التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي

كلية المعلمين في الرياض

التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي
كلية المعلمين بالرياض

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير، وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية، والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار مكون من (٦٩) فقرة وتطبيقه على عينة مقدارها (٢٨٨) طالبٍ. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/١٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/٦

Critical Thinking Held by Students of the First-Year in Secondary Schools in Riyadh and its Relation with Some Variables

Dr. Mohammed R. Al-Shargi
Riyadh Teachers' College

Abstract

The study aimed at measuring the level of critical thinking held by students of the first-year in Riyadh secondary schools, and assessing its relation with their desire of joining the branch of study and academic achievement. To achieve this goal, the researcher developed a test consisting of 69 items and was used on a sample of 288 students.

The results of the study revealed the following:
The level of critical thinking held by students of the first year in secondary schools in Riyadh was at average.There is a satistically significant difference at (0.05) in the level of critical thinking due to the desire of joining the branch of study.There is a satistically significant difference at (0.05) in the level of critical thinking due to the academic achievement.

التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي
كلية المعلمين بالرياض

خلفية الدراسة - أهميتها :

لقد أصبح من وظيفة التربية الحديثة أن تُعنى بتعليم الناس كيف يفكرون؟ وتدريبهم على وسائل جديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح. فالإنسان في الوقت الحاضر - ومع ظهور التغيرات السريعة المتلاحقة - من النواحي التقنية، والفنية ،والعلمية أصبح بحاجة كبيرة إلى تعلم طرق التفكير المختلفة؛ لاستخدامها في حاجاته اليومية. ونظرًا لضعف استخدام التفكير عند معظم الناس؛ لذا، أصبح استخدام مهارات متعددة في التفكير مطلبًا ملحًا يُمَكِّنُ ظروف الحياة المتجددة ومتطلباتها الضرورية (حسين وفخرو، ٢٠٠٢).

والدعوة إلى الاهتمام بالتفكير ليست جديدة؛ إذ ترجع أصولها إلى أيام سقراط، والذي أشار إلى أن التفكير يهدف إلى توجيه السلوك (حلفاوي، ١٩٧٧). كما أن التراث العربي والإسلامي أكدا الاهتمام بالتفكير الناقد، ولا سيما القرآن الكريم، ويتجلى هذا في آيات كريمة عديدة، منها قوله تعالى: (كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون) (سورة البقرة، ٢١٩). وكذلك سيرة النبي صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في تربيتهم، وتعليمهم، من استنارة التفكير وحفز البصائر إلى استقراء الحوادث، ورصد ظروفها، وتأمل سياقها (الشدوخي، وآخرون، ١٤٢١هـ).

والتفكير الناقد Critical Thinking أحد أنواع التفكير المختلفة؛ وقد بدأ الاهتمام به في المدة ما بين (١٩١٠ إلى ١٩٢٩) في أعمال جون ديوي (John Dewey) الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي (Reflective Thinking)، والتساؤل (Inquiry) . ثم جاء أدوارد جيسلر وآخرون (Edward Glasser) وأعطوا معنى أوسع

لمصطلح التفكير الناقد؛ ليشمل فحص العبارات، وذلك في المدة ما بين ١٩٤٠م إلى ١٩٦٠م (محمد، ١٩٩٦).

ثم جاء إنس (Ennis, 1962) ليفرق بين التفكير الناقد وحل المشكلات؛ إذ أشار إلى أن التفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء، أو استنتاج، أو معلومة، على حين حل المشكلات يبدأ بمشكلة يراد الوصول إلى حلها. ومع تنامي هذه الاهتمامات في العديد من أقطار العالم مثل كندا، وبريطانيا، وأيرلنده، وإستراليا، ونيوزلنده في التفكير بعامة، والتفكير الناقد بخاصة، كتبت "النيويورك تايمز New York Times" مقالاً أكدت فيه ضرورة اهتمام المدارس عامة بالتفكير الناقد، وتدريب التلاميذ عليه. كما دعت مجلة أمريكية إلى دعم هذا النوع من التفكير، ومحاولة الاهتمام به من قبل التربويين، والمؤسسات التربوية، وبعد صدور تقرير "أمة في خطر"، وكتاب نيومان (Newman) عن التعليم العالي، والانبعاث الأمريكي الجديد ظهرت دعوة ذات صوت مرتفع إلى الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مطلبًا أساسياً قوميًا لأسباب وطنية واقتصادية (السيد، ١٤١٥).

والمملكة العربية السعودية تُعدُّ من الدول التي تجاوبت مع هذه الدعوات إلى الاهتمام بالتفكير؛ إذ راعت سياسة التعليم في المملكة هذا الجانب بما نصه " تشجيع روح وتنمية البحث والتفكير العمليين " كما نصت عليه في أكثر من هدف من أهداف التعليم.

وعلى الرغم من تأكيد أهمية استخدام التفكير في السياسة التعليمية في المملكة، نرى أنه لم يرق إلى مستوى الطموحات الاجتماعية؛ إذ مازال التعليم في المدارس يعتمد على الحفظ والتلقين، دون الاهتمام بالعمليات العقلية العليا، والمواقف التدريسية المختلفة. ونظرًا للحاجة الماسة إلى معرفة مهارات التفكير الناقد لطلاب السنة الأولى الثانوية في مدينة الرياض بوصفه مرحلة انعطاف في تحديد المسار التعليمي للطلاب في السنة الثانية الثانوية؛ إذ ينتقل الطلاب إلى القسم العلمي ،أو الأدبي، ونظراً لعدم توافر دراسات محلية - حسب علم الباحث - في ا لتفكير الناقد في المرحلة الثانوية، فقد سعى إلى إجراء بحث عن التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، وعلاقته ببعض المتغيرات، مستفيداً من اختبارات مهارات التفكير المختلفة، وإعداد اختبار مقنن في مهارات التفكير الناقد على البيئة السعودية.

يُعدُّ موضوع التفكير الناقد أحد الموضوعات المهمة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والمهتمين بهذا النوع من العلم. إذ أجرى عددٌ من الدراسات المختلفة التي بحثت فيه من جوانبه المختلفة سواءً من حيث الأهمية، أو طرائق قياسه، أو أهمية التدريب عليه. ولكن في - حدود علم الباحث - لا توجد دراسات محلية تناولت قياس التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي ، وإن كانت هناك دراسات مشابهة على المستويين العربي والعالمي. ولقد اطلع الباحث على ما توافر لديه من دراسات ذات العلاقة بالتفكير الناقد من خلال الأدب التربوي . وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات .

أوضحت دراسة عليان (١٩٩٤م) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طريقة الاكتشاف. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد. أما كرم (١٩٩٢) فقد توصلت نتائج دراسته إلى وجود فروق بين المدرسين والمدرسات تعزى إلى الجنس في تنميتهم للتفكير الناقد، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة. كما أجرى الزيات (١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية في الأردن لدى عينة مكونة من (٤٠) معلمًا ومعلمة، و(١٠٥٦) طالبٍ وطالبة في المدارس الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن اكتساب معلمي المواد الاجتماعية وطلبتهم لمهارات التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربويًا، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والتخصص. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي. وقام العجلوني (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية مكونة من (١٢٠) طالبٍ وطالبة في الصف الأول الثانوي . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية. في حين كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار

التفكير الناقد. وقام حمادنه (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد في الرياضيات لدى عينة مكونة من (١١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الإناث على الاختبار أفضل من أداء الذكور على مختلف الاختبارات الفرعية، وكذلك الاختبار الكلي، في حين ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي التحصيل المرتفع على الاختبار الكلي، وفي الأداء على معرفة الافتراضات والاستنباط. أما دراسة الحموري والوهر (١٩٨٨) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث على اختبار التفكير الناقد، تعزى إلى مستوى التحصيل، أو فرع الدراسة في المرحلة الثانوية.

وقام مونريل (Monroel,1980) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل، لعينة مكونة من ٢٠٠ طالب في الصفوف من ٩–١٢؛ إذ طبق اختبار واطسون - جليسر عليهم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الناقد، كما توصل فولي (Folley, 1988) إلى وجود علاقة طردية بين درجات الطلاب، وتحصيلهم في اختبار التفكير الناقد. كما توصلت سوينسون (Swinson, 1993) إلى وجود علاقة بين التحصيل ومهارات التفكير الناقد للطلاب الذين تلقوا تدريبًا، مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا التدريب. أما هابوس (1990 ,Haboush) فقد درس تقويم مخرجات التعليم بواسطة برنامج خاص للتفكير الناقد، لعينة مكونة من (٢٧١) طالبٍ في الصفوف السادس والسابع والثامن في منطقة ينوجرسي، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

قام الزيادي (١٤٠٤هـ) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات. وقد توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى والرابعة من طلاب كليات التربية في اختبار التفكير الناقد، وكذلك بين طلاب السنة الثالثة والرابعة. أما بادي (١٤١٠هـ) فقد توصل إلى أن كفاية الطلاب والمعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية متدنية بشكل عام، وأن العلاقة بين التحصيل الدراسي والكفاية علاقة موجبة. كما توصل إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد للطلاب ذوي التحصيل

المرتفع، والطلاب ذوي التحصيل المنخفض. أما السليمان (٢٠٠١). فقد توصل إلى أن معرفة معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد متوسطة، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى اختلاف المستوى الأكاديمي لصالح التربويين. كما وجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى اختلاف الخبرات.

ومما تقدم من عرض للبحوث ذات الصلة نستخلص ما يأتي :

- وجود علاقة طردية بين نمو التفكير الناقد عند الطلاب، وطريقة التدريس، مثل: طريقتي الاكتشاف، والحاسوب لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس في تنمية التفكر الناقد للطلاب، وذلك لإحساسهم به في بيئة التعلم سواءً من حيث المؤهل الأكاديمي أو الخبرة .
- تفوق أداء الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، على أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على أداء اختبار التفكير الناقد .
- إن التدريب له أهمية كبيرة في تنمية الفكر الناقد، ولصالح المجموعات التجريبية.
- ليس هناك فروق بين الطلاب والطالبات في الجامعات على أداء اختبار التفكير الناقد، ويعزي هذا السبب إلى نمو النضج، واكتساب مهارات متعددة في المراحل الجامعية (الحموري والوهر، ١٩٩٨م).

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تُعدُّ تنمية التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة التي يسعى إليها نظامُ التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مدارس المملكة - حسب علم الباحث - ونظرًا لأهميته على الساحة التعليمية – رأى الباحث القيام بهذه الدراسة والتي تأتي بهدف التعرف على مستوى التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديدًا يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

١ - ما مستوى طلاب الصف الأول الثانوي على اختبار التفكير الناقد؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تعزى إلى رغبتهم في الالتحاق بالأقسام العلمية، أو الأدبية؟

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، يعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي.

فرضيات الدراسة :

لقد انبثق من الأسئلة السابقة الفرضيات الصفرية الآتية :

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي تعزى إلى الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية ، أو الأدبية .

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي .

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ - معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

٢ - معرفة العلاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

٣ - الوقوف على العلاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، ومستوى تحصيلهم الدراسي.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في :

١. عدم وجود دراسات محلية تناولت قياس التفكير الناقد في المدارس الثانوية، وبدراسته هذه يأمل الباحث أن يسد هذه الفجوة، موفراً معلومات بحثية .

٢. قد تساعد المسئولين وصناع القرار في إعادة النظر في المناهج الحالية، وتطويرها ولاسيما في مجال مهارات التفكير الناقد، وقد تسهم هذه الدراسة في حفز آخرين إلى القيام ببحوث أخرى في مجالات التفكير في جميع المراحل الدراسية .

٣. وبما أن المعلمين يتفاعلون مع الطلاب، ويعملون على تعليمهم معارف ومهارات متنوعة، يرى الباحث أن هذه الدراسة قد تفيد المعلمين الذين هم على رأس الخدمة؛ لتوجيه تدريسهم نحو تنمية مهارات التفكير الناقد .

٤. وأخيرًا يرى الباحث أن هذه الدراسة ستسهم بشكل أو بآخر في تحقيق الأهداف التي نصت عليها سياسة التعليم في المملكة، وخصوصًا في مجال التفكير .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي الذكور في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وتتحدد نتائجها بمدى صدق أداتها الرئيسة وثباتها، ألا وهي اختبار التفكير الناقد.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

لعل أهم المصطلحات التي تحتاج إلى تحديد في هذه الدراسة، مصطلح التفكير الناقد. وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي له .

التفكير الناقد: على الرغم من عدم وجود اتفاق محدد بين المهتمين بالتفكير حول مفهوم التفكير الناقد، نجد أن هناك عدة تعريفات نوجزها فيما يلي، وهي :

يعرفه نورس (Norris, 1985) بأنه مزيج من عدة اعتبارات تتطلب من الآخرين أخذ وجهات نظر الآخرين بالحسبان، والبحث عن بدائل؛ لتكوين وجهة نظر خاصة بهم.

على حين يرى إنس (Ennis, 1985) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي وعقلي يركز على ما يجب اعتقاده، أو عمله في قضايا، أو مواقف معينة.

ويرى مهيد (١٩٨٦) أن التفكير الناقد هو: مجموعة المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على فحص وتقويم كل ادعاء معرفي، أو خبرما لمعرفة دقة، وصدق هذا الادعاء أو الخبر بتحليل محتوياته، ومعرفة مصادره في ضوء الدليل الذي يدعمه، ومعرفة الأمور ذات العلاقة

من غيرها، في خط منطقي واضح .

ولأغراض هذه الدراسة يعرف الباحث التفكير الناقد بأنه قدرة الطالب على التمحيص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها، والتمييز بينها، وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النتائج منها، ملتزمًا في ذلك كله بالموضوعية والحياد.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين بالصف الأول الثانوي في خمس وعشرين مدرسة ثانوية في شرق مدينة الرياض، والبالغ عددهم ١٧١٥ طالبٍ. وقد تم اختيار منطقة شرق الرياض؛ لقربها من عمل الباحث، وسهولة إجراءات التطبيق. أما عينة الدراسة فتكونت من ٢٨٨ طالبٍ في خمس مدارس ثانوية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية بواقع فصل، أو فصلين في كل مدرسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٤هـ، والجدول رقم (١) يوضح عدد الطلاب، وعدد الفصول، والعينة المختارة في كل مدرسة من مدارس التطبيق.

الجدول رقم (١)

عدد الطلاب ،وعدد الفصول، وعينة الدراسة المختارة في كل مدرسة من مدارس التطبيق

المسلسل	اسم المدرسة	عدد الطلاب الكلي	عدد الفصول الكلية	العينة
١	ثانوية الماوردي	٢٤٠	٨	٧٠
٢	ثانوية مجمع العليان	٣٧٠	١٠	٧٢
٣	ثانوية الشورى	٤٠٠	١٠	٣٨
٤	ثانوية الملك فهد	٣٤٥	١٠	٦٩
٥	ثانوية القدس	٣٦٠	١٠	٣٩
المجموع		١٧١٥	٤٨	٢٨٨

أداة الدراسة :

تم قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ببناء أداة على غرار مقياس التفكير الناقد، والذي قام بإعداده كل مـــــــن واطسن، وجليسر (Woston & Glasser) على البيئة الأمريكية. وفيما يلي شرح لخطوات إعداد الاختبار:

١ - تحديد مكونات التفكير الناقد .

قام الباحث بمراعاة أن يمثل هذا الاختبار ((قياس التفكير الناقد)) مستوى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وفق الاختبارات الفرعية الآتية :

أ - معرفة الافتراضات .

ب - تقويم المناقشات .

ج - التفسير .

د - الاستنباط .

هـ – الاستنتاج .

بحيث يمكن الحصول على درجة كل طالب على كل اختبار على حدة، ومن ثم الدرجة الكلية التي تمثل مستوى الطالب على اختبار التفكير الناقد بوجه عام .

٢ - وضع مفردات الاختبار :

قام الباحث بوضع الاختبار في صورته الأولية من الاختبارات العربية ،والأجنبية، والكتب الإحصائية، وهي على النحو الآتي :

– كتيب اختبار التفكير الناقد من إعداد عبدالسلام، وسليمان (١٤٠٢هـ)، الصادر عن مركز البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية - جامعة أم القرى ١٤٠٢ هـ.

– الاختبار الذي أعده حمادنه (١٩٩٥) لقياس مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن.

– الاختبار الذي أعده العجلوني (١٩٩٤) لقياس التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلاب الصف الأول الثانوي.

– الكتاب الإحصائي السنوي من إعداد وزارة التخطيط في المملكة العربية السعودية عام ١٩٩٩م .

– اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (CCTSI) تعريب عبدالعال عجوة، وعادل البنا، عام ١٤٢١هـ .

تكون الاختبار في صورته الأولية من (٩٠) فقرة تقيس الأبعاد الخمسة، بحيث تمثل كل فقرة من فقرات الاختبار موقفًا معينًا يواجهه الطالب في حياته اليومية أو الدراسية. كما روعي أن تكون الفقرات واضحة، وخالية من التعقيد اللفظي، كما زود كل اختبار فرعي بمثال يوضح الكيفية التي يمكن للطالب الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار.

٣ - صدق الاختبار :

أ - صدق المحتوى:

للتأكد من صدق الاختبار، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في علم النفس المعرفي (Cognitive psychology)، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل فقرة، ومدى ملاءمتها لكل بعد من أبعاد الاختبار. وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، ثم قام الباحث بصياغة الاختبار في شكله النهائي، وقد تضمن خمسة أبعاد على النحو الآتي:

١– معرفة الافتراضات، واشتمل على (١٢) فقرة .
٢– التفسير، واشتمل على (١٢) فقرة .
٣– تقويم المناقشات، واشتمل على (١٢) فقرة .
٤– الاستنباط، واشتمل على (١٥) فقرة .
٥– الاستنتاج، واشتمل على (١٥) فقرة .

ب - صدق المفهوم » الصدق البنائي « Construct validity

تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاختبار من خلال ارتباطها بالفقرات الأخرى للاختبار، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجداول ذوات الأرقام من ٢ إلى ٦ تبين قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار في كل محور .

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور معرفة الافتراضات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٦١	دالة
٢	٠,٣٩٩	دالة
٣	٠,٣٠٨	دالة
٤	٠,٣٣٩	دالة
٥	٠٣٠٥	دالة
٦	٠,٣٧١	دالة
٧	٠,٣٨١	دالة
٨	٠,٣٨٨	دالة
٩	٠,٤٢٢	دالة
١٠	٠,٤٥٤	دالة
١١	٠,٥٠١	دالة
١٢	٠,٢٧٧	دالة

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور التفسير

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٥٩	دالة
٢	٠,٣٨٠	دالة
٣	٠,٣٥٢	دالة
٤	٠,٤٢٢	دالة
٥	٠,٥١٢	دالة
٦	٠,٦١٢	دالة
٧	٠,٣١٤	دالة
٨	٠,٥١٨	دالة
٩	٠,٣٨٨	دالة
١٠	٠,٥٨١	دالة
١١	٠,٦١٦	دالة
١٢	٠,٦١٢	دالة
١٣	٠,٥٤٥	دالة
١٤	٠,٣٢٠	دالة
١٥	٠,٦١٨	دالة

الجدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور تقويم المناقشات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٤٢٢	دالة
٢	٠,٣٧٧	دالة
٣	٠,٢٩٩	دالة
٤	٠,٤٥٤	دالة
٥	٠,٦١٣	دالة
٦	٠,٤٦١	دالة
٧	٠,٥٢١	دالة
٨	٠,٦١٦	دالة
٩	٠,٤١٤	دالة
١٠	٠,٣٠٧	دالة
١١	٠,٣٦٦	دالة
١٢	٠,٤٢٨	دالة
١٣	٠,٦٢٦	دالة
١٤	٠,٤٢٨	دالة
١٥	٠,٥١٥	دالة

الجدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور الاستنباط

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٣٧	دالة
٢	٠,٢٤٤	دالة
٣	٠,٢٤٤	دالة
٤	٠,٢٩٧	دالة
٥	٠,٤٠٧	دالة
٦	٠,٢٩١	دالة
٧	٠,٤٠٧	دالة
٨	٠,٢٦٣	دالة
٩	٠,٣٧٦	دالة
١٠	٠,١٤٨	غير دالة
١١	٠,٣٥٢	دالة
١٢	٠,٠٦١	غير دالة

الجدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور الاستنتاج

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٣٣٢	دالة
٢	٠,٥٤١	دالة
٣	٠,٤٠٢	دالة
٤	٠,٢٥٣	دالة
٥	٠,٢٨٣	دالة
٦	٠,٢٤٤	دالة
٧	٠,٢٩٨	دالة
٨	٠,٣٤٩	دالة
٩	٠,١٩٤	غير دالة
١٠	٠,١٣٧	غير دالة
١١	٠,٣٠٣	دالة
١٢	٠,٣١٤	دالة
١٣	٠,٤٠٤	دالة
١٤	٠,٢٦٦	دالة
١٥	٠,٢٨٠	دالة

من خلال الجداول السابقة يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمعظم الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إلا أن هناك بعض الفقرات كانت معاملات ارتباطها مع المحور الذي تنتمي إليه ليست ذات دلالة إحصائية، ويرى الباحث، ومن خلال خبرته السابقة ضرورة بقاء هذه الفقرات لما لها من أهمية بالمحور نفسه ، ولكنها قد لا تميز تمييزاً حقيقيًا بين مستويات تحليل الطلبة.

جـ - الصدق العاملي :

للتأكد من تماسك الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي، وكل بعد من الأبعاد الخمسة، وهي الواردة في الجدول رقم (٧) وكما هو واضح في هذا الجدول، كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية:

الجدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي ،وكل بعد من الأبعاد الخمسة

المسلسل	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	معرفة الافتراضات	٠,٦٤	٠,٠١
٢	التفسير	٠,٣٢	٠,٠١
٣	تقويم المناقشات	٠,٣٧	٠,٠١
٤	الاستنباط	٠,٤٣	٠,٠١
٥	الاستنتاج	٠,٣٠	٠,٠٥

ثبات الاختبار (معامل ثبات الاستقرار):

قام الباحث بحساب الثبات للاختبار، وذلك باستخدام معامل ثبات الاستقرار (أو السكون). تقوم فكرة هذا العامل على حساب الارتباط بين علامات الطلاب على الاختبار عند تطبيقه، وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه في المرة الأولى، إذ قام الباحث بتطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة العشوائية نفسها من الطلبة بعد التطبيق للمرة الأولى وبفاصل زمني قـدره (١٤) يومًا. وتم حساب معامل الثبات الكلي للاختبار، وكذلك الاختبارات الفرعية الخمسة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٧٣) علي حين تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية ما بيـــن (٠,٥٢–٠,٨٧) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١ ، ٠,٠٥) كما يتضح من الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

معاملات الثبات للاختبار الكلي، والاختبارات الفرعية

البعد	معرفة الافتراضات	تقويم المناقشات	التفسير	الاستنباط	الاستنتاج	الاختبار الكُلي
معامل الثبات	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٨٧	٠,٧٥	٠,٥	٠,٧٣

تصحيح الاختبار :

تم إعداد الاختبار بطريقة اختيار مواقف، بحيث تعطي درجة واحدة للإجابة، وصفر للإجابة الخاطئة.

جمع المعلومات :

تم أخذ موافقة إدارة التعليم بمنطقة الرياض على إجراء الاختبار في المدارس المختارة؛ إذ قام الباحث بالإشراف على التطبيق بنفسه، وإعطاء فكرة عن الدراسة وأهدافها للعينة المختارة، كما تم شرح التعليمات الخاصة بكل اختبار، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين تقريبًا.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١- استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض .

٢- استخدام الاختبار التائي (ت)؛ لمعرفة دلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

٣- استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لمعرفة الفروق بين الطلاب في مستوى التفكير الناقد بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي .

٤- استخدام اختبار (شيفيه) Sheffe لتحديد الفروق والمقارنات السيكومترية بين متوسطات الطلاب حسب المستوى الدراسي .

عرض النتائج ومناقشتها

أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عديدة؛ وتسهيلاً لعرضها، فقد تم تصنيفها في مجموعات بحسب أسئلة الدراسة. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج :

أ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وهو ما مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض على اختبار التفكير الناقد ؟

قد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل من الاختبارات الخمسة الفرعية ،والاختبار الكلي، ويوضح الجدول رقم (٩) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية

لطلاب الصف الأول الثانوي على اختبار التفكير الناقد

الاختبار	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	العلامة الكلية
معرفة الافتراضات	٦,١٤	٥١٪	٢,١٤	١٢
تقويم المناقشات	٧,٧٥	٥١٪	١,١٩	١٥
التفسير	٧,٦٠	٥٠٪	١,١٧	١٥
الاستنباط	٧,٨٥	٥٢٪	١,١٤	١٥
الاستنتاج	٣,٩٠	٣٢٪	١,٨٥	١٢
الاختبار الكلي	٣٦,٢	٥٢٪	٤,٠٥	٦٩

يلاحظ من الجدول السابق أن المستوى العام للتفكير الناقد لكل من الاختبارات الفرعية (معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والتفسير، والاستنباط) عند التعبير عنها بنسب مئوية هي على التوالي (٥١٪ ، ٥١٪ ، ٥٠٪ ، ٥٢ ٪) وزادت على نسبة ٥٠٪ بقليل، وفي حدود المتوسط ما عدا اختبار الاستنتاج إذ بلغت النسبة المئوية (٣٢ ٪) وهي نسبة منخفضة جداً إذا ما قورنت بالاختبارات الفرعية الأخرى. وتعزى هذه النتيجة إلى أن اختبار الاستنتاج يمتاز بالصعوبة، وبخيارات متشابهة، الأمر الذي يجعل اختيار الإجابة الصحيحة للعبارة المعطاة للطالب صعبة في زمن قياسي قصير، وهو زمن الحصة الدراسية .

وعلى الرغم من تحقيق الطلاب لنسب زادت على ٥٠٪ بقليل للاختبارات الفرعية الأخرى على اختبار التفكير الناقد، نرى أنها ليست في مستوى الطموح الذي يجب أن

يكون عليه طالب المرحلة الثانوية في مستوى التفكير، وتُعَدُّ نسبة متدنية جدًا إذا ما قورنت بالأداء المقبول ٦٠٪ ، والمتعارف عليه عالميًا في هذا النوع من الاختبارات. ويعزى الباحث تدني نسبة الطلاب على اختبار التفكير الناقد إلى عوامل كثيرة، منها عدم الارتقاء بمستوى المعلم، وتمكينه من إتقان مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الأخرى اللازمة لأداء مهمته. كما أن المقررات الدراسية ليست موجهة؛ لتنمية قدرات الطلاب، وإكسابهم المهارات اللازمة للتفكير الناقد؛ إضافة إلى عدم تدريب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد على نحو يضمن تنمية هذه المهارات لطلابهم في الصفوف الدراسية المختلفة، بحيث تمكنهم من تنفيذ إستراتيجيات جديدة ترقى بتعلم الطلاب، ومن ثم تطويرها وابتكار الجديد؛ إضافة إلى أن المعلمين لم يتعودوا في حياتهم الدراسية على تعلم هذه المهارات؛ بحيث تمكنهم من إكسابها لطلابهم؛ وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة الزيات (١٩٩٥)، ونتائج دراسة كل من الحموري والوهر (١٩٨٨) .

وتعد هذه النتيجة مقلقة إذا عدنا إلى وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي حددت الأهداف العامة للتعليم، ومن ضمنها ما يأتي :

– مساعدة المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وتوظيفه في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية في جميع مراحل حياتهم، وتنمية قدراتهم واستيعابهم على التجديد والابتكار (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ) .

ويلاحظ أن هذا الهدف لم يتم تحويله إلى واقع فعلي في بناء المناهج الحالية، أو تنميته من خلال مقرر مستقل، يعنى بعملية التفكير. كما أن بناء الأهداف الخاصة الحالية لم تسهم في تحقيق طموح عدد كبير من المتعلمين على ممارسة التفكير العلمي الصحيح. مما أدى إلى عدم إعطاء المتعلم الفرصة؛ لممارسة التعلم في المواقف التعليمية المختلفة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحموري، الوهر (١٩٨٨) .

ب - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن هذا السؤال، وهو » هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض تعزى إلى رغبتهم في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

للإجابة عن هذا السؤال قد تم استخدام اختبار (ت) T- test ؛ لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية، من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم. ويوضح الجدول رقم (١٠) النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١٠)

اختبار « ت « لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بالأقسام العلمية، أو الأدبية، من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(٠,٠٥)
العلمي	١٩٧	٣٥,٩٣	٤,٢٥	١٦٢	٩,٩٨	دالة
الأدبي	٩٠	٣٠,٨	٣,٩٤			

* ذات دلالة على مستوى ٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي هو (٣٥,٩٣)، والانحراف المعياري (٤,٢٥)، على حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي (٣٠,٨)، والانحراف المعياري (٣,٩٤). ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين تم استخدام اختبار "ت " T- test، ويبين الجدول السابق أن قيمة "ت " تساوي ٩,٩٨ ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلاب الراغبين في القسم العلمي، أو القسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي، ويلاحظ أن نسبة المتوسط للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي، إلى النسبة الكلية هـي ٥٢٪، على حين نسبة المتوسط للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي هي ٤٤٪، وهي نسبة متدنية جدًا.

ويعزى الباحث وجود فروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي، أو الأدبي، ولصالح طلبة القسم العلمي إلى أن المناهج العلمية الحالية يتوافر فيها التدريبات

اللازمة لكيفية استخدام مهارات التفكير، والأنشطة المصاحبة لها، إضافة إلى أن المعلمين يواجهون الطلاب بالأسئلة المتعددة الحافزة إلى نحو يتحقق معه تنمية مهارات التعليم المختلفة .

ويلاحظ أن نسبة المتوسط في اختبار التفكير الناقد للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي هي ٤٤ ٪ ،وهي نسبة متدنية جداً، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات الدراسية، والتي قد تخلوا من الأنشطة والمهارات التي تساعد على تنمية التفكير الناقد، إضافة إلى طرائق التدريس، والتي تركز على الحفظ، والتلقين، وعدم استخدام المعلمين أدنى قدر من عمليات التفكير في الصفوف الدراسية.

ب - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

للإجابة عن هذا السؤال وهو » هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض في مستوى التفكير الناقد يعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي. تم استخدام تحليل التباين الأحادي .one way analysis of variace ويوضح الجدول رقم (١١) النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١١)
تحليل التباين الأحادي (فٌء) لمعرفة دلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والتي تعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة « ف »	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
بين المجموعات	٣	٢٩٦,٩٩	٩٨,٩٩	٦,٥١	دالة
داخل المجموعات	٢٨١	٤٢٧٣,٢٥	١٥,٢١		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب، من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار " شيفيه " Sheffe ، إذ تم تقسيم الطلاب إلى أربع فئات حسب مستوى تحصيلهم الدراسي، وهي (ممتاز - جيد جداً - جيد - مقبول) والجدول رقم (١٢) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١٢)

اختبار (شيفيه) Sheffee لتحديد الفروق بين متوسطات الطلاب حسب المستوى الدراسي

مستوى الطلاب	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
ممتاز – جيد جدًا	٠,٦٨	غير دالة
جيد	٢,١٤	دالة
مقبول	٢,٩٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين حصلوا على تقدير ممتاز، حيث بين الطلاب الذين حصلوا على تقدير جيد جداً أن فرق المتوسطات صغير (٠,٦٨) وغير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومن ثَمَّ يمكن وضعهم في فئة واحدة؛ نظراً لتقارب مستوياتهم على اختبار التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الطلاب الذي حصلوا على تقدير ممتاز، و الطلاب الذين حصلوا على تقدير جيد، وتقدير مقبول: ويعزى الباحث هذا السبب إلى أن جميع المدارس في المملكة العربية السعودية تقبل جميع الطلاب بفئاتها المختلفة، وعادة ما تكون هذه الفئات غير متجانسة في تحصيلها الدراسي الأمر الذي سبب هذا الفرق، بالإضافة إلى عوامل أخرى، قد تكون اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصادية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة فولي (Folley, 1988)، ودراسة حبوش

(Haboush,1990)، وحمادنه (١٩٩٥)، ودراسة حسني (٢٠٠٠) وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من الحموري والوهر (١٩٨٨) وبادي (١٤١٠هـ).

التوصيات :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- تدريب المتعلم على ممارسة التفكير العلمي الصحيح، سواءً من خلال المنهاج الدراسي، أو المواقف التعليمية المختلفة .

٢- تدريب المعلمين على أخذ دورات علمية مكثفة على ممارسة التفكير الناقد، وأن تربط هذه الدورات بحوافز مادية ومعنوية، وإدخال مقررات التفكير في برنامج إعداد المعلمين.

٣- تدريب المعلمين على استخدام طرائق جديدة في التدريس. يتضمن أنواعًا مختلفة من التفكير، ومن ضمنها التفكير الناقد؛ بغية تحقيق أكبر قدر من مهارات المتعلم .

٤- تدريب المتعلمين على ممارسة التفكير الناقد من خلال المواقف التعليمية التي يعرضها المعلمون في الصفوف الدراسية، سواءً عن طريق الحوار، أو عن طريق أساليب متعددة لتحقيق قدر أكبر من عملية التعلم؛ لحل جميع المشكلات التي تواجههم.

٥- ألاَّ تقتصر مهارات التفكير على مهارة واحدة، بل يجب التنويع في جميع المهارات مع مراعاة خصائص المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

المراجع :

أبو شهاب، خالد محمد الحاج. (١٩٩٥). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

بادي، غسان خالد. (١٤١٠هـ). كفاية الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها. **مجلة جامعة أم القرى**، العدد الثالث، ٣١٥–٣٣٧ .

حمادنه، أحمد فواز عبدالله. (١٩٩٥). **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حلفاوي، مسعف عثمان، (١٩٩٧). **اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

حسين، ثائر وفخرو، عبدالناصر. (٢٠٠٢). **دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير**. عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع .

الحموري، هند والوهر، محمود. (١٩٩٨م). قدرة طلاب السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد، وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة. **دراسات، العلوم التربوية، ٢٥** (١)، ١٤٥– ١٥٧ .

الزيادي، محمود. (١٩٨٤). التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. **مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة**، العدد الثاني، ص٥٨–٨٠ .

الزيادات، ماهر مفلح أحمد. (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، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

السليمان، سليمان سعد. (٢٠٠١). مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الرابع والسبعون. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص١١٥– ١٤٥ .

السيد، عزيزة، (١٩٩٥). **التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشدوخي، وآخرون (١٤٢١هـ). **مشروع تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية**: وحدة تخطيط المناهج، وزارة المعارف، الرياض، المملكة العربية السعودية .

صقر، محمد حسني سالم. (٢٠٠٠). فاعلية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل، وتنمية الفكر الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية العلمية**، (٣) ،٣٩–٦٥ .

العجلوني، محمد خير إبراهيم. (١٩٩٤). **أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية: ١٩١ .

كرم، إبراهيم. (١٩٩٢). دور المدرس في تنمية الفكر الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد الخامس والعشرون، ١٥– ٥٨.

المقدادي، قيس إبراهيم صالح. (٢٠٠٠). **أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تطوير يلزم المجلد وأرقام والعدد صفحتي البداية والنهاية. الخصائص الإبداعية، وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

المساد، إبراهيم عاصي. (١٩٩٧). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد. ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، ١٩٩٧م، إربد، الأردن .

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

مهيد، نور الدين فالح. (١٩٨٣). **اختبار أثر طريقتي التدريس بالاكتشاف والتقليدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مهارة التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول إعدادي، في مادة الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبدالسلام، فاروق. وسليمان، محمد ممدوح. (١٤٠٣هـ). **كتيب اختبار التفكير الناقد:** مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

عجوة، عبدالعال والبنا، عادل. (٢٠٠٠). **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.** الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع .

عليان، حسن عبدالمنعم. (١٩٩٤). **أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

Ennis, R. H. (1993) . Critical thinking assessment, theory into practice.**Educational Leadership, 32** (3), 179 – 186 .

Folley, W. (1988). An analysis of the relationahip between critical thinking ability achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, **48**, 1644 .

Monroel, E. (1987). An analysis of the relationahip between crititcal thinking ability, achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, **41** (4) : 1495.

Norris, S. P. (1995) Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, **42** (8), 40- 45 .

Haboush, R. L (1990). An evaluation of student learning outcomes under a critical thinking – social studies program. **Dissertation Abstracts International. 50** (10), 3185 .

Swinson, T. J. (1993). The effects of critical thinking skills instruction on undergraduate students. **Dissertation Abstracts International**, **53** (9), 3098 .