجدت الباحثة أن هناك مجموعة من المعوقات تقف أمام المعلم في تعليم مهارات التفكير الناقد على مستوى الممارسة الصفية.

وأن أول معوقات التفكير الناقد، هو ضعف إعداد الطلبة في مرحلة التعليم العام قبل الوصول إلى المرحلة الجامعية، هذا ما أكدته دراسة كل من ثابت (٢٠٠٣)، والمطارنة (٢٠٠٣)، بالإضافة إلى ما أشار إليه جروان (١٩٩٩). وقد أشارت ثابت (٢٠٠٣) إلى أسباب ذلك في خمس معوقات وضحتها كما يلي:

أ: المعوقات الخاصة بالطلبة

قلة خبرتهم، واهتمام المعلمين، بتعليم الكم وليس الكيف، ونظرة المعلم لطلبته على أنهم يفتقدون للقدرات الكافية لعملية تعلم التفكير الناقد، وافتقار الدافعية للتعلم وقد يكون مرد ذلك كله لعملية التدقيق الآلي في المدارس مما يفرز أنماطاً من الطلبة غير صالحة ولا مبالية، وافتقار المنهج إشارات تعليم التفكير الناقد من حيث المحتوى، والأهداف، وطرق التدريس ص ١١٣.

ب: المعوقات الإدارية

ولعل ذلك يرجع لعدم الاهتمام باكتشاف المبدعين والموهوبين من الطلبة وتشجيعهم ومكافأة التفكير العلمي، والتفكير الناقد مالياً ومعنوياً، وتوفير المواد والوسائل اللازمة لبروز الجوانب الخلاقة الكاملة في الطلبة، وتركيز الاهتمام على الامتحانات والجوانب الأكاديمية في

المنهج، وإغفال دور البرامج والأنشطة الأدبية وأهميتها في تنمية قدرات تعليم التفكير الناقد الإبداعية، والإبتكارية للطلبة (ثابت، ٢٠٠٣، ص ١١٣).

بالإضافة إلى وجود الفجوة العميقة بين الممارسة الإدارية ومتطلبات تعليم التفكير الناقد، والالتزام بزمان الحصص المقررة دونما إعطاء المزيد من الوقت لتشجيع التأمل، ونقص التدريب على التفكير الناقد للمعلم، والطلبة، والإدارة، وطول المنهج المدرسي، وقصر الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذه، وقلة خبرة المديرين الفنيين في الإشراف على تعليم التفكير الناقد، والنقص في تطوير مشاعر الأمان، والثقة المطلوبة بين الطلبة والإدارة، والمعتقدات الشخصية حول عوائق التفكير الناقد، وكون الأطر الإدارية عامه تكون من المعلمين القدامى النمطيين الذين لا يشجعون على تعليم التفكير الناقد، ووجود المدير البيروقراطي الذي لا يؤمن بغير رأيه ويرفض الأفكار الجديدة (ثابت، ٢٠٠٣، ص ١١٣، ١١٤).

ج: المعوقات الخاصة بمجزيات مهارات التفكير الناقد

وهي التسرع، وعدم القدرة على التعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية حين توفر الشواهد والأدلة، والحاجة لوجود المهارة الكافية لاستخدام الاتجاهات، والمهارات اللازمة للتفكير الناقد، والنقص في القدرة على التوصل إلى نتائج عامة بناء على مناقشات مسبقة، أيّ النقص في التفكير الاستقرائي، والحاجة إلى القدرة على إيجاد معايير ومحكات تستند عليها عملية إصدار الأحكام، ونقص الاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة، وضعف القدرة على تحديد العلاقات السببية بين الأشياء، والنقص في القدرة على التوصل لمعارف جديدة بناء على مقدمات منطقية متوافرة، أي النقص في التفكير الاستنباطي، والضعف في القدرة على فهم عناصر المشكلة بشكل يؤدي إلى إعادة تركيبها أو حلها إما لفظياً أو عددياً أو مكانياً، والنقص في القدرة على إيجاد البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات، والافتقار إلى القدرة على تحليل المشكلات المفتوحة، ونقص القدرة على التوصل على استنتاجات من مقدمات معطاة، والنقص في القدرة على التفكير التقييمي، أو القدرة على إصدار الأحكام، ونقص القدرة على الحكم على مصدر المعلومات، وضعف القدرة على تقييم الحجج والبراهين، ونقص القدرة على تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المعين، ونقص في القدرة على التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديددها، ونقص القدرة على

التفريق بين الحقائق والآراء الشخصية، ونقص القدرة على التعرف على التناقضات في المواقف، ونقص القدرة على تحري جوانب التحيز، وتدني القدرة على حل المشكلات ذات الإجابة الواحدة، ونقص القدرة على حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية، ولعل ذلك يرجع إلى النقص الشديد في التدريب على مهارة التفكير الناقد وجزئياتها، وقلة الفرص المتاحة لإدارة النقاشات والحوار في المدارس والوقت الذي يحتاجه تعليم التفكير الناقد، والذي لا يتوفر في المدارس التقليدية (ثابت، ٢٠٠٣، ص ١١٤، ١١٥).

د: المعوقات الخاصة بالبيئة الصفية

وذلك نظراً للعدد الكبير للطلبة في الصف الواحد، ولعدم توفر البيئة الصفية الحميمة المشجعة للنقاش والتساؤل والمعارضة والتأمل، وللنقص في ظروف البيئة الصفية المناسبة مثل حجم الغرفة، ولعدم تركيز التقنيات الدراسية على قضايا حقيقية واقعية تأخذ بالاعتبار خبرات الطالب ومرحلته النمائية، ونتيجة لأساليب التقويم التقليدية التي تركز على التذكر ولا تنمي مستويات التفكير، ونقص الاهتمام بالتدريب على الملخصات القصيرة، وعدم ملاءمة الالتزام بالوقت المحدد للحصة، وتكريس المعلم لأنماط التفكير البيروقراطية وتخصيص معظم الوقت للمحاضرة على الطلبة، وعدم بدء الحصة من قبل المعلم بطرح مشكلة أو رأي فيه خلاف، وعدم تطوير مشاعر الثقة والأمان المطلوبة بين المعلم والطلبة، ولعدم قدرة المعلم على ترتيب المقاعد داخل غرفة الفصل بشكل يسمح بالتفاعل الصفّي، وغموض الأهداف التعليمية لما يتم تعليمه للطلبة (ثابت، ٢٠٠٣، ص ١١٦).

هـ: المعوقات الخاصة بالمعلم

وذلك لإحباطات المعلم المتكررة جراء تعامله مع الأنماط القيادية، وميله للمبالغة في حفظ النظام، وعدم رغبته في بذل الجهد الكبير في تحضير الأنشطة، ووسائل تعليم التفكير، ولوجود المعلم التقليدي النمطي الذي لا يؤمن بغير رأيه، ونقص قدرة المعلم على الفصل في النظرة للتفكير الناقد بين الجانب المعرفي، والجانب الوجداني في فهم معنى التفكير الناقد، ولعدم تشجيع المعلم للتأمل، والمناقشات، والحوار الجماعي، والتنشئة الاجتماعية التقليدية للمعلم، والافتقار للمعلم المؤمن بالشورى، وحرية الفكر، والممارس لها، وافتقار المعلم لمهارات التفكير الناقد، أو لمهاراته الجزئية، ونقص التدريب، والاتجاهات السلبية لدى المعلم

نحو التفكير الناقد، والخوف من الأفكار الجديدة والمحافظة على الوضع الراهن، وضعف الثقة بالنفس (ثابت، ٢٠٠٣، ص ١١٧).

وأشار جروان (١٩٩٠) إلى العائق الخاص بالمعلم وأوضح أنه "مرتبط ببرامج تدريب المعلمين وتأهيلهم، وإلى المقررات الجامعية في كليات التربية، على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون في طرق التعليم، ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى ممارسات عملية على مستوى الصف ص ١٠.

كما أشارت المطارنة (٢٠٠٣) إلى سبب آخر يضاف إلى جانب قصور برامج تدريب المعلمين والمقررات الجامعية، وهو ضعف مستوى التأهيل التربوي لمعلمي قسم التاريخ، والذي أدى إلى عدم معرفتهم بطرق التدريس الفعالة؛ التي تؤدي إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وعدم وضعهم أهدافاً في خططهم والتي تنمي هذه القدرة عند طلبتهم ص ٤٣.

ويتوقف نجاح تعليم مهارات التفكير الناقد على تجنب المعوقات السابقة بالإضافة إلى عنصر آخر، وهو طرق تنفيذ تعليم مهارات التفكير الناقد بصورة فعالة.

سادساً - تعليم التفكير الناقد

ينظر المهتمون بمهارات التفكير وتعليمها وتعلمها بأنه لا يمكن لهذه المهارات أن تُحقّق أهدافها التربوية، وتؤدي دورها في حياة المجتمع بدون وجود محتوى معين أو مضمون محدد، وقد طرحوا استراتيجيات، وبرامج عدة لتعليمها، والقيام بتزويدها بنماذج توضيحية عنها، إمّا على شكل كتيبات، وإمّا في أشرطة مسجلة، ويتضمن كل برنامج مجموعة من الدروس، التي يمكن للطلبة أن يتعلموها بأنفسهم، أو بمساعدة وتوجيه من المعلم.

أ - استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

تعرف الإستراتيجية: "بأنها مجموعة تحركات المعلم داخل الصف، التي تحدث بشكل منتظم، ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً" (سليمان، ١٩٨٨، ص ١٣٠).

وقد طرح التربويون عدداً من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، ومهاراته منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين، وتم دعمها، وتنقيحها، وتطويرها، وأوردتها الباحثة في ست استراتيجيات تعليمية وهي كالآتي:

١ - إستراتيجية ماكفرلاند ١٩٨٥ Mcfarland:

أشار إبراهيم (٢٠٠٥) إلى هذه الإستراتيجية التي عرفت بإستراتيجية ماكفرلاند Mcfarland بأنها إستراتيجية الكلمات المترابطة، وإستراتيجية تحديد وجهات النظر، وتهدف إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة التي ليس لها صلة بالموضوع، كمهارة من مهارات التفكير الناقد، مع توفير المناخ التعليمي المساعد على ذلك ص ٣٨٠، وضح إبراهيم (٢٠٠٥) الإستراتيجيتين كالآتي:

أ - إستراتيجية الكلمات المترابطة:

"وهي تسير في عدة خطوات يتبعها المعلم، وهي:

§ عرض مجموعات عديدة من الكلمات، تتألف كل مجموعة من خمس كلمات، تمثل موضوعاً معيناً يعرفه الطلبة من خلال خبراتهم السابقة، وكل مجموعة بها كلمة واحدة ليست لها صلة بالموضوع نهائياً.

§ يناقش المعلم الطلبة بصورة جماعية، ويدربهم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الأربع كلمات التي لها صلة بالموضوع، وشطب الكلمة التي ليست لها صلة بالموضوع.

§ يطلب المعلم من الطلبة تركيب الكلمات الأربع الباقية في جملة يتضح فيها منطق ترابط هذه الكلمات، على أن تكون الجملة ذات صلة بالموضوع المدروس.

§ تشجيع الطلاب على التفكير بأساليب منطقية، وصحيحة" ص ٣٨١.

ب - إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر:

"تقوم على عدة أسس:

§ تحديد الموضوع بدقة؛ ليساعد على وضع أسئلة عن الجدل القائم حوله.

§ تطوير وجهات نظر عديدة ومختلفة، ومناقشة الأسباب التي تجعل كلاً منها مناسباً.

§ اختيار وجهة نظر معينة ويستلزم ذلك:

- إعداد وتقديم البراهين والأدلة لتدعيم وجهة النظر المختارة.

- اختيار كل برهان بمفرده لتوضيح مدى صلته بوجهة النظر.
- ترتيب الكلمات المؤيدة لوجهة النظر، وتلخيصها في عبارات تدعم وجهات النظر وتدافع عنها" ص ٣٨١.

٢ - إستراتيجية كيفن اورايلي ١٩٨٥ O,Rielly :

أشار سعادة (٢٠٠٣) إلى رأي اورايلي بأن الخطوة الأولى التي تجعل الطالب مفكراً ناقداً هي أن يكون متشككاً، والأهم من التشكيك في نظر اورايلي ولكي يصبحوا ماهرين في التفكير الناقد، إذ يجب تعليمهم خطوات المهارات مثلهم في ذلك مثل اللاعبين الرياضيين، بحيث يتم إرشادهم عند بداية استخدامهم لها لأول مرة، وتكرار تدريبهم عليها بهدف إتقانها ص ١٢٠.

خطوات طريقة تدريس المهارة كما أوردها سعادة (٢٠٠٣):

§ يبدأ تدريس مهارة تحديد الدليل وتقييمه بتأدية الأدوار عن حادثة سرقة محفظة خارج غرفة الصف في ساحة المدرسة.

§ يحاول طلبة الصف تقرير ما حدث عن طريق الأسئلة.

§ يتعلم الطلبة مهارة تحديد الدليل بالتساؤل: هل هو عبارة عن شاهد، أو وثيقة مكتوبة، أو شئ مملوس ؟

§ بعدما يحدد الطلبة الدليل يتعلمون تقييمه، ويجب أن يسألوا أنفسهم أربعة أسئلة عن الدليل:

- هل هو أساسي أم ثانوي ؟

- هل لدى صاحب الدليل سبب للتحريف والتشويه ؟

- هل هناك أدلة أخرى تدعم هذا الدليل ؟

- هل هو دليل عام أم خاص ؟

§ المرحلة الأخيرة هي إتقان المهارة ويتم عن طريق تكرار التطبيق، وهنا يوظف الطلبة المهارة دون إرشاد، ويتوقع منهم أن يحددوا الدليل المقدم في نشرات، أو في كتبهم المقررة، أو في اختباراتهم، والتكرار يجعل المهارة جزءاً مرناً في تعليم الطلبة ص ١٢٠.

وممكن أن يساعد المعلم الطلبة في ممارسة هذه المهارة باستخدام مرجع إرشادي معين، مثل كتيب وضعه O,Rielly بعنوان "دليل التفكير الناقد"، أو بديل آخر للكتيب، وهو أن يكتب الطلبة بعض الملاحظات في دفاترهم عن خطوات تطبيق المهارة بينما يشرح المعلم لهم ذلك، ويمكن أيضاً استخدام لوحات الإيضاح (سعادة، ٢٠٠٣، ص ١٢٠).

٣ - إستراتيجية سميث ١٩٨٣ : Smith

أورد سعادة (٢٠٠٣) تعريف سميث لهذه الإستراتيجية بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم، والتعليل، وتقلل من عملية استظهار المحتوى، ويبين سميث أنه توجد معايير عديدة ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات، والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا تطابقت مع هذه المعايير، وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة والتفسير حول الإجابة المنبثقة عن عدد من الأسئلة التالية:

- ما المصدر ؟ هل هو شخص معين ؟ أم مؤسسة حكومية ؟ أم مؤسسة موثوق بها؛ لأنها تضم عدداً من المفكرين المشهود لهم ؟

- ما الخلفية الثقافية والميدانية للمصدر ؟ وإذا كان هذا المصدر عبارة عن شخص فما خبرته التي أهلته أن يتكلم كمتخصص ؟ وما سمعته بين مجموعة من الخبراء المشهورين في هذا المجال ؟

ما الأسس التي تم إعدادها للكشف عن صحة المصدر ؟ هل هو خبير في الموضوع المطروح ؟ هل هو مصدر متخصص ؟ هل تم البحث من جانب المصدر في التفاصيل المحددة للقضية المطروحة ؟

- ما هدف المصدر من إصدار هذه العبارات الشفوية أو المكتوبة ؟ هل نبعت من الاهتمام بالموضوع ؟ أم أنها تمثل تحيزاً شخصياً لصالح جهة ضد أخرى في قضية معينة قد تكون مؤسسة اقتصادية أو إيديولوجية خولته للحديث عنها بقضية معينة ؟ وهل تتأثر سمعة المصدر بهذه العبارات ؟ وهل المصدر متيقظ لهذه السمعة في أثناء الحديث ؟

- هل توجد أسباب تدفع للاستفسار عن صحة المصدر ؟ فهل عبارات المصدر متسقة أم متناقضة فيما بينها ؟ وهل توجد مصادر أخرى أكثر استقلالاً تؤيد هذا المصدر ؟ وماذا

يقول الخبراء في القضية التي طرحها المصدر ؟ وهل عبارة المصدر موضوعية بحيث جاءت مشروطة بقيود خاصة ؟ أم أنها ادعائية وتشكيكية في أسلوبها ؟ ما نوع العبارة التي أطلقها المصدر ؟ هل هي عبارة خبرية مستقلة ؟ أم هي عبارة نابذة عن مؤسسة تدعي الموضوعية والتوازن في تقاريرها ؟ أم أنها تعبر عن وجهة نظر منظمة إيديولوجية معينة ص ١٠٩ ، ١١٠ . ويرز سميث Smith من خلال إستراتيجيته الأهداف المعرفية العامة والخاصة، والتي تدور نتائجها حول مهارة صحة مصادر المعلومات، وحول إعطاء الأمثلة، وذكر المعايير وتطبيقها في سياقات عديدة ومتنوعة، كما تظهر الإستراتيجية الأهداف الانفعالية العامة والخاصة أيضاً والتي تحدد نتائجها بالسّمات المطلوبة من المفكر الناقد، من تقدير الموضوعية وتحمل الغموض، وتجنب التحيز لصالح المنطق والدليل.

كما ذكر سعادة (٢٠٠٣) خطوات تدريس المهارة وهي على النحو التالي:

§ مقدمة الدرس: تصميم حادثة معينة لإثارة الانتباه، وبيان أهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات.

§ عرض الدرس: يصمم هذا الجزء ليعين الطلبة على تحديد معايير واضحة ومحددة؛ بهدف تقويم مصادر المعلومات، وليساعدهم في تبرير هذه المعايير، ويترك المعلم للطلبة عمل نسخة من المعايير التي تم تدوينها على السبورة، أو عمل نشرة بها.

§ التدريب على المهارة: يتطلب تعلم المهارة التدريب المناسب، حيث يتدرب الطلبة على تطبيق المعايير المقترحة من جانبهم لإصدار الأحكام حول صحة مصادر المعلومات أو تنفيذها، يحضر المعلم في هذا النشاط نسخاً بهذه المعايير، ويوزعها على الطلبة، ويشجع الطلبة على استخدامها لدعم استجاباتهم.

§ خاتمة الدرس: يستحسن أن يتضمن الدرس مناقشة للاتجاهات نحو المعلومات وأثرها في المواطنة الفاعلة، أو يوضح المعلم في نهاية الدرس أن للناس اتجاهات مختلفة نحو مصادر المعلومات، ويبين المعلم للطلبة أن الأفراد يستخدمون المصادر الموثوقة بها، وهناك أمثلة عديدة عن مصادر المعلومات، منها الخبر في موضوع معين، أو القاموس اللغوي الذي يعتبر مصدر معاني الكلمات، أو محكمة العدل العليا التي تمثل مصدراً للتشريع، أو شخص لديه المؤهلات العلمية التي تمثل مصدراً للتشريع، أو شخص لديه المؤهلات العلمية الكافية ليكون مصدراً مفيداً للمعلومات وموثوقاً به ص ١١٠ - ١١٥ .

٤ - إستراتيجية باير ١٩٨٥ Bayer :

أكد باير أن تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يجب أن يسير وفق مبادئ معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقديم الأمثلة الكافية للطلبة عن مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها، ولهذا يفضل التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها، وإجراءها بوضوح تام، على أن يناقش الطلبة هذه الإجراءات وطريقة استخدامها، كما يجب أن يتدرب الطلبة، على المهارات على مدى فترة ممتدة مع تغذية راجعة مصححة من قبل الأقران أو المعلم، أو أن يقوم الطلبة بتحليل ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها والطريقة التي تم التوصل بها إلى تلك النتائج، ويفضل التوسع في المهارات بحيث تتجاوز مكوناتها، وإجراءها بإضافة محتوى محدد ودقيق، ويجب أن تستخدم هذه المهارات بمصاحبة مهارات أخرى، ومن أجل تيسير التعميم والانتقال يجب أن تطبق وتمارس المهارات بمرافقة الإرشاد في مواقع مختلفة ومع معطيات ووسائل متنوعة، كما نوه باير (Bayer) بأنه لا يصح تعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدريس مسبق (سعادة، ٢٠٠٣، ص ١٢١).

ويستطيع المعلمون أن يحسنوا تعلم الطلبة لمهارات التفكير الناقد بتنظيم التعليم في كل مهارة على أساس إطار عمل مكون من خمسة مراحل ذكرها سعادة (٢٠٠٣) كما يلي:

§ إعطاء الطلبة عدة فرص لاختيار عدة أمثلة عن المهارة قيد الاستعمال مع التركيز على نتائجها المعرفية، بدلاً من التركيز على طبيعة المهارة نفسها.

§ التهيئة لعناصر المهارة وتقديمها وشرحها خطوة بخطوة وبالتفصيل في درس واحد تتراوح مدته بين ثلاثين وأربعين دقيقة.

§ التدريب الموجه لمكونات المهارة التي تم تقديمها مسبقاً بواسطة عدة دروس صفية تتراوح بين ثلاثة إلى ستة دروس، وتستخدم في كل درس المعطيات، والوسائل المطابقة في الشكل، والمحتوى لتلك المستخدمة عندما قدمت المهارة.

§ المراجعة الناقدة لمكونات المهارة، والتوسع بها ما أمكن في ضوء تطبيقها لوسائل ومعطيات جديدة تختلف عن تلك التي استخدمت عند تقديم المهارة، ويمكن أن تتم هذه المراجعة في درس جديد تتراوح مدته بين عشرين وثلاثين دقيقة.

§ يجب توفير فرص إضافية لتطبيق المهارة مع تغذية راجعة تعليمية مناسبة، حتى يتمكن الطلاب من إنشاء المهارة وتوظيفها وتقييم استخدامها لها. ويتم تقديم المهارة بنوعين من الاستراتيجيات، تتمثل الأولى بالإستراتيجية الاستقرائية، والثانية الإستراتيجية المباشرة ص ١٢٣.

٥ - إستراتيجية باول و بينكر وجنسن و كركلو Paul, Binker, Jensen, and Kreklau (1990) الذين طوروا خمسة وثلاثين بعداً للتفكير الناقد وهي كما يلي:

أ - الإستراتيجية العاطفية:

- ١ - التفكير باستقلالية.
- ٢ - تنمية البصيرة الفردية أو الجماعية.
- ٣ - ممارسة العدالة الفكرية وعدم الانحياز.
- ٤ - استكشاف الأفكار تحت ستار المشاعر واستكشاف المشاعر تحت ستار الأفكار.
- ٥ - تنمية التواضع الفكري وتأجيل الحكم.
- ٦ - تنمية الشجاعة الفكرية.
- ٧ - تنمية الإخلاص الفكري أو النزاهة.
- ٨ - تنمية المثابرة الفكرية.
- ٩ - تنمية الثقة داخل الشخص.
- ١٠ - تنمية الثقة بالعقل.

ب - الإستراتيجية المعرفية - القدرات الواسعة النطاق:

- ١١ - تدقيق التعميمات، وتجنب التبسيط الزائد.
- ١٢ - مقارنة مواقف متشابهة، ونقل الاستبصار إلى سياقات جديدة.
- ١٣ - تنمية منظور معين للشخص: تكوين واستكشاف المعتقدات، والحجج والنظريات.
- ١٤ - توضيح وتحليل معاني الكلمات، والعبارات.
- ١٥ - تطوير معايير للتقييم: توضيح القيم والمعايير.
- ١٦ - تقييم مصداقية مصادر المعلومات.
- ١٧ - التساؤل المتعمق: استشارة الأسئلة الهامة والبحث عن جذورها.
- ١٨ - تحليل، وتقييم الحجج، والتفسيرات، والمعتقدات، والنظريات.

- ١٩ - توليد الحلول، وتقويمها.
- ٢٠ - تحليل وتقويم الأفعال أو السياسات.
- ٢١ - القراءة الناقدة: توضيح، و نقد النصوص.
- ٢٢ - الإنصات الناقد: وفن الحوار الصامت.
- ٢٣ - الربط بين المعارف المختلفة.
- ٢٤ - ممارسة الحوار السقراطي: توضيح المعتقدات، ووجهات النظر، والتشكيك فيها.
- ٢٥ - التفكير الحوارى: مقارنة وجهات النظر، والتفسيرات، والنظريات.
- ٢٦ - التفكير الجدلي: تقييم وجهات النظر، والتفسيرات، والنظريات.
- ج - الإستراتيجية المعرفية - المهارات الصغرى:
- ٢٧ - مقارنة المواقف، ومقابلتها بالممارسة الفعلية.
- ٢٨ - التفكير بدقة في التفكير: استخدام قاموس نقدي.
- ٢٩ - ملاحظة التشابهات، والاختلافات الهامة.
- ٣٠ - فحص وتقييم الافتراضات.
- ٣١ - التمييز بين الحقائق المتعلقة من غير المتعلقة بالموضوع.
- ٣٢ - القيام باستنتاجات، وتنبؤات، وتفسيرات معقولة.
- ٣٣ - تقييم الدلائل، والحقائق المتعلقة بها.
- ٣٤ - التعرف على التناقضات.
- ٣٥ - استكشاف التضمينات والنتائج.

٦ - إستراتيجية التحديات النقدية:

وهي طريقة حديثة للتفكير الناقد تتضمن استخدام تحديات أو اختبارات نقدية، وإن كلاً من بالين وكاس وكومبس ودانيل Daniels , Coombs , Case , Bailin ، بدأوا بهذا الفكر ثم انضم إليهم ريتشارد باول، و بوب إنيس، وماثيو ليبمان، و هارفي سيقل Richard Paul , Bob Ennis , Mathew Lipman , Harvey Siegel وتعمل هذه الإستراتيجية على مساعدة الطلبة في الحصول على الأدوات المطلوبة لحل المواقف الصعبة عما يعتقد الطلبة، وما يجب أن يفعله، وما يلي أمثلة لهذه المواقف كما أوردها ورايت Wright (2002):

- § هل هناك دليل على أن الناس الذين يمارسون ألعاب الكمبيوتر التي تحتوي على العنف سيقومون بأعمال عنف في الواقع ؟
- § هل يجب عليّ أن أصوّت لصالح فلان أو فلان لرئاسة الفصل ؟ كلاهما مرشحان ممتازان.
- § ما هي أفضل طريقة لفصلي في مساعدة القرويين بالسودان على التخلص من الجفاف ؟
- § ما هي الحضارة القديمة التي صنعت أعظم إضافة لمجتمعنا ؟
- § هل من الممكن أن يكون هناك (إحصاء) للتصويت الذي حدث في فلوريدا عام ٢٠٠٠ في الانتخابات الرئاسية ؟ p.258.

في كل المواقف السابقة؛ فإن الإجابات عن الأسئلة يمكن أن تتعارض، وليس هناك جواب واحد صحيح، لكن بعض الإجابات ستكون أفضل وأكثر قبولاً من غيرها (ورايت Wright, 2002, p.258).

ب - برامج تعليم التفكير الناقد العالمية

يعرّف برنامج تعليم التفكير: "بأنه مادة تعليمية مكتوبة أو مصورة أو مسجلة (على شرائط سمعية، شرائط فيديو، أقراص مغمطة) مصممة لتدريس مهارة تفكير، أو أكثر وتتكون من عدد من الوحدات الدراسية أو عدد من الدروس التي يستغرق تدريسها زمناً محدداً قد يمتد لعدة سنوات تدريسية وتنضوي هذه المادة التعليمية عادة على إرشادات للمعلم لتدريس مهارات التفكير وعلى مهام أنشطة وتدريبات يقوم بها الطلبة" (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٢٢).

ومن أهم البرامج التي تعنى بتعليم التفكير الناقد حصرتها الباحثة في تسعة عشرة برنامج وهي كالتالي:-

١ - مشروع إلينوي ١٩٥٤ للتفكير الناقد في ولاية إلينوي الأمريكية (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٧٨).

٢ - مشروع كورنيل:- الذي قام به روبرت إنيس Robert H. Ennis عام ١٩٦٢، وكان الهدف منه توضيح ماهية التفكير الناقد، والمرحلة التي يمكن أن يتعلم فيها الطلبة هذه المهارات (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٧٨).

٣ - برنامج التكوين العقلي Structure of Intellect Program :

ألف هذا البرنامج ماري ميكر وروبرت مايكر Mary Meeker & Robert Meeker، وبدأ استخدامه بشكل منظم عام ١٩٦٢، واعتمد في تصميمه على نظرية الذكاء التي طورها جلفورد وزملاؤه.

يتضمن هذا البرنامج مكونات لتعليم التفكير الإبداعي والناقد، ويستخدم للأغراض التشخيصية، وفي مجالات التعليم المفرد، ويميز مؤلفا البرنامج بين قدرات التفكير الناقد في مستويين: - الأساسي والمتقدم، ومواده تستخدم مع الطلبة ابتداءً من مرحلة الروضة حتى الرشد (ماكوني 2001, Mcconney et.al.).

٤ - برنامج الكورت (CORT) Cognitive Research Trust Program :

تعني الكلمة CORT اختصاراً لـ Cognitive Research Trust والتي تعني "مؤسسة البحث المعرفي" في كامبردج إنجلترا، صمم هذا البرنامج ادوارد ديونو DeBono سنة ١٩٧٠ (ديونو، ١٩٩٨، ص ١١).

هدفه: تعليم الطلبة مجموعة من مهارات التفكير التي تتيح لهم الإفلات بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها، وذلك لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، ولتطوير نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات (ديونو، ١٩٩٨، ص ١١).

ويتكون البرنامج من ستة أجزاء في كل جزء عشر أدوات: -

1 Cort : توسعة إدراك، 2 Cort : التنظيم، 3 Cort : التفاعل، 4 Cort : الإبداع، 5 Cort : المعلومات والعواطف، 6 Cort : العمل.

عند البدء بتدريس الطلبة برنامج الكورت يجب على المعلم أن يبدأ بكورت رقم واحد "توسعة الإدراك" ويتركز هذا الجزء على توسيع الإدراك كمهارة أساسية في البرنامج وبعد ذلك يمكن استخدام أجزاء الكورت بأي ترتيب يتوافق مع أنشطة الصف. وتستخدم دروس الكورت الواحد في كل أسبوع حصّة واحدة مدتها خمس وثلاثون دقيقة، وإذا كان الصف يتطلب وقتاً أكثر يستطيع المعلم أن يدرس ساعة لدرس الواحد، ويقوم بتدريس درس واحد خلال فترتين متباعدتين، وكل فترة خمس وثلاثون دقيقة (ديونو، ١٩٩٨، ص ١٧).

ويمكن استخدامه مع الطلبة في جميع المراحل من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة، وتكيف دروس الكورت مع التلاميذ الأصغر سناً، وتلاميذ التربية الخاصة، والموهوبين والتميزين (ديونو، ١٩٩٨ أ، ص ١٦).

وتسير الإجراءات التعليمية للدروس كما ذكرها ديونو وفقاً لما يأتي (١٩٩٨ ب):-

الخطوة ١ : مثال إيضاحي؛ خمس دقائق تقريباً، يبدأ الدرس بقصة، أو مثال يوضح مهارة التفكير، والتي هي موضوع الدرس.

الخطوة ٢ : مدخل للأداة؛ خمس دقائق تقريباً، ا طرح الأداة وموضوع الدرس و اشرح بشكل مبسط ودقيق المطلوب، ويمكن استخدام المدخل المبين في بطاقات الطلبة.

الخطوة ٣ : تدريب جماعي، ثلاث دقائق تقريباً، حدد فقرة تدريب واطلب من المجموعات مناقشتها وتسجيل أفكارهم.

الخطوة ٤ : تغذية راجعه، أربع دقائق تقريباً، استجلب تعزيزاً من كل مجموعة، وأبق ذلك قائماً ما دام هنالك العديد من الأفكار وخذ بعضاً منها من كل مجموعة.

الخطوة ٥ : تدريب جماعي، ثلاث دقائق تقريباً، تنفيذ المجموعات فقرة ثانية في التدريب.

الخطوة ٦ : تغذية راجعة مرة أخرى.

الخطوة ٧ : مناقشة المبادئ العلمية، خمس دقائق تقريباً، ناقش مع طلبة الصف عملية التفكير التي هي موضوع الدرس، أو المبادئ المستنبطة من الدرس.

ويعمل برنامج الكورت على تنمية مهارات التفكير الأساسية والإبداعية، وكذلك التفكير الناقد، وذلك بإتباع الاستراتيجيات التالية:

الإستراتيجية الأولى: (الجزء الأول كورت واحد) ويحوي مهارات تدريب أساسية التي ينبغي تدريب جميع الطلبة عليها، بغض النظر عن أعمارهم أو مقدرتهم.

الإستراتيجية الثانية: التفكير الإبداعي (كورت واحد يتبعه كورت أربعة)، وهذا لأولئك الذين لديهم اهتمام خاص بالتفكير الإبداعي، والكتابة الإبداعية، حيث يتبع الكورت الأساسي أدوات التفكير الإبداعي الخاصة.

الإستراتيجية الثالثة: تفكير الهدف العام (كورت واحد يتبعه كورت أربعة يتبعه كورت خمسة) وهي حزمة تفكير مصممة لاستخدام هدف عام.

الإستراتيجية الرابعة: التفكير الناقد والتواصل (التفاعلي) (كورت واحد يتبعه كورت ثلاثة يتبعه كورت خمسة) وهي تزيد التركيز على التفكير الناقد والتواصل.

الإستراتيجية الخامسة: التفكير الناقد والتواصل (كورت واحد يتبعه كورت اثنان يتبعه كورت ستة)، وهو التفكير بمشروع، حيث يشرع الأفراد بمشروع ما.

الإستراتيجية السادسة: كورت المساق الشامل (كورت واحد و اثنان وثلاثة و أربعة وخمسة و ستة) وهو مساق شامل في التفكير ص ٨ ، ٩.

ويتطلب هذا البرنامج من المعلمين كما ذكرها ديونو (١٩٩٨) المتطلبات الآتية:-

§ أن يتضمن الدرس ما لا يقل عن فقرتين تدريبيتين.

§ المحافظة على الضبط وتنشيط المحيط.

§ تركيز الدرس على عملية التفكير بدلاً من مضمون المناقشة.

§ جعل الطلبة يشعرون أنهم قادرون على الانجاز ص ١٧.

النتائج: وحقق البرنامج نتائج ناجحة، حيث إنه في الوقت الحاضر يستخدم على نطاق واسع في العالم في مساقات التعليم المباشر للتفكير، حيث يستخدمه ما يزيد عن سبعة ملايين طالب في المرحلة الابتدائية وحتى مرحلة التعليم الجامعي، في أكثر من ثلاثين دولة بما فيهم الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، واستراليا، ونيوزلندا، وفنزويلا، واليابان والاتحاد السوفيتي، وبلغاريا، والهند، وسنغافورة، وماليزيا (ديونو، ١٩٩٨، ص ١١، ١٢).

كما أكد على نجاح تطبيق البرنامج كل من حاجي (٢٠٠٠) في المرحلة الثانوية وزمزمي (٢٠٠٤) في المرحلة الجامعية في البيئة السعودية.

٥ - مشروع التأكيد على التفكير التحليلي: Project SOAR (Stress on Analytical Reasoning)

بدأ البرنامج في منتصف عام ١٩٧٠، ويقدم للطلبة المتخرجين من المدارس الثانوية والمهتمين بالعلوم لكي يدخلوا جامعة اكسفورد في لوزيانا Xavier University of Louisiana . هدفه: تنمية مهارات حل المشكلة وتقوية المهارات الشفوية، والتعبيرية بالإضافة إلى تقوية مهارات القراءة والفهم الناقد للكتب المدرسية، وتحسين أداء الطلبة في الاختبارات القياسية (كارميشل وآخرون 1981، Carmichael et.al.).

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة) الجزء الأول الإطار النظري

وهذا البرنامج عبارة عن فصل دراسي قصير يمتد إلى أربعة أسابيع، ويشمل الفروع المعرفية وهي: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، كما يقدم البرنامج للمشاركين في مختبرات يومية، لمدة ثلاث ساعات تخضعهم لدراسة علوم الحاسب الآلي وهي: (علم حاسبات هندسة حاسوب، أنظمة معلومات الحاسوب)، ويركز البرنامج على خمسة مكونات رئيسية في مجال حل المشكلة، بنيت على نظرية (بياجيه) ويتضمن (توجيه المتغيرات والتفكير النسبي، والتفكير المركب، والتفكير الاحتمالي، وتمييز الارتباطات بين المتغيرات) (كارميشل وآخرون 1981، Carmichael et.al.).

٦ - مشروع ويكسلر Project Weckslar :

هذا المشروع بدأ ١٩٧١، ويرى أن قدرات التفكير الناقد لا تنمو آلياً، بل تنشط وتنمو حسب تأثير الوسط البيئي أو الخبرات التربوية في حياة الفرد، ومن ثم فإن التفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو في فراغ، بل لابد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٧٩).

٧ - مشروع اکت لتحسين التفكير الناقد Project ACT (A Project to Advance Critical Thinking) :

طبق هذا المشروع في عام ١٩٧٣، وكان الهدف منه تطوير برنامج متسلسل لتنمية مهارات التفكير الناقد الذي يمكن أن يمتد إلى المدارس الابتدائية، أما الأهداف الأساسية فهي أوردها آهن Ahn (1973) كالتالي:

§ تعزيز قدرة المعلمين على التفكير بشكل ناقد، وممارسة الاستراتيجيات التدريسية داخل الفصول لتنمية تفكير الطلبة.

§ التدريس المباشر لمهارات التفكير لطلبة داخل الفصول الذين يتعلمون بواسطة معلمين تدريبوا على استخدام التفكير الناقد، ومساعدة الطلبة على تحقيق نتائج أعلى في الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد من الطلبة الذين لم يدرسوا هذه المهارات. الطرق المستخدمة لتعليم مهارات التفكير الناقد هي: إستراتيجية هيلدا تابا، واستراتيجيات بناء وتطبيق المهارات المعرفية الأولية، وتدريس مهارات القراءة الناقدة، وتحليل مستويات التفكير.

النتائج: وقد عمل القائمون على هذا المشروع بتقييم نتائجه، فأوضحت النتائج أن الطلبة الذين شاركوا في المشروع حققوا نتائج أعلى، مقارنة بالطلبة الذين لم يطبق عليهم، هذا بالنسبة للطلبة، أما المعلمون فكانت نتيجة ممارستهم أنهم وجّهوا أسئلة مفتوحة أكثر، وكان هناك تفاعل أكثر داخل الفصول (أهن 1973, Ahn).

٨ - برنامج الفلسفة من أجل الأطفال Program in Philosophy for Children:

صمم هذا البرنامج ماثيو ليبمان ومعاونه Matheo Lipman ١٩٧٤ - ١٩٧٩، في جامعة مونتكلير Montclair بالولايات الأمريكية. هدفه: تعليم الأسلوب الفلسفي في التفكير، بدءاً من رياض الأطفال حتى الصف الثالث الثانوي (Montclair State University 2005). ويتلقى الطلبة الدروس في جلستين أسبوعياً مدة كل منها ساعة واحدة، وقد حدد ليبمان Lipman قائمة بمهارات الاستدلال المنطقي المراد تنميتها وعددها ثلاثين مهارة. وتسير الإجراءات التعليمية كما ذكرها زيتون (٢٠٠٣) للدروس وفقاً لما يأتي:

§ تقديم نماذج للاستقصاء الفلسفي: - ويتم فيه تقديم عدد من القصص الفلسفية القصيرة التي تناسب عمر الطلبة، حيث يقرأ الطلاب الأحداث من القصة متبوعة ببعض الأسئلة الموجهة من قبل الطلبة.

§ تشجيع المناقشة الفلسفية: - تتم فيها المناقشة بواسطة المجموعة للموضوع المرتبط بالقصة، ودور المعلم التأكيد على الموضوعات، وتوجيه المناقشة نحو تلك الموضوعات، وقد يطيل المعلم هذه المناقشة ببعض الأسئلة بناء على خطة مناقشة معينة، أو من خلال التمرين المعد لاكتشاف نقاط خلاف فلسفية ص ١٢٥.

النتائج: أورد قطامي (٢٠٠١) ما أكدته ليبمان Lipman من نتائج لهذا البرنامج وهي خمسة نتائج تظهر فيما يلي:

§ "المنطق والفلسفة تعمق فهم الطلبة.

§ تزود هذه الطريقة وعي الطلبة بما يدور في ذهنهم.

§ مزيد من القضايا والتفاعل معها يطور التفكير.

§ يزيد من ثقة الطلبة وقدرتهم على الإمساك بزمام ذهنهم، وتفعيل إمكانياتهم، وتوجيهها نحو هدف معين في فترة زمنية محددة.

§ يُعلم التفكير، يُعلم المنطق، يُعلم الفلسفة، يُحسن التوجهات لدى الطلبة تجاه القضية، والتعلم الذاتي "ص ٢٧.

كما أكد نجيب ١٩٨٨ (في حبيب، ٢٠٠٣) في دراسة عن فاعلية هذا البرنامج لتدريب الطلبة على استخدام المنطق والعقل والحجة لدى أربع مائة وخمسة عشر طالباً من طلبة الصفين الخامس، والسادس الابتدائي من خلال أربعين حصة، أثبتت فيها فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستنتاج، والتفكير المنطقي، والفلسفي ص ٢٧.

وهذا البرنامج يتطلب عدداً من المتطلبات ذكرتها قطامي (٢٠٠١): -

§ تدريب المعلمين وتأهيلهم باستخدام هذا البرنامج.

§ إعداد المواد اللازمة ضمن المنهاج المقرر أو الأنشطة في المراحل الدراسية المختلفة.

§ تبني فلسفة الانفتاح الذهني من قبل المعلمين وأولياء الأمور لاختيار وتجريب الأفكار الجديدة. بما يعود بالفائدة لصالح الطلبة ص ٢٨.

ويعمل برنامج الفلسفة من أجل الأطفال إلى تنمية وتعليم التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري.

٩ - برنامج التأكيد على تطوير عمليات التفكير المجرد .

ADAPT: Accent on Developing Abstract Processes of Thought

:A Multidisciplinary Piagetian-based Program for College Freshmen Program

أعد هذا البرنامج روبرت فولر Robert Fuller عام ١٩٧٥ واستمر إلى عام ١٩٩٧ في جامعة نبراسكا - لينكولن University of Nebraska—Lincoln وهذا البرنامج هو واحد من سلسلة برامج في جامعة نبراسكا، وهو برنامج لطلبة الجامعة المبتدئين معتمد على مبادئ بياجيه (فولر 1998).

هدفه: أن كثيراً من طلبة الجامعة المبتدئين يُبدون صعوبة في تحقيق أهدافهم، ويكونون غير متأكدين من قدراتهم، لذلك فإن البرنامج سيؤكد على قدرة الطلبة لتطوير مهارات التفكير والحصول على المعلومات والعمق في فروع المعرفة الأساسية وتشجيع الطلبة على التفكير المنطقي والناقد، كما أنه سوف يساعد الأشخاص الذين يبحثون عن فرص عمل أو الذين اختاروا مجال التخصص، ويوضح الطريق المناسب لبدء تعليمهم الجامعي (فولر Fuller, 1998).

ويتطلب هذا البرنامج عشرين ساعة من العمل في الأسبوع، حيث كل فرد يأخذ المقررات الخاصة بالبرنامج وهي: (الانجليزي، والتاريخ، والاقتصاد، والفيزياء، والرياضيات، وعلم الأجناس البشري)، ويحصل الطلبة في أول لقاء لهم، على كتيب يحتوي على جدول المحاضرات، والمحتويات الخاصة بالبرنامج، التي تؤكد على مشاركة الطلبة في كل الأنشطة، والخبرات الموجودة في البرنامج، كما أن موضوعات الدروس تبدأ فيه بشكل غير محدد ومرن، ويساعد المحاضرون الطلبة في اختلاق تعريفات ومفاهيم وتطبيقها على الخبرات الجديدة (فولر 1998 , Fuller).

النتائج: قامت هيئة تدريس ADAPT بتقديم عمل بخصوص التعليم الجامعي وتطوير التفكير في عام ١٩٧٥، واختاروا مجموعة تجريبية في عام ١٩٧٦، في جامعة إكسفير وبلغ عدد الحلقات الدراسية مائة حلقة قادتها الهيئة، وفي نهاية العام الأول، أكمل ثلاثون من الطلبة فصلين في البرنامج، وتم تقييمهم في التفكير العملي، والمفاهيم النظرية باستخدام اختبار قبلي وبعدي، وتمت مقارنتهم بمجموعة من طلبة الجامعة، وفي هذين المقياسين أظهر طلبة البرنامج نمواً زائداً عن أقرانهم، كما تم تطبيق اختبار لقياس التفكير التناسلي وأوضح فروقاً واضحة بين طلبة البرنامج والطلاب الآخرين، حيث حقق طلبة البرنامج المبتدئين نتائج مثل الطلبة الأكبر سناً. و يعمل هذا البرنامج على تحسين وتطوير عمليات التفكير المجرد (فولر 1998 , Fuller).

١٠ - برنامج انيتا هارنادك Anita Harnadek Program :

أعدت هذا البرنامج انيتا هارنادك Anita Harnadek ١٩٧٦، ونشر في سلسلة من الكتب التي تتضمن بشكل أساسي مجموعة من الدروس لتعليم مهارات التفكير الناقد، ويقع كل كتاب في جزئين: أحدهما دليل الطالب المتضمن المهارات والتمرينات التي يتدرب عليها الطلبة، والآخر: دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة للمعلم في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطلبة، وهذا البرنامج موجه للأفراد من سن الطفولة وحتى سن الرشد (محمد، ١٩٩٦، ص ٣١).

هدفه: تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد خارج المنهج الدراسي، وذلك من خلال تقديم تمارين تطور مهارات الطلبة بواسطة مواقف مرتبطة بحياة الأفراد وواقعهم، والتي

اعتادوا التعامل معها بسطحية، أو بتقليد حلول موروثة من الكبار، فمهمة المعلم هي حث الطلبة على المناقشة والتساؤل. كما وضحت هارنادهك Harnadek أن الطلبة عندما يتعلمون أن يفكروا تفكيراً ناقداً ليس عن طريق مجرد إعلامهم بما يجب عليهم أن يقولوا ويفعلوا، وإنما عن طريق إتاحة الفرصة لهم للقيام بالفعل بأنفسهم، وتقديم المسائل التي يعتقد بأنها تسيطر على اهتمام الطلبة (محمد، ١٩٩٦، ص ٣١).

النتائج: جاءت نتائج هذا البرنامج ايجابية في البيئة الأردنية على طلبة التعليم العام في تحسين التفكير الناقد والسمات الإبداعية، والتي أكدتها دراسة كل من محمد (١٩٩٦)، والمقدادي (٢٠٠٠).

١١ - برنامج الإثراء الوسيلى: Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) : Program (2004)

برنامج الإثراء الوسيلى المعروف بأنه نموذج إصلاح مدرسي كامل أعده ريفين فيورستين وآخرون Feuerstein & Others وانتشر في الولايات المتحدة منذ عام ١٩٧٨، وتم تدريب آلاف المعلمين لاستخدام هذا البرنامج، وقد تمت ترجمته إلى ثماني عشرة لغة، ويستخدم حالياً في أكثر من ثمانين دولة في كل أنحاء العالم، وخدم أكثر من خمسمائة مدرسة.

هدفه: تعزيز التفكير ومهارات التعليم لزيادة الإنجاز، وتعزيز مفهوم الذات، والدافعية للتعلم، وحل المشاكل (Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004)).

يتكون البرنامج من كتاب مرشد للمعلم، ومواد طلابية مفصلة، وهو موجه للطلبة من عمر تسع سنوات، ولطلبة الكليات، والبالغين، وتوجد مواد في البرنامج تقدم للتلاميذ الصغار أو للتلاميذ الأصغر من المرحلة الرابعة (Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004)).

وتستخدم دروس البرنامج الإثرائي ساعة ونصف، أو ساعتين في الأسبوع، وتقدم الدروس على شكل وسائل لمدة سنتين أو ثلاثة (Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004)).

إن الافتراض الأساسي للبرنامج هو أن الذكاء مرن وليس ثابتاً، أن نظرية فيورستين تشرح نقص التعلم بأنه نتيجة لنقص خبرات تعلم كافية قبل السنوات المدرسية. وقد لاحظ أن هذا النقص يمكن تصحيحه في وقت لا حق بتوفير خبرات التعلم معدلة بواسطة معلمين

متدربين جيداً ومعهم وسائل مصممة لتأكيد وظائف المعرفة لتوظيفها في الدرس، يبلغ عددها أربع عشرة وسيلة، كل وسيلة منها تتكون من مجموعة من التدريبات من نوع الورقة والقلم، وهذه التدريبات تزداد تدريجياً في مستوى الصعوبة، حيث تبدأ بالأقل تعقيداً، وتنتهي بالأكثر تعقيداً، ومسميات هذه الوسائل الإثرائية هي: تنظيم النقاط، الإدراك التحليلي، الصور التوضيحية، التوجه في الفضاء، المقارنات، المتواليات العددية، القياس المنطقي، التصنيف، التعليمات، تصميم الاستنسل، العلاقات العائلية، العلاقات الزمنية، العلاقات المتعدية (Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) Program (2004)).

نتائج استخدام البرنامج: لقد تمت دراسة البرنامج بواسطة باحثين حول العالم وتعرض إلى تحليلات تفصيلية لمعرفة كفاءته، بالإضافة إلى أن الأنظمة التعليمية في ولاية (كونيكت - متشجن - نيويورك - بنسلفانيا - وولايات أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية) (Connecticut-Michigan-NewYork-Pennsylvania) قامت بتقويم البرنامج وظهرت نتائجه بشكل واضح على الطلبة، فقد تفوق طلبة برنامج الإثراء الو سيلبي على الآخرين من الطلبة في مقاييس الذكاء، والنجاح الأكاديمي في الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات، والقراءة (Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) Program (2004)).

وظهرت أيضاً نتائجه في الإصلاح النظامي - الذي يجسد مفهوم أن كل الطلبة يستطيعون التعلم والنجاح - حيث تحسن مستوى الحضور، كما انخفضت المشاكل السلوكية بين الطلبة، وانخفض التسرب بسبب تعزيز دافعية الطلبة للتعلم (Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004)).

ويعمل هذا البرنامج على (Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) Program(2004)).:-

§ تحسين وتقوية التفكير الناقد، وذلك بتزويد الطلبة بالمفاهيم والمهارات والخطط والأساليب اللازمة لجعلهم متعلمين مستقلين.

§ تشخيص وتصحيح النقص في مهارات التفكير الأساسية.

§ مساعدة الطلبة على كيفية التعلم.

كما أن للبرنامج نتائج إيجابية للمعلم، وذلك من خلال التأثير على عملية التدريس داخل الفصل والتنظيم، فالبرنامج يعمل على التبادل المعزز في عملية التعليم والتعلم، ويزيد من قدرة المعلمين على التطوير المعرفي وتطبيقه في الفصل، كما يعمل على تطوير قيادة المعلم التي

يمكن أن توجه التعليم من القبول السلبي للأداء المنخفض إلى توجيه وتنشيط لقدرات الطلبة (Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004)).

١٢ - برنامج سومرست لمهارات التفكير (stsc) Somerest thinking skills course

: Program

صُمم هذا البرنامج لتقييم آثار برنامج فيورستين Feuerstein الإثرائي في مدارس بريطانيا الشاملة، وقام فريق التقييم في المدارس البريطانية بإنتاج أول مجموعة من المهارات التي تقوم على المهارات فيورستين Feuerstein وتختلف في بعض الطرق، ثم بعد ذلك صمم سومرست Somerest إطار عمل من بناء هذه المهارات التي تختلف في بعض الطرق عن نموذج فيورستين Feuerstein الأصلي، واعتمد على سبعة عناصر، كل منها يحتوي على ما يقارب ثلاثين صفحة عمل من التدريبات، الذي كان موجهاً إلى جوانب تعليم محددة، وحل المشكلات طبقاً لنموذج التطور المعرفي، وفرق سومرست Somerest بين المصادر المعرفية في مهارات التفكير، وقسم المصادر المعرفية إلى أربعة مجالات رئيسة هي: فهم المفاهيم - المهارات الإجرائية - المعرفة و الخبرة - المهارات اللفظية. فهذه المفاهيم تمكن من البدء في عملية البناء، وفي نفس الوقت، فإن المعرفة السابقة والخبرة الماضية هي من أجل استخدام ما تم بناؤه بالإضافة إلى الحاجة إلى مهارات لفظية من اللغة تساعد في استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة، وتعد الاستراتيجيات المعرفية هي إجراءات وعمليات ضبط عامة تتعلق باختيار وتنسيق بعض المصادر المعرفية لتحقيق أغراض محددة (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣، ص ١٥٨ - ١٦٠).

النتائج: وكانت نتائج هذا البرنامج إيجابية، ففي دراسة بروان ١٩٩٤ وضح فيها أن إدخال هذا البرنامج في المدرسة الابتدائية يكون له أثر إيجابي وكبير على جوانب متعددة منها التطور المعرفي لدى الطلبة (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣، ص ١٦٢).

١٣ - مشروع مهارات التفكير في التعليم والتعلم (THISTLE) Project

(2004) Thinking Skills in Teaching and Learning (2005) :

هو برنامج تم بالتعاون بين المدارس والكلليات، و طور بجامعة ولاية مونتكلير Montclair State University ، ومدارس نوارك العامة Newark Public School وفي

السنوات الأخيرة لقي هذا البرنامج دعماً من قبل ولاية مونتكلير ومؤسسة فيكتوريا Victoria Foundation وكان التطبيق الأولي لهذا المشروع في عام ١٩٧٩، ومازال في عملية مستمرة.

هدفه: مساعدة كل من الطلبة، والمعلمين، والمتخصصين، فيساعد طلبة المدارس على تطوير القدرة على التفكير الناقد والإبداعي، من خلال المواد الدراسية الأكاديمية، وكذلك المسائل المهمة التي تظهر في حياتهم، كما يساعدهم على المشاركة بشكل كامل في الديمقراطية الاجتماعية، والسياسية (Project (THISTLE (2005).

كما يعمل هذا المشروع إلى تنمية التفكير الناقد لدى المعلمين، وعلى تطوير المنهج وأصول التدريس لديهم، والتي بدورها تعزز مهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرار، وحل المشكلات لدى الطلبة، وأيضاً يعمل على تدعيم وتعزيز التنافس الاحترافي، والرضا المهني. بالإضافة إلى تزويد المرشدين، والمدراء، والموظفين، ومتخصصي المناهج، والقادة التعليميين الآخرين بالتعليم في التفكير الناقد، لكي يستطيعوا أن يدعموا عمل المعلمين.

- مهمة هذا البرنامج: تقديم دورات تساعد في إنجاز المائة ساعة الخاصة بالتطوير التخصصي، وإن كل دورة في جامعة مونتكلير تعادل خمساً وأربعين ساعة من التطوير التخصصي، والدورات هي (Project (THISTLE (2005) :-

(EDFO) التفكير الناقد والتعلم	(CURR530) مبادئ تطوير المنهج
(ELRS553) موضوعات مختارة في التفكير	(READ507) فهم قطع الفهم
الناقد ووسائل الإعلام	(READ508) التفكير الناقد والقدرة
(EDFO554) التفكير الناقد والديمقراطية	على القراءة والكتابة

- يعمل مشروع TISTLE إلى تحسين مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات.

١٤ - برنامج اوديسي Odyssey program :

مؤلف هذا البرنامج ديفيد بيركينز David Perkins و بدأ عام ١٩٨٠ من قبل لجنة اوديسي للموهوبين؛ لأنها كانت بحاجة لبرنامج يوفر تعليم يفوق ما هو موجود داخل المنهج

العادي، وذلك لكي يرضي طموحات، وحاجات الطلبة الموهوبين Curriculum information (2005).

يهدف هذا البرنامج إلى أن يوفر للطلبة استخدام مهارات متعلقة بالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشاكل، وتطبيق هذه المهارات في الفصول والمواقف الحياتية، ويطور آراء الطلبة بحيث تكون آراء مدعومة بالدليل من خلال دراستهم الموضوعات، والمسائل الشاملة، يُعَلِّم الطلبة اختيار مهارات بحث، وجمع معلومات، ويطبقونها موضوعات حقيقية ومشاكل وموضوعات فعلية، وبذلك يعمل البرنامج على تنمية التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات حل المشكلة، ومهارات البحث (Odyssey n.d). وتسير الإجراءات التعليمية بأن يكتب الطلبة تصوراً إيجابياً خاصة بهم، ويتعرفون على الاختلافات في أنفسهم وفي الآخرين، وسيكونون قادرين على عمل اختبارات ذكية قائمة على هذا الفهم، وتنفذ على خطوتين (Odyssey n.d): -

الخطوة الأولى - الانتقاء

ويتم فيها تحديد صعوبة الطلبة الموهوبين، عن طريق اختبار (otis -lennon) للقدرات المدرسية، ويطبق لطلبة السنة الثانية والثالثة أما بعد المرحلة الثالثة وحتى الثامنة (ثانية متوسطة)، يطبق عليهم مقاييس التقدم الأكاديمي، فالطلبة الذين حققوا نتيجة فوق ما تم تحديده في كل من القراءة والرياضيات انتقلوا إلى الخطوة الثانية وهي الاختيار.

الخطوة الثانية - الاختيار

يأخذ الطلبة في هذه الخطوة اختبارات القدرات المعرفية، هذا الاختبار يدعم ويساعد الأداء اللفظي والكمي وغير اللفظي، ويجب على المعلمين في هذه الخطوة أن يضعوا مقياساً لتصنيف العقبات السلوكية للطلبة المتفوقين، وكل طالب على حدة. إنَّ وضع الطالب داخل البرنامج متغير، ويرجع قرار تعديل هذه الوضعية، بواسطة متخصص موهوب، ووالدي الطالب، والمؤسسة.

١٥ - برنامج بينت للمدارس العليا (2004) Puente High School Program :

بدأ البرنامج في إحدى الكليات الاجتماعية في ولاية كاليفورنيا عام ١٩٨١، وهو برنامج تم تصميمه ليوفر أو يشكل جسراً للطلبة من المدارس الثانوية إلى الكليات (Puente High School Program (2004) p55).

هدفه: تدريس التفكير الناقد، والكتابة الناقدة، وذلك لإعداد الطلبة للدراسة في الكليات، وإرشاد الطلبة إلى فرص معينة لم تكن تخطر ببالهم، كما يشرك البرنامج الوالدين وحتى المجتمع في عملية الدخول للكلية، ويركز البرنامج بشكل أساسي على العلوم والتقنية والهندسة، والرياضيات (Puente High School Program (2004) p55).

النتائج: قامت إحدى الدراسات الطولية بتحليل الأرقام والنتائج الخاصة بمجموعة طلبة البرنامج وعددهم خمسة وسبعون في مقابل مجموعة أخرى، من خارج البرنامج، وكانت النتيجة الأساسية إيجابية، كان طلبة البرنامج أكثر قبولاً للكليات، وأكثر استعداداً لأخذ اختبارات دخول الكليات من غيرهم، وأثناء الدراسة الثانوية لم يختلف طلبة البرنامج عن الآخرين في معدلات الدراسة والدرجات (Puente High School Program (2004) p55). ومن نتائج هذا البرنامج أيضاً أنه في عام ١٩٩٣ أدرج البرنامج في سبع مدارس ثانوية، وفي عام ٢٠٠٢ كان البرنامج يعمل في ست وثلاثين مدرسة، وأربع وخمسين كلية، وصرحت التقارير أن مدارس أكثر سوف تتبنى البرنامج (Puente High School Program (2004) p55).

١٦ - برنامج تكتيكات (مهارات) التفكير Tactics for Thinking :

بدأ في عام ١٩٧٦، دونالد دانسرا Donald Dansereau ويحتوي البرنامج على سبع وحدات يطبق في فصل دراسي واحد، ويركز على اثنتين وعشرين مهارة تفكيرية يمكن أن تطبق بشكل انتقائي على جميع الطلبة، والمواد الدراسية، وهو برنامج مرن يمكن تعديله بما يتناسب مع المنهاج، وحسب احتياجات الطلبة؛ لأنه يساعد في تكامل مهارات التفكير مع المحتويات الدراسية، ويستخدم للمرحلة الثانية عشرة (ثالث ثانوي) في الصفوف الدراسية ولطلبة الجامعات (Waner, 2003; and Critical Thinking Skills and Teacher Education (1988)).

١٧ - مشروع الفاعلية لتعليم التفكير Project Impact :

وقد أشارت سرور (٢٠٠٣) إلى مؤلف هذا البرنامج وهو اس لي وينكوكر S.Lee Wincocur يستخدم في المدارس الابتدائية.

هدفه: تعليم اثنتين وعشرين مهارة من مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى عشرة سلوكيات تعليمية، ويستخدم وسيلة لتشجيع الطلبة على مهارات التفكير، وذلك من خلال تعليمهم العادي. ويتم تعليم مهارات التفكير الناقد بشكل مباشر، ويكون محتوى دروس إمباكت ملائماً للطلبة ليوظفوا المهارة التي يتعلموها في دروس الدراسات الاجتماعية اللغة، والفنون، وفي الدروس العلمية (سرور، ٢٠٠٣، ص ٢٩٠).

١٨ - برنامج الإحساس القوي للمفكرين الناقدين Strong Sense Critical Thinkers Program(SSCT) :

هذا البرنامج لفلولن Fluellen (١٩٩٤) و يتكون من ستة أجزاء هي:

§ الجزء الأول: يتحدث عن الهدف من التربية.

§ الجزء الثاني: يناقش اسم البرنامج ويعرفه، حيث يعمل على جعل الفرد يتساءل عن إطار التفكير عنده، وأن يفهم الحجج والمبررات عند الآخرين، ويحكم عقلياً بطريقة جدلية حتى يتبين له متى تكون وجهة النظر ضعيفة ومتى تكون قوية.

§ الجزء الثالث: يتحدث عن الإجراءات المحتملة لتطوير مهارات الإحساس بالتفكير الناقد.

§ الجزء الرابع والخامس: يلقيان الضوء على الفترة الزمنية اللازمة لتطوير الإحساس القوي بالتفكير الناقد.

§ الجزء الأخير: يبين الاحتمالات المستقبلية لهذا البرنامج.

١٩ - برنامج الشطرنج Chess In The Schools Programs And Training (2001) :

صمم هذا البرنامج مؤسسة تعليمية؛ لتقوية وتعزيز مهارات التعلم من خلال لعبة الشطرنج، فهي تقدم برامج شاملة خارج - أندية الشطرنج - وداخل الفصول.

هدفه: تطوير مهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرارات، والتركيز لدى الطلبة، كما أن الشطرنج يحسن احترام وتقدير الطلبة لأنفسهم ويدفعهم للنجاح.

مهمة البرنامج: يستخدم برنامج الشطرنج أداة تعليمية لتشجيع الطلبة على التعلم، وتعليمهم كيف يفكرون، ويوضح للطلبة أنهم يستطيعون النجاح باستخدام وسائل فكرية عقلية، ودروس الشطرنج هي عبارة عن أدوات فكرية عقلية مهمة يحملها الطلبة معهم كوسائل للراحة في حياتهم، وتشمل التركيز، واتخاذ القرارات، والتفكير الاستراتيجي، وتطبق داخل الفصول من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية.

ويتكون البرنامج من اثنين وثلاثين درساً يستغرق الدرس حوالي ساعة، والأدوات الخاصة بكل طالب هي (Chess In The Schools Programs And Training (2001): -

١ - my chess work book : - كتاب التدريبات، وهو عبارة عن مجموعة من المهارات صممت للطلبة لاستخدامها مع المنهج.

٢ - chess ! chess ! chess ! : - وهو عبارة عن كتاب لطلبة المراحل الابتدائية، وهو يتضمن مفردات الشطرنج، وتمارين عن قطع الشطرنج، وكذلك اختبارات للمراجعة، ويوجد أيضاً شرح تفصيلي عن مبادئ وقوانين الافتتاح وكذلك يوجد به رسومات وأشكال مساعدة.

٣ - let is play chess : - هيا نلعب الشطرنج، هو كتاب لطلبة المرحلة الابتدائية، يتضمن مفردات عن الشطرنج، وتدريبات عن حركات قطع الشطرنج، وكذلك تدريبات عن كيفية كسب القطع، وكذلك اختبارات مراجعة.

٤ - trapping the king : - حجز الملك هو كتاب تدريبات للطلبة عن كيفية موت الشاه في الشطرنج، يحتوي الكتاب على مائة وخمس وسبعين مشكلة لإماتة الشاه، وذلك لكي يقوم الطلبة بحلها، ويوجد كذلك في الكتاب جزء عن كيفية قراءة وكتابة الشطرنج.

٥ - pasi tactics : - خطط أساسية، هو عبارة عن كتاب تدريبات لدراسة الخطط والاستراتيجيات الأولية، هذا الكتاب يؤهل الطلبة ويعرفهم بالأساليب واللغة التي يستخدمها لاعبو الشطرنج، ويقدم كل أسلوب أو خطة مع شرح واضح لمفهومه، ويتبع ذلك مجموعة من التدريبات للطلبة ليقوموا بحلها.

٦ - winning chess skills : - كسب مهارات الشطرنج، هو عبارة عن كتاب تدريبات للاعبين الأكثر تقدماً، هذا الكتاب يشمل مستويات عديدة من البدايات وحتى مستوى أعلى مقدماً مفاهيم لم تشتمل عليها الكتب السابقة.

ولاختيار وتطبيق برامج التعليم المباشر للتفكير على طلبة المدارس، أو الجامعات، أو المعاهد
ثمة عدد من المعايير التي يمكن للمعلم الاستناد عليها، في عملية الاختيار
(زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٣٥).

ج - معايير اختيار برامج تعليم التفكير الناقد

من أهم هذه المعايير ما ذكره زيتون (٢٠٠٣) وهي كما يلي:

"١ - وجود أساس نظري للبرنامج، أي يكون مبنياً على أفكار نظرية تتعلق بالتفكير
وتعليمها.

٢ - وضوح مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.

٣ - وضوح إستراتيجية تعليم مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.

٤ - مناسبة البرنامج لخصائص الطلبة (السن، المستوى الدراسي، القدرة القرائية.. وغيره).

٥ - سهولة تطبيقه في ظل ظروف المدرسة، أو الجامعة وواقعها.

٦ - قابليته للتطبيق على نوعيات مختلفة من الطلبة وما بينهم من فروق فردية.

٧ - يستجيب لحاجات الطلبة ويحفزهم على تعلم مهارات التفكير.

٨ - المحتوى المعرفي المستخدم فيه لتعليم مهارات التفكير يكون مألوفاً لدى الطلبة.

٩ - احتوائه على تدريبات يقوم بها الطلبة تؤدي إلى تنمية قدرتهم على تطبيق مهارات

التفكير فيما بعد في المواد الدراسية التي يدرسونها وفي حياتهم الواقعية.

١٠ - شموله على مهارات وأساليب لقياس مهارات التفكير؛ لاستخدامها في تحديد مدى

تمكن الطلبة من أداء مهارات التفكير، محل اهتمام البرنامج" ص ١٣٥، ١٣٦.

سابعاً - مقاييس التفكير الناقد

تتوافر عدة أدوات لقياس التفكير الناقد، تسمى جميعاً "اختبارات التفكير الناقد" وكل اختبار يتضمن عدة مهارات كبرى يتم قياسها، وقد صنفها الباحثة على النحو التالي:

أ - الاختبارات القديمة لقياس التفكير الناقد (أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٢٨٠):

١ - اختبار سميث وتايلر ١٩٤٢

- أ) الاستدلال المنطقي
- ب) تطبيق المبادئ العلمية
- ج) تفسير البيانات
- هـ) طبيعة البرهان.

٢ - اختبار ادواردز ١٩٥٠

- أ) الحكم على قيمة النتيجة المنطقية
- ب) التمييز بين الحجة الجيدة والغير جيدة
- ج) الحكم على الرأي
- د) المزاوجة بين الحقائق والمبادئ.

٣ - اختبار ماسي ودود ١٩٥١

- أ) الوصول إلى الاستنتاجات
- ب) العلاقة بين السبب والنتيجة
- ج) مكونات أخرى غير عقلية مثل :

- اتجاه التساؤل
- الميل إلى العلم
- العقلية المتفتحة
- الأمانة العقلية.

٤ - اختبار درزل ومايهيو ١٩٥٤

- أ) استخراج النتائج
- ب) التعرف على الافتراضات
- ج) تقويم الاستنتاجات
- د) تحديد المشكلات صياغة وتقويم الفروض
- و) انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع.

٥ - اختبار رست ١٩٦٠

- أ) تقويم الدليل
- ب) التعرف على الافتراضات
- ج) تحديد صحة التوكيد المنطقي
- د) معرفة قواعد المنطق
- هـ) التعرف على المغالطات
- و) التعرف على ما هو مطلوب محل المسائل الأخلاقية
- ز) معرفة معنى الافتراض
- ح) معرفة معنى المحك
- ط) التعرف على تعريف الصحيح".

ب- الاختبارات العالمية لقياس التفكير الناقد (إنيس، ١٩٩٥، ص ١٥٣-١٥٥) :

٦- اختبار واطسون وجليسر (١٩٨٠) **Watson - Glaser Critical Thinking**

Appraisal وهذا المقياس يأتي في مقدمة مقاييس التفكير الناقد من حيث القدم، والانتشار ودوام محاولات التطوير، والتأكد من فاعليته، وتضمنت القائمة عدة مهارات وهي:

- أ) الافتراضات (ج) تقويم المناقشات (هـ) الاستنتاجات.
ب) التفسير (د) الاستنباط

٧- اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى اكس (١٩٨٥) **Cornell Critical Thinking**

Test Level X ويستخدم مع الطلبة في الصف الرابع حتى المرحلة الثانوية، ويحوي المهارات التالية:

- أ- الاستقراء ج- التعرف على الافتراضات
ب- الاستنباط د- المصادقية.

واختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى اكس (١٩٨٥) **Cornell critical Thinking Test**

Level Z يستخدم مع طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين ويحوي المهارات التالية:

- أ- الاستقراء د- المصادقية و- التجريب
ب- الاستنباط هـ- الإنتاجية في ز- التعرف
ج- استخراج المعاني التخاطب ح- الافتراضات.

٨- واختبار إنيس - وير للتفكير الناقد بطريقة كتابة المقالة (١٩٨٥) **The Ennis-Weir**

Critical Thinking Essay Test ، يستخدم هذا الاختبار مع طلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويمكن استخدامه نمطاً من أنماط التدريس.

٩- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (١٩٩٠) **The California Critical Thinking**

Skills Test، يستخدم هذا الاختبار مع طلبة الجامعات، ويمكن استخدامه أيضاً مع الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية، ويتضمن المهارات التالية: التحليل، التقييم، الاستدلال، الشرح، التفسير، الاستقراء، وهذا الاختبار له صورتان A (١٩٩٠) و B (١٩٩٢)، وقد أصدرته **California Academic Press**، والتي أصدرت أيضاً عدت اختبارات قاست التفكير

الناقد، والتي تمثل تقدماً ملحوظاً في أدوات قياس التفكير الناقد وهي **The Holistic Critical Thinking scoring Rubric (1994)**، وكذلك اختبار **The Professional Judgement Rating From (1998)**.

ج - اختبارات تقيس مستويات التفكير العليا ومن ضمنها التفكير الناقد (إنيس، ١٩٩٥، ص ١٥٤، ١٥٥):

١٠ - اختبار روس للعمليات المعرفية (١٩٧٦) **Ross Test Of Higher Cognitive Processes** ويستخدم مع طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية.

١١ - اختبار نيوجرسي للمهارات المنطقية (١٩٨٣) **New Jersey Test Of Reasoning Skills**، ويستخدم مع طلبة الصف الرابع الابتدائي حتى طلبة الجامعة.

د - اختبارات الجانب الوجداني للتفكير الناقد (فاشيون وآخرون ١٩٩٥، *Facione et .al.*):

١٢ - اختبار الميول نحو التفكير الناقد (١٩٩٥) **The Disposition Toward Critical Thinking**

، ويتضمن سبع سمات، وهي: البحث عن الحقيقة، والفكر المنفتح، التحليل والنظامية، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد، الرغبة في البحث والتدقيق، والنضج المعرفي.

ووضح كل من نوريس وإنيس Norris & Ennis (في محمد، ١٩٩٦) أن بعض طرق القياس في اختبارات التفكير الناقد تقيس المهارات الكبرى عن طريق فقرات أو أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أو بيان درجة صحة أو خطأ الفقرة، أو ما إذا كانت معلومات معينة متضمنة أو غير متضمنة في نص أو فقرة معطاة، وفي بعضها الآخر يقاس التفكير الناقد من خلال مواقف معينة يطلب من المفحوص الاستجابة لها بطرق تكشف عن قدرته على التفكير الناقد" ص ٩.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد تم استخدام هذه المقاييس في البيئة العربية على طلبة الجامعات والمدارس، فوجد أن مستوى التفكير الناقد متقارب بين مستويات طلبة الجامعة في الأردن ومصر وسوريا، في حين كان هذا المستوى منخفضاً عند مقارنته بمستوى طلبة الجامعة في الولايات المتحدة (الجنادي، ٢٠٠٣، ص ٢٤٩).

التعقيب على الإطار النظري:

عرض في ثنايا هذا الجزء الأساس النظري الذي قامت عليه الدراسة الحالية، وفق عدة محاور، تم التفصيل في كل منها حسب الحاجة، وقد استخلصت الباحثة ما يلي:

- أن الدماغ يقوم بدور مهم وهو التفكير، فبه تتولد قدرة الإنسان على التفكير والتصور والتعبير، ودعا الله سبحانه وتعالى، ورسوله محمد ﷺ إلى استخدام هذه القدرة التي أودعها الله في جسد الإنسان، لذلك ينبغي المحافظة عليها من كل ما يمكن أن يلحق بها أذى، من جهود في التفكير، أو أخطاء في التفكير، بفحص السلوكيات، والأقوال، والأحداث والمعلومات، حتى تكون النتيجة قرارات وأحكاماً صائبة، مدعمة ببراهين وأدلة ذات مدخلات صحيحة.

- التعرف على الحقائق المتعلقة بالدماغ يُعد من الضروريات لكافة التربويين، حيث يساعد التربويين والمعلمين في تحسين نوعية تعلم الطلبة، ويجعلهم أكثر واقعية في مواجهة المواقف الطارئة في العملية التربوية، مع الأخذ بالاعتبار أن كل طالب حالة خاصة من حيث النمو العقلي، والمشكلات الثقافية، والاجتماعية، والتعليمية بحيث يجب التعامل مع كل واحد منهم بالطريقة التي تناسبه.

- أثبتت الدراسات، وتحليل الخبراء، والتربويين، أن التفكير الناقد يحوي عدداً من المهارات الفرعية التي يمكن تدريب الطلبة عليها مباشرة، أو من خلال تضمينها المواد الدراسية، وأن اكتساب ونمو هذه المهارات العقلية كمبادئ - جانب المعرفة - ليس كافياً لتحقيق الشخصية الناقدة، ولكن لابد من التطبيق - الجانب الوجداني - أي نمو الاستعداد والالتزام لاستخدام هذه المهارات العقلية على نحو عادل ومتفتح حتى تستكمل بناء الشخصية الناقدة بالمعنى القوي أو بالمعنى المتكامل.

- إن استخدام وممارسة مهارات التفكير الناقد واستراتيجياته تحتاج إلى استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي أو حل المشكلات والعكس.

- يتعلق نجاح تعليم التفكير الناقد وتعلمه، على كفاءة إعداد المعلم، وتهيئته للبيئة الصفية من الناحية الفيزيائية، والناحية الوجدانية، والتي تعتبر من أهم النواحي التي يجب مراعاتها عند تعليم مهارات التفكير، ففيه مبدأ تربوي حضاري يجب التمسك به.

- اكتفاء برامج إعداد المعلم بدراسة مساقات تقليدية مثل: طرق التدريس، ونظريات التعلم، وعلم نفس النمو، على افتراض أنها تهيئ المعلم للقيام بدوره في تعليم التفكير.

- أن حصيلة البرامج، والمشروعات، والاستراتيجيات، والدراسات تدل على أن مهارات التفكير الناقد يمكن تحسينها لدى المعلمين والطلبة، من خلال التدريب والتوجيه المستمرين وأن هذه المهارات ليست نتاجاً محتوماً لعملية النمو في خبرات التعلم العرضي؛ لذا فإن وظيفة القطاع التعليمي في المدارس والجامعات هو تنمية التفكير الناقد بطرق متعددة وبأسلوب هادف، ومعالجة نقاط الضعف التي تتجلى في نظام إعداد المعلم .

الجزء الثاني الدراسات السابقة

❑ المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببرامج تعليم

التفكير الناقد

❑ تعقيب

❑ المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمستوى التفكير الناقد

لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة و أثناء الخدمة

❑ تعقيب

❑ المحور الثالث: مقياس التفكير الناقد للطلبة الجامعيين

❑ تعقيب

❑ تعقيب عام

❑ خاتمة الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)

الجزء الثاني الدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل عدداً من الدراسات والأبحاث المختلفة، والتي استطاعت الباحثة التوصل إليها من مصادر متعددة^١.

إن دراسات التفكير الناقد زاد الاهتمام بها منذ عقد الثمانينات، إلا أن هناك الكثير من الأسئلة المتعلقة بالتفكير الناقد التي ما تزال بحاجة إلى دراسة، ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت برامج تعليم التفكير الناقد لطلبة الجامعة قامت الباحثة بتصنيفها على النحو التالي:-

المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببرامج تعليم التفكير الناقد.

المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

المحور الثالث: مقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعيين.

وستأخذ الباحثة في الاعتبار عرض الدراسات وفق ترتيب زمني، فتعرض الدراسة القديمة ثم الأحداث منها لتبين ملامح تطور هذه الدراسات، وستختتم الدراسات بتعقيب عام.

المحور الأول: دراسات برامج تعليم التفكير الناقد

أ - دراسات برامج تعليم التفكير الناقد بشكل مباشر:

١ - دراسة ماكفيل وآخرون ١٩٩٠ (MacPhail et .al.,1990) :

§ بعنوان برنامج بيديا Paideia وأثره على مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

§ هدف هذا البحث إلى معرفة أثر برنامج بيديا على مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

§ عينة البحث: تكونت من مجموعة من المدرسين والطلبة في مدرسة ثانوية كبيرة في ولاية جنوبية في أمريكا، وإشراكهم في إعداد مواد تدريبية استخدمت برنامج بيديا Paideia،

¹ بحثت الباحثة في مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، وفي مكتبة الملك فهد الوطنية. كما أجرت

مسحاً على مصادر البحث الالكتروني في قواعد البيانات وهي: Database: ERIC

Database: Science direct ، Database: Academic Search Premier ، Database: Dissertation Abstracts International ، Database: UMI ProQuest Digital Dissertations (2004-2005-2006)

الفصل الثاني (أدبيات الدراسة) الجزء الثاني الدراسات السابقة

وطُبق البرنامج على اثني عشر (١٢) صفّاً داخل المدرسة، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث ضم كل صف ستين (٦٠) طالباً وقام بالتدريس فريق مكوّن من شخصين (التدريس بالفريق)، واستخدم طريقة المناقشة والحوار في أثناء التدريس، واستخدام أنشطة تعليمية كثيرة لتنمية الفهم والتفسير والتركيب، وكان التدريس أشبه بأنشطة السيمينارات الحوارية.

§ أداة البحث: طُبق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical thinking test).

§ النتائج: لم يثبت أثر للبرنامج المستخدم في تنمية مهارات التفكير الناقد، ويعزى البحث هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد لا يكون فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٢ - دراسة سيسو وآخرون ١٩٩١ (Sesow, 1991):

§ بعنوان تحسين قدرات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة.

§ هدف هذا البحث إلى تحسين قدرات معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة عن طريق اشتراكهم في أنشطة تفكير محددة، وتدريبهم دروس مهارات التفكير الناقد لطلبة المدارس الثانوية، وذلك باستخدام برنامج أطلق عليه "تحسين الكفاءات الدنيا عن طريق تفعيل التفكير الناقد" المعروف اختصاراً IMPACT، وتحتوي العناصر الرئيسية للبرنامج على اثنتين وعشرين مهارةً في التفكير الناقد، وعشرة سلوكيات تدريسية، وتحضير خطة درس.

§ عينة البحث: تكونت من طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في جامعة نبراسكا - لينكولن University Nebraska - Lincoln في برنامج إعداد مهني فصلي قبل القيام بالتدريس، وزعوا إلى مجموعتين، واستمرت التجربة لمدة فصل دراسي.

§ أداة البحث: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical thinking test level z)، لمعرفة تقييم فعالية برنامج IMPACT للطلبة المعلمين الذين طبق عليهم البرنامج والمجموعة الضابطة الغير مشاركة.

§ النتائج: إن المجموعة التجريبية قامت بأداء أفضل من المجموعة الأخرى في الاختبار البعدي.

٣ - دراسة محمد ١٩٩٦:

§ بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن.

§ وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج هارناتك Harnadek في تدريب الطلبة على التفكير الناقد.

§ عينة الدراسة: تكونت من مائتين واثنى عشر (٢١٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، وزعوا على ثلاث مجموعات بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث أربعة دروس، وهي: مقدمة عن التفكير الناقد، تعريف الطلبة ببعض قواعد المنطق، تعريف الفرق بين الممكن والمحتمل، والتعرف على خصائص الأدلة والحجج المقبولة، والتمييز بينها وبين الأحكام القيمية من برنامج هارناتك Harnadek الكتاب الأول للتفكير الناقد، وطبقت الدروس الأربعة على أفراد المجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي.

§ أداة الدراسة: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)، في القياس البعدي لثلاث مجموعات، والقياس القبلي في المجموعة الضابطة الثانية.

§ النتائج: أظهرت النتائج أن لمتغير المجموعة أثراً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة الأولى، وبالمجموعة الضابطة الثانية في القياس البعدي للمجموعات الثلاث، ولم يكن لمتغير المجموعة أثر دال إحصائياً عند مقارنة أداء المجموعة الضابطة الأولى بأداء المجموعة الضابطة الثانية في القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة الثانية لتأكيد التكافؤ بين المجموعات الثلاث، ولتقدير مستوى الأداء القبلي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى، أو مستوى الأداء البعدي للمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً في متغير الجنس في مجموعات المقارنة الثلاث. واعتبرت هذه النتائج دلالة على فاعلية البرنامج المطبق في تنمية مهارة التفكير الناقد في أفراد المجموعة التجريبية.

٤ - دراسة دورر وآخرين ١٩٩٩ (Durr et. al . ,1999) :

§ بعنوان تحسين مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات والدراسات الاجتماعية.

§ ويهدف هذا البحث إلى تطوير وتحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من أجل إعدادهم لتعليم طويل المدى.

§ عينة البحث: تكونت من الطلبة الذين يقومون بدراسة الرياضيات، والدراسات الاجتماعية بالمدارس الثانوية العليا في منطقتين من الطبقة الوسطى تقعان في شمال ولاية إلينوي I llinois.

§ أداة البحث: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical thinking test level x)، كما تم مسح لجمع المعلومات من المعلمين والآباء والطلبة وكانت النتيجة افتقار الطلبة لمهارات التفكير الناقد من خلال المعلومات التي تم جمعها من عمليات المسح، إن العديد من المعلمين يعتقدون أنهم يقومون بتدريس مهارات التفكير الناقد لطلابهم، وعلى العكس يشير طلابهم بأنه لا يطلب منهم أن يفكروا بصورة نقدية في حصصهم. كما أنه لم يظهر تحسن في السلوكيات المحددة والتي اختيرت على مقياس كورنيل للتفكير الناقد، وقد فسر هذه النتيجة بأن العديد من المعلمين لم يدرّبوا بصورة ملائمة لتدريس وتدعيم عملية التفكير الناقد، وحل تلك المشكلة قام الباحثون بتقديم برنامجاً لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبة الرياضيات والدراسات الاجتماعية، ويتضمن اختيار الوسائل التعليمية، واللغة، ونشاطات التعلم .

§ النتائج: أظهر هذا البرنامج زيادة استخدام الطلبة لمهارات التفكير الناقد.

٥ - دراسة الشريدة ٢٠٠٣ :

§ بعنوان أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.

§ هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وعلى الكشف عما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة ومستواهم الدراسي، والكلية التي ينتمي لها في الجامعة.

§ عينة الدراسة: تكونت من اثنين وسبعين (٧٢) طالباً وطالبة من جميع مستويات البكالوريوس في كلية الآداب، والعلوم، والعلوم التربوية، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة صمم برنامج تدريبي تضمن ثلاثة عشر موقفاً دربوا فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة، وهي التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وطُبق البرنامج لمدة ستة أسابيع في جامعة الحسين بن طلال في مدينة عمان.

§ أداة الدراسة اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)

§ النتائج: أشارت إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي يعزى إلى متغير جنس الطلبة ومستواهم الدراسي والكلية التي ينتمون لها.

٦ - دراسة زمزمي ٢٠٠٤:

§ بعنوان فاعلية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير [الإدراك، التفاعل، الابتكارية] في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى - مكة المكرمة.

§ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير عن طريق التدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات التفاعل الجزء الثالث، في تنمية القدرة على التفكير الناقد، كما هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير عن طريق التدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات الابتكارية الجزء الرابع في تنمية قدرات التفكير الابتكاري.

§ عينة الدراسة: تكونت من جميع الطالبات المستجديات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، فبلغ مجموع أفراد العينة ستاً وتسعين (٩٦) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وزعن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية وعددها واحد وثلاثون (٣١) وطبق عليهن الجزء الأول: توسعة الإدراك، ثم يتبعه الجزء الثالث: التفاعل من برنامج الكورت، والمجموعة الثانية: تجريبية وعددها اثنان وثلاثون (٣٢) وطبق عليهن الجزء الأول: توسعة الإدراك، ثم يتبعه الجزء الرابع: الابتكارية من برنامج الكورت،

والمجموعة الثالثة: ضابطة وعددها ثلاثة وثلاثون (٣٣) لم يطبق عليها أي جزء من الأجزاء السابقة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة خمسة أشهر.

§ أداة الدراسة: ثلاثة مقاييس من أدوات القياس العقلي هي: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)، واختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري المصور (الصورة ب)، واختبار توني Toni للذكاء (الصورة أ).

§ النتائج: توجد فروق دالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبتين اللاتي طبق عليهن البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري مقارنة بالضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في بُعد المرونة.

٧ - دراسة حسن ٢٠٠٤:

§ بعنوان فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.

§ هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يعتمد على أساليب واستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، والتعرف على أثره في تنمية هذه المهارات معرفياً ووجدانياً، وأثره في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والتقدم الأكاديمي.

§ عينة الدراسة: تكونت من أربعين (٤٠) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود اختيروا بالطريقة العشوائية، وزعن على مجموعتين عشرين (٢٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، وعشرين (٢٠) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة، من التخصصات التالية: (علم نفس، تعليم خاص، تربية فنية، دراسات إسلامية، إدارة أعمال، مناهج وطرق التدريس) كما استغرق التطبيق الفعلي للبرنامج ستة أسابيع للعام الدراسي ١٤٢٣ - ١٤٢٤/٢٠٠٣-٢٠٠٤ هـ الفصل الأول.

§ أداة الدراسة: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)، واستبانته سمات الشخصية الناقدة.

§ النتائج: أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في سمات الشخصية الناقدة.

٨ - دراسة برباش وآخرون ٢٠٠٤ (Burbach et .al ,2004) :

§ بعنوان تعليم التفكير الناقد في إطار تقديمي باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة.

§ هدف هذا البحث إلى تقديم مقرر قيادي رائد على مستوى الجامعة يعمل على دمج وتوحيد عدد من طرق التعلم الفعالة لزيادة التفكير الناقد، والمقرر عبارة عن استراتيجيات مترابطة يهدف من ورائها تطوير قدرة ورغبة الطلبة على التحليل والتقييم والتواصل مع المواقف المعقدة، ولم يكن هناك استراتيجية رئيسية وهي كالتالي (كتابات صحفية - تعلم الخدمات - المجموعات الصغيرة - السمينارات والحوار - دراسة الحالة - الاستفهام) وقد كانت الفلسفة الظاهرة على هذا المقرر هو تحسين المهارات الشخصية في تولي القيادة والتفاعل في زيادة المعرفة الذاتية (بالنفس) وفهم الآخرين، والتعلم من خلال التجارب الحياتية، وعند تناول تلك الفلسفة فإن على الطلاب الاشتراك في الحكم الذاتي، والمبادئ والذي يصدر عنه تفسير وتحليل وتقييم واستدلال لمهارات القيادة، ومن ثم التفكير بصورة نقدية لاكتساب المعرفة حول أنفسهم، وعن الآخرين، ومن ثم المقدرة على تطبيق تلك المهارات.

§ عينة البحث: تكونت من ثمانين (٨٠) طالباً وطالبة، وزعوا في ستة مجموعات، وكان عدد المشاركين في كل مجموعة هو: ١٨، ١٨، ١٧، ١٤، ١٩، ٤ وكان عدد العينة سبعة وخمسين (٥٧) طالباً (من الذكور)، وثلاثاً وعشرين (٢٣) طالبة (من الإناث)، كما كان هناك ستة وعشرون (٢٦) طالباً مستجداً، وواحد وعشرون (٢١) في السنة الثانية، وأربعة عشر (١٤) في السنة الثالثة، وتسعة عشر (١٩) في السنة الرابعة. ودُرسُ بواسطة ثلاثة مُعلّمين في جامعة ميدويسترن Midwestern university .

§ أداة البحث: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)، واستخدم قبلًا وبعدياً.

§ النتائج: كانت نتائج البحث على النحو التالي: ظهرت زيادة ملحوظة في القدرات الفرعية للاختبار، وهي الاستنتاج، والتفسير، وفي درجة الاختبار ككل. كما أنه لم يوجد فروق في الاختبار يعزى للجنس.

ب - دراسات برامج تعليم التفكير الناقد من خلال المنهج:

٩ - دراسة لومبكين ١٩٩٢ (Lumpkin , 1992):

§ بعنوان أثر تعليم مهارات التفكير الناقد على القدرة على التفكير الناقد، والتحصيل والحفظ في محتوى الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف الخامس والسادس.

§ هدف هذا البحث إلى كشف العلاقة بين طرق تعليم الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية وتطور التفكير الناقد لدى ثمانية عشر (١٨) طالباً من الصف الخامس، وثمانية عشر (١٨) طالباً من الصف السادس ممن يتلقون تعليمًا بدمج مهارات التفكير الناقد في محتوى الدراسات الاجتماعية، مقارنة بسبعة عشر (١٧) طالباً من الصف الخامس، وسبعة وعشرون (٢٧) طالباً من الصف السادس يتلقون تعليمًا تقليدياً لمحتوى الدراسات الاجتماعية، في ولاية الباما Alabama في الولايات المتحدة الأمريكية، واستغرقت فترة الدراسة خمسة أسابيع.

§ أداة الدراسة: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical thinking test).

§ النتائج: لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية للتعليم بالدمج في المحتوى على تنمية التفكير الناقد للمجموعة التجريبية، كما أظهرت عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية.

١٠ - دراسة الخضراء ٢٠٠٥:

§ بعنوان تعليم التفكير الابتكاري والناقد، دراسة تجريبية.

§ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ.

§ عينة الدراسة: تكونت من سبعين (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المتوسطة السابعة عشرة الحكومية بجدة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، ووزعن إلى

ثلاث مجموعات بحيث تم اختيار ثلاثة فصول من مجموع الفصول السبعة الموجودة في المدرسة بطريقة عشوائية، المجموعة الأولى تجريبية وعددها خمس وعشرون (٢٥) وتدرت على مهارات التفكير الابتكاري ضمن وحدة الدولة الأموية، والمجموعة الثانية تجريبية وعددها أربع وعشرون (٢٤) وتدرت على مهارات التفكير الناقد ضمن وحدة الدولة الأموية، والمجموعة الضابطة وعددها اثنتان وعشرون (٢٢) درست وحدة الدولة الأموية بالطريقة التقليدية، واستغرقت مدة التطبيق شهراً واحداً.

§ أداة الدراسة: اختبار تورنس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) واختبار التفكير الناقد للخطيب، واختبار التحصيل لوحدة الدولة الأموية.

§ النتائج: لم تظهر فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح في قدرات التفكير الابتكاري المدججة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، ومهارات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى، وبالنسبة إلى فاعلية الجزء الثاني ظهرت فروق دالة إحصائية من البرنامج المقترح في مهارات التفكير الناقد المدججة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الابتكاري، وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية.

تعقيب

يلاحظ من خلال الدراسات والأبحاث السابقة الخاصة بهذا المحور:

§ أن العديد منها درس أثر برامج تعليم التفكير في عدة متغيرات منها التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي، وجنس الطلبة.

§ أن بعض الدراسات استخدمت برامج مستقلة لتعليم مهارات التفكير الناقد، والبعض الآخر استخدم دمج المهارات في المحتوى، حيث أثبتت بعض الدراسات التي استخدمت برامج مستقلة أثر هذه البرامج، مثل برنامج امباكت Impact، هارنادهك Harnadek الكورت Cort وهي برامج عالمية، في دراسة (سيسو وآخرين ١٩٩١ Sesow، محمد ١٩٩٦ زمزمي ٢٠٠٤) وبرامج ومقررات من تصميم الباحثين مثل دراسة (دورر وآخرين ١٩٩٩، et.al. Durr ، الشريدة ٢٠٠٣، حسن ٢٠٠٤، برباش وآخرين ٢٠٠٤، Burbach et.al.)، أما

الدراسات التي استخدمت دمج المهارات مع المحتوى فهي دراسة (لومبكين ١٩٩٢، Lumpkin، الخضر ٢٠٠٥) وكانت نتائجها عدم وجود أثر لدمج المهارات مع المحتوى.

§ أن بعض الدراسات السابقة أظهرت عدم فاعلية بعض البرامج المستقلة في تعليم التفكير الناقد مثل برنامج بيديا في دراسة (ماكفيل وآخرين ١٩٩٠، MacPhail et.al.).

§ ظهور أثر برامج تعليم التفكير الناقد في التحصيل الدراسي كما في دراسة (حسن ٢٠٠٤، والخضر ٢٠٠٥).

§ عدم ظهور أثر برامج تعليم التفكير الناقد في جنس الطلبة كما في دراسة (برباش وآخرين ٢٠٠٤، Burbach et.al.).

§ أن بعض الدراسات السابقة كان مجتمعها الأصلي في البيئة المدرسية مثل (ماكفيل ١٩٩٠، MacPhail et.al.، لومبكين ١٩٩٢، Lumpkin، محمد ١٩٩٦، دورر وآخرين ١٩٩٩، Durr et.al.، الخضر ٢٠٠٥)، والبعض الآخر تناول البيئة الجامعية مثل (سيسو وآخرين ١٩٩١، Sesow et.al.، الشريدة ٢٠٠٣، زمزمي ٢٠٠٤، حسن ٢٠٠٤، برباش وآخرون ٢٠٠٤، Burbach et.al.).

§ أن الدراسات والأبحاث السابقة تنوعت في عدد أفراد العينة، فبلغ أكبر عدد مائتين واثني عشرة (٢١٢) في دراسة (محمد ١٩٩٦) من الطلبة الذكور والإناث، وبلغ أقل عدد من أفراد العينة أربعين (٤٠) وذلك في دراسة (حسن ٢٠٠٤) من الطالبات الإناث.

§ اختلفت الفترة الزمنية في تطبيق البرامج التعليمية المستقلة في التفكير الناقد، فكانت أطول فترة زمنية في دراسة (سيسو وآخرين ١٩٩١، Sesow et.al.، زمزمي ٢٠٠٤) استغرقت فصلاً دراسياً، أما أقصر فترة زمنية استغرقت ستة أسابيع كما جاء في دراسة (الشريدة ٢٠٠٣، حسن ٢٠٠٤).

§ تنوعت الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة التي قاست الجانب المعرفي فقد استخدمت خمسة دراسات اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (محمد ١٩٩٦، الشريدة ٢٠٠٣، زمزمي ٢٠٠٤، حسن ٢٠٠٤، برباش وآخرون ٢٠٠٤، Burbach et.al.)، وأربعة دراسات استخدمت اختبار كورنيل للتفكير الناقد (ماكفيل ١٩٩٠، MacPhail et.al.، سيسو وآخرون ١٩٩١، Sesow et.al.، لومبكين ١٩٩٢، Lumpkin،

دورر وآخرون ١٩٩٩، Durr et.al.)، ودراسة واحدة استخدمت اختبار التفكير الناقد للخطيب وهي دراسة (الخضراء ٢٠٠٥)، بينما دراسات أخرى قاست الجانب الوجداني باستخدام استبانة سمات الشخصية الناقدة وهي دراسة (حسن ٢٠٠٤).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسات والأبحاث السابقة أكدت أن مهارات التفكير الناقد يمكن اكتسابها وتعلمها بالتدريب والممارسة، ويتضح ذلك من خلال ارتفاع درجات المجموعة التجريبية على اختبارات التفكير الناقد بعد تلقيها لبرامج تعمل على تنمية التفكير الناقد.

المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة و أثناء الخدمة:

١١ - دراسة الزيايدي ١٩٨١:

§ بعنوان التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.

§ وهدف هذا البحث: الإجابة على ثلاثة أسئلة: ١ - هل يؤدي تدريس مادة مناهج البحث إلى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة؟.

٢ - هل يؤدي تدريس المواد العلمية إلى تنمية التفكير الناقد لطلاب الجامعة أكثر مما يؤدي إليه تدريس المواد الأدبية؟. ٣ - هل استمرار الطالب في دراسته الجامعية لسنوات أربع يؤدي إلى النمو التدريجي لقدرته على التفكير الناقد؟.

§ أداة البحث: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal).

§ عينة البحث: وللإجابة عن السؤال الأول اختير مجموعة من طلاب كلية التربية بجامعة الرياض ممن سجلوا لدراسة مادة مناهج البحث، أي الذين يدرسون هذه المادة لأول مرة وبلغ عددهم ثلاثة وعشرين (٢٣) طالباً. وطُبق على هذه العينة اختبار التفكير الناقد، أي قبل دراسة هذه المادة، ثم قام الباحث بتدريس مادة مناهج البحث لهذه المجموعة على مدى ثلاثة شهور ونصف، ثم أعيد تطبيق اختبار التفكير الناقد مرة أخرى في نهاية الفصل الدراسي بغية التعرف على مقدار ما أحرزوه من تحسن. وجاءت النتيجة بأنه لا توجد

فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات في التطبيق الأول وبين متوسط الدرجات في التطبيق الثاني لدى المجموعة التي درست مادة مناهج البحث.

ولإجابة عن السؤال الثاني، اختيرت مجموعتان من كلية التربية بجامعة الرياض بالطريقة العشوائية، تكونت المجموعة الأولى من ثلاثين (٣٠) طالباً ممن يدرسون في أقسام الأحياء والفيزياء والكيمياء، وتكونت المجموعة الثانية من ثلاثين (٣٠) طالباً ممن يدرسون في أقسام التاريخ، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، والتربية، وعلم النفس، وقد روعي أن تكون المجموعتان من المستوى الرابع، ثم طُبّق على المجموعتين اختبار التفكير الناقد. وجاءت النتيجة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين العلمية والأدبية .

ولإجابة عن السؤال الثالث، اختير أربع مجموعات من كلية التربية بجامعة الرياض بالطريقة العشوائية على النحو التالي:

المجموعة الأولى، وتتكون من واحد وثلاثين (٣١) طالباً من السنة الأولى.

المجموعة الثانية، وتتكون من واحد وثلاثين (٣١) طالباً من السنة الثانية.

المجموعة الثالثة، وتتكون من واحد وثلاثين (٣١) طالباً من السنة الثالثة.

المجموعة الرابعة، وتتكون من واحد وثلاثين (٣١) طالباً من السنة الرابعة.

ثم طُبّق عليهم اختبار التفكير الناقد على المجموعات الأربعة، وجاءت النتيجة بأن هناك تحسناً تدريجياً في نمو القدرة على التفكير الناقد إذ تمت المقارنة بين طلاب المستويات الأربعة وأن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية إلا بين السنة الأولى والرابعة لصالح السنة الرابعة، ودالة إحصائية بين السنة الثالثة والرابعة لصالح السنة الرابعة.

١٢ - دراسة الزيادات ١٩٩٥:

§ بعنوان العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها.

§ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها، في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥.

§ عينة الدراسة: تكونت من أربعين (٤٠) شعبة من شعب الصفين الأول والثاني الثانوي الأدبي، ومن عشرين (٢٠) مدرسة، بواقع عشر (١٠) مدارس للذكور، وعشر (١٠) مدارس للإناث، واختيرت المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، وبالطريقة العشوائية البسيطة في اختيار المعلم والشعبة، وبلغ عدد المعلمين أربعين (٤٠) معلماً ومعلمة، ومن الطلبة ألفاً وستة وخمسين (١٠٥٦) طالباً وطالبة، من منطقة إربد.

§ أداة الدراسة: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal).

§ النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربوياً. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والتخصص، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والمستوى التعليمي.

١٣ - دراسة المساد ١٩٩٧:

§ بعنوان معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها.

§ هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها.

§ عينة الدراسة: تكونت من مائتي (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مائتي (٢٠٠) مدرسة، ومائتي (٢٠٠) مدير ومديرة، من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى ومديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية.

§ أداة الدراسة: استبانة تكونت من خمس وثلاثين (٣٥) مهارة.

§ النتائج: أن معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد عالية، وكانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠ %)، وجود فروق دالة إحصائية في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد يعزى إلى المرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الثانوية. بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية يعزى إلى الجنس أو الخبرة أو التخصص، عدم

وجود فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية التفكير الناقد يعزى إلى المرحلة التعليمية أو الجنس أو الخبرة أو التخصص، إن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم كانت (٧٤%)، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً، بينما أظهرت تقديرات المديرين في أن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت (٨٠%) وضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٣) وجود فروق دالة إحصائية بين درجة الارتباط في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الأساسية، ودرجة الارتباط في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الثانوية، ولصالح المرحلة الأساسية.

١٤ - دراسة تسوي ١٩٩٨ (Tsui , 1998) :

§ بعنوان مراجعة البحوث التي تناولت التفكير الناقد.

§ وهدف هذا البحث إلى تحليل اثنتين وستين (٦٢) دراسة، تتناول التفكير الناقد بين طلبة الجامعات.

§ عينة البحث: تكونت من رسائل دكتوراه، وكتب، ومقالات صحفية، قد تم تحديدها من خلال البحث في قواعد البيانات مستخلصاً تعليمياً باستخدام المفردات الرئيسية: التفكير الناقد - التعليم العالي.

§ النتائج: إن اثنتين وستين (٦٢ %) من الدراسات ذات منهج تتبعي ذات المسح الطولي، حاولت ثلاث عشرة (١٣) دراسة من عدد ثلاثة وعشرين (٢٣) قياس تنمية قدرة الطلبة نحو التفكير الناقد باستخدام المسح المستعرض، وأشارت أغلبية الدراسات إلى أن هناك معرفة لدى الطلبة بالتفكير الناقد، بينما لم يظهر استقرار أثر العامل الذي أدى إلى هذا التنامي، أن الدراسات في هذا الموضوع متشابهة من حيث تساؤلات البحث وأدوات البحث، ظهور معرفة أساسية قليلة نسبياً إلى حد ما في الأبحاث الماضية عن التفكير الناقد، إلا أن الكثير من البحوث الاستشرافية قد شملت التحكم في مجال واسع من المتغيرات، وقد ظهرت فائدة ذلك، وأشارت نتائج بعض الدراسات أن طلبة الجامعة يحصلون على مكتسبات كبيرة في مجال التفكير الناقد في أثناء السنوات الأولى من الدراسة، كما توجد

دراسات استخدمت الطرق التقليدية في التدريس وكانت النتيجة زيادة كبيرة في التفكير الناقد، بينما دراسات صممت مقررات وبرامج بشكل محدد لتحسين التفكير الناقد إلا أن نتائجه كانت مختلفة.

١٥ - دراسة تسوي (Tsui , 1999) :

- § بعنوان التفكير الناقد داخل الفصول الجامعية: دلائل من دراسة أربع حالات.
- § يهدف هذا البحث إلى مقارنة الطرق والوسائل التعليمية التي تعمل على تدعيم تطور التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة فعالة.
- § عينة البحث: تكونت من أربع مؤسسات تعليمية لإجراء تلك الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بولاية تكساس ويرمز لها بـ (A-B-D-C).
- § أداة البحث: استخدم الباحث خمساً وخمسين (٥٥) مقابلة، وثمان وعشرين (٢٨) ملحوظة داخل الغرف الدراسية.
- § النتائج: إن اثنتين من المؤسسات التعليمية A و D عبر فيهما الطلبة عن مستوى عالٍ من تطوير القدرة على التفكير الناقد، واثنتين سجل فيهما الطلبة مستوى أدنى من تلك القدرة وهي B و C ، وكانت النتيجة أيضاً من خلال تحليل المعلومات أن تطور التفكير الناقد يرتبط بالعامل الأول، وهو التركيز على الكتابة (الواجبات) وإعادة الكتابة (إعادة الصياغة) .
- § والعامل الثاني: التركيز على المناقشة داخل القاعات، واللذان ظهرت في المدرستين ذات المستوى العالي من تحسين التفكير الناقد المنهجي، بينما كان ذلك غائباً عن اثنتين من المدارس B و C واللتين سجلتا انخفاضاً في تحسين التفكير الناقد المنهجي.

١٦ - دراسة العطاري ١٩٩٩ :

- § بعنوان مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.
- § وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد، ومركز الضبط (الداخلي والخارجي) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد علاقة المتغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، الترتيب في الأسرة، مكان السكن، منطقة السكن، الجامعة) بكل من مستوى مهارات التفكير

الناقد، ومركز الضبط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد العلاقة بين مستوى مهارات التفكير الناقد، ومركز الضبط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد المتغيرات التنبؤية بمستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

§ عينة الدراسة: تكونت من مائة وأثنين وثمانين (١٨٢) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من طلبة الجامعات الفلسطينية (الخليل، القدس، النجاح، بيرزيت، النجاح) في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩، وكان أفراد العينة من طلبة السنة الثانية الثالثة، الرابعة، من مختلف الكليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال كاتجاه أدبي، والعلوم والهندسة، والطب، كاتجاه علمي.

§ أدوات الدراسة: استمارة البيانات الشخصية ومقياس ROTTER لمركز الضبط، واختيار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (The California Critical Thinking Skills Test).

§ النتائج: وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث توزعوا على ثلاثة مستويات منخفض، متوسط، مرتفع، ونسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع (١٣,٣%) وهي نسبة متدنية من العينة الكلية وهذا المستوى غير مقبول تربوياً للأداء على اختبار التفكير الناقد، انقسام أفراد العينة فيما يتعلق بمركز الضبط لديهم إلى فئتين فئة الضبط الداخلي وشكلت (٤١,٦٥%) من العينة الكلية، وفئة الضبط الخارجي وشكلت (٥٨,٤%)، وليس هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى مهارات التفكير الناقد الكلية، ولكن توجد فروق دالة إحصائية في المهارتين الفرعيتين التحليل والاستقراء لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائية في التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، وجود فروق دالة إحصائية بين متغير الجامعة والمهارة الكلية للتفكير الناقد، وكذلك المهارتين الفرعيتين التحليل والاستنتاج، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى التفكير الناقد في (الدرجة الكلية و الدرجات الفرعية) وبين كل المتغيرات: المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأم، الترتيب في الأسرة، مكان السكن، منطق السكن، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى تعليم الأب في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية باستثناء مهارة التحليل لصالح مستوى التعليم الجامعي فما فوق، وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مركز الضبط لصالح الإناث حيث كانت أكثر خارجية، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الضبط و (التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي،

تعليم الأب وتعليم الأم، مكان السكن، منطقة السكن، الجامعة) عدم وجود علاقة داله إحصائياً بين مهارة التفكير الناقد الكلية ومركز الضبط، وجود فروق دالة إحصائياً بين الترتيب في الأسرة ومركز الضبط لصالح الترتيب الأوسط، المتغيرات التنبؤية بمستوى مهارات التفكير الناقد من متغيرات الدراسة هي الجنس والتخصص الأكاديمي.

١٧ - دراسة سرحان ٢٠٠٠:

§ بعنوان مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

§ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد العلاقة ما بين مستوى مهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

§ عينة الدراسة: تكونت من مائة وتسعة وتسعين (١٩٩) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من خمس جامعات فلسطينية وهي: (النجاح، بيرزيت، القدس، بيت لحم، الخليل) وطبقت على طلبة السنة الأولى إلى السنة الرابعة، من الكليات التالية: (الآداب، العلوم، الهندسة، التجارة، الصيدلة، والحقوق، والشريعة) في الفصل الأول لعام الدراسي ١٩٩٩ - ٢٠٠٠.

§ أداة الدراسة: استبانة البيانات الشخصية، ومقياس القدرة على حل المشكلات لهببر وبترسين (Heppner & Petersen)، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (The California Critical Thinking Skills Test).

§ النتائج: إن مستوى التفكير الناقد يتراوح ما بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، وإن نسبة متدنية من النسبة الكلية لأفراد العينة تقع ضمن المستوى المرتفع (١٧،٤ %) وهي نسبة متدنية من أفراد العينة.

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين حل المشكلات و(الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأب والأم، ومكان السكن، ومنطقة السكن)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد و(الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأب والأم، ومكان

السكن، ومنطقة السكن، وحل المشكلات)، وجود فروق دالة إحصائية بين متغير الجامعة ومهارات التفكير الناقد، كما يوجد فروق دالة إحصائية بين متغير الجامعة وحل المشكلات.

١٨ - دراسة بكار ٢٠٠٠:

§ بعنوان صعوبات ترقية تفكير طالبات مدارس الثانوية في منهج التاريخ من وجهة نظر المشرفات التربويات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

§ ويهدف البحث إلى الكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق القيام بأنشطة التحدي لترقية تفكير طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ كما تراها المشرفات التربويات للتاريخ من واقع المدارس في المملكة العربية السعودية، والتعرف على دلالة الفروق بين وجهات نظر المشرفات التربويات للتاريخ في صعوبات ترقية تفكير طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ وبين أربعة متغيرات لشخصية المشرفات التربويات (الدورات التدريبية - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي - التخصص).

§ عينة البحث: تكونت من جميع المشرفات التربويات اللاتي يشرفن على المعلمات بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض، وبلغ عددهن أربعاً وأربعين ٤٤ مشرفة تربوية، وتم ذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٨ هـ.

§ أداة البحث: استبيان مر بثلاث مراحل، وهي: المرحلة الأولى جمع الصعوبات، المرحلة الثانية تصنيف الصعوبات في محاور، والمرحلة الثالثة إعداد مقياس تقدير، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

§ النتائج: من أبرز نتائج هذا البحث ما يلي: - ان اتجاه تصميم محتوى المناهج نحو السطحية والاتساع - التدريس بنقل المعرفة إلى الطالبات عن طريق طرائق التدريس التقليدية كالمحاضرة، الحفظ، التسميع والتلقين مازال هو الأسلوب الشائع في مدارسنا - غياب الأسئلة الإبداعية وأسئلة مهارات مستويات التفكير العليا من مناهج التاريخ للمرحلة الثانوية - اتجاه سياسة التعليم نحو الكم على حساب الكيف - افتقار التدريس إلى سؤال جوهري يلفت انتباه الطالبات إلى وجود مشكلة يمكن التفكير فيها عن طريق توليد أسئلة فرعية تندرج تحت السؤال الجوهري - افتقار المدارس إلى المعلمين الذين يمثلون نماذجاً لترقية التفكير - أن مديرات المدارس والإشراف التربوي أقل المصادر التي تعيق ترقية تفكير

الطالبات من وجهة نظر المشرفات التربويات - أن الكتب المدرسية أول المصادر التي تنبثق منها صعوبات ترقية التفكير في مادة التاريخ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيرات الشخصية الأربع (الدورات التدريبية - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي - التخصص) وبين وجهات نظر المشرفات التربويات في صعوبات ترقية التفكير.

١٩ - دراسة السليمان ٢٠٠١:

§ بعنوان مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها.

§ هدف هذا البحث إلى مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها من وجهة نظرهم.

§ عينة البحث: تكونت من مائة واثنين وخمسين (١٥٢) معلماً من معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة المعارف في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وجميعهم حاصلون على درجة البكالوريوس في التاريخ أو الجغرافيا منهم خمسة وتسعون (٩٥) تربوياً وسبعة وخمسون (٥٧) غير تربوي، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مراكز الجنوب الوسط والشمال التعليمية في مدينة الرياض، كما استخدم الباحث الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس.

§ أداة البحث: تصميم استبانة تتكون من خمس وعشرين مهارة لتحقيق أغراض البحث.

§ النتائج: إن معرفة معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها جاءت متوسطة وعزى البحث ذلك إلى تشابه برامج الإعداد والتدريب في كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية.

٢٠ - دراسة الجنادي ٢٠٠٣:

§ بعنوان التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعي دمشق والبعث.

§ تهدف الدراسة إلى تحديد ما هو متوفر من قدرات التفكير الناقد ومهاراته لدى عينة من طلبة الجامعات السورية (دمشق - البعث) وتحديد علاقة هذه القدرة بعدد من المتغيرات (التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، التحصيل الدراسي،

المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة) لمعرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين التفكير الناقد وهذه المتغيرات.

§ عينة الدراسة: تكونت من طلبة جامعة دمشق وجامعة البعث في السنة الدراسية الثانية والرابعة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد بلغ عدد أفرادها ألفين ومائة وستة وسبعون (٢١٧٦) طالباً وطالبة، وتوزعت الكليات المختارة حسب التخصص إلى مجموعتين: ١ - كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وهي: كليات طب الأسنان، الطب البشري، هندسة مدنية، هندسة زراعية، علوم طبيعية، (رياضيات).

٢ - كليات الآداب والعلوم الإنسانية: وهي كليات التربية، الاقتصاد، آثار، صحافة، (أدب عربي، أدب انجليزي، جغرافية).

§ أداة الدراسة: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهو من إعداد طحان ونشواتي ١٩٧٦ ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

§ النتائج: إن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة يتراوح ما بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، وأغلب أفراد العينة في المستوى المنخفض والمنخفض جداً، يوجد فروق داله إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد بين طلبة الجامعتين ولصالح طلبة جامعة دمشق، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الفرعية، يوجد فروق داله إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي في الدرجة الكلية والفرعية للتفكير الناقد لصالح التخصص العلمي، وجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة السنة الدراسية الثانية وطلبة السنة الدراسية الرابعة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي كل مهارة من مهاراته ما عدا تقويم المناقشات والاستنتاج لصالح طلبة السنة الرابعة، لا يوجد فروق داله إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي كل مهارة من مهاراته تعزى للجنس بين طلاب عينة الدراسة الكلية وطلباتها، وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للتفكير الناقد والتحصيل الدراسي عند العينة الكلية وعينات الدراسة الأساسية الأربعة، لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والدرجة الكلية للتفكير الناقد عند عينات الدراسة الأساسية الأربعة، وجود اختلاف في قوة التأثير التنبؤية للمتغيرات المستقلة السابقة في تبين القدرة على التفكير الناقد.

٢١ - دراسة المطارنة ٢٠٠٣:

§ بعنوان مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين.

§ وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين، وإلى معرفة أثر كل من الجنس والمستوى التعليمي على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة وعلى درجة ممارسته من قبل المدرسين.

§ عينة الدراسة: تكونت من جميع طلبة السنتين الثالثة والرابعة من قسم التاريخ في جامعة مؤتة الفرع المدني، في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣، وبلغ عددهم مائة وعشرة (١١٠) طالباً وطالبة.

§ أداة الدراسة: صممت استبانة تحتوي على مهارات التفكير الناقد لمعرفة درجة ممارسته من قبل المدرسين في قسم التاريخ. كما استخدم مقياس اختبار التفكير الناقد لـ إبراهيم ٢٠٠١، الذي استخدم لقياس مستوى التفكير الناقد على طلبة قسم التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل في العراق، هذا مع بعض الإضافات المحدودة لمعرفة مستوى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، وقد وضع الاختبار بصورته النهائية في خمسة مجالات وهي: (التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر - تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي - تكوين الاستنتاجات حول النص التاريخي - تقويم الحجج - تقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي).

§ النتائج: إن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة يتراوح ما بين منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وبشكل عام كان المستوى متوسطاً على اختبار التفكير الناقد، في حين لم يرتق أحد منهم إلى المستوى العالي، لم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، عزى لجنس الطلبة ومستواهم التعليمي، كانت درجة ممارسة مدرسي قسم التاريخ في جامعة مؤتة دون المستوى المقبول تربوياً، كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وبين درجة ممارسته من المدرسين في القسم لتنميته لديهم.

٢٢ - دراسة سيدمان ٢٠٠٤ (Seidman , 2004) :

- § بعنوان العلاقة بين معرفة المدرس والممارسات التدريسية للتفكير الناقد في التعليم العالي.
- § والهدف من هذه الدراسة هو اختبار معرفة المدرسين حول التفكير الناقد وكيفية ارتباطه بالممارسات التدريسية.
- § عينة الدراسة: اختيرت كلية خاصة في أمريكا تهتم بتحسين نوعية التعلم والتعليم والتزامها كذلك بالتفكير الناقد.
- § أداة الدراسة: بطاقة الملاحظة والمقابلات الشخصية.
- § النتائج: إن العلاقة ارتباطية موجبة بين معرفة المدرسين لمهارات التفكير الناقد وبين درجة ممارستهم التدريسية، إن معرفة المدرسين بالتفكير الناقد تبدو منسجمة ومتوافقة مع الطرق التعليمية لديهم، كما يوجد هناك تشابه وفروق بين المدرسين في المعرفة والممارسات، وأيضاً تناول المدرسين مفهوم التفكير الناقد بطرق مختلفة واستخدموا مهارات التفكير الناقد المتنوعة في عملية تصميم الدروس وعرضها، وكانت رؤية المدرسين للتفكير الناقد رؤية ضيقة في المعرفة وعرض الطرق التعليمية.

تعقيب

يلاحظ من خلال الدراسات والأبحاث السابقة الخاصة بهذا المحور أن هناك دراسات عديدة تناولت مستوى التفكير الناقد لطلبة الجامعة قبل الخدمة، وعلاقته بعدة متغيرات وهي (التخصص الأكاديمي، ومكتسبات التفكير للسنة الدراسية، والتحصيل الدراسي، والمناهج المدرسية، والجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي):

- § أشارت الدراسات إلى أن مستوى التفكير الناقد كان ما بين منخفض، ومتوسط، ومرتفع كما في (العطاري ١٩٩٩، سرحان ٢٠٠٠، الجنادي ٢٠٠٣، المطارنة ٢٠٠٣) وكان هناك اتفاق بين دراسة (الجنادي ٢٠٠٣، و تسوي ١٩٩٩ Tsui) في وجود تدني في مستوى التفكير الناقد، كما أن هذا المستوى للتفكير الناقد في دراسة العطاري (١٩٩٩) لم يصل إلى مستوى المقبول تربوياً، وفي دراسة (سرحان ٢٠٠٠) كان عدد الطلبة ذو المستوى المرتفع متدنياً، بينما نتائج دراسة (المطارنة ٢٠٠٣) كان مستوى الطلبة متوسطاً.

- § أشارت الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق تعزى إلى التخصص الأكاديمي ماعدا (العطاري ١٩٩٩، الجنادي ٢٠٠٣) لصالح التخصص العلمي.
- § وجود اختلاف في نتائج مكتسبات التفكير الناقد للسنة الدراسية بين دراسة (الزيادي ١٩٨١، تسوي ١٩٩٨ Tsui، الجنادي ٢٠٠٣) فقد حددها الزيادي والجنادي لصالح السنة الرابعة، بينما حددها تسوي لصالح السنوات الأولى.
- § دراسة واحدة قاست مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطلبة وهي (الجنادي ٢٠٠٣) وأشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً.
- § أما دور المناهج المدرسية في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، أكدت دراسة (بكار ٢٠٠٠) على نقص كتب التاريخ لمهارات التفكير الناقد.
- § أشارت جميع الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس ماعدا (العطاري ١٩٩٩) وكان لصالح الإناث في بعض المهارات الفرعية.
- § أشارت جميع الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق تعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي كما في دراسة (العطاري ١٩٩٩، سرحان ٢٠٠٠، الجنادي ٢٠٠٣).
- § تنوعت الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة التي قاست الجانب المعرفي والجانب الوجداني، فمن الجانب المعرفي ثلاث دراسات استخدمت اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal (الزيادي ١٩٨١، الزيادات ١٩٩٥، الجنادي ٢٠٠٣)، ودرستان استخدمت اختبار كاليفورنيا لتفكير الناقد The California Critical Thinking Skills Test (العطاري ١٩٩٩، سرحان ٢٠٠٠)، ودراسة واحدة (المطارنة ٢٠٠٣) استخدمت اختبار إبراهيم ٢٠٠١ لقياس التفكير الناقد في تخصص التاريخ، بينما (المساد ١٩٩٧، بكار ٢٠٠٠، السليمان ٢٠٠١) استخدموا استبيانات لقياس مهارات التفكير الناقد، وتشابهت دراسة (سيدمان ٢٠٠٤ Seidman، مع دراسة تسوي ١٩٩٩ Tsui) في استخدام أداة الملاحظة.
- § بعض الأبحاث والدراسات السابقة تناولت مستوى التفكير الناقد للمعلمين أثناء الخدمة وعلاقته بعدة متغيرات وهي: (المعرفة، والممارسة، والمرحلة التعليمية، والجنس).
- § وجود مستوى مقبول تربوياً في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد أشارت إليها نتائج دراسة (المساد ١٩٩٧، السليمان ٢٠٠١)، ولكن هذه النتيجة اختلفت مع دراسة

(الزيادات ١٩٩٥، بكار ٢٠٠٠) في وجود تدني لمعرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد واتفقت معهم دراسة (سيدمان ٢٠٠٤ Seidman) في وجود تدني المعرفة لمدرسي الجامعة.

§ وجود اتفاق في تدني مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، أشارت إليها نتائج، (المساد ١٩٩٧، بكار ٢٠٠٠)، واتفقت معهم دراسة (المطارنه ٢٠٠٣، سيدمان ٢٠٠٤ Seidman) في تدني ممارسة مدرسي الجامعة.

§ أشارت الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية بين المعلمين، ماعدا دراسة (المساد ١٩٩٧) وكانت لصالح المرحلة الأساسية.

§ جميع الدراسات والبحوث السابقة اتفقت في عدم وجود فروق تعزى لجنس المعلمين كما في دراسة (الزيادات ١٩٩٥، المساد ١٩٩٧).

§ أكد كل من (سيدمان ٢٠٠٤ Seidman، والمساد ١٩٩٧) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معرفة المعلمين والمدرسين وممارستهم لها.

§ عدم استقرار العامل المؤثر على نمو التفكير الناقد لطلبة الجامعة، وهذا ما أكدته دراسة كل من (تسوي ١٩٩٨ Tsui، الجنادي ٢٠٠٣).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسات والأبحاث السابقة أكدت أن أكثر متغير يؤثر في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة هو درجة ممارسته من قبل المعلمين أكثر من أي متغير آخر مثل (التخصص، والتحصيل الدراسي، والمناهج المدرسية، الجنس، المرحلة التعليمية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، المستوى الدراسي)، وترى الباحثة في ظهور أثر التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي كما جاء في دراسة (العطاري ١٩٩٩، ودراسة الجنادي ٢٠٠٣) إلى مجتمع العينات المستخدمة؛ لأنها شملت طلبة كلية الطب والهندسة، ولم تكن في حدود تخصصات برنامج إعداد معلم.

المحور الثالث: مقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعيين:

أ- مقياس الجانب المعرفي في مهارات التفكير الناقد:

٢٣ - بحث هاريس وكليمونس ١٩٩٦ (Harris and Clemmons , 1996) :

§ بعنوان استخدام مقاييس مقننة للتفكير الناقد لدى المتحقيين حديثاً بالجامعة.

§ هدف هذا البحث إلى التوصل لاختبار مناسب للتفكير الناقد يصلح لقبول المستجدين من طلبة الجامعة، وكيفية اعتباره مؤشراً للأداء المسبق، والتأكد من كفاءة الاختبارات الموجودة وعدالتها.

§ عينة البحث: تكونت من الطلبة المستجدون المسجلون في برامج تحسينية تطويرية بسبب معدلهم المنخفض في التفكير الناقد عند بداية التحاقهم بالجامعة، وهي (الانجليزية، والرياضيات، والقراءة، ومساق للتفكير الناقد) لمدة ثلاث ساعات معتمدة، وطبقت الدراسة في الجامعة الشاملة للقبول المفتوح شمال كارولينا open-admissions comprehensive university north Carolina .

§ أداة البحث: اختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal) وطبق على سبعة وعشرين (٢٧) من الطلبة، الأداة الثانية اختبار كاليفورنيا (The California Critical Thinking Skills Test) وطُبّق على اثنين وثلاثين (٣٢) من الطلبة.

§ النتائج: إن الاختبارين مناسبان لقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعة، كما أثبت أنهما غير مناسبين لتحديد التخصص المطلوب.

ب - مقياس الجانب الوجداني في مهارات التفكير الناقد:

٢٤ - بحث فاشيون وآخرون ١٩٩٥ (Facione et .al., 1995) :

§ بعنوان الميل نحو التفكير الناقد.

§ هدف هذا البحث إلى الكشف عن مفهوم الميل نحو التفكير الناقد، ومعرفة هذا الميل نحو التفكير الناقد بصور تجريبية.

§ عينة البحث: تكونت من خمسمائة وسبعة وثمانون (٥٨٧) من الطلبة المستجدين في جامعتين، جامعة سانتا كلارا Santa Clara University وجامعة كاليفورنيا University California.

§ أداة البحث: استخدم الباحث قائمة كاليفورنيا الميل نحو التفكير الناقد (California Critical Thinking Disposition Inventory)، والذي يضم سبع سمات تتعلق بالميل نحو

التفكير الناقد وهي: البحث عن الحقيقة، الذهن المنفتح، التحليل، النظامية، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد، الرغبة في البحث والمعرفة، وأخيراً النضج المعرفي.

§ النتائج: إن الطلبة المستجدين بالكليات أظهروا تنامياً في سمة "الذهن المنفتح" و"الرغبة في البحث والمعرفة"، وتدنياً في سمة "النظام" و"البحث عن الحقيقة".

كما أظهر (١٣ %) من الطلبة المستجدين إيجابية في سمات الميل نحو التفكير الناقد السبعة و (٨٧ %) من الطلبة الآخرين قد تناولوا على الأقل واحداً من سبع سمات للميل نحو التفكير الناقد. كما حقق (١٩ %) من عدد العينة للطلبة المستجدين ميلاً إيجابياً إلى التفكير الناقد في ست سمات من التفكير الناقد، ما عدا سمة البحث عن الحقيقة، وبالنسبة لجنس المشاركين كانت النتائج متشابهة، لكن يوجد تباين بسيط، تم ملاحظته بين متوسط ثلاثمائة وأربع وعشرين (٣٢٤) من الإناث، ومائتين واثنين وستين (٢٦٢) من الذكور وذلك في ثلاث سمات للميل وهي: التحليل (٠,٠٤٣)، والذهن المنفتح (٠,٠٢)، والنضج المعرفي (٠,٠١) فقد حصل الإناث على ميل أكثر في سمة الذهن المنفتح، والنضج المعرفي، بينما حصل الذكور على ميل أكثر نحو سمة التحليل. كما أظهرت النتائج أنه ليس هناك فرق بين متوسط الإناث والذكور في عملية الميل الشامل نحو التفكير الناقد.

تعقيب

§ بحث (هريس وكليمونس ١٩٩٦ Harris and Clemmons) أكد على فاعلية اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal واختبار كاليفورنيا The California Critical Thinking Skills Test، كما أكد على كفاءتهما ومناسبتهما لطلبة الجامعة في قياس الجانب المعرفي للتفكير الناقد.

§ أثبت بحث (فاشيون وآخرون ١٩٩٥ Facione et.al.) تدني مستوى ميول طلبة الجامعة إلى سمات التفكير الناقد بنسبة (٨٧ %) بمقياس قائمة كاليفورنيا الميل نحو التفكير الناقد California Critical Thinking Disposition Inventory .

تعقيب عام

§ استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على خططها، وكيفية اختيار الأدوات المناسبة، وعلى أهم النتائج التي توصلت إليها، وكيفية تفسيرها كما استفادت في اختيار مشكلة الدراسة، و مجتمعتها، و في تحديد الفترة الزمنية لمدة التدريب.

§ انتهت العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت برامج تعليم التفكير الناقد إلى أثر تلك البرامج في تعليم التفكير الناقد لطلبة الجامعة.

§ أثبتت العديد من الدراسات السابقة التي قاست مستوى التفكير الناقد لطلبة الجامعة بأن مستواهم منخفض، وأنه لا يوجد أثر للمتغيرات كالجنس، والتخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، الكلية، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وهذا يدل على أن مهارات التفكير الناقد تكتسب بالتعليم.

§ أثبتت بعض الدراسات العربية أن ما اكتسبه طلبة الجامعات من تفكير ناقد في السنة الأولى لا يقابله نمو متسارع في بقية السنوات.

§ وُجد في بعض الدراسات تدني في درجة استخدام المعلمين لمهارات التفكير الناقد في أثناء التدريس، وأن تدريبهم على تعليم مهارات التفكير الناقد ضروري؛ ليتمكنوا من اكتساب تلك المهارات لطلابهم.

§ استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار الاختبار المناسب لاستخدامه في تقويم مهارات التفكير المختارة من البرنامج المستخدم في التدريب.

§ استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج التجريبي في مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولقد أثبتت بعض الدراسات تفوق المجموعات التجريبية على الضابطة في تعليم التفكير الناقد.

§ استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي في الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات.

§ اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في:

✓ منهج الدراسة، وهو المنهج التجريبي

✓ مجتمع الدراسة، وهن طالبات الجامعة

V أداة الدراسة، وهو اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal والذي ثبتت كفاءته وعدالته من بين مقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعيين (1996, Harris and Clemmons)

V استخدام برنامج مستقل عن المنهج الدراسي لتعليم التفكير الناقد.

S اختلفت وانفردت هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام برنامج عربي لتعليم التفكير الناقد على طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، حيث من المتوقع أن تساهم نتائج هذه التجربة في حل مشكلة للموضوع المطروح.

خاتمة الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)

انقسم هذا الفصل إلى جزئين: الجزء الأول لإطار النظري، وعرض فيه الأساس النظري ابتداءً من توضيح ماهية التفكير وصولاً إلى أن التفكير الناقد إحدى المهارات العليا للتفكير، والذي يحوي على مهارات معرفية ووجدانية وسمات عقلية، يستخدمها الطلبة في الوصول إلى التمكن منها أخلاقياً كسلوكيات.

ثم الانتقال إلى دور المعلم في تعليم التفكير الناقد، والمعايير التي يستند إليها في الحكم على صحة استخدام هذه المهارات، والمعوقات التي يجب التنبيه لها عند استخدام هذا النوع من التفكير، وحتى يتم النجاح في تعليم التفكير الناقد عرض عدة طرق لتعليم التفكير الناقد قسمت إلى قسمين: (استراتيجيات- وبرامج) مخصصة لتعليم التفكير الناقد وتهدف إلى تعليم مهارات التفكير الناقد، وتلاه عرض لمعرفة نتيجة تعليم هذا النوع من التفكير، وأعدت عدة مقاييس تسمى جميعها اختبارات التفكير الناقد، ومن أشهرها اختبار واطسون وجليسر، واختبار كاليفورنيا، واختبار كورنيل.

كما عرض هذا الفصل الجزء الثاني، وهو الدراسات السابقة، والغرض منه الوقوف على آخر ما استجد في المعرفة العلمية، من خلال تجارب الدراسات في البيئة الأجنبية والعربية للوصول إلى معرفة القصور على المستوى المحلي والعمل على تلافيه، وذلك من خلال توضيح موقع الدراسة الحالية من الدراسات العلمية السابقة الذكر.

الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)

- ❑ أولاً: منهج الدراسة
- ❑ ثانياً: برنامج ريسكـ (RISK)
- ❑ ثالثاً: مجتمع الدراسة
- ❑ رابعاً: عينة الدراسة
- ❑ خامساً: أدوات الدراسة
- ❑ سادساً: المعالجة الإحصائية
- ❑ سابعاً: خطوات الدراسة
- ❑ خاتمة الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)

الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)

يعرض هذا الفصل وصفاً لإجراءات التطبيق الميداني من حيث المنهج، والبرنامج التدريبي المستخدم، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية، والخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي المصمم لمجموعتين تجريبية وضابطة وقياس قبلي وبعدي، وذلك بتطبيق برنامج ريسكـ " Risk " كبرنامج مستقل، ومعرفة أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، لذا كان هناك متغير مستقل واحد، هو البرنامج، ومتغير تابع، وهو مستوى التفكير الناقد المحدد بدرجة الطالبة على الاختبار الخاص به، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١) يبين التصميم التجريبي للدراسة

المجموعات	اختبار التفكير الناقد قبلياً	تطبيق البرنامج	اختبار التفكير الناقد بعدياً
تجريبية	√	√	√
ضابطة	√	×	√

ثانياً: برنامج ريسكـ (Risk)

أ - التعريف: هو برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الأجنبي لهارنادهك Harnadek في التفكير الناقد، وعرض البرنامج في أربعة أجزاء، حوى كل جزء دليلين أحدهما دليل الطالب المتضمن المهارات، والتمرينات التي يتدرب عليها الطالبة، والآخر دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطالبة.

ب - هدف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدًا فإن أفضل ما يدرّب عليه هذا البرنامج هو استشارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام.

ج - الفئات العمرية التي يستهدفها البرنامج:

يتم تعليم هذا البرنامج للطلبة منذ الصف الخامس الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين بحسب قابلية القدرة.

د - طريقة تعليم هذا البرنامج:

يتم تعليم هذا البرنامج بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر، وذلك بدمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي بشكل دقيق.

هـ - الخطوات الإجرائية للبرنامج:

- ١ - إعلان اسم المهارة، شرحها، توضيح الأهداف، إعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.
- ٢ - شرح الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.
- ٣ - إعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل، وعلية أن يتم حل التمارين بشكل فردي، زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين.
- ٤ - يقوم المعلم بمناقشة إجابات التمارين مع جميع الطلبة داخل الفصل الدراسي، ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحل أو الإجابة، مستعيناً بالإجابات الواردة في كتاب المعلم، ويثني على جميع إجابات الطلبة المماثلة.
- ٥ - بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمارين ومناقشتها، يعمل المعلم على مراجعة المهارة، مدلولها، أهدافها، واستخداماتها.

٦ - يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على الإتيان بأمثلة على استخدامات المهارة ليتأكد من إتقانهم لاستخداماتها.

و - مكونات البرنامج:

- ١ - الجزء الأول: مهارات حياتية يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن تسع مهارات.
- ٢ - الجزء الثاني: النظام يتكون من باين يتضمنان ست مهارات.
- ٣ - الجزء الثالث: قوة التفكير يتكون من باين يتضمنان أربع عشرة مهارة.
- ٤ - الجزء الرابع: النجاح يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة.

وقد تم اختيار الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) لصعوبة إيجاد وقت كافٍ لتطبيق كامل أجزاء البرنامج خلال فصل دراسي واحد، وعدم ألفة البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية لمثل هذه البرامج التي تحث على تعليم التفكير بشكل عام وتعليم التفكير الناقد بشكل خاص. بالإضافة إلى الاعتبارات التالية:-

١ - إمكانية تطبيق هذا الجزء في الفترة الزمنية المحددة للدراسة، الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٦.

٢ - ملائمة هذا الجزء لمستوى الطالبات اللاتي طبقت عليهن الدراسة، بسبب أن معرفتهن لمهارات التفكير (تصحيح التفكير) تساهم في تجنب الوقوع في الخطأ، والحصول على نتائج صحيحة، أو حل ما، أو نقاش يصل بهن إلى نتيجة بناءة تدفعهن لاتخاذ قرار سليم في ميدان العمل والحياة بشكل عام. وهذا ما أكدته نتائج دراسة سبرنجر Spprenger ١٩٩٩ (في الحارثي، ٢٠٠١) وهي أن التعلم يمكن أن يستمر مدى الحياة، وأن التعلم مرتبط بالنشاط وليس بالعمر، فالبيئة التي تتحدى البنية العقلية للفرد وتستثير تفكيره تزيد نمو دماغه ومن قدرته على التفكير والتعلم ص ٦٥.

٣ - ظهور نتائج ايجابية في دراسات سابقة للبرنامج الأجنبي هارنادك Harnadek وهي دراسة محمد (١٩٩٦)، والمقدادي (٢٠٠٠).

٤ - تسهيل عملية تطبيق البرنامج على الطالبات:

§ على أساس تنفيذه مادة مستقلة عن المقررات، حتى لا يشكل عبئاً إضافياً عليهن.

§ مراعاة الوقت، وذلك بما يتناسب مع أوقات فراغ جدول محاضرات الطالبات المتدربات.

§ مراعاة الناحية الفيزيائية، في ظل الظروف العادية المتوفرة في جامعة طيبة، فتم اختيار غرفة رقم سبعمائة وسبعة وعشرين (٧٢٧) في مبنى رقم سبعة (٧)، للتدريب على مهارات التفكير، وذلك بسبب تنظيم المقاعد والطاولات على شكل نصف دائرة، وهذا يسهل عملية تعليم التفكير و الحوار والمناقشة والقيام بالأعمال التعاونية بشكل زوجي، أو في مجموعات بين الطالبات، بالإضافة إلى توفر جهاز شاشة عرض، ووجود الضوء، والتهوية المناسبة.

وفيما يلي وصف موجز لكل مهارة من الباب الأول الذي تم تجريبه في هذه الدراسة:

الجزء الثالث قوة التفكير

الباب الأول: تصحيح التفكير

إن المعرفة بمهارات تصحيح التفكير تساهم في تجنب الوقوع في الخطأ، والحصول على نتائج صحيحة، أو حل ما، أو نقاش يصل إلى نتيجة بناءة تساعد في اتخاذ قرار سليم. ويحوي على تسع مهارات هي:-

المهارة الأولى - أخطاء في التفكير

ويهدف للتعرف على اثني عشر نوعاً من الأخطاء الشائعة في التفكير سعيًا لتلافيها وهي:

§ قوة البرهان § العلاقة الخاطئة

§ استبدال الحديث بحديث آخر ، أو § اللامعقولية

عكس المقترح § المنتصف

§ التفكير الدائري § التشبيه الخاطئ

§ البرهنة على صحة الكلام من خلال § التشبيه الخاطئ باستخدام الأمثلة

الموقف § المنطقية

§ تجنب الإجابة على السؤال § التشبيه الخاطئ والعلاقة الخاطئة

§ المعايير الخاصة

المهارة الثانية - البرهنة على صحة الكلام

ويهدف للتعرف على نوع من أخطاء التفكير الشائعة المتمثل بعمل تعميمات تستند إلى قاعدة ما مرت علينا أو شاهدناها في السابق.

المهارة الثالثة - التعليل الخاطئ

ويهدف إلى التعرف على التفكير الخاطئ عن طريق ارتكاب الشخص أسلوب السببية الخاطئة، ويحدث ذلك إذا قال الشخص: إن أحد الأمور قد سبب الآخر، في حين لا يكون ذلك الأمر قد تسبب حقيقة في حدوث الأمر الآخر.

المهارة الرابعة - التبرير

ويهدف إلى التعرف على الدوافع التي تقود الشخص؛ لاستخدام هذا النوع من الخطأ الشائع في التفكير، وذلك عندما يجد أن تفسيراً أو حلاً ما غير صحيح، ليبرر مشاعر أو تصرفات صدرت عنه أو عن شخص آخر، ويعتبر التبرير نوعاً من الكذب، ولكن الشخص الذي يبرر يكذب على نفسه وعلى الآخرين.

المهارة الخامسة - الكل إلى الجزء والجزء إلى الكل

يرتكب الشخص هذا النوع من الخطأ في التفكير، عندما يعتقد أن الشيء الصحيح بالكامل يجب أن تكون أجزاؤه صحيحة.

المهارة السادسة - التفكير الدائري

ويهدف إلى التعرف على هذا النوع من خطأ التفكير، عندما يحاول الشخص إثبات صحة شيء ما من خلال الادعاء أنه صحيح، "فهو صحيح؛ لأنه صحيح"، ويحدث التفكير الدائري أيضاً حين ينتهي النقاش عند النقطة التي بدأ منها، وفي هذه الحالة يبدو وكأن النقاش بدأ في نقطة على الدائرة ودار حول الدائرة ليعود إلى نفس النقطة التي بدأ منها. من حالات التفكير الدائري حالة "الانتصار من خلال التعريف" حيث يتم تعريف الكلمة بطريقة قطعية لا يمكن المجادلة فيها.

المهارة السابعة - إما - أو وعكسها، عدم وجود حد فاصل

ويهدف إلى التعرف على هذا النوع من خطأ التفكير، بقيام الشخص بخطأ التفكير من نوع " إما - أو " عندما يكون أمامه عدد من الخيارات المنطقية، ولكنه يختار شيئين منهما فقط ويقول: الحل إما هذا - أو ذاك. أن المفكر بأسلوب إما - أو، يضع حداً فاصلاً بمكان لا داعي أن يضعه فيه، حيث يمكننا تخطي ذلك الحد. فنحن نضع الحد عند المدى الذي نحتاجه فيه (أو الحد الذي يلي حاجتنا)، وهنا إما أن نرفض الحد في المكان المحدد أو نرفض أن نضعه أصلاً، وهذا الخطأ في التفكير يدعى بعدم وضع الحد الفاصل.

المهارة الثامنة - الأمثلة المنطقية

الأمثلة المنطقية هي قول مأثور، أو مثل شعبي يبدو معقولاً (ولكنه أحياناً ليس كذلك) يستخدمها الشخص لإنهاء حوار ما لا يشجع إنهاءه بشكل قاطع كما تفعل الأمثلة المنطقية.

المهارة التاسعة - عدم التسلسل

هذا الخطأ في التفكير يستخدمه الشخص عندما يتوصل إلى نتائج غير متصلة أو غير منسجمة مع الأسباب والأدلة التي قدمها، وغالباً ما يرتبط التفكير غير المتسلسل بالحوار الخاطئ، والذي يتبين خطؤه دون وجود مسمى آخر له، حيث إن هذا الخطأ في التفكير غير مصنف ضمن الأخطاء المتعارف عليها والواضحة.

و - طرق تقييم البرنامج والتأكد من فائدته:

- | | | |
|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| ١ - استخدام اختبار | ٤ - استخدام استبيانات | ٦ - استخدام أدوات |
| كورنيل للتفكير الناقد. | موجهة للأهل والطلبة | أنماط التفكير. |
| ٢ - اختبار واطسون | والمعلمين. | ٧ - مراجعة تطور الأداء |
| وجليسر للتفكير الناقد. | ٥ - أدوات قياس | الأكاديمي للطلبة في المواد |
| ٣ - نماذج الملاحظة | الاتجاهات نحو تعليم | الدراسية. |
| للحصص الصفية. | التفكير الناقد. | |

ثالثاً : مجتمع الدراسة

يتمثل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من جميع طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، بالمدينة المنورة التابعة لوزارة التعليم العالي، في الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٢٦ - ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦)، وعددهن مائة واثنان وثمانون (١٨٢) طالبة وقد اقتصر مجتمع الدراسة على طالبات جامعة طيبة بقسم العلوم الاجتماعية وذلك بسبب:

§ عدم إجراء دراسة سابقة في هذا المجال بجامعة المدينة المنورة.

§ إقامة الباحثة في منطقة الدراسة، والذي ستطبقه بنفسها على جميع أفراد عينة الدراسة.

رابعاً : عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وبلغ عددهن ستين (٦٠) طالبة من المستوى الرابع - حصرت عينة الدراسة في المستوى الرابع بسبب إغلاق باب التسجيل فيه منذ ثلاث سنوات - ثم جرى تقسيم الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين ثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، وثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة في ضوء متغير اختبار التفكير الناقد، والعمر الزمني، كما تم كتابة تعهد خطي بالمشاركة في الدراسة التي تقوم بها الباحثة، والالتزام بحضور جميع جلسات البرنامج، والجدية أثناء التطبيق، وبذلك ضُبطت المتغيرات المؤثرة على المتغير التابع وهي: (الاختبار القبلي - والاختيار والتعين العشوائي للعينة - العمر الزمني - والفناء التجريبي)؛ لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ما سبق.

جدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير اختبار التفكير الناقد قبلياً والعمر الزمني

المتغير	التجريبية (ن=٣٠)		الضابطة (ن=٣٠)		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
اختبار التفكير الناقد قبلياً	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	٠,٠٣٨	٠,٩٧٠
	٨٨,٣٦	١٠,٥٦	٨٨,٢٦	٩,٩٩		
العمر الزمني	٢٣,١٦	١,٤١	٢٣,٣٠	١,١١	-٠,٤٠٥	٠,٦٨٧

يتضح من خلال الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار التفكير الناقد القبلي (٠,٠٣٨) وقيمة (ت) المحسوبة للعمر الزمني للمجموعتين (٠,٤٠٥-)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يعني تكافؤ المجموعتين في هذين المتغيرين.

خامساً: أداة الدراسة

اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal .

أ - تعريف الاختبار: أعد هذا الاختبار روبرت واطسون، و إدوارد جليسر في عام ١٩٨٠ والذي يعتبر في صورته الأصلية أكثر الاختبارات شيوعاً، وقد صمم هذا الاختبار ليزود المفحوص ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض القدرات العقلية المتضمنة في التفكير الناقد، ويتضمن في صورته الأصلية خمسة اختبارات فرعية هي الافتراضات وتتكون من ثماني عشرة (١٨) فقرة، التفسير وتتكون من ثمان وعشرين (٢٨) فقرة، تقويم المناقشات وتتكون من ست وثلاثين (٣٦) فقرة، الاستنباط وتتكون من اثنتين وأربعين (٤٢) فقرة، الاستنتاج وتتكون من إحدى وثلاثين (٣١) فقرة.

ب - صدق وثبات الاختبار:

قد تم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية في دراسة عبد السلام وسليمان (١٩٨١ - ١٩٨٢) على عينة بلغ عددها ألفين وأربعمائة وخمسة وسبعين (٢٤٧٥) طالباً من طلاب المدارس الثانوية في المنطقة الغربية، وأصبح في صورته النهائية بعد التقنين يحوي على مائة وخمسين فقرة، تم توزيعها بالتساوي على المكونات الفرعية الخمسة للتفكير الناقد، حيث خصص ثلاثين عبارة لكل اختبار من الاختبارات الخمسة الفرعية.

وفي عام (٢٠٠٤) أعادت زمزمي في دراسة أجرتها تقنين هذا الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للطالبات في المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة في جامعة أم القرى على جميع التخصصات الأدبية والعلمية ماعدا الطب والعلوم الطبية وهي كالتالي (قسم التربية - قسم الدعوة وأصول الدين - قسم الشريعة - قسم العلوم الاجتماعية - قسم العلوم التطبيقية - قسم اللغة العربية وآدابها) ومن ضمنها تخصص التاريخ والجغرافيا، وبلغ عدد العينة ستمائة

وعشرون (٦٢٠) طالبة، شملت دراسة زمزمي على نفس نوع المجتمع الأصلي المستخدم في الدراسة الحالية، هذا بالإضافة إلى دراسة حسن (٢٠٠٤) والتي استخدمت نفس الاختبار وأعادت تقنيته على مائتين وخمس وتسعين (٢٩٥) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود من جميع التخصصات بالآداب والتربية.

أكدت الدراسات الثلاث عبد السلام وسليمان (١٩٨١ - ١٩٨٢)، ودراسة زمزمي (٢٠٠٤)، وحسن (٢٠٠٤)، أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق عالية بدلالات صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، ودرجة ثبات عالية.

طبقت الباحثة هذا الاختبار في الدراسة الحالية على عينة تكونت من عشرين (٢٠) طالبة، لتأكد من الصدق والثبات، ولمعرفة صدق الاختبار أستخدم طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب العلاقة الارتباطية بين درجات الاختبارات الفرعية الخمس للاختبار والدرجة الكلية له، عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation حيث بلغ معامل الارتباط على النحو التالي:

الافتراضات (٠,٥٥٦)، والتفسير (٠,٥٥٤)، وتقويم المناقشات (٠,٥٢٤) دالة إحصائياً عند (٠,٠٥)، والاستنباط (٠,٦٦٨)، والاستنتاج (٠,٨٣٤) دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، وهذه النتائج تؤكد صدق الاختبار.

ولمعرفة ثبات الاختبار أستخدم طريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان براون Unequal Length Spearman-Brown وبلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠,٨٢٠٢)، وجوتمان Guttman (٠,٨١٤٧) ويعتبر معامل الثبات ذا قيمة مرضية، ومعامل الثبات لمجالات الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي كالتالي:

الافتراضات (٠,٦٤٥٣)، والتفسير (٠,٦٢٨٦)، وتقويم المناقشات (٠,٦٣٥٧)، والاستنباط (٠,٥٦٨٤)، والاستنتاج (٠,٤٥٤٤)، وهذه النتائج تؤكد ثبات الاختبار.

ج - إجراءات تطبيق الاختبار:

اتفقت الباحثة مع أفراد العينة على موعد ومكان محددتين لتطبيق الاختبار، وفي اللقاء وضع لهم الهدف من الاختبار، والفترة الزمنية وهي خمسون (٥٠) دقيقة، وإتباع التعليمات المذكورة في الصفحة الأولى للاختبار، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار جمعت الأوراق، وتم تصحيحها بمفتاح التصحيح المثقب، استناداً على نموذج الإجابات الصحيحة، ثم بعد ذلك أدخلت البيانات إلى الحاسوب من أجل المعالجة الإحصائية.

سادساً: المعالجة الإحصائية

أستخدم في تحليل البيانات إحصائياً اختبار (ت) لدى عینتين مستقلتين-Independent sample T.test ، واختبار (ت) لدى عینتين مرتبطتين Paired-sample T.test.

سابعاً: خطوات الدراسة

مرت الدراسة في عدة خطوات هي:

١ - الإطلاع على الأدب التربوي المتخصص في برامج تعليم التفكير، ثم اختيار برنامج ريسك " Risk " لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) ويحتوي على تسعة مهارات.

٢ - الحصول على موافقة عمادة الدراسات العليا بجامعة طيبة على خطة الدراسة، وموافقة رئيس قسم العلوم الاجتماعية على تطبيق البرنامج وأدواته على طالبات القسم بجامعة.

٣ - تحكيم الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول من البرنامج بما يناسب البيئة السعودية وعرضها على سبعة محكمين ممن يحملون مختلف الدرجات العلمية في تخصصات المناهج وطرق التدريس العلوم الاجتماعية، والعلوم، والتربية الأسرية بالإضافة إلى علم النفس التربوي، من جامعة طيبة، والجامعة الأردنية، والرياض، وقد أخذت جميع آراء المحكمين بعين الاعتبار (انظر ملحق رقم ١).

٤ - اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة والتعرف على جميع طالبات قسم العلوم الاجتماعية بالجامعة وتعريفهن بالباحثة، وهدف الدراسة وإجراءاتها.

- ٥ - مرحلة القياس القبلي: طُبّق اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal) على أفراد عينة الدراسة، ثم تصحيح الاختبار بمفتاح التصحيح المثقب، واستخدام برنامج معالج البيانات الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- ٦ - تقسيم أفراد العينة للمجموعتين والتحقق من تكافؤهما في ضوء اختبار التفكير الناقد القبلي.
- ٧ - تعيين المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.
- ٨ - المعالجة التجريبية: قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة بواقع جلسة تمهيدية واحدة مستثناه من المهارات التدريبية، ثم جلستان أسبوعياً يوم الأحد والأربعاء تمثل المهارات التي تم التدريب عليها لمدة خمسة (٥) أسابيع، حيث كان زمن الجلسة الواحدة ستين دقيقة بما مجموعه عشر (١٠) ساعات تدريبية، في غرفة رقم سبعمائة وسبعة وعشرين (٧٢٧) بمبنى سبعة (٧).
- ٩ - مرحلة القياس البعدي: تم تطبيق أداة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس أسلوب القياس القبلي.
- ١٠ - مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلة وفروض وأدبيات الدراسة (الإطار النظري والدراسات السابقة).
- ١٢ - الخاتمة وقدم فيها ملخص الدراسة، والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها في ضوء نتائج الدراسة، تلاها ملخص الدراسة وقدم فيها ملخص لجميع فصول الدراسة.

خاتمة الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)

عرض هذا الفصل المنهجية المعتمدة التي سارت بها الدراسة، والتي تمثلت في التعرف على ماهية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة، وهو برنامج ريسك " Risk " لتعليم التفكير الناقد من عدة نواحي: التعريف، والهدف، الفئات العمرية التي يستهدفها الطرق التعليمية، الخطوات الإجرائية للبرنامج، أجزاء البرنامج، أسباب اختيار الباحثة الجزء الثالث الباب الأول وعددها تسعة مهارات، طرق تقييم البرنامج.

والتعرف على مجتمع الدراسة وعدد العينة، والتي مثلتها طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وعددهن ستين (٦٠) طالبة قسمن للمجموعتين: تجريبية وضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.

و التعرف أيضاً على أداة الدراسة المستخدمة وكيفية تقنينها، وهو اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal، وعلى الأسلوب الإحصائي المستخدم وهو اختبار (ت) T.test، والتعرف على الخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة.

الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)

❑ الجزء الأول: نتائج الدراسة

❑ الجزء الثاني: تفسير النتائج

❑ خاتمة الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)

الفصل الرابع

(نتائج الدراسة ومناقشتها)

الجزء الأول: نتائج الدراسة

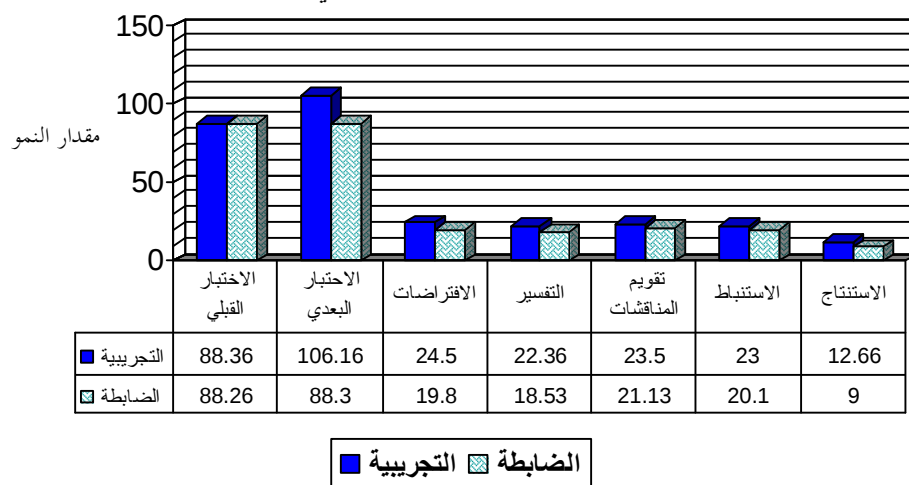
يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة التجريبية التي توصلت إليها الباحثة من خلال التحليلات الإحصائية عن طريق الحاسوب ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science المسمى اختصاراً (SPSS) لاختبار فرضيات الدراسة، وعليه قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) T.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٣) يبين نتائج استخدام اختبار (ت) لدى عيّنتين مستقلتين لمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي

المتغير	التجريبية (ن=٣٠)	الضابطة (ن=٣٠)	قيمة (ت)	الدلالة
اختبار التفكير الناقد القبلي	المتوسط	المتوسط	٠,٠٣٨	٠,٩٧٠
	٨٨,٣٦	٨٨,٢٦		
اختبار التفكير الناقد البعدي	١٠٦,١٦	٨٨,٣٠	٤,٧٧١	٠,٠٠٠
	١٦,٦٠	١٢		
الافتراضات	٢٤,٥٠	١٩,٨٠	٤,٩٩٥	٠,٠٠٠
التفسير	٢٢,٣٦	١٨,٥٣	٣,٥٦١	٠,٠٠١
تقويم المناقشات	٢٣,٥٠	٢١,١٣	٢,٣٥٥	٠,٠٢٢
الاستنباط	٢٣	٢٠,١٠	٣,٣٢٩	٠,٠٠٢
الاستنتاج	١٢,٦٦	٩	٣,٩٨٩	٠,٠٠٠

الشكل البياني رقم (٧) يبين نتائج مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة

والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي



نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (٨٨,٣٦) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٨٨,٢٦) في درجة اختبار التفكير الناقد القبلي. وبذلك يقبل الفرض الصفري السابق.

نتائج الفرض الثاني: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٠٦,١٦)، بينما بلغ المتوسط

الحسابي للمجموعة الضابطة (٨٨,٣٠)، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.

نتائج الفرض الثالث: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الافتراضات بعدياً. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الافتراضات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٤,٥٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٩,٨٠) وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الافتراضات بعدياً.

نتائج الفرض الرابع: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التفسير بعدياً. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارة التفسير، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٢,٣٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٨,٥٣)، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التفسير بعدياً.

نتائج الفرض الخامس: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة تقويم المناقشات بعدياً. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في اختبار مهارة تقويم المناقشات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٣,٥٠)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢١,١٣). وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة تقويم المناقشات بعدياً.

نتائج الفرض السادس: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الاستنباط بعدياً. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الاستنباط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٠,١٠)، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الاستنباط بعدياً.

نتائج الفرض السابع : وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الاستنتاج بعدياً. ويلخص جدول رقم (٣) وشكل (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض.

يتضح من الجدول والشكل البياني السابقين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الاستنتاج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩)، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الاستنتاج بعدياً.

ولمعرفة مدى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مهارات تصحيح التفكير، في اختبار التفكير الناقد تم حساب قيمة (ت) للعينات المرتبطة. وجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٤) يبين نتائج استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين لمعرفة الفرق بين المتوسط القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد للمجموعتين

المتغير / المجموعات	اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي			قيمة (ت)	الدلالة
التجريبية (ن=٣٠)	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للفروق	٦,٠٣٩	٠,٠٠٠
	١٧,٨٠	١٦,١٤	٢,٩٤		
الضابطة (ن=٣٠)	٠,٠٣	١٢,٢٩	٢,٢٤	٠,٠١٥	٠,٩٨٨

نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي. ويمكن معرفة نتائج هذا الفرض بالنظر إلى جدول رقم (٤).

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ متوسط الفرق بين الاختبارين (١٧,٨٠)، وقيمة (ت) (٦,٠٣٩)، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق، ويعدل ليصبح: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

نتائج الفرض التاسع: ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي. ويمكن معرفة نتائج هذا الفرض بالنظر إلى جدول رقم (٤).

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط الفرق بين الاختبارين (٠,٠٣٣)، وقيمة (ت) (٠,٠١٥) وبذلك يقبل الفرض الصفري السابق.

من خلال نتائج الفرض الثامن والتاسع اتضح أن العامل المؤثر على مستوى التفكير الناقد هو برنامج ريسك " Risk " الذي يحوي على مهارات عقلانية تركز على إكساب المتدربات طالبات المجموعة التجريبية مهارات التفكير الناقد، بينما بقي مستوى التفكير الناقد للمجموعة الضابطة ليس له دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم دخول متغيرات أخرى أثرت على ارتفاع مستوى التفكير الناقد للمجموعة التجريبية.

الجزء الثاني: تفسير النتائج

- يتضح من خلال النتائج السابقة أن برنامج ريسك " Risk " لتعليم التفكير الناقد، أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل وفي كل مهارة من مهارته، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة الأجنبية والعربية، التي استخدمت برامج واستراتيجيات مستقلة عن المنهج مثل دراسة (سيسو وآخرين ١٩٩١، *Sesow et.al.*، وبرباش وآخرين ٢٠٠٤، *Burbach et.al.*، الشريده ٢٠٠٣، زمزمي ٢٠٠٤، حسن ٢٠٠٤) إذ أظهرت نتائج تلك الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في تعليم مهارات التفكير الناقد، وكانت العينات المستخدمة من الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى دراسات أخرى كانت عيناتها من طلبة التعليم العام، مثل دراسة (محمد ١٩٩٦، ودورر وآخرون ١٩٩٩، *Durr et.al.*).

- فيما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى مثل (ماكفيل وآخرون ١٩٩٠، *MacPhail et.al.*، لومبكين ١٩٩٢، *Lumpkin*، الخضراء ٢٠٠٥) إذ أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند تطبيق برامج تعليم التفكير الناقد، وكان سبب هذه النتيجة في الدراسة الأولى، أن البرنامج لم يكن فعالاً في تنمية مهارات التفكير الناقد، أما في الدراسة الثانية، والثالثة، فكان السبب العينة التي تم اختيارها، فقد كانت المجموعات في دراسة (لومبكين ١٩٩٢، *Lumpkin*) من الصفوف الابتدائية الذين لا يتوقع أن يكونوا قد حققوا مرحلة من النضج كافية لتطور العمليات المعرفية الأساسية للتفكير الناقد، وفي دراسة الخضراء العينة من المرحلة المتوسطة، والفتيات في مرحلة المراهقة لا يدركن قيمة تعليم المهارات أو المعلومات بل ينصرفن إلى الانشغال باهتماماتهن وميولهن الشخصية، وأيضاً حاجة الطالبات إلى التدريب على مهارات التفكير الناقد بالطريقة المباشرة المستقلة ثم دمجها مع المحتوى الدراسي، وأيضاً اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (تسوي ١٩٩٨، *Tsui*)، في وجود اختلاف نتائج برامج صممت بشكل محدد لتحسين التفكير الناقد.

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم ظهورها لصالح المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، وأن عدم ظهور هذه النتيجة للمجموعة الضابطة يمكن أن يعزى كما ترى الباحثة إلى عدة أسباب، منها: تعرض المجموعة التجريبية دون الضابطة إلى تعليم مهارات التفكير الناقد بشكل مباشر، وقد دعمت هذه النتيجة نتائج دراسة كل من (الزيادي ١٩٨١) في أن المتغيرات التابعة لوضع الطلبة كالتخصص الأكاديمي والعلمي والأدبي في المرحلة الجامعية ليس له علاقة دالة إحصائية في نمو مهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة، وأيضاً فإن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ليس له علاقة دالة إحصائية في نمو مهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة، والذي أثبتته نتائج دراسة (العطاري ١٩٩٩، سرحان ٢٠٠٠، الجنادي ٢٠٠٣) كما أن جنس الطلبة ليس له علاقة دالة إحصائية في نمو مهارات التفكير الناقد، وذلك في نتائج دراسة (العطاري ١٩٩٩، سرحان ٢٠٠٠، الجنادي ٢٠٠٣، المطارنة ٢٠٠٣).

وأيضاً يمكن أن يعزى سبب هذه النتيجة إلى مدرسي الجامعة، حيث أظهرت نتائج دراسة (تسوي ١٩٩٩ Tsui) بأن نمو التفكير الناقد في المرحلة الجامعية يرتبط بعاملين العامل الأول: هو الواجبات الكتابية، والعامل الثاني: التركيز على المناقشات داخل القاعات الجامعية، وأكدت نتائج دراسة (المطارنة ٢٠٠٣) ما سبق، وهو وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين وبين درجة ممارسته من قبل المدرسين في الجامعات، واتضح في نتائج دراسة (سيدمان ٢٠٠٤ Seidman) هذه النتيجة بأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين معرفة المدرسين والممارسات التدريسية للتفكير الناقد في التعليم الجامعي.

وترى الباحثة أيضاً أن السبب الثالث في هذه النتيجة قد يُعزى إلى المرحلة الدراسية قبل التحاقهم بالدراسة الجامعية؛ لأن المناهج المدرسية، ومنها التاريخ لا تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم مما يؤدي إلى تعرضهن لميزات قليلة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من (بكار ٢٠٠٠) في أن الكتب المدرسية أول المصادر التي تنبثق منها صعوبات ترقية التفكير في مادة التاريخ؛ لعدم توفر معظم مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى افتقار المدارس إلى المعلمين الذين يمثلون نماذج لترقية التفكير، والاعتماد على طرق التدريس

التقليدية كالمحاضرة، والحفظ، والتسميع، والتلقين مازال هو الأسلوب الشائع في المدارس وأكدت ذلك نتائج دراسة (المساد ١٩٩٧) في أن ممارسة مُعلّمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً، وإلى جانب ذلك ما وضحته نتائج دراسة (ثابت ٢٠٠٣) في عدم قدرة المعلمين على ترتيب المقاعد داخل غرفة الفصل بشكل يسمح بالتفاعل الصفّي، وعدم تطوير مشاعر الثقة والأمان المطلوبة بين المعلم والطلبة، كما أظهرت نتائج دراسة (الزيادات ١٩٩٥) أن مستوى معلمي الدراسات الاجتماعية والطلبة في التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربوياً، ونتائج دراسة (السليمان ٢٠٠١) أشارت إلى تشابه برامج الأعداد والتدريب في كليات التربية بجامعةات المملكة العربية السعودية.

وقد يعزى السبب الرابع إلى طبيعة دروس الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير). بما تتضمنه من مهارات صغرى تهدف إلى التدريب على التفكير الناقد، قد أسهم في تنمية المهارات الكبرى والتي تلخص في: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج.

حيث ساهم مضمون دراسة المهارة الأولى " أخطاء في التفكير " بما تحويه من مجموعة لبعض أنواع الأخطاء في التفكير وهي: (التشبيه الخاطئ ، والعلاقة الخاطئة)، والمهارة الثالثة "التعليل الخاطئ"، والمهارة الرابعة " التبرير"، نحو تعليم مهارات التفكير الناقد الكبرى، ومنها التفسير. وأيضاً ساهم مضمون دراسة المهارة الأولى " أخطاء في التفكير " بما تحويه من مجموعة لبعض أنواع الأخطاء في التفكير وهي: (استبدال الحديث بحديث آخر، عكس المقترح ، المعايير الخاصة)، والمهارة الثامنة "الأمثلة المنطقية" والتي تعتبر مجموعة من الأخطاء الاستدلالية المشهورة في التراث المنطقي باسم المغالطات – والمغالطة هي خطأ استدلال، أي عيب أو نقص في الحجة مما يجعلها غير متطابقة مع شروط الاستدلال الجيد مع أنها قد تبدو في بعض الأحيان غير ذلك - بالإضافة إلى مهارة (قوة البرهان ، والتصنيف)، نحو تعليم مهارات التفكير الناقد الكبرى، ومنها تقويم المناقشات، كذلك مضمون دراسة المهارة الخامسة " الكل إلى الجزء، والجزء إلى الكل"، والمهارة السابعة " إما-أو وعكسها، عدم

وجود حد فاصل"، والمهارة التاسعة "عدم التسلسل" يتجه نحو تعليم مهارات التفكير الناقد الكبرى، ومنها الاستنباط، وأيضاً ساهم مضمون دراسة المهارة الأولى "أخطاء في التفكير" بما تحويه من مجموعة لبعض أنواع الأخطاء في التفكير وهي: (اللامعقولية)، والمهارة الثانية "البرهنة على صحة الكلام"، والمهارة السادسة "التفكير الدائري" نحو تعليم مهارات التفكير الناقد الكبرى، ومنها الاستنتاج (جروان، ١٩٩٩؛ وعبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٥). ويبدو أن جميع المهارات السابقة قد نمت لدى المجموعة التجريبية مهارة الافتراضات.

إن استخدام هذه المهارات الصغرى في الوصول أو التمكن من المهارات الكبرى تتطلب تناسقاً فعلياً للمهارات بنشاط متتابع ممتد للفكر، وفي هذا التتابع فإن الطالبات قد يستخدمن العديد من المهارات الصغرى، فقد يميزن الأفكار وينتهين إلى استنتاجات، ويكشفن الافتراضات، ويرجنن الأحكام، ويستخدمن المحددات، ويكتشفن المتضمنات، والممارسة الكبرى غالباً ما تكون أكثر أهمية من التدريب المصغر؛ لأنه لا بد أن يتم التنسيق والتكامل في التفكير والانتباه من عدم تجزئة التفكير (باول، ١٩٩٧، ص ٤١).

ولعل من المفيد الإشارة هنا إلى طبيعة ردود أفعال الطالبات المتدربات اللاتي يمارسن التربية العملية، حيث أثاروا نقاشاً عن مدى تمكنهم من التغلب على الصعوبات التي واجهتهن في أثناء التربية العملية مع طالبات التعليم العام -المرحلة المتوسطة والثانوية- في المدارس المتمثلة في إدارة الفصل، وتوفير بيئة صحية تعليمية قائمة على التفاهم المتبادل بين الطالبات المعلمات، وطالباتهن في المدارس، مما يعزي إلى أن الطالبات المتدربات لمهارات (تصحيح التفكير) استخدمن هذه المهارات، التي بالتالي ساهمت في نقل المعرفة إلى مواقف تعليمية أخرى، وهذا يبرر اكتسابهن الجانب الأخلاقي من الشخصية الناقدة التي تجعل منهن مفكرات ناقداً بالمعنى القوي.

وهذا ما نوه إليه ديونو DeBono (في بكر، ٢٠٠٢) وهو "ان تعليم التفكير موضوعاً لمقرر أساسي من الدراسة سيطور هذا المقرر عقل المعلم، وعقل المتعلم، بما يقود إلى تطوير مجتمعي؛ لأن هذا يقود إلى بناء عقلي منهجي لطالما افتقرت إليه الأمم المختلفة ص ٥٢".

خاتمة الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)

عرض في هذا الفصل التأكد من صحة فرضيات الدراسة التسعة بناءً على ما أسفر عنه التطبيق من نتائج إحصائية، وتمت مناقشة هذه النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري.

إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع نتائج (دراسة سيسو وآخرين ١٩٩١ Sesow et.al., وبرباش وآخرين ٢٠٠٤، Burbach et.al., الشريده ٢٠٠٣، زمزمي ٢٠٠٤ حسن ٢٠٠٤، محمد ١٩٩٦، ودورر وآخرين ١٩٩٩ Durr et.al.) في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التجريبية.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة (ماكفيل وآخرين ١٩٩٠ MacPhail et.al., لومبكين ١٩٩٢ Lumpkin، الخضراء ٢٠٠٥) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التجريبية.

وبناء على تلك النتائج توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها:-

ظهور أثر برنامج ريسكـ " Risk " في تعليم التفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية دون الضابطة في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.

الفصل الخامس (الخاتمة)

❑ أولاً: خلاصة الدراسة

❑ ثانياً: نتائج الدراسة

❑ ثالثاً: التوصيات والمقترحات

❑ التوصيات

❑ المقترحات

❑ خاتمة الفصل الخامس (الخاتمة)

الفصل الخامس (الخاتمة)

يعرض هذا الفصل خلاصة الدراسة، من حيث مشكلة الدراسة، وهدفها، وخطة دراستها، وأهم نتائجها، كما يقدم عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

أولاً: خلاصة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما هو برنامج ريسكـ " Risk "؟ وما أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة؟ وهدفت إلى التعرف على ماهية برنامج ريسكـ " Risk " وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، والمساهمة في تفعيل البرامج الحديثة في برنامج إعداد المعلم، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي المصمم لمجموعتين: تجريبية وضابطة وقياس قبلي وبعدي، وحُدد مجتمع الدراسة من جميع طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وبلغ عددهن ستون (٦٠) طالبة من المستوى الرابع، ثم جرى تقسيم الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين ثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، وثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة في ضوء متغير اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal المقنن على البيئة السعودية، ثم طبق برنامج " ريسكـ Risk " لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) على المجموعة التجريبية، استغرق زمن التجربة خمسة (٥) أسابيع بواقع عشر (١٠) ساعات، واستخدم لمعالجة البيانات إحصائياً اختبار (ت) T.test عن طريق الحاسوب برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً: نتائج الدراسة

§ أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية بعد

تطبيق البرنامج ولم تظهر هذه الفروق لدى المجموعة الضابطة، مما يشير إلى تأثير برنامج ريسكـ " Risk " في تعليم التفكير الناقد.

§ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد.

§ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

§ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

ونتيجة لذلك توصلت الدراسة لأثر برنامج ريسكـ " Risk " في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وبالتالي تحققت من تساؤلات وفروض الدراسة، أن استخدام التفكير علم، له أصوله التي يمكن تعلمها وتعليمها، من خلال اكتساب مهاراته وممارستها، فهو قابل للتصويب والتنمية والتطوير على نحو أكثر فاعلية وأثراً في هذا العصر، عصر الثورة المعلوماتية، حيث إن قيمة المعلومات تأتي عن التفكير الذي يقوم بعملية فرزها، وتنظيمها، وتحليلها، والربط بينها وتوجيهها نحو هدف، وتحويلها إلى معرفة ثم إدارة هذه المعرفة، لتعين في التغلب على تحديات العصر، وتحقيق التكيف مع البيئة والارتقاء بحياة الإنسان كما وكيفاً، وقد أجمعت الدراسات السابقة ذكرها على المستوى المتدني لهذه المهارات لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، الذي يتطلب ضرورة تطبيق برامج تعليم التفكير الناقد لاكتساب المهارات العقلية، وقد أثار ذلك اهتمام الباحثة بتطبيق برنامج ريسكـ " Risk " لتعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم، لما قد يكون له من الأثر في رفع مستوى الكفاية التفكيرية للطالبات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، ويجعل لديهن القدرة على السيطرة الواعية على تفكيرهن، وينمي لديهن شعوراً بالثقة في النفس الذي ينعكس إيجاباً على انجازهن الأكاديمي، وتهيئتهن كخريجات لسوق العمل.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات

أ - التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة تتقدم بتوصيات ترى فائدتها في مجال تعليم التفكير الناقد في النظام التعليمي، وهذا يتطلب:

١ - حث المسؤولين في الجامعات، على الاهتمام بتعليم التفكير الناقد وتطبيقه كمساق دراسي مستقل، وكيفية تنميته لدى طالبات الجامعة بتطبيق برامج تعليم التفكير الناقد التي ثبت صلاحيتها علمياً وعملياً، وذلك في برنامج إعداد المعلم، لتأهيل المعلمات نظرياً وعملياً قبل الخدمة ليتمكن من فهم التفكير نظرياً، وعلى ممارسة تعليم التفكير عند التطبيق، مما يترتب عليه إحداث تغيير إيجابي في سلوك وطرائق تفكير طالبات التعليم العام.

٢ - مراجعة طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في الجامعة، واستخدام طرق حديثة تنمي القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

٣ - حث مدرسي المناهج وطرق التدريس على استخدام برنامج ريسكـ " Risk " من خلال مقررات طرق التدريس والمناهج.

٤ - تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تدعم مهارات التفكير في الغرف الدراسية، مثل طرح الأسئلة السابرة، واستخدام المناقشة الفاعلة التي يتم من خلالها الاهتمام بالأسئلة ذات التفكير العالي، وحرية المناقشة الجماعية، والتخلي عن أسلوب التعليم التقليدي.

٥ - تأهيل المعلمات أثناء الخدمة من خلال تنفيذ دورات، وورش عمل، وإصدار دليل لمعلمي الدراسات الاجتماعية يتضمن شرحاً وافياً عن مفهوم، واستراتيجيات، وطرق تدريس التفكير الناقد، لتمكينهم من مواكبة آخر المستجدات في تعليم التفكير.

٦ - إنتاج وتوطين المعرفة في هذا الجانب - التفكير الناقد - بترجمة ودمج المنقول منها في الكيان العلمي، والأكاديمي، والاجتماعي بما يتلاءم مع المجتمع الإسلامي.

ب - المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء الأساس النظري الذي قامت عليه الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج، إجراء بعض الدراسات والبحوث المقترحة، التي من المتوقع أن تدعم، أو تكمل نتائج الدراسة الحالية، وهي:

١ - إجراء دراسة لقياس أثر تطبيق بقية أجزاء برنامج ريسكـ " Risk " لتعليم التفكير الناقد لطلبة على جميع مستويات التعليم، في الجانب المعرفي والوجداني.

٢ - إجراء دراسة أثر استخدام برنامج ريسكـ " Risk " لتعليم التفكير الناقد على الطلبة المتفوقين، والمتأخرين دراسياً.

٣ - إجراء دراسة للتعرف على مستوى الجانب المعرفي و الوجداني للتفكير الناقد لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل معلمي الجامعة.

٤ - إجراء دراسة عن مستوى التفكير الناقد في تخصصات الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في الجامعات.

٥ - إجراء دراسة لتقنين مقاييس التفكير الناقد المعرفية.

٦ - إجراء دراسة لتقنين مقاييس التفكير الناقد الوجدانية.

٧ - إجراء دراسة لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في ضوء مهارات التفكير الناقد لجميع المراحل الدراسية.

٨ - إجراء دراسة لدمج مهارات التفكير المنطقي والناقد، في مناهج الدراسات الاجتماعية لجميع المراحل الدراسية؛ لتسمو قدرة المتعلم بعقله إلى مرحلة التفكير الناقد.

خاتمة الفصل الخامس (الخاتمة)

عرض في هذا الفصل خلاصة الدراسة، والتي لخصت الخطوات العلمية للدراسة ابتداءً من مشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة، والمجتمع الذي طبقت عليه الدراسة، وعدد العينة، وكيفية اختيارها، والأداة المستخدمة، كما تناولت الخلاصة نوع التحليل الإحصائي المستخدم لتحليل البيانات، والفترة الزمنية التي قضتها الباحثة في التطبيق الميداني.

ثم عرضت نتائج الدراسة النهائية، ووجهة نظر الباحثة بالنسبة لجوهر موضوع الدراسة، ومدى مساهمة موضوع الدراسة في حل بعض المشكلات، أو القصور في برنامج إعداد المعلم.

وأخيراً تم عرض التوصيات، والمقترحات التي ترى الباحثة فائدتها في مجال تعليم التفكير الناقد في النظام التعليمي.

ملخص الدراسة



ملخص الدراسة

تكونت الدراسة من خمسة فصول، ضم الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)، الفصل الثاني (أدبيات الدراسة) جزئياً إلى جزئين الجزء الأول الإطار النظري، والجزء الثاني الدراسات السابقة، الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته)، الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)، الفصل الخامس (الخاتمة)، ويمكن عرض محتويات هذه الفصول بشكل مختصر.

بدايةً من الفصل الأول (الإطار العام للدراسة) حيث حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ماهو برنامج ريسك "Risk" وما أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة؟ وتهدف الدراسة إلى:

- ١ - التعرف على ماهية برنامج ريسك "Risk".
- ٢ - التعرف على أثر برنامج ريسك "Risk" في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.
- ٣ - قد يساهم في معالجة بعض جوانب القصور في برنامج إعداد المعلم بتنفيذ وتطبيق برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير الناقد كمساق مستقل في المرحلة الجامعية.

وانطلاقاً من هذا الهدف، تمكنت الباحثة من صياغة الفروض التالية:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، والتي تتجلى في ان نتائج هذه الدراسة قد تساعد في إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم، والعمل على تطوير الإعداد بإضافة مساق مستقل لتعليم التفكير الناقد يطبق في المرحلة الجامعية، ويسهم في تحويل النظر للتعليم من أنه مجرد إكساب معرفة؛ لأن يصبح إكساب مهارات التعامل مع هذه المعرفة وإنتاجها في زمن الثورة المعلوماتية، وعولمة المعرفة.

واقترنت حدود الدراسة على استخدام برنامج ريسك "Risk" الجزء الثالث: قوة التفكير الباب الأول: تصحيح التفكير في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية (تاريخ - جغرافيا) بجامعة طيبة بالمدينة المنورة الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦.

كما تضمن هذا الفصل تعريف المصطلحات التي تناولتها الدراسة وهي: برنامج ريسك "Risk"، أثر، تعليم التفكير، التفكير الناقد، معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج.

أما الفصل الثاني (أدبيات الدراسة) المجرأ إلى جزئين، استعرضت الباحثة فيه الجزء الأول وهو الإطار النظري، والذي تناول التراث الأدبي المتعلق بالتفكير الناقد وهو على النحو التالي:

- ١ - ماهية التفكير واتجاهاته في تعليم التفكير.
- ٢ - التفكير الناقد من حيث المفهوم في التربية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتاريخ المفهوم عبر العصور وصولاً به إلى العصر الحاضر، ومهارات التفكير الناقد وسمات المفكر الناقد.
- ٣ - دور المعلم في تعليم التفكير الناقد، ومعايير تعليم التفكير الناقد.
- ٤ - معوقات تعليم التفكير الناقد.
- ٥ - تعليم التفكير الناقد (الاستراتيجيات، والبرامج التعليمية) الخاصة بهذا النوع من التفكير.
- ٦ - مقاييس التفكير الناقد المعرفية والوجدانية.
- ٧ - الخلاصة التي خرجت بها الباحثة من الإطار النظري.

ثم تلى الجزء الأول الجزء الثاني (الدراسات السابقة) وهي الدراسات التي اهتمت بتعليم التفكير الناقد، وصنفتها الباحثة على ثلاثة محاور وهي كالتالي:

المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببرامج تعليم التفكير الناقد.

المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين قبل الخدمة و أثناء الخدمة.

المحور الثالث: مقياس التفكير الناقد للطلبة الجامعيين.

وعرضت تلك الدراسات وفق ترتيب زمني معين، فعرضت الدراسات القديمة ثم الأحدث منها لتبين ملامح تطور هذه الدراسات، وتلا كل محور تعقيب خاص، ثم عكبت الباحثة المحاور الثلاث بتعقيب عام، وضح فيها مدى الاستفادة من هذه الدراسات، ونقاط الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات، والدراسة الحالية، وموقع هذه الدراسة منها.

أما مضمون الفصل الثالث (منهج الدراسة وإجراءاته) فدار حول نوع المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، وعدد أفراد عينة الدراسة والذي بلغ عددهن ستون (٦٠) طالبة من المستوى الرابع، قسمن إلى مجموعتين ثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، وثلاثين (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، تم اختيارهن وتقسيمهن بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تناول هذا الفصل أداة الدراسة، وهي اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal للتفكير الناقد المقنن على البيئة السعودية، وبعد تطبيق الأداة تمت الاستعانة بالمعالجة الإحصائية حيث تم إدخال البيانات عن طريق الحاسوب برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science المسمى اختصاراً (SPSS)، لاختبار فرضيات الدراسة، باستخدام اختبار (ت) T.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي، كما تطرق هذا الفصل إلى عرض الخطوات الإجرائية للدراسة.

وبعد ذلك يأتي (الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها) عرض فيه جزئين الجزء الأول (نتائج الدراسة) وجاءت كالتالي:

١- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.

٢- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد.

٤- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

٥- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

و(الجزء الثاني تفسير النتائج) وفسرت فيه النتائج في ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والإطار النظري الذي استند عليه، وبناءً على تلك النتائج خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات.

وفي الفصل الخامس (الخاتمة) والتي شملت خلاصة الدراسة، والتوصيات، وكان من أهمها استحداث قسم في وزارة التعليم العالي، يهتم بتعليم التفكير الناقد وتطبيقه كمساق دراسي مستقل، وكيفية تنميته لدى طالبات الجامعة، بتطبيق برامج تعليم التفكير الناقد التي ثبت صلاحيتها علمياً وعملياً، وذلك في برنامج إعداد المعلم، لتأهيل المعلمات نظرياً وعملياً قبل الخدمة ليتمكن من فهم التفكير نظرياً، وعلى ممارسة تعليم التفكير عند التطبيق، مما يترتب عليه إحداث تغيير إيجابي في سلوك وطرق تفكير طالبات التعليم العام، وانتهت الدراسة بدراسات مقترحة منها إجراء دراسة لقياس أثر تطبيق بقية أجزاء برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد للطلبة على جميع مستويات التعليم في الجانب المعرفي والوجداني. وأخيراً ختمت الدراسة بهذا الملخص الموجز عنها.

المراجع

❑ المراجع العربية

❑ المراجع الأجنبية

❑ المراجع الالكترونية العربية

❑ المراجع الالكترونية الأجنبية

المراجع

المصادر

القرآن الكريم

عبد الحميد، محمد محي الدين (تحقيق)، (د.ت). سنن أبي داود الامام الحافظ المصنف المتقن أبي داود سليمان ابن الاشعث السجستاني الأزدي. د.م، دار إحياء السنة النبوية.

عثمان، عبد الرحمن محمد (تحقيق)، (١٩٦٥). تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي للإمام الحافظ أبي العلى محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري. ط ٢، المدينة المنورة، مطبعة الفجالة الجديدة.

العسقلاني، أحمد علي حجر (٢٠٠٠). فتح الباري شرح صحيح البخاري. ط ١، الرياض، دار السلام.

النووي، محي الدين يحيى بن شرف حزام (١٩٨٧). صحيح مسلم بشرح النووي. ط ١، القاهرة، دار الريان للتراث.

المراجع العربية

الأميري، أحمد البراء (١٩٩٩). التفكير السديد طريقك إلى النجاح والتفوق. الرياض، دار المعرفة للاستشارات التربوية و دار الناشر الدولي.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه. ط ١، القاهرة، عالم الكتب.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية. ط ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

إنيس، روبرت هـ (ترجمة البابطين، عبد العزيز)، (١٩٩٥). التدريس من اجل تنمية التفكير. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

إنيس، روبرت هـ (ترجمة يونس، فيصل)، (١٩٩٧). قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

باول، ريتشارد، (ترجمة كفاي، علاء الدين)، (١٩٩٧ أ). منهاج مدرسي للتفكير مقالات في تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية.

باول، ريتشارد، (ترجمة يونس، فيصل)، (١٩٩٧ ب). تعليم التفكير الناقد. القاهرة: دار النهضة العربية.

بكار، نادية احمد (٢٠٠٠). صعوبات ترقية تفكير طالبات المدارس الثانوية في منهج التاريخ من وجهة نظر المشرفات التربويات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، (٤)، ص ص: ١٧٧ - ٢١٢.

البكر، رشيد النوري (٢٠٠٢). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. ط ١، الرياض، مكتبة الرشد.

بيركتر، روبرت توارتز، (ترجمة النافع، عبد الله؛ ودهان، فادي)، (٢٠٠٣). تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب، الرياض: النافع للبحوث والاستشارات العلمية.

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

جاد الله، محمد عطية (٢٠٠٤). تنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة دراسات تربوية، (٢٣)، ص ص ٦٨ - ٨٦.

جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط ١، العين، الكتاب الجامعي.

جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥). العمليات الذهنية ومهارات التفكير. ط ٢، العين، دار الكتاب الجامعي.

الجنادي، لينة احمد (٢٠٠٣). التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة دمشق، قسم علم النفس. سوريا.

حاجي، خديجة محمد (٢٠٠٠). تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير (غير منشورة). فرع جامعة الملك عبد العزيز، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية. المدينة المنورة.

حارب، سعيد عبد الله (٢٠٠١). مستقبل التعليم وتعليم المستقبل. أبو ظبي، الجمع الثقافي.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). تعليم التفكير. ط٣، الرياض، مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠١). التفكير و التعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ. ط١، الرياض، مكتبة الشقري.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعلم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسن، فريدة عبد الملك (٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود دراسة تجريبية. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود، قسم علم النفس. الرياض.

الخضراء، فادية عادل (٢٠٠٥). تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. عمان، ديونو.

الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ١٤٢٥-١٤٣٥ (٢٠٠٣)، مجلة المعرفة، (١٠٠)، ص ص ١٢-٤٦.

ديونو، ادوارد، (ترجمة السرور، ناديا؛ حسين، ثائر؛ فيضي، دينا)، (١٩٩٨). برنامج الكورت لتعليم التفكير دليل البرنامج. عمان: دار الفكر.

زمزمي، عواطف أحمد حسين (٢٠٠٤). فعالية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير [الإدراك، التفاعل، الابتكارية] في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى - مكة المكرمة. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس. مكة المكرمة.

الزيادات، ماهر مفلح (١٩٩٥). العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك، قسم مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها. الأردن.

الزيادي، محمود (١٩٨١). التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢)، ص ص: ٦٠ - ٨٠.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. ط١، القاهرة، عالم الكتب.

سرحان، محمد عبد الله (٢٠٠٠). مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القدس، قسم التربية. فلسطين.

السرور، ناديا هائل (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية الموهوبين. ط٤، عمان، دار الفكر.

السرور، ناديا هائل (٢٠٠٥). برنامج ريسك لتعليم التفكير الناقد الجزء الأول مهارات حياتية. ط١، عمان، دار ديونو.

سعادة، جودت احمد (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). ط١، عمان، دار الشروق.

السقا، مصطفى؛ والاباري، إبراهيم؛ وشلي، عبد الحفيظ (تحقيق)، (د.ت). السيرة النبوية لابن هشام. الرياض، دار المؤيد.

السليمان، سليمان سعد (٢٠٠١). مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٦٤)، ص ص: ١١٥ - ١٤٥.

سليمان، ممدوح محمد (١٩٨٨). اثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس و أساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، مجلة رسالة الخليج العربي، (٢٤)، ص ص: ١١٩ - ١٤٦.

سويد، عبد المعطي (٢٠٠٣). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. ط١، العين، دار الكتاب الجامعي.

الشريفة، محمد خليفة (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، قسم علم النفس التربوي. الأردن.

الصابوني، محمد علي (تحقيق)، (١٩٨١). مختصر تفسير ابن كثير مختصر لتفسير الإمام الجليل الحافظ عماد الدين إسماعيل بن كثير الدمشقي. ط٧، بيروت، دار القرآن الكريم.

عبد الحميد، شاكر؛ وأنور، احمد؛ والسويدي، خليفة (٢٠٠٥). تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير. ط١، دبي، دار القلم.

عبد السلام، فاروق؛ وسليمان، ممدوح (١٩٨٢). كتيب اختبار التفكير الناقد. مكة المكرمة، جامعة أم القرى كلية التربية مركز البحوث التربوية.

عبد نور، كاظم (١٩٩٢). النظام التربوي الياباني و إهتمامة المبكر بالتربية من أجل الابداع دراسة ودروس، في: كاظم عبد نور (محرر). دراسات وأبحاث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع. ص ص ١٦٧ - ٢٠٢. عمان. دار ديونو.

عبيد، وليم؛ وعفانه، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير. ط١، عمان، دار ديونو.

عثمان، سيد احمد؛ وأبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٨). التفكير دراسات نفسية. ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العطاري، سناء عز الدين (١٩٩٩). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القدس، قسم التربية. فلسطين.

العقاد، عباس محمود (٢٠٠٤). التفكير فريضة إسلامية. د.ط، الجيزة، نهضة مصر.

الغزالي، أبي حامد (د.ت). إحياء علوم الدين. دمشق، عالم الكتب.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٤). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية. ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط١، عمان، دار الفكر.

كوبا، باتريشا؛ وهلتجرن، فرانسيس؛ وويلكوسز، جوان، (ترجمة جابر، جابر عبد الحميد)، (١٩٩٧). قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية.

مارزانو، روبرت وآخرون (ترجمة نشوان، يعقوب؛ وخطاب، محمد)، (٢٠٠٤). أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس. العبدلي: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

محفوظ، احمد فاروق؛ وبدران، شبل (١٩٩٤). أسس التربية. ط١، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

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

المساد، إبراهيم عاصي (١٩٩٧). معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك، قسم المناهج وطرق التدريس. الأردن.

مصطفى، إبراهيم؛ واحمد، الزيات؛ وعبد القادر، حامد؛ ومحمد، النجار (١٩٧٢). المعجم الوسيط. (ط ٢ جزآن). منشورات مجمع اللغة العربية الإدارية العامة للمجمعات وإحياء التراث. استانبول: المكتبة الإسلامية.

المطارنة، بسمة، سليمان (٢٠٠٣). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة مؤتة، قسم المناهج والتدريس . الأردن.

المقدادي، قيس إبراهيم (٢٠٠٠). اثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الأردنية الأردن، قسم التربية الخاصة. الأردن.

نجاتي، محمد عثمان (٢٠٠٥) أ. القرآن وعلم النفس. ط٥، القاهرة، دار الشروق.

نجاتي، محمد عثمان (٢٠٠٥) ب. الحديث النبوي وعلم النفس. ط٥، القاهرة، دار الشروق.

المراجع الأجنبية

French , Joyce ; and Rhoder ,Carol (1992). **Teaching thinking skills theory and practice**. new York ,London, Garland Publishing.

المراجع الالكترونية العربية

باشيوة، حسن عبد الله (٢٠٠٤). تعليم التفكير وتنمية العقل في تربية المستقبل. استرجعت بتاريخ ٢٦/٢/٢٠٠٦ من موقع:

<http://www.airss-forum.com/details.ASP?ID=118360>

المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر (د.ت). تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة). استرجعت بتاريخ ١٣/١٢/٢٠٠٦ من موقع:

<http://www.qu.edu.qa/doc/edu/workshops/6.doc>

طبيب دوت كوم- مكتبة صور طبية. استرجعت بتاريخ ٥ / ١١ / ٢٠٠٦ من موقع:

<http://www.6abib.com>

Ahn, Chang Yil (1973). Project ACT (A Project to Advance Critical Thinking) ED086945. Retrived, February,8,2006, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Burbach, Mark E; Matkin, Gina S ؛ and Fritz, Susan M(2004).
 Teaching Critical Thinking In An Introductory leadership Course
 Utilizing Active Learning strategies: A Confirmatory Study 14669501.
 Retrived, yunyo,6,2005 , from :
<http://www EBSCO Publishing . Academic Search Premier>

Carmichael, J. W., Jr. (1981). Project SOAR (Stress on Analytical Reasoning) Instructor's Manual ED221387. Retrived,
 November,19,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Carr, Jo Ann (1998). Information Literacy and Teacher Education
 ED424231. Retrived, December,10,2006, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Chess In The Schools Programs And Training (2001). Retrived,
 November,19,2005, from :
<http://www. CHESSINTHESCHOOLS . org>

Collier, Karen; Guenther, Traci; and Veerman, Cathy (2002).
 Developing Critical Thinking Skills through a Variety of Instructional
 Strategies ED469416. Retrived, April,25,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Critical Thinking Skills and Teacher Education (1988). Retrived,
 November,14,2005, from :
<http://www.ericdigests.org/pre-929/critical.htm>

Curriculum Information Gifted Education In District 25 (2005).
 Retrived, November,19,2005, from :
<http://www.ahsd25.k12.il.us/Curriculum%20Info/gifted.html>

Durr, Catrina R; Lahart, Therese E; and Maas, Renee M (1999).
 Improving Critical Thinking Skills in Secondary Math and Social
 Studies Classes ED434016. Retrived, October, 18,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Facione , Peter A (2004). Critical Thinking: What It is and Why it Counts. Retrived, April,12,2005,from :
http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf

Facione, Peter A; Giancarlo, Carol A; Facione, Noreen ; and Gainen, Joanne (1995). The disposition toward critical thinking. Retrived, April 12,2005, from :
http://www.insightassessment.com/pdf_files/Disposition to CT 1995 JG E.pdf

Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) Program (2004). Retrived, November,14,2005, from :
<http://www.voyagerschool.com/site/Pages/Program/ProgramIntro.htm>

Fuller , Robert G (1998). ADAPT: Accent on Developing Abstract Processes of Thought A Multidisciplinary Piagetian-based Program for College Freshmen. Retrived, November,16,2005, from :
<http://www.piaget.org/GE/1998/GE-26-2.html#1>

Fluellen, Jerry (1994). Developing 21st Century Strong Sense Critical Thinkers ED368478. Retrived, January ,7,2006, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Harris, Jimmy Carl and Clemmons, Sandra (1996). Utilization of Standardized Critical Thinking Tests with Developmental Freshmen ED412825. Retrived,December,11,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Lumpkin, Cynthia (1992). Effects of Teaching Critical Thinking Skills on the Critical Thinking Ability, Achievement, and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders EJ455223. Retrived, April,25,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

MacPhail-Wilcox Bettye And Others (1990). An Investigation of Paideia Program Effects on Students' Critical Thinking Skills EJ406426. Retrived, June,13,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Mcconney, Andrew; Ayres, Robert; Cuthbertson, Laurel; and Todd-Goodson, Deanna (2001). Third Party Evaluation of the Effectiveness of the Structure of Intellect Model Schools Pilot Program. Year 4 Evaluation Report ED466474. Retrived, January,28,2006, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Montclair State University CEHS Educational Foundations Special Projects (2005) . Retrived, November,19,2005, from :
<http://cehs.montclair.edu/academic/edufoundation/specialprojects.shtml#thistle>

Odyssy (n.d.). Retrived, November,19,2005, from :
<http://www.plattscsd.org/District/Odyssey.htm>

Our Concept of Critical Thinking (2004). Retrived, April,12,2005, from:
www.criticalthinking.org

Overview of Feuerstein's Instrumental Enrichment (2004). Retrived, November,14,2005, from :
<http://www.scel.org/aboutus/feuerstein-overview.asp>

Onosko,Joseph J (1991). Barriers to the promotion of Higher Order Thinking in Social Studies ED340640. Retrived, June,13,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Paul; Binker; Jensen; and Kreklau (1990). Critical Thinking Skills. Retrived, March,11,2006, from :
<http://www.ncrel.org-skrs-areas-issues-envrnmnt-drugfree-sa3crit.htm>

Paul, Richard W.; Elder, Linda; and Bartell, Ted (1997). California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations ED437379. Retrived, April,25,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Project (THISTLE) Thinking Skills in Teaching and Learning (2005). Retrived, November,30,2005, from :
<http://frontpage.montclair.edu/thistle>

Puente High School Program - Appendix 2 A Users' Guide to Programs Serving Under represented Students in Pre-K-12 Mathematics and Science, Volume 1(2004). Retrived, November,19,2005, from :
<http://www.bestworkforce.org>

Sesow, F. William and Others (1991). Improving the Critical Thinking Ability of Preservice Social Studies Teachers ED356997. Retrived, yunyo 26,2005, from:
<http://www.eric.ed.gov>

Seidman, Hope (2004). Relationship between instructors' beliefs and teaching practices for critical thinking in higher education AAT NQ90403. Concordia University. Canada. Retrived, October 18,2005, from :
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/search>

Streib , James T (1992). History and Analysis of Critical Thinking AAT9311459. Retrived, October,18,2005, from :
<http://www.UMI ProQuest Digital Dissertations>

Thinking Skills in Teaching and Learning (2004). Retrived, November, 14,2005, from:
<http://www.ericdigests.org/pre-929/critical.htm>

Tsui, Lisa (1998). A Review of Research on Critical Thinking ED427572. Retrived, April, 25,2005, from:
<http://www.eric.ed.gov>

Tsui, Lisa (1999). Critical Thinking inside College Classrooms: Evidence from Four Institutional Case Studies ED437013. Retrived, April, 25,2005, from :
<http://www.eric.ed.gov>

Vaske, Joann M (1998). Defining, Teaching, and Evaluating Critical Thinking Skills in Adult Education ED420794. Retrived, December, 25,2005, from:
<http://www.eric.ed.gov>

Waner, James M (2003). Develop Critical Thinking Skills Daily . Retrived, October,26,2005, from:
www.msta-mich.org/conference2003/handouts/waner.pdf

Wright, Ian (2002). Challenging Students with the Tools of Critical Thinking. Retrived, April,6,2005, from :
<http://www EBSCO Publishing . Academic Search Premier>

ملحقات الدراسة

■ ملحق رقم (١)

تقنين برنامج ريسكـ "Risk" الجزء الثالث (قوة التفكير)
الباب الأول (تصحيح التفكير)

■ ملحق رقم (٢)

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب
الأول (تصحيح التفكير)

ملحق رقم (١)

تقنين برنامج ريسكـ "Risk" الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

تحكيم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

قائمة أسماء المحكمين

م	المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
١	عبد الله النافع آل شارع	الدكتوراه (أستاذ)	علم النفس التربوي — الموهبة والقدرات العقلية	أستاذ سابق بجامعة الملك سعود ورئيس مكتب النافع للبحوث والاستشارات التعليمية (مركز النافع للتدريب)
٢	عبد الله سليمان	الدكتوراه (أستاذ)	علم النفس التربوي	جامعة طيبة — كلية التربية والعلوم الإنسانية
٣	فوزية إبراهيم دمياطي	الدكتوراه (أستاذ)	مناهج وطرق التدريس العلوم الاجتماعية	جامعة طيبة — كلية التربية والعلوم الإنسانية
٤	منصور أحمد غوني	الدكتوراه (أستاذ)	مناهج وطرق التدريس العلوم	جامعة طيبة — كلية التربية والعلوم الإنسانية
٥	سمير عبد الباسط إبراهيم	الدكتوراه (أستاذ مشارك)	مناهج وطرق التدريس العلوم الاجتماعية	جامعتي طيبة والأزهر الشريف
٦	محاسن ثمو	الدكتوراه (أستاذ مشارك)	مناهج وطرق التدريس التربية الأسرية	جامعة طيبة — كلية التربية والعلوم الإنسانية
٧	نائر غازي حسين	ماجستير	تعليم التفكير	مدير عام مركز ديونو لتعليم التفكير

تحكيم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد؛

أستاذي الفاضل :

يطيب لي أن أفيد سعادتكم أنني إحدى طالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس العلوم الاجتماعية بكلية التربية جامعة طيبة المدينة المنورة.

وبما أن من متطلبات الحصول على درجة الماجستير هو القيام ببحث لاستيفاء متطلبات درجة الماجستير.

فقد قامت الباحثة باختيار الدراسة التالية وهي بعنوان (برنامج ريسكـ "Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة)، وحيث إن البرنامج كبير في حجمه، جعلت الباحثة في حدود بحثها أن يكون مقتصرًا على الجزء الثالث: قوة التفكير، الباب الأول: تصحيح التفكير، و يحتوي على تسع مهارات، ويتضمن أمثلة وتدريبات.

وحيث إن البرنامج المذكور قد طُوِّر في المملكة الأردنية الهاشمية، و الدراسة التي تقوم بها الباحثة في المملكة العربية السعودية، فقد ارتأت أن تقن البرنامج المذكور ليكون أكثر ملائمة لبيئة المملكة العربية السعودية، لذلك قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات، ويشرف الباحثة أن تقدم لسعادتكم ما قامت به من تعديلات، مصحوباً بالنسخة الأصلية والمعدلة، راجية من سعادتكم التفضل بالنظر إلى التعديلات المذكورة لمعرفة مدى موائمتها للبيئة السعودية، وإبداء مرئياتكم القيمة والتي بلا شك سوف تثري البحث، وتساعدك كثيراً في إنجاز مهمته وتحقيق هدفه.

شاكراً لكم جميل وطيب ما تبذلونه من جهد ووقت في تحكيم البرنامج و جزاكم الله خيراً.

الباحثة

تحكيم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

الباب الأول: تصحيح التفكير

المهارة الأولى: أخطاء في التفكير

مثال: ص ١٤ قبل التعديل

أحد المستثمرين يرد على بيان وزير المياه والري قائلاً: لا يمكن أن تقنعي بأننا نمر بأزمة مائية، مع كل الأمطار التي هطلت على وطننا بحمد الله هذا العام، ومع كل الدراسات التي تجريها وزارتك على تحسين الواقع المائي في الدولة، والذي تنفق الوزارة عليه ملايين الدنانير في كل عام. أنظر الشركات الاستثمارية التي أنشأت مؤخراً لإنتاج المياه المعدنية الصحية وتصديرها للبلدان المجاورة، وأنظر إلى الأرباح التي أصبحوا يربحونها. فلم نرى أحداً منهم يشتكي كما تفعل يا معالي الوزير!

مثال: ص ١٤ بعد التعديل

أحد المستثمرين يرد على بيان وزير المياه والكهرباء قائلاً: لا يمكن أن تقنعي بأننا نمر بأزمة مائية، مع كل الأمطار التي هطلت على وطننا بحمد الله هذا العام، ومع كل الدراسات التي تجريها وزارتك على تحسين الواقع المائي في الدولة، والذي تنفق الوزارة عليه ملايين الريالات في كل عام. أنظر الشركات الاستثمارية التي أنشأت مؤخراً لإنتاج المياه المعدنية الصحية وتصديرها للبلدان المجاورة، وأنظر إلى الأرباح التي أصبحوا يربحونها. فلم نرى أحداً منهم يشتكي كما تفعل يا معالي الوزير!

ورقة عمل. التمرين (٤) ص ١٨ قبل التعديل

المرشدة المدرسية لأحد زملائها: كل معلم جاء ليعلم هذا الطالب من قبل واجه المشاكل معه، لذا فإنه لن يتفق مع المعلمين مطلقاً.

التمرين (٤) ص ١٨ بعد التعديل

المرشدة المدرسية لأحد زميلاتها: كل معلمة جاءت لتعلم هذه الطالبة من قبل واجهت المشاكل معها، لذا فإنها لن تتفق مع المعلمات مطلقاً.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (٨) ص ١٩ قبل التعديل

جارنا بسام يقول لموظفي البلدية: يجب علينا أن لا نسمح باستمرار تجول الكلاب المسعورة في حيننا ليلاً نهاراً، بل نعتقد انه من الممكن أن يمتلك كل شخص كلباً للحراسة في منزله، بسبب ازدياد السرقات في حيننا.

التمرين (٨) ص ١٩ بعد التعديل

تقول سارة لجارتها: يجب علينا أن لا نسمح باستمرار استخدام العمالة المنزلية الخارجية في جميع المنازل، بل نعتقد انه من الممكن أن تستقدم كل امرأة عامله، العمالة المنزلية الخارجية، بسبب انشغالها بعملها.

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٢) ص ٢٢ قبل التعديل

محمد يتحدث إلى شرين: لقد دُعيت يوم الخميس القادم لحفلي زفاف، الأولى عند عائلة علي والأخرى عند عائلة حسين، وربما سأقضي وقتاً ممتعاً في كلا الحفليتين، ولكن كلا العائليتين لا تحبان بعضهما، ويترتب على ذلك أنني إذا ذهبت إلى إحدهما ستغضب الأخرى، وسيغضبون أكثر إذا ما ذهبت إلى أحدهما قبل الأخرى، اعتقد انه من الأفضل أن ابقى في البيت.

التمرين (٢) ص ٢٢ بعد التعديل

شرين تتحدث إلى لبي: لقد دُعيت يوم الخميس القادم لحفلي زفاف، الأولى عند عائلة علي والأخرى عند عائلة حسين، وربما سأقضي وقتاً ممتعاً في كلا الحفليتين، ولكن كلا العائليتين لا تحبان بعضهما، ويترتب على ذلك أنني إذا ذهبت إلى إحدهما ستغضب الأخرى، وسيغضبون أكثر إذا ما ذهبت إلى أحدهما قبل الأخرى، اعتقد انه من الأفضل أن ابقى في البيت.

ورقة عمل الطالبة الثانية. التمرين (٧) ص ٢٣ قبل التعديل

قال سليمان ليوسف: لقد رشح محمد واحمد نفسيهما لرئاسة مجلس الطلبة في المدرسة ولقد عرفت كليهما منذ أن كنت في المرحلة الأساسية، وهما مناسبان لرئاسة مجلس الطلبة، ولذا أظن أنني لن أصوت لأحد هذه المرة.

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (٧) ص ٢٣ بعد التعديل

قال سليمان ليوسف: لقد رشح محمد واحمد نفسيهما لرئاسة جمعية النظام في المدرسة لقد عرفت كليهما منذ أن كنت في المرحلة الابتدائية، وهما مناسبان لرئاسة جمعية النظام، ولذا أظن أنني لن أصوت لأحد هذه المرة.

المهارة الثانية : البرهنة على صحة الكلام

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٤) ص ٣١ قبل التعديل

هند إحدى طالبات الصف الحادي عشر في مدارس "المملكة"، وقد وصلت إلى صفها هذا متدرجة من الصف الأول الأساسي في نفس المدرسة. وطوال فترة تواجدها في هذه المدرسة تعاقب على تدريسها ثماني معلمات في مادة اللغة العربية. وقد كانت المعلمات يتذمرن من أوضاع التدريس أكثر من بقية المعلمات في المدرسة، فاستنتجت هند أن معلمات اللغة العربية أكثر تدمراً من بقية المعلمات اللواتي يدرسن بقية المواد.

التمرين (٤) ص ٣١ بعد التعديل

هند إحدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدارس "المملكة العربية السعودية"، وقد وصلت إلى صفها هذا متدرجة من الصف الأول الابتدائي في نفس المدرسة. وطوال فترة تواجدها في هذه المدرسة تعاقب على تدريسها ثماني معلمات في مادة اللغة العربية. وقد كانت المعلمات يتذمرن من أوضاع التدريس أكثر من بقية المعلمات في المدرسة، فاستنتجت هند أن معلمات اللغة العربية أكثر تدمراً من بقية المعلمات اللواتي يدرسن بقية المواد.

المهارة الثالثة التعليل الخاطئ

مثال (١) ص ٣٥ قبل التعديل

يقول احد سكان "بساتين بني صالح" في عجلون "الأردن": يبدأ حلول الجو الدافئ عندما تبدأ أزهار الدحنون تنبت من بين الثلوج في فصل الشتاء، ولا يستطيع تفسير ذلك، ولكن بطريقة ما عندما تزهر هذه الأزهار يجل فصل الربيع.

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

ارتكب هذا الشخص تفكيراً خاطئاً حين اعتقد أن حلول فصل الربيع سببه ظهور الدحنون، أو العكس. يرتكب الشخص التفكير الخاطئ من خلال قيامه بالسببية الخاطئة حين يقول: "لو أن هذا الأمر لم يحدث، لكان حدث ما يمكن أن يكون أفضل".

مثال (١) ص ٣٥ بعد التعديل

يقول احد سكان "بساتين النخيل بقاء" في المدينة المنورة "المملكة العربية السعودية": يبدأ حلول الجو الدافئ عندما يبدأ ظهور الطلع في فصل الشتاء، ولا يستطيع تفسير ذلك، ولكن بطريقة ما عندما يلقح القنو يحل فصل الربيع.

ارتكب هذا الشخص تفكيراً خاطئاً حين اعتقد أن حلول فصل الربيع سببه ظهور الطلع، أو العكس. يرتكب الشخص التفكير الخاطئ من خلال قيامه بالسببية الخاطئة حين يقول: "لو أن هذا الأمر لم يحدث، لكان حدث ما يمكن أن يكون أفضل".

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٣) ص ٣٦ قبل التعديل

كُسِرَت ساق عائشة في حصة الرياضة، فلو إنها لم تحضر إلى المدرسة هذا اليوم لما كسرت ساقها.

التمرين (٣) ص ٣٦ بعد التعديل

كُسِرَت ساق فلاح في حصة الرياضة، فلو انه لم يحضر إلى المدرسة هذا اليوم لما كسرت ساقه.

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٧) ص ٣٧ قبل التعديل

احد النواب في التعليق على خطاب الموازنة العامة: "الموظفون في البورصة هم سبب مشاكلنا، ففي كل مرة تنخفض فيها أسعار العملات، تدخل البلاد في أزمات مالية حقيقية".

التمرين (٧) ص ٣٧ بعد التعديل

علق احد أعضاء مجلس الشورى على خطاب الميزانية العامة: "الموظفون في البورصة هم سبب مشاكلنا، ففي كل مرة تنخفض فيها أسعار العملات، تدخل البلاد في أزمات مالية حقيقية".

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

المهارة الرابعة: التعبير

مثال (١) ص ٣٤ قبل التعديل

يشاهد سلمان مباراة كرة القدم على التلفاز، ولم يبق على انتهاء المباراة سوى عشر ثوانٍ، والهجمة الآن مع الفريق الذي يشجعه، فإذا أحرز فريقه هدفاً يحقق التعادل.

ريم، زوجة سلمان تناديه من الغرفة المجاورة لتسأله عما حدث معه في اجتماع أهالي الطلبة في مدرسة أبنائهم، وقد قرر سلمان أن يتجاهلها حتى تنتهي المباراة، وعندما استفسرت ريم عن سبب عدم رده عليها، قال لها: لم أسمعك، أعتقد أن صوتك كان منخفضاً. لقد كانت هذه كذبة أراد أن يتملص بها من الحقيقة (التجاهل) ويبرر تصرفه.

مثال (١) ص ٣٤ بعد التعديل

يشاهد سلمان مباراة كرة القدم على التلفاز، ولم يبق على انتهاء المباراة سوى عشر ثوانٍ، والهجمة الآن مع الفريق الذي يشجعه، فإذا أحرز فريقه هدفاً يحقق التعادل.

ريم، زوجة سلمان تناديه من الغرفة المجاورة لتسأله عما حدث معه في اجتماع أولياء أمور الطلبة في مدرسة أبنائهم، وقد قرر سلمان أن يتجاهلها حتى تنتهي المباراة، وعندما استفسرت ريم عن سبب عدم رده عليها، قال لها: لم أسمعك، أعتقد أن صوتك كان منخفضاً. لقد كانت هذه كذبة أراد أن يتملص بها من الحقيقة (التجاهل) ويبرر تصرفه.

المثال (٢) ص ٣٤ قبل التعديل

يعاني زيد من ضعف في السمع، إلا أنه يرفض الاعتراف بذلك. تحدثه "فلـك" بصوت عادي على بعد مترين خلف ظهره، عما حصل معها عندما ذهبت معه لشراء الطعام من السوق التجاري، فيقول لها:

"ارفعي صوتك، كيف تتوقعين أن يفهمك احد وأنت تهمسين!"

- هنا يبرر "زيد" عدم قدرته على سماع صوت "فلـك" بأن صوتها منخفض، وأنه لا يوجد ضعف سمعي لديه، ففي هذا المثال يمكن أن ينظر للتبرير في إطار التفسير أو التفكير الغير المنطقي.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

المثال (٢) ص ٤٣ بعد التعديل

يعاني زيد من ضعف في السمع، إلا أنه يرفض الاعتراف بذلك. يحدثه "أحمد" بصوت عادي على بعد مترين خلف ظهره، عما حصل معه عندما ذهب معه لشراء الطعام من السوق التجاري، فيقول له:

" ارفع صوتك، كيف تتوقع أن يفهمك أحد وأنت تهمس!".

- هنا يبرر " زيد" عدم قدرته على سماع صوت "أحمد" بأن صوته منخفض، وأنه لا يوجد ضعف سمعي لديه، ففي هذا المثال يمكن أن ينظر للتبرير في إطار التفسير أو التفكير الغير المنطقي.

المهارة الخامسة: الكل إلى الجزء، الجزء إلى الكل

مثال (٣) ص ٤٩ قبل التعديل

سوسن إحدى الطالبات المشاركات في المخيم الكشفى، وهي الآن تعمل في إحدى الأنشطة التي تهدف إلى تدريب المشاركات علي كيفية التعامل مع البيئة الطبيعية، والخروج من الغابة دون مساعدة.

وبعد ساعتين من محاولتها الخروج من ذلك المكان والوصول إلى نقطة التجمع المتفق عليه سابقاً حاورت نفسها قائلة: يا الله، أقف وسط هذه الغابة ولا اعرف طريقة للخروج منها والعودة لنقطة الانطلاق، فحتى لو كان هناك عشر أشجار فقط، لن أستطيع الخروج منها. * سوسن ترتكب خطأ التفكير المسمى " الجزء إلى الكل " عندما تعتقد أن الكل (الغابة) يجب أن يمتلك نفس صفات الأجزاء المنفصلة (الأشجار العشرة).

مثال (٣) ص ٤٩ بعد التعديل

حسن أحد الطلاب المشاركين في المخيم الكشفى، وهو الآن يعمل في إحدى الأنشطة التي تهدف إلى تدريب المشاركين علي كيفية التعامل مع البيئة الطبيعية، والخروج من الغابة دون مساعدة.

وبعد ساعتين من محاولته الخروج من ذلك المكان والوصول إلى نقطة التجمع المتفق عليه سابقاً حاور نفسه قائلاً: يا الله، أقف وسط هذه الغابة ولا اعرف طريقة للخروج منها والعودة لنقطة الانطلاق، فحتى لو كان هناك عشر أشجار فقط، لن أستطيع الخروج منها.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

***حسن** يرتكب خطأ التفكير المسمى "الجزء إلى الكل" عندما يعتقد أن الكل (الغابة) يجب أن يمتلك نفس صفات الأجزاء المنفصلة (الأشجار العشرة).

ورقة عمل. التمرين (٩) ص ٥٢ قبل التعديل

رئيس لجنة التعليم في مجلس النواب يتحدث عن المدرسة الخاصة التي دار الجدل مؤخراً حول تماديتها بتطبيق مناهج مستوردة وعدم التقيد بمناهج بوزارة التربية والتعليم قائلًا: أن نظام هذه المدرسة هو احد أسوأ الأنظمة في الوطن، وكل مدرسة تتعامل بهذا النظام هي من بين المدارس ذات الأنظمة الأسوأ.

ورقة عمل. التمرين (٩) ص ٥٢ بعد التعديل

رئيس لجنة التعليم في مجلس الشورى يتحدث عن المدرسة الخاصة التي دار الجدل مؤخراً حول تماديتها بتطبيق مناهج مستوردة وعدم التقيد بمناهج بوزارة التربية والتعليم قائلًا: أن نظام هذه المدرسة هو احد أسوأ الأنظمة في الوطن، وكل مدرسة تتعامل بهذا النظام هي من بين المدارس ذات الأنظمة الأسوأ.

المهارة السابعة: إما - أو

المثال (٢) ص ٦٧ قبل التعديل

احد الأساتذة في الجامعة يبدي اعتراضه على سياسة القبول في الجامعات الرسمية قائلًا: "لماذا نحدد اقل معدل للقبول في جامعاتنا ٦٥%؟! فما هو الشيء السحري الذي يراه مجلس التعليم العالي بهذه النسبة؟! ولماذا لا تكون النسبة ٦٠% أو ٥٠%؟ ولماذا يوجد أصلاً تحديد نسبة مئوية لمعدلات القبول في الجامعات الرسمية؟! * الأستاذ في كلامه السابق لا يضع حداً في المكان الذي يتوجب فيه وضع الحد، فما دامت المدارس تستخدم المعدلات المئوية في تقييم طلبتها، فإنه لا بد من وجود أسلوب غير شخصي لتقييم المعدلات بشكل عادل.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

المثال (٢) ص ٦٧ بعد التعديل

أحد الأساتذة في الجامعة يبدي اعتراضه على سياسة القبول في الجامعات الحكومية قائلاً: " لماذا نحدد اقل معدل للقبول في جامعاتنا ٦٥% ؟! فما هو الشيء السحري الذي تراه وزارة التعليم العالي بهذه النسبة ؟! ولماذا لا تكون النسبة ٦٠% أو ٥٠% ؟ ولماذا يوجد أصلاً تحديد نسبة مئوية لمعدلات القبول في الجامعات الحكومية ؟! "

* الأستاذ في كلامه السابق لا يضع حداً في المكان الذي يتوجب فيه وضع الحد، فما دامت المدارس تستخدم المعدلات المئوية في تقييم طلبتها، فإنه لابد من وجود أسلوب غير شخصي لتقييم المعدلات بشكل عادل.

ورقة عمل الطالبة. التمرين (١) ص ٦٩ قبل التعديل

طالب في السادسة عشرة من عمره يتحدث لوالده الغاضب من تأخره خارج البيت مساء الأمس: لقد قلت لي انه يمكنني أن أعود إلى البيت الساعة التاسعة مساء أيام الخميس والجمعة! ولكن لماذا لا تسمح لي بالعودة كذلك في باقي أيام الأسبوع، علماً بأنني استيقظ دائماً في الوقت المخصص للذهاب إلى المدرسة ؟!

التمرين (١) ص ٦٩ بعد التعديل

طالب في السادس عشرة من عمره يتحدث لوالده الغاضب لتأخره خارج البيت مساء الأمس: لقد قلت لي انه يمكنني أن أعود إلى البيت الساعة التاسعة مساء أيام الأربعاء والخميس! ولكن لا تسمح لي بالعودة كذلك في باقي أيام الأسبوع، علماً بأنني استيقظ دائماً في الوقت المخصص للذهاب إلى المدرسة ؟!

المهارة الثامنة: الأمثلة المنطقية

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٤) قبل التعديل

عدنان لمساعدة مؤيد: سأشتري بكل أموالي أسهماً في شركة القمح الوطنية، فلقد تضاعف سعر السهم فيها منذ ٣ سنوات، ولابد أن جميع المساهمين فرحون بذلك.

مؤيد: أوافقك الرأي يا سيدي، فأنت محظوظ، ولكن ليس من الحكمة أن تضع كل أموالك في مكان واحد بحيث " لا تضع جميع ما تملك من بيض في سلة واحدة".

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (٤) بعد التعديل

عدنان لمساعدة مؤيد: سأشتري بكل أموالي أسهماً في شركة سابك، فلقد تضاعف سعر السهم فيها منذ ٣ سنوات، ولا بد أن جميع المساهمين فرحون بذلك. مؤيد: أوافقك الرأي يا سيدي، فأنت محظوظ، ولكن ليس من الحكمة أن تضع كل أموالك في مكان واحد بحيث " لا تضع جميع ما تملك من بيض في سلة واحدة".

المهارة التاسعة: عدم التسلسل

ورقة عمل الطالبة. التمرين (٣) ص ٨٦ قبل التعديل

الناطق باسم (نادي العين) في رده على سؤال صحفي حول تقييم عمل (نادي الاتحاد والجزيرة) يقول: أن كُلاً من لاعبي الاتحاد والجزيرة يتصرفون بشكل صارم وحاد، لذا لا بد أنهم متشابهون.

التمرين (٣) ص ٨٦ بعد التعديل

الناطق باسم (نادي النصر) في رده على سؤال صحفي حول تقييم عمل (نادي الاتحاد والأهلي) يقول: أن كُلاً من لاعبي الاتحاد و الأهلي يتصرفون بشكل صارم وحاد، لذا لا بد أنهم متشابهون.

ملحق رقم (٢)

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

أخطاء في التفكير

عادة ما يرتكب الأشخاص أخطاء شائعة في التفكير، وسنقدم هنا مجموعة لبعض أنواع الأخطاء في التفكير، والتي قد نتطرق لشرح تفصيلي عن بعضها منها خلال هذا الفصل:

١ - قوة البرهان:-

حيث أنك تفترض أن شيئاً ما صحيح فقط لأنه لم يثبت خطؤه، أو أنك تفترض أن شيئاً ما خطأ فقط لأنه لم تثبت صحته.

مثال:-

- لم أر في حياتي طيراً لا يستطيع الطيران، لذلك فإن جميع الطيور يمكنها أن الطيران.
- لم أسمع من قبل عن حيوان "الصعود" لذا فإنه غير موجود.
- لم أسمع أن أحد ما وصل إلى كوكب "نبتون"، لذا فلا أحد يمكنه الوصول إليه.

٢ - استبدال الحديث بحديث آخر، أو عكس المقترح:-

إنك تعتقد أن استبدال الحديث بحديث آخر، أو أن عكس الاقتراح صحيحاً لأن الاقتراح صحيح. أو أنك تسمع اقتراحاً وتعتقد أن عكس الاقتراح هو ما تم قوله.

مثال: (استبدال الحديث بحديث آخر):-

أحد الأطفال لوالدته: لقد قلت لي: "إنني إذا أردت أن أحصل على معدل مرتفع في المدرسة، فإنه يتوجب علي أن أعمل واجباتي البيتية، وأستعد دائماً للامتحانات. أتفق معك في ذلك، ولكن عندها لن تستطيعي أن تجعليني أعتني بأختي الصغيرة عند خروجك للزيارة.

مثال (عكس المقترح):-

ليلي لمعلمتها: لقد قلت أنني لن أنجح في هذه المادة إذا لم أقم بعمل واجباتي البيتية، لذلك فإنه ليس بمقدورك أن تعطيني علامة متدنية الآن.

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٣ - التفكير الدائري: -

أنك تحاول إثبات صحة رأيك عن طريق تكراره أو إعادته.

مثال:

رئيس ديوان الرقابة والتفتيش في حديثه عن الفساد والترهل الإداري يقول:
يوجد بعض الأفراد الفاسدين والمعيقين للعمل في أي مؤسسة كبيرة، وذلك يعني أنه لا توجد
مؤسسة كبيرة تخلو من الفاسدين والمعيقين للعمل.

٤ - البرهنة على صحة الكلام من خلال الموقف: -

إنك تفترض أن شيئاً ما سيكون دائماً صحيحاً، لأنه كان صحيحاً في معظم أو جميع
الحالات التي شاهدتها من قبل.

مثال: -

الموظف: لم يعد الناس يهتمون بالآخرين، فأتناء قدومي للعمل هذا الصباح شاهدت شاباً
يضايق رجلاً كبيراً في السن، ولم يحاول أحد من الموجودين حولهم منعه من ذلك.

٥ - تجنب الإجابة على السؤال: -

إنك تقول شيئاً ليس جواباً للسؤال الذي طُرح عليك.

مثال: -

أحمد: "لماذا فتحت الشباك يا كريم ؟"

كريم: "أكان من الفروض ألا أفتحه ؟"

٦ - المعايير الخاصة: -

تقوم بتطبيق قوانين خاصة بك أو مجموعة ما، كما أن أشخاص آخرون يطبقون قوانين
خاصة بهم (فلديك أسبابك الخاصة التي تحكم من خلالها على أن الأشياء جيدة أو غير
جيدة، يجب عملها أو لا يجب عملها ، وهذه الأسباب متغيرة بناء على ما يناسبك).

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مثال:-

الشاب يقول لطابور الواقفين بانتظار صعود الباص: " يجب أن يتحلى كل شخص باحترام النظام"، أحد الواقفين يرد عليه: ما دام يتوجب على كل شخص أن يتحلى باحترام النظام، فلماذا تحاول أن تقف أمامي في الطابور دون أن يكون لك الحق في ذلك؟ الشاب: أنا مستعجل! حتى لا أتأخر عن العمل.

٧ - العلاقة الخاطئة:

إنك تفترض أن هناك شيئين مترابطين بعلاقة ما لمجرد أن في بعضهما أشياء متشابهة.

مثال:-

يبيع السوق التجاري الكبير والمحلات الصغيرة نفس الأنواع من البضائع، لذا فإنك تفكر أنه من المحتمل أن تكون جميعها سلسلة واحدة من المحلات.

٨ - اللامعقولة:-

يحدث التفكير اللامعقول أو الذي لا يمكن تصوره، عندما يرفض الشخص أن يفكر في شيء ما، لمجرد أنه لا يستطيع تخيل أن يكون مخطئاً في تفكيره، حيث يؤكد أن احتمال خطأه لا يمكن تصوره أساساً.

مثال:-

أحد المستثمرين يرد على بيان وزير المياه والكهرباء قائلاً: لا يمكن ان تقنعي بأننا نمر بأزمة مائية، مع كل الأمطار التي هطلت على وطننا بحمد الله هذا العام، ومع كل الدراسات التي تجريها وزارتك على تحسين الواقع المائي في الدولة، والذي تنفق الوزارة عليه ملايين الريالات في كل عام. أنظر الشركات الاستثمارية التي أنشأت مؤخراً لإنتاج المياه المعدنية الصحية وتصديرها للبلدان المجاورة، وأنظر إلى الأرباح التي أصبحوا يربحونها. فلم نرى أحداً منهم يشتكي كما تفعل يا معالي الوزير!

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٩ - المنتصف :-

يعني المنتصف الوقوف على الحد الفاصل ويقصد بذلك، الشخص الذي يتواجد أو يتطلب دوره صنع القرار، ولكنه يتجنب فعل ذلك (يتهرب من اتخاذ القرار) وهذا المثال يوضح ما سبق:

مثال :-

يقول "ياسر" لزوجته "ربى" عند زيارتهما للبيت الجديد اللذان يريدان شراءه: أعتقد أن كلانا نرى في هذا البيت بعض الحسنات وبعض السيئات، وهي في الحقيقة متعادلة، أجل ... الآن ... سأتصل بوالدي ليقرر عنا إذا كان يتوجب شراء البيت أم لا.

١٠ - التشبيه الخاطئ :-

يقيم الشخص بشكل خاطئ عندما يستخدم تشبيهها غير ملائم ، حيث أنه لا يوجد تشبيه كامل، فتعريف التشبيه هو " المقارنة بين أوجه التشابه في شيئين مختلفين " وبعض عمليات التشبيه صحيحة والبعض الآخر خاطئ، وفيما يلي مثال عن التشبيه الخاطئ :

مثال :-

في أحد برامج الأطفال، يقوم مقدم البرامج لمجموعة من الأطفال: إن كلا من البعوض والذباب حشرات، وكلاهما يملك جناحين، وكلاهما طير ويخرج نفس الصوت ويلسع، فإذا كان البعوض ينقل الملاريا إلى الإنسان ، فلا بد أن الذباب ينقله أيضاً.

١١ - التشبيه الخاطئ باستخدام الأمثلة المنطقية :-

يستخدم التشبيه الخاطئ الأمثلة المنطقية حتى يدعم الفكرة، أو يوصل معلومة ما إلى الآخرين، وهذا مثال على ذلك :-

مثال :-

- سلمى تتحدث إلى والدتها عن يومها الأول في عملها الجديد: لقد كان الجميع ودودا معي بشكل واضح، حتى المدير كان لطيفا معي، أشعر بأنني سأستمتع كثيرا بالعمل في هذا المكان.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

- والددة سلمى: أنت دائماً تتسرعى فى الحكم، فهل يوم عمل واحد كفىل بأن يعطىك مثل هذا الشعور.

- سلمى: ألم تسمعى بأنك " لست مجبرة أن تأكلى كل الكعكة حتى تعرفى أنها لذيدة" فالكعكة متشابهة الطعم فى كل أجزائها، لأنها ممزوجة مع بعضها البعض قبل أن تخبز، فقطعة واحدة منها تجعلنا نعرف طعم الكعكة كلها.

- والددة سلمى: ولكن هل العمل كالكعكة، فهناك أيام جيدة، وأيام سيئة فى أية وظيفة، وهذا يجعل أن يوماً واحداً فى عمل ما لا يجعلنا نحكم إذا كانت طبيعة العمل جيدة أم لا.

التشبيه: هو مقارنة بين شىئين مختلفين يملكان بعض التشابهات. والتشبيه يستخدم غالباً لشرح فكرة جديدة، مثلاً: قد يقول معلم الرياضيات للطلبة: ستشاهدون اليوم صفاً من الأرقام، ولكن قبل مشاهدته، تخيلوا إنكم تقفون بثبات فى نقطة ما، ثم تخيلوا أنفسكم تتقدمون إلى الأمام ثلاث خطوات كبيرة، ثم أرجعوا إلى نفس نقطة الثبات، ثم تخيلوا أنكم تعودون ثلاثة خطوات كبيرة إلى الخلف، لقد قمتم بعمل ثلاثة خطوات كبيرة مرتين مختلفتين، إحداها للأمام والأخرى للخلف، وفى كل مرة بعد الخطوات الثلاثة كنتم تجدون أنفسكم فى مكان مختلف، وأنكم تعرفون المكان الذى أعنيه عندما أقول للأمام أو للخلف، ولكننا فى الأرقام لا نستعمل إلى الأمام أو الخلف بل إلى اليمين واليسار.

V وهنا يستخدم المعلم التشبيه بين الخطوات والأرقام سواء للأمام أو الخلف.

١٢ - التشبيه الخاطئ والعلاقة الخاطئة:

التشبيه الخاطئ يشبه العلاقة الخاطئة، ولكن الاختلاف بينهما يظهر فى أن العلاقة الخاطئة تدلنا على أن الأشياء التى لها بعض جوانب التشابه تكون مرتبطة مع بعضها، ولكن "التشبيه الخاطئ يدلنا على أن الأشياء التى تكون لها بعض جوانب التشابه، لها أيضاً أوجه تشابه أخرى، والتى ليس بالضرورة أن تملكها حقاً" وفيما يلى ثلاث أمثلة لتوضيح ذلك:

مثال: " أحمد لعبد الرحيم " الدراجة مثل الكرسي المتحرك للمعاقين، فكلاهما لهما عجلتان.

العلاقة الخاطئة: كرسي المعاقين هو دراجة.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

تشبيه خاطئ: الدراجة مثل الكرسي المتحرك للمعاقين، الذي له بدالات لتجعل العجلات تدور.

"وليد يقول لعثمان ليقتعه بشراء شاحنة" السيارة مثل الشاحنة تحتاج إلى سائق، والشاحنة مثل السيارة تنقل بعض الركاب، والشاحنة مثل السيارة العادية لها محرك.
العلاقة الخاطئة: الشاحنة سيارة عادية.

تشبيه خاطئ: الشاحنة مركبة نقل صغيرة نسبياً، مثل السيارة.

ج - نفس المثال السابق ولكنه مصاغ بطريقة أخرى:

الشاحنات والسيارات العادية تحتاج إلى سائقين، وبإمكانها أن تنقل بعض الركاب، ولها محركات.

العلاقة الخاطئة: الشاحنات سيارات عادية.

التشبيه الخاطئ: الشاحنات والسيارات العادية هي مركبات نقل صغيرة نسبياً.

يلاحظ في الأمثلة السابقة، إثبات العلاقة الخاطئة من خلال أن الشيئين متشابهان لأنهما يمتلكان أشياء معينة مشتركة ولكن التشبيه الخاطئ يثبت أن الشيئين متشابهان بشكل معين، لأنهما كانا متشابهين في نواح أخرى.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : أخطاء في التفكير

الصف : التاريخ :

أختر نوع خطأ التفكير الوارد في النصوص التالية :-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	علياء لابنها: أجل يمكنك الخروج الآن للعب الكرة مادامت قد أنهيت واجباتك البيتية، فقد أخبرتك مسبقاً أنه يجب عليك إنهاؤها إذا أردت أن تلعب بالكرة، أليس كذلك ؟	
٢	جدي يقول: لن يقنعي أحد بأنه لا يوجد خطر من وجود كل هذه الأقمار الاصطناعية التي تدور في الفضاء ! فما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع.	
٣	أحد الجراحين يقول في المؤتمر العربي لجراحة القلب: هذا النوع من الأدوات الدقيقة التي ستسهل إجراء عمليات جراحية حرجة لا يمكن اختراعه، فلو كان ذلك ممكناً، لتم اختراعه في السابق.	
٤	المرشدة المدرسية لأحد زميلاتها: كل معلمة جاءت لتعلم هذه الطالبة من قبل واجهت المشاكل معها، لذا فإنها لن تتفق مع المعلمات مطلقاً.	
٥	المدير الجديد للشركة السياحية الكبيرة يتحدث لمساعدته: إذا أنجزت المهام الموكلة إليك سنكون متفقين أي أننا لن نتفق إذا لم تنجز المهام الموكلة إليك.	
٦	مدير إحدى الشركات في رده على سؤال أحد الصحفيين: لقد سألتني إذا كنت أعتقد أنه يتوجب أن يكون لدينا تأمين صحي شامل في الشركة، ولكن أعتقد أن السؤال الذي يطرح نفسه، هو فيما إذا كنا بحاجة لنظام التأمين الصحي الشامل في الشركة أم لا ؟	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	هذا ما سأحدث لك عنه.	
٧	رئيس إحدى الحكومات السابقة: لا يمكن لأي حكومة أن تنجح بدون دعم الشعب، حيث أن دعم المواطن العادي يعد ضرورياً لنجاح أية حكومة.	
٨	تقول سارة لجارتها: يجب علينا ان لا نسمح باستمرار استقدام العمالة المتزلية الخارجية في جميع المنازل، بل نعتقد انه من الممكن ان تستقدم كل امرأة عامله العمالة المتزلية الخارجية بسبب انشغالها بعملها.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أختر نوع خطأ التفكير الوارد في النصوص التالية:-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	علياء لابنها: أجل يمكنك الخروج الآن للعب الكرة مادامت قد أنهيت واجباتك البيتية، فقد أخبرتك مسبقاً أنه يجب عليك إنهاؤها إذا أردت أن تلعب بالكرة، أليس كذلك ؟	استبدال الحديث بحديث آخر
٢	جدي يقول: لن يقنعي أحد بأنه لا يوجد خطر من وجود كل هذه الأقمار الاصطناعية التي تدور في الفضاء ! فما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع.	العلاقة الخاطئة
٣	أحد الجراحين يقول في المؤتمر العربي لجراحة القلب: هذا النوع من الأدوات الدقيقة التي ستسهل إجراء عمليات جراحية حرجية لا يمكن اختراعه، فلو كان ذلك ممكناً، لثم اختراعه في السابق.	قوة البرهان
٤	المرشدة المدرسية لأحد زميلاتها: كل معلمة جاءت لتعلم هذه الطالبة من قبل واجهت المشاكل معها، لذا فإنها لن تتفق مع المعلمات مطلقاً.	البرهنة على صحة الكلام من خلال الموقف
٥	المدير الجديد للشركة السياحية الكبيرة يتحدث لمساعدته: إذا أنجزت المهام الموكلة إليك سنكون متفقين أي أننا لن نتفق إذا لم تنجز المهام الموكلة إليك.	عكس المقترح
٦	مدير إحدى الشركات في رده على سؤال أحد الصحفيين: لقد سألتني إذا كنت أعتقد أنه يتوجب أن يكون لدينا تأمين صحي شامل في الشركة، ولكن أعتقد أن السؤال الذي يطرح نفسه، هو فيما إذا كنا بحاجة لنظام التأمين الصحي الشامل في الشركة أم لا؟ هذا ما سأحدث لك عنه.	تجنب الإجابة على السؤال

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٧	رئيس إحدى الحكومات السابقة: لا يمكن لأي حكومة أن تنجح بدون دعم الشعب، حيث أن دعم المواطن العادي يعد ضرورياً لنجاح أية حكومة.	التفكير الدائري
٨	تقول سارة لجارتها: يجب علينا ان لا نسمح باستمرار استقدام العمالة المتزلية الخارجية في جميع المنازل، بل نعتقد انه من الممكن ان تستقدم كل امرأة عامله العمالة المتزلية الخارجية بسبب انشغالها بعملها.	المعايير الخاصة بالشخص

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (٢)

ورقة عمل

الاسم :

المهارة : أخطاء في التفكير

الصف : التاريخ :

أختر نوع التفكير الخاطئ المستخدم في النصوص التالية، مفترضاً أن لا أحد يقول إلا الحقيقة: -

الرقم	التمرين	الإجابة
١	حميد يتحدث إلى زوجته التي تتهم الخادمة بسرقة المال: لا يهمني ما معك من إثباتات على ذلك، فأنا أعرف أن مسعود لم يأخذ المال ! أنا أعرفه منذ زمن بعيد، وأعرف أخلاقه ... الأمر الذي لا يجعلني أصدق أنه فعل هذا.	
٢	شرين تتحدث إلى لبنى: لقد دُعيت يوم الخميس القادم لحفلي زفاف، الأولى عند عائلة علي والأخرى عند عائلة حسين، وربما سأقضي وقتاً ممتعاً في كلا الحفليتين، ولكن كلا العائلتين لا تحبان بعضهما، ويترتب على ذلك أنني إذا ذهبت إلى إحدهما ستغضب الأخرى، وسيغضبون أكثر إذا ما ذهبت إلى أحدهما قبل الأخرى، اعتقد انه من الأفضل ان ابقى في البيت.	
٣	أحدهم أعجبي ما كتب عن كلمتي "صغير وكبير" في صحيفة الغد وهو: أن كلمتي كبير وصغير تعتبران نسبيتين تماماً، مثلما أن الحصان صغير حين يقارن بالأسطبل، فإن الحصان يكون كبيراً حين يقارن بقطعة.	
٤	يتحرك حكم المباراة في إحدى المباريات، ويترك منطقة التحكيم، للتأكد من مكان سقوط الكرة داخل منطقة الملعب أو خارجها، إلا أنه قال " لا أستطيع أن أقرر فيما إذا سقطت الكرة هنا أم هناك "، لذا أقترح أن يعاد إرسال الكرة مرة أخرى، علماً بأنه شاهد مكان	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	سقوطها بالضبط.	
٥	تحدث طلال إلى والده عن مشاهدته أحد أفراد عائلة المسعود في صفه الجديد: " لقد درست سابقا مع أبناء عائلة المسعود وكانوا جميعا أذكاء، لذا فإن الذي شاهدته في صفي الجديد من تلك العائلة سيكون ذكيا أيضا.	
٦	مدير المدرسة لمعلم العلوم الجديد الذي يعامل الطالب المشاغب في الصف بلطف: إذا لم تخرج هذا الطالب من الصف، فإن سلوكياته ستنتشر بين بقية الطلبة في الصف، حيث أن تفاحة واحدة فاسدة تتلف صندوقاً مليئاً بالتفاح.	
٧	قال سليمان ليوسف: لقد رشح محمد واحمد نفسيهما لرئاسة جمعية النظام في المدرسة لقد عرفت كليهما منذ أن كنت في المرحلة الابتدائية، وهما مناسبان لرئاسة جمعية النظام، ولذا أظن أنني لن أصوت لأحد هذه المرة.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أختر نوع خطأ التفكير الوارد في النصوص التالية: -

الرقم	التمرين	الإجابة
١	حميد يتحدث إلى زوجته التي تتهم الخادمة بسرقة المال: لا يهمني ما معك من إثباتات على ذلك، فأنا أعرف أن مسعود لم يأخذ المال ! أنا أعرفه منذ زمن بعيد، وأعرف أخلاقه ... الأمر الذي لا يجعلني أصدق أنه فعل هذا.	اللامعقولية
٢	شرين تتحدث إلى لبنى: لقد دُعيت يوم الخميس القادم لحفلي زفاف، الأولى عند عائلة علي والأخرى عند عائلة حسين، وربما سأقضي وقتاً ممتعاً في كلا الحفليتين، ولكن كلا العائلتين لا تجبان بعضهما، ويترتب على ذلك أنني إذا ذهبت إلى إحدهما ستغضب الأخرى، وسيغضبون أكثر إذا ما ذهبت إلى أحدهما قبل الأخرى، اعتقد انه من الأفضل ان ابقى في البيت.	الوقوف عند المنتصف
٣	أحدهم أعجبي ما كتب عن كلمتي "صغير وكبير" في صحيفة الغد وهو: أن كلمتي كبير وصغير تعتبران نسبيتين تماماً، مثلما أن الحصان صغير حين يقارن بالإسطل، فإن الحصان يكون كبيراً حين يقارن بقطة.	لا شيء مما ذكر
٤	يتحرك حكم المباراة في إحدى المباريات، ويترك منطقة التحكيم، للتأكد من مكان سقوط الكرة داخل منطقة الملعب أو خارجها، إلا أنه قال " لا أستطيع أن أقرر فيما إذا سقطت الكرة هنا أم هناك " لذا أقترح أن يعاد إرسال الكرة مرة أخرى، علما بأنه شاهد مكان سقوطها بالضبط.	المنتصف
٥	تحدث طلال إلى والده عن مشاهدته احد أفراد عائلة المسعود في صفه الجديد " لقد درست سابقا مع أبناء عائلة المسعود وكانوا جميعا أذكياء لذا فإن الذي شاهدته في صفي الجديد من تلك العائلة	تشبيه خاطئ

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	سيكون ذكيا أيضا.	
تشبيه خاطئ باستخدام الأمثلة المنطقية	مدير المدرسة لمعلم العلوم الجديد الذي يعامل الطالب المشاغب في الصف بلطف: إذا لم تخرج هذا الطالب من الصف، فإن سلوكياته ستنتشر بين بقية الطلبة في الصف، حيث أن تفاحة واحدة فاسدة تتلف صندوقا مليئا بالتفاح.	٦
الوقوف في المنتصف	قال سليمان ليوسف: لقد رشح محمد واحمد نفسيهما لرئاسة جمعية النظام في المدرسة لقد عرفت كليهما منذ أن كنت في المرحلة الابتدائية، وهما مناسبان لرئاسة جمعية النظام، ولذا أظن أنني لن أصوت لأحد هذه المرة.	٧

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

البرهنة على صحة الكلام

في أحيان كثيرة يتوجب علينا القيام بعمل تعميمات تستند إلى قاعدة ما مرت علينا أو شاهدناها في السابق، ولكن يتوجب علينا طرح التساؤل التالي: هل هذه الأشياء التي مرت بنا أو شاهدناها في السابق تمثل كل شيء وكل نوع؟ لذا فإن موضوع التساؤل السابق يقودنا إلى أحد الأخطاء الشائعة في التفكير الذي يسمى "البرهنة على صحة الكلام".

مثال (١):

مدير شؤون الموظفين في إحدى الشركات الكبرى يتحدث لمساعدته عن تعيين الموظف الجديد في قسم التسويق، فيقول:

في كل مرة قمنا بتعيين شخص في هذا القسم وتأخر عن المقابلة دون سبب مقنع، ولم يكن هندامه مرتباً، يتبين فيما بعد أن هذا الموظف غير جيد في أداء العمل، ومن الآن فصاعداً يتوجب على كل شخص نريد تعيينه أن يكون مرتباً هنداماً في المقابلة، وأن يأتي في الوقت المحدد لها، أو أن يكون سبب تأخيره عن المقابلة - فيما لو تأخر - سبباً مقنعاً.

مثال (٢):

صاحب أحد الأسواق التجارية يقول: في كل مرة كنت أعين بائعاً اسمه (عوني) يتبين لي فيما بعد أنه غير نشيط وغير كفؤ لهذا العمل، واعتباراً من الآن لن أعين شخصاً اسمه (عوني).

في المثالين السابقين، يتبين أنه من غير الملائم أن يعتقد المتحدث أن كل شخص بتلك المواصفات يعتبر عاملاً ضعيفاً. وعوضاً عن ذلك يمكنه القول "ربما يكون هناك خروج عن القاعدة، فبدلاً من أن يقول بأن كل شخص بهذه الصفات يعتبر عاملاً ضعيفاً يمكنه القول أن تدريب كل عامل يكلف وقتاً ومالاً، والعامل الضعيف يكلفنا مالاً ووقتاً أكثر مما ينتجه لنا، لذا فلن أخاطر بتعيين شخص كهذا، حيث أن خبرتي السابقة في هذا الموضوع تؤكد أن الأمر ينتهي بتكليفنا الوقت والمال دائماً".

يسمى هذا النوع من التفكير، البرهنة على صحة الكلام عن طريق الاستشهاد بمواقف مختارة، حيث يبدو أن قرار المتحدث الأول مقبول، في حين يبدو أن قرار المتحدث الثاني غير مقبول. ولتوضيح ذلك، يجب أن نلقي نظرة أكثر قرباً على الموضوع. ففي العادة يظهر

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

الأشخاص الذين يعتبرون عمال جيدون انطبعا جيدا أثناء مقابلات التوظيف من خلال ارتدائهم ملابس نظيفة وتقيدهم بموعد المقابلة، وإذا تأخروا عن موعد المقابلة يقدمون سبباً مقنعاً لتأخيرهم. وبتعبير آخر فإن هناك ارتباطاً بين سوء هندام طالب الوظيفة وعدم تقيده بموعد المقابلة دون أسباب مقنعة، وبين الضعف في العمل، وهذا الارتباط جعل كلام المتحدث الأول يبدو مقبولاً. في حين ما هو الارتباط بين اسم عوني والعمل الضعيف، لا شيء....، وهذا ما جعل قرار المتكلم الثاني يبدو غير مقبول. ومن هنا فإننا لن نخرج بتعميمات من خلال أمثلة منتقاة.

✓ فالبرهنة على صحة الكلام عن طريق مواقف مختارة سيكون مقبولاً إذا كانت التعميمات منطقية أو تبدو مقبولة، لذلك فإننا لن نطلق على المثال الثاني أنه ضمن أسلوب البرهان من خلال أمثلة منتقاة داعمة للقرار.

مثال: -

✓ قام أحد علماء الفيزياء بإجراء تجربة جديدة، وحصل على النتيجة (س) ثم أستنتج بأن أي عالم سيقوم بإجراء هذه التجربة سيحصل على النتيجة (س).

✓ وكبرهان من خلال انتقاء مثال داعم للقرار المستنتج، فإن معظم العلماء لن يتوصلوا لمثل هذا الاستنتاج إلا بعد أن يكرروا التجربة عدة مرات، ويحصلوا على نفس النتيجة (س). ثم بعد ذلك تأتي عملية التفسير في إيجاد الأسباب التي قادت للنتيجة (س).

مثال: -

لاحظت إحدى شركات التأمين على السيارات أنها دائماً تخسر مبالغ كبيرة على عقود التأمين، حيث تكون كلفة صيانة السيارات عالية، علماً بأن مبالغ التأمين المقبوضة من الزبائن ثابتة، فقررت الشركة متابعة تكاليف صيانة السيارات، لتقرر على ضوء ذلك رفع قيمة التأمين.

✓ يبدو هذا معقولاً فهناك ارتباط مباشر بين كلفة الصيانة للسيارة وقيمة التأمين المدفوع للشركة، حيث يتوجب تقسيم قيمة التكلفة الإضافية للصيانة على الأقساط المستحقة أصلاً في عقد التأمين.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : البرهنة على صحة الكلام

الصف : التاريخ :

تظهر هذه المسألة أنه قد تم التوصل إلى النتائج العامة بعد مشاهدة موقف ما أو بعض المواقف، أجب بـ (نعم) إذا كانت النتائج تعد موقفاً مختاراً للدلالة على صحة البرهان، وتذكر، إذا بدت النتائج غير معقولة فإنك ستجيب بـ (لا) :-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	شادي عمره ٤ سنوات، يقترب دائماً من القطعة التي تعيش في بيته، وفي إحدى المرات قام بشدها من ذيلها بعنف فقامت بخرمشته، ومنذ ذلك الوقت يعتبر أن مشاهدة القطط أو الحديث عنها أمراً يسبب له الإزعاج.	
٢	اشترك محمد في دورة لتعليم التزلج على الجليد، وعندما كان في إحدى التدريبات سقط زملاء له على الأرض، وتكسرت عظامهم، فاستنتج محمد أنه يتوجب على المشاركين في الدورة أن يكونوا حذرين أثناء التدريب.	
٣	هناك طبيبة تعتبر أمهر جراحات القلب، وقد عملت مؤخراً على تطوير طريقة جديدة لإجراء عمليات التضيق الشرياني من خلال تجربتها المخبرية على الحيوانات، وكان أحد مرضاها يعاني من التضيق الشرياني، غير أن الأساليب والطرق الجراحية المعروفة حالياً غير قادرة على إنقاذه فسألت حالته واقترب من الموت. فقامت بإجراء طريققتها الجديدة في الجراحة على المريض بموافقته، وقد نجحت المحاولة، فاستنتجت أن طريققتها الجديدة في إجراء عمليات التضيق الشرياني لمثل هذا النوع من المرض ناجحة.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	هند إحدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدارس "المملكة العربية السعودية"، وقد وصلت إلى صفها هذا متدرجة من الصف الأول الابتدائي في نفس المدرسة. وطوال فترة تواجدها في هذه المدرسة تعاقب على تدريسها ثمانية معلمات في مادة اللغة العربية. وقد كانت المعلمات يتذمرن من أوضاع التدريس أكثر من بقية المعلمات في المدرسة، فاستنتجت هند ان معلمات اللغة العربية أكثر تدمراً من بقية المعلمات اللواتي يدرسن بقية المواد .	٤
--	---	---

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

تظهر هذه المسائل أنه قد تم التوصل إلى النتائج العامة بعد مشاهدة موقف ما أو بعض المواقف، أجب بـ (نعم) إذا كانت النتائج تعد موقفاً مختاراً للدلالة على صحة البرهان، وتذكر، إذا بدت النتائج غير معقولة فإنك ستجيب بـ (لا) :-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	شادي عمره ٤ سنوات ، يقترب دائماً من القطعة التي تعيش في بيته، وفي إحدى المرات قام بشدها من ذيلها بعنف فقامت بخرمشته، ومنذ ذلك الوقت يعتبر أن مشاهدة القطط أو الحديث عنها أمراً يسبب له الإزعاج.	نعم
٢	اشترك محمد في دورة لتعليم التزلج على الجليد، وعندما كان في إحدى التدريبات سقط زملاء له على الأرض، وتكسرت عظامهم، فاستنتج محمد أنه يتوجب على المشتركين في الدورة أن يكونوا حذرين أثناء التدريب.	لا
٣	هناك طبيبة تعتبر أمهر جراحات القلب، وقد عملت مؤخراً على تطوير طريقة جديدة لإجراء عمليات التضيق الشرياني من خلال تجربتها المخبرية على الحيوانات، وكان أحد مرضاها يعاني من التضيق الشرياني، غير أن الأساليب والطرق الجراحية المعروفة حالياً غير قادرة على إنقاذه فساءت حالته واقترب من الموت. فقامت بإجراء طريقته الجديدة في الجراحة على المريض بموافقته، وقد نجحت المحاولة، فاستنتجت أن طريقته الجديدة في إجراء عمليات التضيق الشرياني لمثل هذا النوع من المرض ناجحة.	لا
٤	هند إحدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدارس "المملكة العربية السعودية"، وقد وصلت إلى صفها هذا متدرجة من الصف الأول الابتدائي في نفس المدرسة. وطوال فترة تواجدها في هذه المدرسة تعاقب على تدريسها ثمانية معلمات في مادة اللغة العربية. وقد كانت المعلمات يتذمرن من أوضاع التدريس أكثر من بقية المعلمات في المدرسة، فاستنتجت هند ان معلمات اللغة العربية أكثر تدمراً من بقية المعلمات اللواتي يدرسن بقية المواد.	نعم

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التعليل الخاطئ

يقوم الشخص بالتفكير الخاطئ عن طريق ارتكابه أسلوب السببية الخاطئة، ويحدث ذلك إذا قال الشخص أن أحد الأمور قد سبب الآخر، في حين لا يكون ذلك الأمر قد تسبب حقيقة في حدوث الأمر الآخر.

مثال (١):

يقول احد سكان "بساتين النخيل بقاء" في المدينة المنورة " المملكة العربية السعودية ":يبدأ حلول الجو الدافئ عندما يبدأ ظهور الطلع في فصل الشتاء، ولا يستطيع تفسير ذلك، ولكن بطريقة ما عندما يلقي القنو يحل فصل الربيع. ارتكب هذا الشخص تفكيراً خاطئاً حين اعتقد ان حلول فصل الربيع سببه ظهور الطلع، أو العكس. يرتكب الشخص التفكير الخاطئ من خلال قيامه بالسببية الخاطئة حين يقول: " لو ان هذا الأمر لم يحدث، لكان حدث ما يمكن ان يكون أفضل".

مثال (٢):

يقول الطبيب العربي في المؤتمر العلمي لأمراض الدم: لو أن " ابن النفيس " لم يكتشف الدورة الدموية في جسم الإنسان، لما تمكن العلماء اليوم من معالجة أمراض ضغط الدم. لقد تجاهل الطبيب إمكانية اكتشاف شخص آخر الدورة الدموية في جسم الإنسان، لو أن ابن النفيس لم يقم بذلك.

أحياناً يرتبط أسلوب السببية الخاطئة مع أخطاء عكس الحقيقة الواضحة، ويعني ذلك أن الشخص سيستخدم أسلوب عكس الحقيقة الواضحة، حتى يظهر أن شيئاً ما أدى إلى حدوث الآخر (بخلاف الحقيقة)، وحين يحدث ذلك سنقول أن أخطاء عكس الحقيقة الواضحة أكثر وضوحاً من أسلوب السببية الخاطئة.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : التعليل الخاطئ

الصف : التاريخ :

أختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية ، علماً بأن الإجابات المقترحة ستكون إما : - سببية خاطئة - عكس الحقيقة الواضحة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	السيارة الجديدة قد تسبب مشاكل كثيرة. خالد اشترى سيارة جديدة وتعرض بعد أسبوع لحادث سير.	
٢	مشعل مدير شركة ألعاب تعليمية " فنتاير " يتحدث لشريكه فيصل: كل مرة يتأخر العامل أحمد عن القدوم للعمل، تحدث لدينا مشكلة كبيرة تستغرق معظم ذلك اليوم في حلها. فمثلاً تأخر أحمد بالأمس عن العمل ربع ساعة فقط، فقام أحد زبائننا المهمين بعدها بنصف ساعة بالاتصال معي، يشكو أن الطلبية التي بعثناها إليه ليست كما هو مطلوب، وأستغرق حل هذه المشكلة عدة ساعات، فلو لم يتأخر أحمد عن القدوم للعمل لقلت المشاكل التي تحتاج لحلول.	
٣	كسرت ساق فلاح في حصة الرياضة، فلو انه لم يحضر إلى المدرسة هذا اليوم لما كسرت ساقه.	
٤	لازم الحظ العاثر سعيد طوال سبعة أعوام بعد أن كسر تلك المرأة، فكان يتوجب عليه أن يعرف نتيجة قيامه بذلك قبل أن يقوم به.	
٥	تسبب المدارس الكثير من الغضب، حيث أن معظم الطلبة يكونون غير سعداء عندما يحصلون على علامات متدنية في الامتحانات.	
٦	تسبب المدارس الكثير من الغضب، فلو لم يكن هذا الغضب موجوداً، لما حصل الطلاب على نتائج ضعيفة، ولكانوا أكثر سعادة.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	احد النواب في التعليق على خطاب الموازنة العامة: "الموظفون في البورصة هم سبب مشاكلنا، ففي كل مرة تنخفض فيها أسعار العملات، تدخل البلاد في أزمات مالية حقيقية".	٧
--	--	---

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية، علماً بأن الإجابات المقترحة ستكون إما : - سببية خاطئة - عكس الحقيقة الواضحة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	السيارة الجديدة قد تسبب مشاكل كثيرة. خالد اشترى سيارة جديدة وتعرض بعد أسبوع لحادث سير.	سببية خاطئة
٢	مشعل مدير شركة ألعاب تعليمية "فناير" يتحدث لشريكه فيصل: كل مرة يتأخر العامل أحمد عن القدوم للعمل، تحدث لدينا مشكلة كبيرة تستغرق معظم ذلك اليوم في حلها. فمثلاً تأخر أحمد بالأمس عن العمل ربع ساعة فقط، فقام أحد زبائننا المهمين بعدها بنصف ساعة بالاتصال معي، يشكو أن الطلبية التي بعثناها إليه ليست كما هو مطلوب، وأستغرق حل هذه المشكلة عدة ساعات، فلو لم يتأخر أحمد عن القدوم للعمل لقلت المشاكل التي تحتاج لحلول.	عكس الحقيقة الواضحة
٣	كسرت ساق فلاح في حصة الرياضة، فلو انه لم يحضر إلى المدرسة هذا اليوم لما كسرت ساقه.	عكس الحقيقة الواضحة
٤	لازم الحظ العاثر سعيد طوال سبعة أعوام بعد أن كسر تلك المرأة، فكان يتوجب عليه أن يعرف نتيجة قيامه بذلك قبل أن يقوم به.	سببية خاطئة + عكس الحقيقة
٥	تسبب المدارس الكثير من الغضب، حيث أن معظم الطلبة يكونون غير سعداء عندما يحصلون على علامات متدنية في الامتحانات.	سببية خاطئة
٦	تسبب المدارس الكثير من الغضب، فلو لم يكن هذا الغضب موجوداً لما حصل الطلاب على نتائج ضعيفة، ولكانوا أكثر سعادة.	عكس الحقيقة الواضحة

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

سببية خاطئة	علق احد أعضاء مجلس الشورى على خطاب الميزانية العامة: "الموظفون في البورصة هم سبب مشاكلنا، ففي كل مرة تنخفض فيها أسعار العملات، تدخل البلاد في أزمات مالية حقيقية".	٧
-------------	---	---

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التبرير

يستخدم الشخص أسلوب التبرير عندما يجد أن تفسيراً أو حلاً ما غير صحيح، ليبرر مشاعر أو تصرفات صدرت عنه وعن شخص آخر، ويعتبر التبرير نوع من الكذب، ولكن الشخص الذي يبرر يكذب على نفسه وعلى الآخرين.

مثال (١):

يشاهد سلمان مباراة كرة القدم على التلفاز، ولم يبق على انتهاء المباراة سوى عشر ثوانٍ، والهجمة الآن مع الفريق الذي يشجعه، فإذا أحرز فريقه هدفاً يحقق التعادل.

ريم، زوجة سلمان تناديه من الغرفة المجاورة لتسأله عما حدث معه في اجتماع أولياء أمور الطلبة في مدرسة أبنائهم، وقد قرر سلمان ان يتجاهلها حتى تنتهي المباراة، وعندما استفسرت ريم عن سبب عدم رده عليها، قال لها: لم أسمعك، أعتقد أن صوتك كان منخفضاً.

لقد كانت هذه كذبة أراد ان يتملص بها من الحقيقة (التجاهل) ويبرر تصرفه.

مثال (٢):

يعاني زيد من ضعف في السمع، إلا انه يرفض الاعتراف بذلك. يتحدث " احمد " بصوت عادي على بعد مترين خلف ظهره، عما حصل معه عندما ذهب معه لشراء الطعام من السوق التجاري، فيقول له: " ارفع صوتك، كيف تتوقع ان يفهمك احد و أنت تمس! ".

- هنا يبرر " زيد " عدم قدرته على سماع صوت " احمد " بأن صوته منخفض، وانه لا يوجد ضعف سمعي لديه، ففي هذا المثال يمكن ان ينظر للتبرير في إطار التفسير أو التفكير الغير المنطقي.

v المثال التالي يظهر لنا ان التبرير يمكن أن يأخذ شكل السببية الخاطئة، وعكس الحقيقة الواضحة.

مثال (٣) :

أ - عباس في الثامنة والثلاثين من عمره، عاطل عن العمل بعد أن تقاعد من الخدمة العسكرية، وحتى يبين أن ليس باستطاعته عمل شيء بشأن ذلك، يقول: " لا جدوى من جميع محاولاتي تعلم مهنة جديدة، فقد كبرت على ذلك ".

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٧ كما أن يمكن أن يشمل التبرير استبدال أسلوب الحديث بحديث آخر، أو قلب المقترح لمقترح آخر.

ب - عباس في الثامنة والثلاثين من عمره، عاطل عن العمل بعد أن تقاعد من الخدمة العسكرية، وحتى يبين أن ليس باستطاعته عمل شيء بشأن ذلك فيقول: " باستطاعتي أن أتعلم مهنة جديدة لو أم أكن متقدماً في السن".

يستخدم عباس هنا التبرير إلى جانب أسلوب استبدال الحديث بحديث آخر، أو قلب المقترح لمقترح آخر. ولا نستطيع أن نعرف إذا كان الشخص يكذب (يخفي حقيقة عنا ولكن ليس عن نفسه)، أو أنه يبرر (يخفي الحقيقة عن نفسه موحياً لنفسه أنه صادق معنا)، أو لا يفعل أيّاً منهما.

مثال (٤):

ضرب "حمزة" الكرة بقوة باتجاه "سعد"، فارتطمت الكرة بوجه "سعد". قال "حمزة": "لم أكن أقصد أن أضرب الكرة على وجه "سعد" لقد أردت أن أرمي الكرة له فقط".

- إذا كان "حمزة" قصد ضرب الكرة بقوة على وجه "سعد" ويعلم ذلك فهو يكذب.
- إذا قصد "حمزة" أن يضرب الكرة بقوة على وجه "سعد" في تلك اللحظة، لكنه الآن يعتقد أنه كان يرمي الكرة له فقط فإنه يبرر.

- ولكنه إذا لم يكن يعلم أن رميته للكرة بقوة سيصل إلى وجه "سعد"، فإنه لا يكذب ولا يبرر.

مواصفات التبرير:

يستخدم أسلوب التبرير من قبل شخص ما عندما يعتقد بأن تصرفاته ودوافعه تختلف عن دوافعه الحقيقية.

- يكذب الشخص عندما يخبرنا شيئاً ما وهو يؤمن بشيء آخر.
- لا يمكننا معرفة فيما إذا كان الشخص يكذب، أو يبرر، أو لا يفعل أيّاً منهما.
- يشتمل التبرير على التفكير الخاطئ أو التفسير غير المنطقي أو غير الصحيح.
- غالباً ما يشمل التبرير على أنواع أخرى من التفكير الخاطئ ومن ضمنها السببية الخاطئة—وعكس الحقيقة الواضحة، استبدال الحديث بحديث آخر، أو قلب المقترح لمقترح آخر.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم :

المهارة : التبرير

الصف : التاريخ :

أختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية، معتمداً في الاختيار على الأنواع التالية: -

- قوة البرهان - التبرير - التبرير + عكس الحقيقة - عكس الحقيقة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	مسعود يتحدث لزميله في الصف: لو أن المعلم لم يصر على أداء الواجب البيتي لأديته من تلقاء نفسي.	
٢	تقول فاطمة لوالدها: " لقد كان ذنب مريم عندما قالت أنه يتوجب علي أن أفتح الباب ففتحته، فدخلت القطة".	
٣	علي: لا يمكنني تفهم لماذا لا أستطيع الحصول على وظيفة " أعتقد أنني لست وسيما " بما فيه الكفاية لأحصل على الوظيفة.	
٤	فاتن تتحدث لزوجها زيدون عن عدم العدالة في عملها: لو كنت حصلت على نفس الفرص التي حصل عليها زملائي في العمل، لكنك قد ترقيت في عملي منذ مدة طويلة.	
٥	زياد يتحدث لصديقه عبد القادر " كان من الممكن أن أصبح عبقرياً لو لم أكن غيباً لهذه الدرجة.	
٦	رشا تندب حظها بسبب عدم ترقيتها في العمل قائلة: لا أعرف كيف يتوقعون مني أن آتي بأفكار جديدة لتطوير العمل، فكل الأفكار الجديدة تم استعمالها سابقاً.	
٧	هاشم يرد على مديره في العمل، والذي طلب منه القيام بأمر ما: لو كان من الممكن القيام بذلك لقام به أحد قبلي.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية، معتمداً في الاختيار على الأنواع التالية: -

- قوة البرهان - التبرير - التبرير + عكس الحقيقة - عكس الحقيقة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	مسعود يتحدث لزميله في الصف: لو أن المعلم لم يصبر على أداء الواجب البيتي لأديته من تلقاء نفسي.	التبرير + عكس الحقيقة
٢	تقول فاطمة لوالدها: "لقد كان ذنب مريم عندما قالت أنه يتوجب علي أن أفتح الباب ففتحته، فدخلت القطة".	التبرير
٣	علي: لا يمكنني تفهم لماذا لا أستطيع الحصول على وظيفة "أعتقد أنني لست وسيما" بما فيه الكفاية لأحصل على الوظيفة.	التبرير
٤	فاتن تتحدث لزوجها زيدون عن عدم العدالة في عملها: لو كنت حصلت على نفس الفرص التي حصل عليها زملائي في العمل، لكنك قد ترقيت في عملي منذ مدة طويلة.	التبرير
٥	زياد يتحدث لصديقه عبد القادر "كان من الممكن أن أصبح عبقرياً لو لم أكن غيباً لهذه الدرجة.	التبرير + عكس الحقيقة
٦	رشا تندب حظها بسبب عدم ترقيتها في العمل قائلة: لا أعرف كيف يتوقعون مني أن آتي بأفكار جديدة لتطوير العمل، فكل الأفكار الجديدة تم استعمالها سابقاً.	التبرير
٧	هاشم يرد على مديره في العمل، والذي طلب منه القيام بأمر ما: لو كان من الممكن القيام بذلك لقام به أحد قبلي.	قوة البرهان

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

الكل إلى الجزء والجزء إلى الكل

يرتكب الشخص خطأ في التفكير، عندما يعتقد أن الشيء الصحيح بالكامل يجب أن تكون أجزاؤه صحيحة.

مثال (١):

عبد الناصر أستاذ في إحدى المدارس، وزع على طلبته في الصف أوراقاً بيضاء، وطلب منهم التعبير عن رأيهم بالمادة التي يدرسها لهم، كما طلب منهم عدم كتابة أسمائهم على الورقة، وتعهدهم بعدم قراءة الأوراق إلا بعد انتهاء الفصل الدراسي. وعندما قرأ عبد الناصر الأوراق وجد فيها آراء تصف مادته بـ "جيدة جداً"، "مثيرة"، "شيقة". فقال لنفسه: "لقد عملت بجد، حتى أجعل كل يوم دراسي يوماً شيقاً ومفيداً، فكم أنا سعيد بنجاحي ذلك".

٧ يتضح من هذا المثال أن الأستاذ عبد الناصر ارتكب خطأ في التفكير يسمى "الكل إلى الجزء"، حيث يعتقد أن الطلبة أحبوا كل يوم دراسي معه، لأنهم أحبوا مادته الدراسية.

مثال (٢):

ضل أحد الصيادين طريقه عندما كان يسير في الصحراء القاحلة، وخاطب نفسه قائلاً: يا إلهي، أنا في الصحراء الكبيرة، ولا أعرف كيف سأخرج منها، فحتى لو كانت مساحتها عشرة كيلومترات مربعة فقط لما استطعت أن أخرج منها أيضاً.

- ارتكب الصياد خطأ التفكير المسمى الكل إلى الجزء عندما اعتقد بأن صفات الجزء يجب أن تمتلك نفس صفات الكل.

مثال (٣):

حسن أحد الطلاب المشاركين في المخيم الكشفية، وهو الآن يعمل في إحدى الأنشطة التي تهدف إلى تدريب المشاركين علي كيفية التعامل مع البيئة الطبيعية، والخروج من الغابة دون مساعدة.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

وبعد ساعتين من محاولته الخروج من ذلك المكان والوصول إلى نقطة التجمع المتفق عليه سابقاً حاور نفسه قائلاً: يا الله، أقف وسط هذه الغابة ولا اعرف طريقة للخروج منها والعودة لنقطة الانطلاق، فحتى لو كان هناك عشرة أشجار فقط، لن أستطيع الخروج منها. *حسن يرتكب خطأ التفكير المسمى "الجزء إلى الكل" عندما يعتقد ان الكل (الغابة) يجب ان يمتلك نفس صفات الأجزاء المنفصلة (الأشجار العشرة).

مثال (٤) :

مدرب المنتخب الوطني لكرة القدم يتحدث عن تشكيلة المنتخب الوطني الجديدة : " إن كل شخص يتم اختياره للانضمام إلى الفريق يقوم بعمل رائع، لذلك فالفريق سيقوم بعمل رائع".

نلاحظ هنا أن أسلوب خطأ الجزء إلى الكل يختلف عن أسلوب " البرهنة على صحة الكلام من خلال مواقف مختارة"، فخطأ الجزء إلى الكل يُعبر عن: " أن هذا صحيح بالنسبة إلى جزء أو أكثر من الكل، لذلك هو صحيح بالنسبة إلى الكل"، في حين أن البرهنة على صحة الكلام من خلال مواقف مختارة يُعبر عن: " أن هذا صحيح بالنسبة إلى جزء أو أكثر من الكل، لذلك هو صحيح بالنسبة إلى جميع الأجزاء من الكل".

الجزء إلى الكل:

مثال: " جميع الإداريين الذين التقيت بهم في هذه الشركة حتى الآن، على درجة من النظام لذا فإن هذه الشركة منظمة بشكل جيد".

✓ البرهان على صحة الكلام من خلال مواقف مختارة: "جميع الإداريين الذين التقيت بهم في هذه الشركة حتى الآن على درجة من النظام، لذا فإن جميع الإداريين في هذه الشركة على درجة من النظام".

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : الكل إلى الجزء / الجزء إلى الكل

الصف : التاريخ :

دقق النظر في القائمة التالية:

- البرهنة على صحة الكلام - الكل إلى جزء - الكل إلى جزء + عكس الحقيقة
- الجزء إلى الكل - عكس الحقيقة
- ثم اختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية:

الرقم	التمرين	الإجابة
١	سعاد تتحدث عن جغرافية الأرض في البرنامج التلفزيوني تضاريس: من هنا (حيث أقف)، وحتى نهاية الشارع تعتبر الأرض مستوية، لذلك فإن الأرض مسطحة.	
٢	يقول الأستاذ عماد وهو أحد معلمي الرياضيات في إحدى حلقات برنامج التلفزيون التعليمي، مشيراً إلى لوح العرض: هذه الخطوط الثلاثة المنفصلة يمكن استخدامها لعمل مثلث "... وهكذا فإن ثلاثة أجزاء من الخطوط يمكن أن تشكل مثلثاً.	
٣	(المتحدث السابق): هذا المثلث يتكون من ٣ خطوط منفصلة، المثلث له زوايا، فإن الخطوط المنفصلة التي تشكل المثلث لها زوايا.	
٤	(المتحدث السابق): يمكن استخدام الخطوط المنفصلة لعمل مثلث. الخطوط المنفصلة ليس لها زوايا، إذن فإن المثلث ليس له زوايا.	
٥	المفتش الجمركي في المنطقة الحدودية يتحدث لمديره " من الواضح يا سيدي أنه لم يتم تفتيش تلك السيارة قبل مغادرتها، أراهن أن بقية المفتشين لا يفتشون أي سيارة بعد تحميلها، وقبل خروجها من المنطقة الحدودية.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٦	(المتحدث السابق): من الواضح يا سيدي أنه لم يتم تفتيش هذه السيارة قبل مغادرتها، أراهن أن عمل باقي المفتشين كله سيئ.
٧	أحد طلبة الدراسات العليا طُلب منه أن يقرأ كتاباً يتكون من ١٥٠ صفحة في جلسة مدتها ٣ ساعات ليقدّم ملخصاً عن محتوياته لمدة ربع ساعة، فقال: هذا الكتاب طويل جداً ولا يمكن قراءته في جلسة واحدة، حتى أنني لا أستطيع قراءة أي جزء منه في جلسة واحدة.
٨	الناطق باسم وزارة الخارجية يتحدث عن دور جامعة الدول العربية في وقف نشوب الحرب في المنطقة قائلاً: لو كان أمين عام جامعة الدول العربية أكثر دبلوماسية بين الأطراف المتنازعة، لأستطاع نزع فتيل الأزمة قبل نشوب الحرب.
٩	رئيس لجنة التعليم في مجلس النواب يتحدث عن المدرسة الخاصة التي دار الجدل مؤخراً حول تماديهها تطبيق مناهج مستوردة وعدم التقيد بمناهج وزارة التربية والتعليم قائلاً: إن نظام هذه المدرسة هو أحد أسوأ الأنظمة في الوطن، وكل مدرسة تتعامل بهذا النظام هي من بين المدارس ذات الأنظمة الأسوأ.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

دقق النظر في القائمة التالية:

- البرهنة على صحة الكلام - الكل إلى جزء - الكل إلى جزء + عكس الحقيقة
 - الجزء إلى الكل - عكس الحقيقة
- ثم اختر نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية:

الرقم	التمرين	الإجابة
١	سعاد تتحدث عن جغرافية الأرض في البرنامج التلفزيوني تضاريس: من هنا (حيث أفق)، وحتى نهاية الشارع تعتبر الأرض مستوية، لذلك فإن الأرض مسطحة.	الجزء إلى الكل
٢	يقول الأستاذ عماد وهو أحد معلمي الرياضيات في إحدى حلقات برنامج التلفزيون التعليمي، مشيراً إلى لوح العرض: هذه الخطوط الثلاثة المنفصلة يمكن استخدامها لعمل مثلث "... وهكذا فإن ثلاثة أجزاء من الخطوط يمكن أن تشكل مثلثاً.	البرهنة على صحة الكلام
٣	(المتحدث السابق): هذا المثلث يتكون من ٣ خطوط منفصلة، المثلث له زوايا، فإن الخطوط المنفصلة التي تشكل المثلث لها زوايا.	الكل للجزء
٤	(المتحدث السابق): يمكن استخدام الخطوط المنفصلة لعمل مثلث الخطوط المنفصلة ليس لها زوايا، إذن فإن المثلث ليس له زوايا.	الكل للجزء
٥	المفتش الجمركي في المنطقة الحدودية يتحدث لمديره " من الواضح يا سيدي أنه لم يتم تفتيش تلك السيارة قبل مغادرتها أراهن أن بقية المفتشين لا يفتشون أي سيارة بعد تحميلها وقبل خروجها من المنطقة الحدودية.	الجزء إلى الكل
٦	(المتحدث السابق): من الواضح يا سيدي أنه لم يتم تفتيش هذه السيارة قبل مغادرتها، أراهن أن عمل باقي المفتشين كله سيئ.	الجزء إلى الكل

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٧	أحد طلبة الدراسات العليا طلب منه أن يقرأ كتابا يتكون من ١٥٠ صفحة في جلسة مدتها ٣ ساعات ليقدم ملخصا عن محتوياته لمدة ربع ساعة، فقال: هذا الكتاب طويل جدا ولا يمكن قراءته في جلسة واحدة، حتى أنني لا أستطيع قراءة أي جزء منه في جلسة واحدة.	الكل للجزء + عكس الحقيقة الواضحة
٨	الناطق باسم وزارة الخارجية يتحدث عن دور جامعة الدول العربية في وقف نشوب الحرب في المنطقة قائلاً: لو كان أمين عام جامعة الدول العربية أكثر دبلوماسية بين الأطراف المتنازعة لأستطاع نزع فتيل الأزمة قبل نشوب الحرب.	عكس الحقيقة
٩	رئيس لجنة التعليم في مجلس الشورى يتحدث عن المدرسة الخاصة التي دار الجدل مؤخراً حول تماديها بتطبيق مناهج مستوردة وعدم التقيد بمناهج بوزارة التربية والتعليم قائلاً: ان نظام هذه المدرسة هو احد أسوأ الأنظمة في الوطن، وكل مدرسة تتعامل بهذا النظام هي من بين المدارس ذات الأنظمة الأسوأ.	الكل إلى الجزء

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التفكير الدائري

يدعى التفكير الدائري باستدعاء السؤال، حيث يحاول الشخص إثبات صحة شيء ما من خلال الادعاء أنه صحيح، "فهو صحيح لأنه صحيح". يحدث التفكير الدائري أيضاً حين ينتهي النقاش عند النقطة التي بدأ منها، وفي هذه الحالة يبدو وكأن النقاش بدأ في نقطة على الدائرة ودار حول الدائرة ليعود إلى نفس النقطة التي بدأ منها. من حالات التفكير الدائري حالة "الانتصار من خلال التعريف" حيث يتم تعريف الكلمة بطريقة قطعية لا يمكن المجادلة فيها.

مثال (١) : حوار من كتاب " أليس في بلاد العجائب " للكاتب لويس كارول .

صاحت الحمامة عندما شاهدت أليس: " أفعى ، أفعى ! " .

أليس محاولة تهدئة الحمامة: أقول لك ! إنني لست أفعى ! أنا ... أنا

الحمامة: حسنا ! ماذا إذا ؟ " آه ... أرى أنك مترددة، وتحاولين اختراع جواب " .

أليس: أنا أنا ، أنا فتاه صغيرة " .

الحمامة بنبرة مليئة بعدم التصديق والاستنكار: " هذه قصة خيالية فعلا! " وتابعت " ، فلقد شاهدت العديد من الفتيات الصغيرات، ولكن لم أشاهد فتاة برقبة طويلة مثل رقبتك ! لا ... لا أصدقك فأنت أفعى ولا جدوى من إنكار ذلك أظنك ستقولين لي، أنك لم تأكلي بيضة من قبل ! .

أليس: " لقد أكلت البيض طبعاً " فالفتيات الصغيرات يأكلن البيض كما تفعل الأفاعي " .

الحمامة: لا أصدق ذلك، ولكن إذا كانت الفتيات الصغيرات يفعلن ذلك ... فإنهن يعتبرن من الأفاعي وهذا كل ما أستطيع قوله " .

مثال (٢)

بحث تيسير في المعجم عن كلمة " الوجدان " أو العاطفة. أحد التعريفات التي وجدها قالت أنه الحب، ولم يكن متأكداً من قصد المعجم في كلمة " الحب "، فوجد معناها الوجدان أو الإعجاب. ثم بحث عن معنى كلمة " الإعجاب "، فوجدها تعني التقدير العالي، فبحث عن كلمة " التقدير "، فوجد أنها تعني " الاحترام العظيم "، وبحث عن معنى كلمة " الاحترام " في المعجم، فوجدها تعني الوجدان أو العاطفة.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : التفكير الدائري

الصف : التاريخ :

أجب بـ (نعم) إذا كان التفكير الدائري مستخدماً في النصوص التالية ، وبـ (لا) إذا لم يستخدم :-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	المرشد الجامعي: "لماذا تدنى مستوى علاماتك يا عمر؟" عمر: "إنني أعمل الآن، ولم أعد أقض الوقت في الدراسة كما كنت سابقاً". المرشد: "هل يجب عليك أن تعمل؟ ألا تستطيع أن تترك العمل حتى تنهي دراستك الجامعية؟". عمر: "لا، يتوجب علي العمل لكسب المال كي أستطيع دفع ثمن السيارة". المرشد: "لماذا تحتاج للسيارة؟". عمر: "أحتاجها في الذهاب للعمل والعودة منه".	
الفقرات من ٢ - ٦ : تعتبر حوارات من كتاب أليس في بلاد العجائب		
٢	"أليس" تتحدث إلى الطفل الصغير على باب السيرك : "لماذا تجلس هنا وحدك؟" الطفل باكيا ضجراً : "لماذا...، لأنه لا يوجد أحد معي".	
٣	يحاكم خادم القلوب بتهمة سرقة الكعك من المطبخ، الملك في موقع القاضي متحمساً للانتهاء من المحاكمة، و باعتقاده أن خادم القلوب مذنب. أثناء المحاكمة تم النقاط ورقة من الأرض تتضمن دليل براءة المتهم. قال مساعد القاضي الأول: يبدو أنها رسالة كتبها المتهم من قبل،	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	ونظر إليها جيداً ثم قال: لا إنها ليست رسالة بل مجموعة من أبيات الشعر. سأل مساعد القاضي الثاني: هل هي بخط السجين ؟ الأرنب الأبيض: الغريب أنها ليست بخط السجين ! الملك: لا بد أن المتهم قلد خط أحد آخر عندما كتب على الورقة. خادم القلوب: أرجوك يا صاحب الجلالة، أنا لم أكتبها، ولا يستطيع أحد إثبات إني فعلت، فلا يوجد توقيع في آخر الورقة. الملك: إذا لم توقعها فإن ذلك يجعل الأمر أكثر سوءاً، فلا بد أنك قصدت من ذلك التشويش على المحاكمة، وإلا فإنك كنت ستوقع أسمك كأني رجل صادق وأمين.	
	نظرت الدودة وأليس لبعضهما البعض فترة من الوقت دون أن تبادر أحدهما بالكلام مع الأخرى، وأخيراً بادرت الدودة بقول لم يكن بداية مشجعة للحديث فقالت: من أنت ؟ أليس تجيب بحياء واضح: أنا ... أكاد لا أعرف نفسي يا سيدتي، فعلى الأقل كنت أعرف من أنا عندما استيقظت هذا الصباح، ولكنني اعتقد أنني تغيرت عدة مرات منذ ذلك الوقت. الدودة بحزم: ماذا تعنين بذلك ؟ عرّفي نفسك ؟! أليس: لا أستطيع أن أعرف نفسي يا سيدتي، فأنا خائفة، لأنني لست نفسي، أفهمت ؟ الدودة: لا لم أفهم. أليس بصوت هادئ يُظهر الأدب: أخشى انه لا يمكنني تفسير ذلك بوضوح أكثر، لأنني لا أستطيع فهم الموضوع أصلاً حتى أفسره لك، وكوني قد تغيرت لعدة أحجام خلال يوم واحد أشعر بالانزعاج والحيرة.	٤

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	حاولت الدودة تهدئة أليس: ليس محيراً ... ليس محيراً أبداً ما حصل لك. أليس: ربما تكون مشاعرك يا سيدتي مختلفة نحو ذلك، ولكن كل ما أعرفه عن ذلك ، أنه شعور غريب بالنسبة لي. صمتت الدودة لبعض الوقت ثم قالت أنت ... من أنت ؟	
	قالت السلحفاة بسخرية : آه ... ، لقد حصلنا في الماضي على تعليم جيد فقد كنا نذهب كل يوم إلى المدرسة ... أليس: وأنا كذلك ذهبت إلى المدرسة، فلا داعي لأن تفخري بذلك لهذه الدرجة. سألت السلحفاة الساخرة بطريقة يبدو عليها الاستغراب: وهل تعلمت المواد الإضافية ؟ ! أليس : نعم ، فلقد تعلمنا اللغة الفرنسية والموسيقى. السلحفاة بسخرية: هل تعلمت الغسيل ؟ أليس بغضب: بالتأكيد لا. السلحفاة بصوت مليء بالراحة : آه...!، فمدرستك لم تكن جيدة كثيراً.	٥
	قالت القطعة من بلاد العجائب لأليس عن الغابة : آه ...، في هذا المكان لن تستطيعي تقديم المساعدة برفقة هؤلاء الجانين، فكلنا مجانين أنا مجنونة وأنت مجنونة. أليس : كيف تعرفين أنني مجنونة ؟ ! القطعة: لا بد أنك مجنونة، فلو لم تكوني كذلك، لما كنت جئت إلى هنا ...	٦

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أجب بـ (نعم) إذا كان التفكير الدائري مستخدماً في النصوص التالية، وبـ (لا) إذا لم يستخدم:-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	المرشد الجامعي: "لماذا تدنى مستوى علامتك يا عمر؟" عمر: "إنني أعمل الآن، ولم أعد أقض الوقت في الدراسة كما كنت سابقاً". المرشد: "هل يجب عليك أن تعمل؟ ألا تستطيع أن تترك العمل حتى تنهي دراستك الجامعية؟". عمر: "لا، يتوجب علي العمل لكسب المال كي أستطيع دفع ثمن السيارة". المرشد: "لماذا تحتاج للسيارة؟". عمر: "أحتاجها في الذهاب للعمل والعودة منه".	نعم
الفقرات من ٢ - ٦ : تعتبر حوارات من كتاب أليس في بلاد العجائب		
٢	"أليس" تتحدث إلى الطفل الصغير على باب السيرك: "لماذا تجلس هنا وحدك؟" الطفل باكيا ضجراً: "لماذا...، لأنه لا يوجد أحد معي".	نعم
٣	يحاكم خادم القلوب بتهمة سرقة الكعك من المطبخ، الملك في موقع القاضي متحمساً لالانتهاء من المحاكمة، و باعتقاده أن خادم القلوب مذنب. أثناء المحاكمة تم التقاط ورقة من الأرض تتضمن دليل براءة المتهم. قال مساعد القاضي الأول: يبدو أنها رسالة كتبها المتهم من قبل، ونظر إليها جيداً ثم قال: لا إنها ليست رسالة بل مجموعة من أبيات الشعر. سأل مساعد القاضي الثاني: هل هي بخط السجين؟	نعم

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	الأرنب الأبيض: الغريب أنها ليست بخط السجين ! الملك: لا بد أن المتهم قلد خط أحد آخر عندما كتب على الورقة. خادم القلوب: أرجوك يا صاحب الجلالة، أنا لم أكتبها، ولا يستطيع أحد إثبات إني فعلت، فلا يوجد توقيع في آخر الورقة. الملك: إذا لم توقعها فإن ذلك يجعل الأمر أكثر سوءاً، فلا بد أنك قصدت من ذلك التشويش على المحاكمة، وإلا فإنك كنت ستوقع أسمك كأني رجل صادق وأمين.	
نعم	نظرت الدودة و أليس لبعضهما البعض فترة من الوقت دون أن تبادر أحدهما بالكلام مع الأخرى، وأخيراً بادرت الدودة بقول لم يكن بداية مشجعة للحديث فقالت: من أنت ؟ أليس تجيب بحياء واضح: أنا ... أكاد لا أعرف نفسي يا سيدتي، فعلى الأقل كنت أعرف من أنا عندما استيقظت هذا الصباح، ولكنني اعتقد أنني تغيرت عدة مرات منذ ذلك الوقت. الدودة بحزم: ماذا تعنين بذلك ؟ عرفي نفسك !؟ أليس: لا أستطيع أن أعرف نفسي يا سيدتي، فأنا خائفة، لأنني لست نفسي، أفهمت ؟ الدودة: لا لم أفهم. أليس بصوت هادئ يُظهر الأدب: أخشى انه لا يمكنني تفسير ذلك بوضوح أكثر، لأنني لا أستطيع فهم الموضوع أصلاً حتى أفسره لك، وكوني قد تغيرت لعدة أحجام خلال يوم واحد أشعر بالانزعاج والحيرة. حاولت الدودة تهدئة أليس: ليس محيراً ... ليس محيراً أبداً ما حصل لك. أليس: ربما تكون مشاعرك يا سيدتي مختلفة نحو ذلك، ولكن كل	٤

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	ما أعرفه عن ذلك، أنه شعور غريب بالنسبة لي. صمتت الدودة لبعض الوقت ثم قالت أنت ... من أنت ؟	
نعم	قالت السلحفاة بسخرية : آه ...، لقد حصلنا في الماضي على تعليم جيد فقد كنا نذهب كل يوم إلى المدرسة ... أليس: وأنا كذلك ذهبت إلى المدرسة، فلا داعي لأن تفخري بذلك لهذه الدرجة. سألت السلحفاة الساخرة بطريقة يبدو عليها الاستغراب: وهل تعلمت المواد الإضافية ؟ ! أليس: نعم ، فلقد تعلمنا اللغة الفرنسية والموسيقى. السلحفاة بسخرية: هل تعلمتم الغسيل ؟ أليس بغضب: بالتأكيد لا. السلحفاة بصوت مليء بالراحة : آه ... ، فمدرستك لم تكن جيدة كثيراً.	٥
نعم	قالت القطعة من بلاد العجائب لأليس عن الغابة : آه ...!، في هذا المكان لن تستطيعي تقديم المساعدة برفقة هؤلاء المجانين، فكلنا مجانين أنا مجنونة وأنت مجنونة. أليس: كيف تعرفين أنني مجنونة ؟ ! القطعة: لا بد أنك مجنونة، فلو لم تكوني كذلك، لما كنت جئت إلى هنا ...	٦

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

إما - أو

يقوم الشخص بخطأ التفكير من نوع " إما - أو " عندما يكون أمامه عدد من الخيارات المنطقية، ولكنه يختار شيئين منهما فقط، ويقول: الحل إما هذا - أو ذاك. فنرى أن المفكر بأسلوب إما - أو، يضع حداً فاصلاً. بمكان لا داعي أن يضعه فيه، حيث يمكننا تخطي ذلك الحد. فنحن نضع الحد عند المدى الذي نحتاجه فيه (أو الحد الذي يلبي حاجتنا)، وهنا إما أن نرفض الحد في المكان المحدد، أو نرفض أن نضعه أصلاً، وهذا الخطأ في التفكير يدعى بعدم وضع الحد الفاصل.

مثال (١):

أحد أصحاب المزارع الكبرى يعلق على قرار وزير العمل بالاستغناء عن العمالة الخارجية قائلاً: لقد أصدر الوزير قراراً بالاستغناء عن العمالة الخارجية للتقليل من خروج العملات الأجنبية من الدولة، ولكن، هل يفضل الوزير أن تتلف المحاصيل والثمار دون أن تجد من يجمعها ؟ !.

٧ المتحدث استخدم هنا أسلوب أما - أو ، ولكنه لم ينظر إلى الخيارات الأخرى الممكنة كاستخدام آلات جني المحاصيل، العمالة الداخلية، الاستعانة بأفراد الجيش، الاستعانة بطلبة المدارس والجامعات في إطار برامج خدمة المجتمع .

مثال (٢):

أحد الأساتذة في الجامعة يبدي اعتراضه على سياسة القبول في الجامعات الحكومية قائلاً: " لماذا نحدد اقل معدل للقبول في جامعاتنا ٦٥% ؟! فما هو الشيء السحري الذي تراه وزارة التعليم العالي بهذه النسبة ؟! ولماذا لا تكون النسبة ٦٠% أو ٥٠% ؟ ولماذا يوجد أصلاً تحديد نسبة مئوية لمعدلات القبول في الجامعات الحكومية ؟! * الأستاذ في كلامه السابق لا يضع حداً في المكان الذي يتوجب فيه وضع الحد، فما دامت المدارس تستخدم المعدلات المئوية في تقييم طلبتها، فإنه لا بد من وجود أسلوب غير شخصي لتقييم المعدلات بشكل عادل.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

v وربما أنك تفكر بما يلي: "من المفترض وجود أسلوب غير شخصي في تقييم المعدلات للقبول في الجامعات الرسمية، ولكن ذلك لا يعني أن يكون هذا الأسلوب، أسلوباً مثنوياً، فرمما يعني الأستاذ أو ينوي اقتراح أسلوب غير شخصي يختلف عن أسلوب النسب المثنوية ويحاول التلميح إليه " ... وإذا كان ذلك ما يريده فأنت على حق، ولكن توجب عليه القول:

لماذا نحدد نسبة ٦٥ % كحد أدنى للقبول في الجامعات الحكومية؟ ! لماذا نستعمل أسلوب النسبة المثنوية بشكل قاطع؟ فلماذا لا نستعمل كذا وكذا بدلا من ذلك؟

ومن خلال ما تقدم في المثال السابق يظهر لنا أن الأستاذ وقع في خطأ وذلك بعدم وضع الحد الفاصل.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : إما - أو / الحد الفاصل

الصف : التاريخ :

أختر من القائمة التالية نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية: -

- التبرير - عدم وضع الحد الفاصل

- إما - لو + عكس المقترح - التبرير + عكس الحقيقة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	طالب في السادس عشرة من عمرة يتحدث لوالده الغاضب لتأخره خارج البيت مساء أمس: لقد قلت لي انه يمكنني ان أعود إلى البيت الساعة التاسعة مساء أيام الأربعاء والخميس ! ولكن لا تسمح لي بالعودة كذلك في باقي أيام الأسبوع، علماً بأنني استيقظ دائماً في الوقت المخصص للذهاب إلى المدرسة ؟!	
٢	يقول أحد عمال المصانع الكبيرة لأبنة المترجع من عمل والده المتدني المستوى: يا بني: لو عاملني جميع أساتذتي بنفس المعاملة التي عاملوا بها زملائي في المدرسة، لأصبحت الآن بمستوى أفضل، ولكن بمقدوري الحصول على وظيفة أفضل من هذه الوظيفة.	
٣	" م . ن " يعاني قائلاً، في زاوية مشاكل الشباب في صحيفة شباب اليوم: يسمح لأخي البالغ من العمر ١٨ سنة بالذهاب إلى أي مكان، ولكن لا يسمح لي بذلك، بحجة أن عمري ١٦ سنة. أخي يكبرني بسنتين فقط، ولا أستطيع فهم السبب الذي يجعل أهلي لا يعاملونني بإنصاف.	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	محرر صفحة الشؤون العائلية في صحيفة شباب الغد، يعلق على صور التقطت من إحدى دور المسنين في العاصمة: إذا لم تكن معاملتك شديدة مع أبنائك فسيتحكمون بك، ولذا نحن شديداً المعاملة معهم، فعلى الأقل لدينا فرصة ألا يتحكموا بنا، وإلا يرسلونا عندما نتقدم في السن إلى دور رعاية المسنين !	٤
--	--	---

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

- أختر من القائمة التالية نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص التالية:-
- التبرير
- عدم وضع الحد الفاصل
- إما - لو + عكس المقترح
- التبرير + عكس المقترح

الرقم	التمرين	الإجابة
١	طالب في السادس عشرة من عمره يتحدث لوالده الغاضب لتأخره خارج البيت مساء أمس: لقد قلت لي انه يمكنني ان أعود إلى البيت الساعة التاسعة مساء أيام الأربعاء والخميس! ولكن لا تسمح لي بالعودة كذلك في باقي أيام الأسبوع، علماً بأنني استيقظ دائماً في الوقت المخصص للذهاب إلى المدرسة؟!	عدم وضع الحد الفاصل
٢	يقول أحد عمال المصانع الكبيرة لأبنة المترعج من عمل والده المتدني المستوى: يا بني: لو عاملني جميع أساتذتي بنفس المعاملة التي عاملوا بها زملائي في المدرسة، لأصبحت الآن بمستوى أفضل، ولكن بمقدوري الحصول على وظيفة أفضل من هذه الوظيفة.	التبرير
٣	"م. ن" يعاني قائلاً، في زاوية مشاكل الشباب في صحيفة شباب اليوم: يسمح لأخي البالغ من العمر ١٨ سنة بالذهاب إلى أي مكان، ولكن لا يسمح لي بذلك، بحجة أن عمري ١٦ سنة. أخي يكبرني بسنتين فقط، ولا أستطيع فهم السبب الذي يجعل أهلي لا يعاملونني بإنصاف.	التبرير وعكس الحقيقة
٤	محرر صفحة الشؤون العائلية في صحيفة شباب الغد، يعلق على صور التقطت من إحدى دور المسنين في العاصمة: إذا لم تكن معاملتك شديدة مع أبنائك فسيحكمون بك، ولذا نحن شديداً المعاملة معهم، فعلى الأقل لدينا فرصة ألا يتحكموا بنا، وإلا يرسلونا عندما نتقدم في السن إلى دور رعاية المسنين!	إما - أو + عكس المقترح

دليل المعلم برنامج ريسكـ "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

الأمثلة المنطقية

الأمثلة المنطقية هي قول مأثور أو مثل شعبي يبدو معقولاً (ولكنه أحياناً ليس كذلك).

مثال (١) :

مجموعة من الأمثال والأقوال المأثورة: -

أ - عصفور في اليد أفضل من عشرة على الشجرة.

ب - العيار اللي ما بصيب يدوش.

ج - اللي في الجدر بيطلعوا الملاس.

د - كثرة الطباخين تفسد الطبخة.

هـ - يا ما في السجن مظالم.

يقوم الشخص بخطأ التفكير في الأمثلة المنطقية، عندما يستخدم مثلاً شعبياً أو قولاً مأثوراً لينهي به حواراً ما.

مثال (٢) :

عواد يتحدث لزوجته ربما: لقد سمعت أن " زريقة " و " زريق " سوف انفصلان عن بعض. ربما: "أوه، لا يمكن أن يكون ذلك صحيحاً، فلقد كنت عندهم عصر أمس، وشاهدتهما يخططان لبناء بيتهما الجديد، ويحددان الأماكن التي سيشتريان الأثاث منها، والمدارس التي سيدخلان أبنائهما فيها ، لا أدري ... فلا بد أن يكون بينهما مشاكل كبيرة أصلاً، فلا دخان بدون نار ".

هنا تعتقد ربما أن منطقة المثال (لا دخان بدون نار) يدعم النتائج الغير المقبولة (الانفصال) ويسمح بتجاهل الأدلة والحقائق التي تثبت خلاف ذلك (ما شاهدته عصر أمس). فهنا تجاهلت الحقائق وأخذت بالشائعات ودعمتها بمثل شعبي.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : الأمثلة المنطقية

الصف : التاريخ :

أختر من القائمة التالية نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص، وأستعن بالقائمة التالية:

- التبرير
- الأمثلة المنطقية
- التبرير + الأمثلة المنطقية
- الجزء للكل، البرهنة، الأمثلة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	خوله تتحدث لزميلتها منى: آه ... أتمنى لو كان لي نفس وظيفة هدى في قسم المبيعات، فهي تحصل على ضعفي راتبي، وتعمل وقتاً أقصر من الذي أعمله. منى: صحيح ما تقوين، ولكن لديها متاعب في العمل أكثر مما لديك. سلوى: ليس مهماً، إنني على استعداد لتحمل مشاكل ومتاعب العمل الإضافية. منى: إنني متأكدة لو أنك كنت مكانها لما أحببت وظيفتك، ولكن "العشب أكثر نضارة في حديقة الجارة".	
٢	محمود يتحدث لمأمون: أسمعت ما حصل لصديقك مهند، لقد أعلن إفلاسه بعد شهر من افتتاحه فرعاً جديداً لشركته في منطقة الأعمار في الميناء، وبعد أن قام بشراء أسهم شركة وليد التي أعلنت إفلاسها مؤخراً فقد اقترض مبالغاً ضخماً من البنك في العام الماضي، ولم يستطع سداد ما عليه من ديون. مأمون: أنا حزين على ما أصاب مهند، فهو لا يستحق ذلك، ولكن هذا ذنبه، فقد قلت له دائماً: "عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة".	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

	سميرة تخاطب زوجها بسام: دائما تفصل من عملك، وعموما أنت لا تحب عملك كثيراً. ولكن لماذا لا تتعلم مهنة جديدة؟!. بسام: لقد كبرت يا سميرة على تعلم مهنة جديدة، فلا تستطيع أن تعلم شخصاً هرمًا، ألعاباً وحيلاً جديدة. سميرة: ما كل هذا التشاؤم ؟ ! بالتأكيد تستطيع أن تتعلم مهنة جديدة " فالعلم لا يتوقف عند عمر معين ".	٣
	عدنان لمساعدته مؤيد: سأشتري بكل أموالي أسهماً في شركة القمح الوطنية ، فلقد تضاعف سعر السهم فيها منذ ٣ سنوات ولا بد أن جميع المساهمين فرحين بذلك. مؤيد: أوافقك الرأي يا سيدي، فأنت محظوظ ولكن ليس من الحكمة أن تضع أموالك في مكان واحد، بحيث " لا تضع جميع ما تملك من بيض في سلة واحدة".	٤
	تقابل جميل وجمال صدفة في أحد محال الملابس، وكان جميل ينظر إلى البدلات الغالية الثمن، في حين نظر جمال إلى البدلات التي كتب عليها تخفيضات حتى ٥٠ % . جمال : الأسعار هنا مغرية جداً ، ففي الشهر الماضي كانت هذه البدلات التي يشملها التخفيض بين تلك البدلات التي تنظر إليها يا جميل، ولم يكن عليها تخفيض في السعر. جميل: لا ... لا، فلقد تعودت ألا أشتري إلا الغالي، فإذا تم تخفيض السعر فإن ذلك يعني، وجود عيب في البذلة فكما تعلم "الغلي سعره فيه".	٥

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أختر من القائمة التالية نوع خطأ التفكير المستخدم في النصوص، وأستعن بالقائمة التالية:-

- التبرير - الأمثلة المنطقية

- التبرير + الأمثلة المنطقية - الجزء للكل، البرهنة، الأمثلة

الرقم	التمرين	الإجابة
١	خوله تتحدث لزميلتها منى: آه ... أتمنى لو كان لي نفس وظيفة هدى في قسم المبيعات، فهي تحصل على ضعف راتي، وتعمل وقتاً أقصر من الذي أعمله. منى: صحيح ما تقوين، ولكن لديها متاعب في العمل أكثر مما لديك. سلوى: ليس مهماً، إنني على استعداد لتحمل مشاكل ومتاعب العمل الإضافية. منى: إنني متأكدة لو أنك كنت مكانها لما أحببت وظيفتك، ولكن "لعشب أكثر نضارة في حديقة الجارة".	أمثلة منطقية
٢	محمود يتحدث لمأمون: أسمعت ما حصل لصديقك مهند، لقد أعلن إفلاسه بعد شهر من افتتاحه فرعاً جديداً لشركته في منطقة الأعمار في الميناء، وبعد أن قام بشراء أسهم شركة وليد التي أعلنت إفلاسها مؤخراً. فقد اقترض مبالغاً ضخماً من البنك في العام الماضي ولم يستطع سداد ما عليه من ديون. مأمون: أنا حزين على ما أصاب مهند، فهو لا يستحق ذلك، ولكن هذا ذنبه، فقد قلت له دائماً: عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة".	أمثلة منطقية

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

٣ تبرير + أمثلة منطقية	سميرة تخاطب زوجها بسام : دائما تفصل من عملك، وعموما أنت لا تحب عملك كثيراً، ولكن لماذا لا تتعلم مهنة جديدة؟! بسام: لقد كبرت يا سميرة على تعلم مهنة جديدة، فلا تستطيع أن تعلم شخصاً هرمًا، ألعاباً وحيلاً جديدة. سميرة: ما كل هذا التشاؤم ؟ ! بالتأكيد تستطيع أن تتعلم مهنة جديدة " فالعلم لا يتوقف عند عمر معين".	
٤ جزء للكل + البرهنة + أمثلة منطقية	عدنان لمساعدة مؤيد: سأشتري بكل أموالي أسهماً في شركة سابقك، فلقد تضاعف سعر السهم فيها منذ ٣ سنوات، ولا بد ان جميع المساهمين فرحين بذلك. مؤيد: أوافقك الرأي يا سيدي، فأنت محظوظ، ولكن ليس من الحكمة ان تضع كل أموالك في مكان واحد بحيث " لا تضع جميع ما تملك من بيض في سلة واحدة".	
٥ أمثلة منطقية	تقابل جميل وجمال صدفه في أحد محال الملابس، وكان جميل ينظر إلى البدلات الغالية الثمن، في حين نظر جمال إلى البدلات التي كتب عليها تخفيضات حتى ٥٠ % . جمال: الأسعار هنا مغرية جداً، ففي الشهر الماضي كانت هذه البدلات التي يشملها التخفيض بين تلك البدلات التي تنظر إليها يا جميل، ولم يكن عليها تخفيض في السعر. جميل: لا ... لا، فلقد تعودت ألا أشتري إلا الغالي، فإذا تم تخفيض السعر فإن ذلك يعني، وجود عيب في البذلة فكما تعلم "الغلي سعره فيه".	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

عدم التسلسل

يستخدم الشخص أسلوب عدم التسلسل عندما يتوصل إلى نتائج غير متصلة أو غير منسجمة مع الأسباب والأدلة التي قدمها. وغالبا ما يرتبط التفكير غير المتسلسل بالحوار الخاطيء، والذي يتبين خطأه دون وجود مسمى آخر له، حيث أن هذا الخطأ في التفكير غير مصنف ضمن الأخطاء المتعارف عليها والواضحة.

مثال (١) (تفكير غير متسلسل)

لبنى لزوجها فيصل: هل لاحظت أن كل البيوت في المنطقة الغربية غالية الثمن ؟ لذلك لابد أن جميعها بنيت بشكل متميز.

مثال (٢):

أحمد يتحدث هاتفياً مع والده مساء يوم افتتاح بطولة ألعاب القوى لمدارس المملكة والتي أقيمت في الرياض: " لقد أحرزت اليوم بطولة سباق ١٠٠ م، في زمن ١٢ ثانية، لذا سيكون بمقدوري غدا أن أحرز بطولة ٢٠٠ م في زمن ٢٤ ثانية ".

٧ هكذا تفكير من الجزء إلى الكل، ويطلق عليه أيضا تفكير غير متسلسل، ولكننا سندعوه باسمه (من الجزء إلى الكل) طالما أن له مسمى معين.

مثال (٣):

في إعلان حليب (المراعي) في التلفزيون من حق أطفالك الحصول على أفضل غذاء متكامل يمكنك توفيره لهم، لذا فنحن متأكدون أنك ستشتري لهم حليب (المراعي) الغني بالفيتامينات.

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : التفكير غير المتسلسل
الصف : التاريخ :

التمارين :

اقرأ النصوص التالية بدقة، وأجب على الأسئلة التي تليها (في نموذج الإجابة):-

التمرين الأول:

ورد في صحيفة (المستقبل) العدد الماضي خبر يقول: أن معرفة الأفراد البالغين الثالثة والعشرين من العمر بالرياضيات أفضل من معرفة الأفراد البالغين السابعة عشرة من العمر. وهذا يدل على أن الأفراد الذين في الثالثة والعشرين من عمرهم قد تعلموا في الرياضيات منذ أن غادروا المدارس أكثر مما تعلموه في المدرسة.

✓ أعط سببين للدلالة على أن هذا الاستنتاج يمثل أسلوب التفكير غير المتسلسل:

الجواب:

.....

التمرين الثاني:

مراسل صحيفة في إحدى الدول كتب يقول: لقد قابلنا عددا من المسؤولين عن عمال النظافة، حيث قال ٨٠ % منهم، أنهم عاملوا العمال بعدالة وإنسانية، وقد كان الأشخاص الذين تمت مقابلتهم يمثلون مختلف أنواع المسؤولين.

✓ بافتراض صحة الجمل السابقة، وضح لماذا يعتبر الاستنتاجان التاليان مثالا على

استخدام أسلوب التفكير غير المتسلسل (دون أن تكرر التفسير في كلا الاستنتاجين) ؟

أ — لذا فإن ٨٠ % من المسؤولين عاملوا العمال بعدل.

ب — لذا فإن ٨٠ % من العمال عوملوا بعدل.

الجواب:

.....

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

التمارين:

اقرأ النصوص التالية بدقة وأجب على الأسئلة التي تليها (في نموذج الإجابة):

التمرين الأول:

ورد في صحيفة (المستقبل) العدد الماضي خبر يقول: أن معرفة الأفراد البالغين الثالثة والعشرين من العمر بالرياضيات أفضل من معرفة الأفراد البالغين السابعة عشرة من العمر. وهذا يدل على أن الأفراد الذين في الثالثة والعشرين من عمرهم قد تعلموا في الرياضيات منذ أن غادروا المدارس أكثر مما تعلموه في المدرسة.

٧ أعط سببين للدلالة على أن هذا الاستنتاج يمثل أسلوب التفكير غير المتسلسل.

الجواب:

- أ - لا يوجد ما يؤكد أنه كلما زاد العمر كانت المعرفة بالرياضيات أفضل.
- ب - لا يوجد ما يؤكد أن تعلم الرياضيات خارج المدرسة يحصل بشكل أكثر.

التمرين الثاني:

مراسل صحيفة في إحدى الدول كتب يقول: لقد قابلنا عددا من مسئولين عمال النظافة، حيث قال ٨٠ % منهم، أنهم عاملوا العمال بعدالة وإنسانية، وقد كان الأشخاص الذين تمت مقابلتهم يمثلون مختلف أنواع المسؤولين.

بافتراض صحة الجمل السابقة، وضح لماذا يعتبر الاستنتاجان التاليان مثالا على استخدام أسلوب التفكير غير المتسلسل (دون أن تكرر التفسير في كلا الاستنتاجين) ؟

أ - لذا فإن ٨٠ % من المسؤولين عاملوا العمال بعدل.

ب - لذا فإن ٨٠ % من العمال عوملوا بعدل.

الجواب:

أ - ٨٠ % من المسؤولين قالوا وبالتالي ليس بالضرورة أنهم عاملوا .

ب - ليس بالضرورة أن ٨٠ % من العمال يعملون لدى ٨٠ % من المسؤولين .

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

التمرين (١)

ورقة عمل

الاسم : المهارة : عدم التسلسل + جميع المهارات السابقة

الصف : التاريخ :

أستعن بالقائمة التالية:

- قوة البرهان من خلال الفشل في إيجاد مثال
- العلاقة الخاطئة - قوة البرهان من خلال المواقف المختارة
- عدم التسلسل
- الكل إلى الجزء
- ثم اختر نوع خطأ التفكير في النصوص التالية:-

الرقم	التمرين	الإجابة
١	نوف تتحدث إلى جاسم عن العامل الجديد الذي استخدمه للعناية بجديقة المنزل: "لم يسبق لي أن رأيت شخصاً أحمر الشعر ولم يكن كسولاً، أفترض أن يكونوا جميعهم كسولين".	
٢	رفيف تتحدث إلى زوجها زياد: "كل شخص أحمر الشعر التقيت به كان كسولاً فلا بد أن يكونوا جميعهم كسولين".	
٣	الناطق باسم (نادي النصر) في رده على سؤال صحفي حول تقييم عمل (نادي الاتحاد والأهلي) يقول: ان كُلاً من لاعبي الاتحاد والأهلي يتصرفون بشكل صارم وحاد، لذا لا بد أنهم متشابهون.	
٤	صاحب البقالة يخاطب جاره بسام: في كل مرة كنت أقوم بإعطائك ما تحتاجه، كنت غير صادق معي في موعد تسديديك للدين فليس لدي سبب واحد يجعلني أعتقد أنك ستصدق معي هذه المرة !.	
٥	أم علي تصرخ على ابنها نزيه، يجب أن تدرس كي لا ترسب، وإلا لماذا ندفع لمعلم اللغة الإنجليزية مقابل الدروس الخصوصية ؟!.	
	- نزيه: لقد انتهى الفصل الأول وحصلت على ٧٥ % في اللغة الانجليزية، ويلزمي في الفصل الثاني ٢٥ علامة فقط حتى أنجح، فلماذا لا أَلعب وأمرح، بما أنني سوف أنجح .	

دليل المعلم برنامج ريسك "Risk" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير)

مفتاح إجابات التمارين

أستعن بالقائمة التالية: - قوة البرهان من خلال الفشل في إيجاد مثال - العلاقة الخاطئة
- قوة البرهان من خلال المواقف المختارة - عدم التسلسل - الكل إلى الجزء
ثم اختر نوع خطأ التفكير في النصوص التالية:

الرقم	التمرين	الإجابة
١	نوف تتحدث إلى جاسم عن العامل الجديد الذي استخدمه للناية بجديقة المنزل: "لم يسبق لي أن رأيت شخصاً أحمر الشعر ولم يكن كسولاً، أفترض أن يكونوا جميعهم كسولين".	قوة البرهان من خلال الفشل في إيجاد مثال مضاد لما قيل
٢	رفيف تتحدث إلى زوجها زياد: "كل شخص أحمر الشعر التقيت به كان كسولاً، فلا بد أن يكونوا جميعهم كسولين".	قوة البرهان من خلال المواقف
٣	الناطق باسم (نادي العين)، في رده على سؤال صحفي حول تقييم عمل (نادي الاتحاد والجزيرة)، يقول إن كلا من لاعبي الاتحاد والجزيرة يتصرفون بشكل صارم وحاد، لذا لا بد أنهم متشابهون.	العلاقة الخاطئة
٤	صاحب البقالة يخاطب جاره بسام: في كل مرة كنت أقوم بإعطائك ما تحتاجه كنت غير صادق معي في موعد تسديديك للدين فليس لدي سبب واحد يجعلني أعتقد أنك ستصدق معي هذه المرة!.	الكل إلى الجزء
٥	أم علي تصرخ على ابنها نزيه، يجب أن تدرس كي لا ترسب، وإلا لماذا ندفع لمعلم اللغة الإنجليزية مقابل الدروس الخصوصية؟! - نزيه: لقد انتهى الفصل الأول وحصلت على ٧٥ % في اللغة الإنجليزية، ويلزمي في الفصل الثاني ٢٥ علامة فقط حتى أنجح، فلماذا لا أَلعب وأمرح، بما أنني سوف أنجح.	عدم التسلسل في التفكير

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

Summary

The Risk Program and its effect on the teaching of the Critical Thinking amongst female students in the section of Social Sciences in Taiba University

Prepared by: **Rania Ahmad Ali Faqeehi**

The present study aims at knowing the essence of the Risk program in teaching the critical thinking amongst female students in the section of social sciences in Taiba University, where the original society was taken as a sample of study from all the female students in the section of social sciences in Taiba University under the ministry of higher education, from the second term of the (1426-1427/ 2005-2006) academic year, and their number was one hundred and eighty two (182) female students, and then another sample of study was chosen in a simple random way in order to represent the original society and their number reached sixty (60) students from the fourth standard, and then the students were divided in a simple random manner into two groups, thirty (30) students in the experimental group and thirty (30) students in the regular group in a changeable manner appraising the critical thinking of Watson and Glaser (known as the Watson and Glaser Critical Thinking Appraisal) available in the Saudi an environment, and that was to determine the proportion, and then the Risk program was implemented to teach the Critical thinking. The third part (the power of thinking) the first chapter (correcting the thinking) on the experimental group. The experimental time took five weeks in ten hours.

The statistics was prepared by the T test computer program called: "Statistical package for Social Science" to know the impact of the differences between the intermediate levels of both the experimental group and the regular one.

Final results obtained by the study was the existence of differences that had statistical impact on the a standard base of (0.05) between intermediate levels of both the experimental group and the regular one in favor of the experimental group on appraising the Critical thinking at a distant point, and in every skill of it .

This result shows the clear effect of the Risk program in teaching the critical thinking on female students in the section of social sciences in Taiba University.

On the basis of this result the researcher hereby recommends the implementation of programs of teaching critical thinking among the teacher training program in Universities of Saudi Arabia.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Taibah University
Faculty of Education and Humanities
Department of Curricula & Methods of Teaching



The Risk Program and its effect on the teaching of the Critical Thinking amongst female students in the section of Social Sciences in Taiba University

**A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Curricula & Methods of Teaching
Degree in Education**

**Prepared by
Rania Ahmad Ali Faqeehi**

**Supervisor
Dr. Redhwan Fadhl Al- Rahman Al-shaikh
Associate Professor of Curricula & Methods of Teaching
Social Sciences Faculty of Education University of Taibah**

1427 H./ 2006 AD