واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم وعلاقتها ببعض المتغيرات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

*عائشة السليم **د.محمد غاوي ***د.سيف الدين قدي

(الإيداع: 28 آذار 2019 ، القبول: 25 حزيران 2019)

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب من وجهة نظرهم، كما سعت إلى التعرّف على أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وخبرة المعلم في واقع تطبيق مهارات التفكير الناقد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مؤلفة من (25) بند. وشملت عينة الدراسة (89) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً، كما بينت النتائج غياب الفروق في تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفق متغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين بينت النتائج وجود فروق تُعزى لمتغير خبرة التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدداً من المقترحات أهمها: إقامة دورات تدريبية للمعلمين حول أهمية مهارات التفكير الناقد وضرورة توظيفها في الصف المدرسي، وتطوير المناهج المدرسية بحيث تتفق مع حاجات الطلاب، وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، الدراسات الاجتماعية، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

* طالبة دكتوراه –المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حلب.

** أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حلب.

*** مدرس في قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة حلب.

The Reality of applying Critical Thinking Skills by Social Studies Teachers in Their Classrooms and Its Relationship with Some Variables in the First Stage of Basic Education

*Ayesha Al- Saleem **Mohamed Ghawi ***Saif Eddin Qadi

(Received: 28 March 2019, Accepted: 25 June 2019)

Abstract:

The study aimed to identify the reality of applying Critical Thinking Skills in the First Stage of Basic Education by Social Studies teachers. It also seeked to identify the effect of the variables of gender, scientific qualification and experience of the teacher in Aleppo. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionable which consisted of (25) items. The study sample included (89) teachers of the First Stage of Basic Education. The results showed that the level of applying Critical Thinking Skills was generally moderate. Besides, the results showed the absence of statistically significant differences in the level of applying Critical Thinking Skills according to the variables of gender and academic qualification, while the results showed the existence of statistically significant differences in the level of applying Critical Thinking Skills according to the experience of the teacher. In light of the results of the study, the researcher offered a number of recommendations, including: providing training courses for teachers on the importance of Critical Thinking Skills and the necessity of implementing it in the classroom, developing school curricula to meet the needs of students and creating an appropriate school environment for practicing Critical Thinking Skills .

Keywords: Critical Thinking Skills, Social Studies, First Stage of Basic Education.

* Post Graduate Student (PhD)Dept. of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Aleppo

** Professor in the Dept. of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Aleppo

*** Instructor in the Dept. of Child Education, Faculty of Education, University of Aleppo

1– مقدمة الدراسة:

يعد العقل أداة التفكير، وتعد مهارات التفكير وسيلة لاكتساب المعرفة فهي تساعد الإنسان في اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات بشكل صحيح، فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو قدرة الإنسان على تقدير الحقيقة والتوصل إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء ومراعاة وجهات النظر المتعددة، لقد أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، وقد ازداد اهتمام التربويين بالتفكير الناقد باعتباره متطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، واختلاف أعمالهم ومستوياتهم الثقافية، فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعياً للأنظمة الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من المتغيرات في وطنه (الحموري والوهر،1998، 147).

وتسعى مناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، حيث تعد تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها، فقد أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي التي اعتمدتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتاريخ (2017/5/15) على تبني مدخل مهارات التفكير بجميع أشكاله، وأكدت على أهمية مساعدة المتعلم على توظيف معارفه المكتسبة وتمكينه من حل المشكلات واتخاذ القرار المنطقي واستخدام التفكير الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في حياته.

ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير الناقد، فأي تطبيق لخطة تعليم التفكير يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن هذه الممارسات (تهيئة الفرص للتعامل مع مواقف من الحياة الحقيقية أو طرح مواقف واقعية، تمركز التدريس حول المتعلم، تحفيز الطلاب على التعاون والتفاعل بينهم وبين المعلم وبين بعضهم البعض، إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها، تشجيع الاكتشاف والاستقصاء وتعزيز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه) (المغيضيب، 2010، ص32). وهناك العديد من المعلمين الذين يمارسون السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم، وقيامهم بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر دون مناقشة أو تفكير عميق بها، ولذلك اختارت الباحثة موضوع الدراسة الحالية بهدف التعرف على واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم.

2– مشكلة الدراسة:

أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج المعاصرة في كثير من الدول تعطي اهتماماً أكبر للتفكير الناقد، وتضعه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلم، وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على مهاراته بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية، كما اقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس تلك المهارات، إذ من الصعوبة أن تنمو قدرات التفكير الناقد وتتطور دون مساعدة من خلال المادة الدراسية، كما أنه من الصعب تكوين تلك القدرات بمجرد استماع الطلاب إلى معلميهم، أو قراءة النصوص، وعلى المعلمين أن يدركوا تماماً ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد (عبيد وعفانة، 2003، 37).

ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي يواجهها المعلمين، فإذا لم يستخدموا التفكير الناقد يصبحوا جزءاً من المشكلة، وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة والتكيف مع هذه المواقف الجديدة، وإن تحديث المعلومات بشكل مستمر هو مبرر للتفكير الناقد وتنميته بشكل مستمر لدى المعلمين وتلاميذهم، فالمعلم يعد جوهر العملية التربوية والتعليمية، ومنفذاً لجميع عناصر العملية التعليمية بالممارسة اليومية والواقعية للحياة المدرسية، فالكتاب المدرسي مثلاً لن يدرس بفاعلية إن لم ينظم المعلم محتواه، ويقترح الأنشطة المتنوعة والمناسبة ليحقق الأهداف التي وضع

المحتوى في ضوئها، لذا فإن كل تطوير يتم التخطيط له للرقي بالعملية التعليمية التعلمية، وجعلها أكثر كفاءة وجودة، تتوقف على المعلم بصورة أساسية، وبدونه يصعب تحقيق الرغبة في التطوير والتغيير، بالإضافة إلى ذلك فالمعلم لا يكفيه أن يكون ملماً بجوانب المعرفة في تخصصه أو حتى بأساليب التربية الحديثة، وإنما ينبغي أن يكون إلى جانب ذلك قادراً على تكوين علاقات سليمة مع التلاميذ والزملاء والإدارة، وأن يكون مدرباً على العديد من الكفايات والمهارات. (النوايسة،2007، 19).

وعلى هذا لا بدَّ للمعلم من أن يطبق التفكير الناقد بمهاراته المتعددة لكي يوفر هذه المهارات لدى طلابه، لأن ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد يساعد في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ من خلال الأساليب والطرائق التعليمية التي يستخدمها.

وبشكل عام، تتلخص مشكلة الدراسة في تحديد واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لما لهذه المرحلة الدراسية من أهمية في مستقبل تلاميذهم الدراسي، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل التالي:

ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

3– أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1– تعد الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات المعاصرة التي تنادي بضرورة تنمية التفكير الناقد وأهميته في تنمية شخصية التلميذ.

2– أهمية دراسة التفكير الناقد ومهاراته لدى المعلمين، حيث يساعد على المرونة والموضوعية في مواجهة المشكلات التي قد يواجهها تلاميذهم وحلها بطريقة واعية منظمة.

4– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1– تعرف واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم.

2– تعرف علاقة تطبيق المعلمين والمعلمات للتفكير الناقد ببعض المتغيرات (الجنس– المؤهل العلمي– سنوات الخبرة).

5– أسئلة الدراسة:

تنطلق الدراسة الحالية من السؤالين الآتيين:

1. ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد؟

2. هل توجد فروق في تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

6– فرضيات الدراسة:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس؟

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

7– حدود الدراسة:

1– الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب.

2–الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.

3–الحدود المكانية: شملت الدراسة بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب.

8– مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد (Critical Thinking): هو تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، كما أنه عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن التلميذ من اتخاذ قرار للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير (قطامي، 2004، 35).

ويعرف التفكير الناقد إجرائياً بأنه: أحد أنماط التفكير بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات (معرفة الافتراضات– التفسير– تقويم المناقشات– الاستنباط– الاستنتاج) وتدل عليه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة الخاصة باستخدام المعلم لمهارات التفكير الأساسية.

9– متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة الديموغرافية الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

المتغير التابع مهارات التفكير الناقد.

10– الإطار النظري:

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية للتوظيف الأمثل القدرات العقلية والإنسانية (العظمة، 2006، 30).

ويرتبط التفكير الناقد بعدد غير محدد من السلوكيات ويتداخل مع مفاهيم أخرى، وهو مشتق من الأصل اللاتيني (Kritikos)، والذي يعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في مهارات التحليل والكم والمجادلة للوصول إلى الحقيقة، وقد يكون مفهوم التفكير الناقد متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير في الأدب التربوي المعاصر، ويؤدي التفكير الناقد إلى تطوير تفكير الأشخاص لكي يصبحوا موضوعيين وغير متحيزين، ويراعون الدقة والوضوح عند اتخاذ القرار (الحارثي، 2001، 50).

ويحدد عطية أهمية التفكير الناقد في أنه يزيد من نشاط المتعلم العقلي ويدفعه إلى مراقبة تفكيره، كما يكسبه القدرة على التحليل والتمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والحجج، والتعرف على أوجه التناقض والتطابق، ويعد من المقومات الأساسية في عصر العولمة (عطية، 2008، 14).

تعددت خصائص الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً، فقد أورد عرفة مجموعة من الخصائص، فالشخص لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً، ولديه القدرة على اتخاذ القرار ويفصل بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفي، ويمتلك القدرة على الملاحظة والتخيل الواسع (عرفة، 2006، 21)، كما أنه يتفاعل بحيوية ونشاط مع عناصر البيئة، ويتجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله على الأمور، ويمتلك القدرة على طرح الأسئلة وتحديد الفرضيات والاستدلال وتوليد الأفكار، وهو صادق مع نفسه ويتميز بالاستقلال الفكري (الخيكاني، 2016، 24).

ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن هناك العديد من المعوقات والعوامل التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف ومنها الدوغماتية وتعني النمطية أي التسليم بأن الأفكار

المطروحة صحيحة أو خاطئة دون التأكد من أسباب صحتها أو خطئها، مسايرة أفكار الآخرين، التصلب وعدم المرونة الفكرية، والإيمان بالخرافة وتفسير بعض الأحداث الغامضة بناء على ما تمليه تلك الخرافات (المولد، 2007، 19).

كما أن الطابع السائد في وضع المناهج الدراسية في صفوف المرحلة الأساسية، متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار والذي مفاده أن عملية مواكبة كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيئة التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عند التلميذ من تحليل ونقد وتقييم وغيرها.

والفلسفة العامة للمدرسة وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم لا زالت تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للتلاميذ.

وقد حدد الزيود وآخرون (2006) مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات إجرائية كما يلي:

1– الاستنتاج: ويقصد به استخلاص مجموعة من الحقائق.

2– معرفة المسلمات أو الافتراضات: ويقصد به معرفة الفكرة، أو القضية المراد التحقق منها.

3– الاستنباط: يقصد به استخلاص حكم من القاعدة.

4– التفسير : يقصد به محاولة تحديد أسباب سلوك الظاهرة.

5– تقويم الحجج: يقصد به محاولة إثبات صحة النتائج المستخلصة.

وترى الباحثة أن هذه المهارات التي تم الإشارة إليها كمهارات للتفكير الناقد يمكن أن تساهم في بناء شخصية إنسانية متميزة على كافة المستويات المعرفية، والوجدانية، والأخلاقية، والاجتماعية، حيث تتطور قدرات التلاميذ على استخدام عقولهم بدلاً من عواطفهم، كما تتحسن قدرتهم على التعليم الذاتي والبحث العميق في الكثير من الأمور وهذا يجعلهم أكثر صدقاً مع ذواتهم، ويساعدهم على صنع القرارات السليمة في حياتهم.

10– الدراسات السابقة:

1– دراسة حمادنة والشواهين (2017):

هدفت الدراسة معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة في الأردن لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارساتهم لها من وجهة نظرهم، بلغ عدد أفراد العينة (100) معلم ومعلمة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث طبقا استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على خمس مجالات، توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها كانت عالية، وجود فروق دالة إحصائياً في امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها.

2– دراسة سليمان (2012):

هدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف. وتكونت العينة من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، وقد استخدم الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية واستبانة شملت خمس مجالات أساسية تتضمن ممارسات مدرس مادة التاريخ المتعلقة بمهارات التفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة تضمنت

عبارات الاستبانة ذاتها. وقد أشارت النتائج إلى أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة، وأن درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

3- دراسة العدوان (2011):

هدفت الدراسة تقصي درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي، وقد استخدمت الباحثة أداتين تمثلت الأولى باستمارة تحليل المحتوى لرصد تكرارات ظهور فئات التحليل، وتمثلت الأداة الثانية ببطاقة ملاحظة اشتملت على (41) فقرة من مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى تركيز مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي بنسبة عالية على مهارة الاستنتاج وبنسبة قليلة من مهارات الاستقراء والتتابع والمقارنة والتباين، ارتفاع درجة ممارسة المعلمين لخمس مهارات من مهارات التفكير الناقد (الاستقراء، الاستنتاج، التتابع، المقارنة والتباين، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مهارة الاستقراء تعزى لسنوات الخبرة ولصالح (10) سنوات فأكثر.

4- دراسة الزيادات والعوامرة (2009):

هدفت الدراسة استقصاء مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (53) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في عدة مدارس في مدينة السلط في الأردن. اشتملت أدوات الدراسة على اختبار (إبراهيم 2001) الذي يتكون من (87) فقرة ذات المحتوى التاريخي موزعة على خمسة مجالات (التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج أو الأدلة التاريخية، وتقرير الافتراضات المنطقية)، وقد دلت النتائج على أن درجة امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حُدد ب (80%) على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

5- دراسة المبيريك (2008):

هدفت الدراسة تعرّف واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقة هذه الممارسة ببعض متغيرات البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (565) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان لقياس ممارسة التفكير الناقد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في ممارسة التفكير الناقد، ووجود علاقة بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية وممارسة التفكير الناقد ومتغيرات البيئة الجامعية في محوري (المناخ العام في البيئة الجامعية والتقويم)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجامعة والجنسية والتخصص والرتبة الأكاديمية، بينما انعدمت الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة.

6- دراسة الكخن وعتوم (2007):

هدفت الدراسة تعرّف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، اشتملت عينة الدراسة على (10) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اتبع الباحثان المنهج

الوصفي، واستخدما قائمة مهارات التفكير الناقد مكوّنة من (101) مهارة موزّعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت (30%).

7– دراسة تشايدو (Chiodo, 2006)

هدفت الدراسة إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية ومدى معرفتهم بها في الصين. تكونت عينة الدراسة من (20) من معلمي الدراسات الاجتماعية. استخدم الباحث استبيان مكون من (50) بنداً بالإضافة إلى استخدام المقابلة وسؤال المعلمين حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارستهم لمهاراته، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وأن الطلبة لم يكتسبوا مهارات التفكير الناقد، كما بينت النتائج أن (7) معلمين فقط يمارسون مهارات التفكير الناقد من أصل عشرين معلماً شملتهم الدراسة.

11– منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد ضمن صفوفهم.

مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة حلب للعام الدراسي 2019/2018.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (89) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي موزعين على الصفوف المختلفة من الأول الأساسي حتى السادس الأساسي، وفي عدد من المدارس في مدينة حلب.

أدوات الدراسة:

بعد أن اطلعت الباحثة على أدبيات البحث، والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد وعدد من المقاييس الخاصة بهذه المهارات، قامت بإعداد استبانة تقيس واقع تطبيق المعلمين للتفكير الناقد في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ولقد تم إعداد الاستبانة وفقاً للآتي:

1– تحديد الهدف من الاستبانة: يتمثل الهدف من الاستبانة في تحديد واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في صفوفهم استناداً لوجهة نظرهم.

2– تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأمور الآتية: (وضوح بنود الاستبانة، ملاءمة بنود الاستبانة للهدف الذي وُضعت من أجله، مدى صحة بنود الاستبانة لغوياً وعلمياً) وتم تعديل بعض بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

3– أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكوّنة من (25) بنداً، وتم استخدام مقياس ليكرت ذو التدرج الثلاثي (درجة كبيرة– درجة متوسطة– درجة ضعيفة) وتم اعتماد الأوزان النسبية كما يلي (درجة كبيرة ثلاث درجات– درجة متوسطة درجتان– درجة ضعيفة درجة واحدة)، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاستبيان (75)، والدرجة الدنيا (25).

4– تطبيق الاستبانة استطلاعياً: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المعلمين بلغ عددهم (36) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بهدف حساب صدق وثبات الاستبانة.

تم حساب صدق الاستبانة من خلال الآتي:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من ملائمة الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله وهو تحديد واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول رقم (1)

الجدول رقم(1): درجات الارتباط بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.701	**6**	0.606	**11**	0.412	**16**	0.318	**21**	0.462
2	0.487	**7**	0.387	**12**	0.394	**17**	0.421	**22**	0.703
3	0,614	**8**	0.524	**13**	0.309	**18**	0.532	**23**	0.531
4	0.568	**9**	0.712	**14**	0.478	**19**	0.601	**24**	0.397
5	0.552	**10**	0.465	**15**	0.367	**20**	0.403	**25**	0.691

حساب ثبات الاستبانة: تم التأكد منه من خلال:

أ- طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم الاستبانة إلى نصفين (بنود فردية وبنود زوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على البنود الفردية واستجاباتهم على البنود الزوجية باستخدام معادلة بيرسون وكان معامل الثبات (0.79) وهذا يدل على أن الاستبانة تتميز بثبات جيد.

ت- طريقة كرونباخ: تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه، كما أنها تستخدم كل عبارات الاستبانة، ولقد تبين أن معامل ألفا كرونباخ (0.76) وهو معامل جيد أيضاً.

الجدول رقم(2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة

البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات	البند	معامل الثبات
1	0.78	**6**	0.71	**11**	0.79	**16**	0.71	**21**	0.79
2	0.69	**7**	0.83	**12**	0.81	**17**	0.89	**22**	0.72
3	0,89	**8**	0.69	**13**	0.64	**18**	0.73	**23**	0.72
4	0.71	**9**	0.79	**14**	0.81	**19**	0.68	**24**	0.75
5	0.78	**10**	0.75	**15**	0.78	**20**	0.79	**25**	0.73

المعالجات الإحصائية:

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها بعد استخراج النتائج باستخدام بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، اختبار T.Test، اختبار (Kruskal – Wallsh)، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة).

12– نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

ما واقع تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد، والجدول (2) يظهر ذلك

الجدول رقم(3): واقع تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد

البند	ممارسة التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أولاً: مهارة معرفة الافتراضات		
1	أطلب من التلاميذ مناقشة الأدلة وطرح البدائل والفرضيات.	2.37	0.58
2	أدرب الطلاب على صياغة الأفكار والإجابات بناء على ما يتوافر من مقدمات منطقية.	2.11	0.35
3	أشجع التلاميذ على الحوار معي وفيما بينهم.	2.87	0.41
4	أربط بين الموضوعات المتعلمة والحياة المعاشة.	2.39	0.32
5	أساعد التلاميذ على التدقيق في المعلومات والتحقق منها.	2.45	0.54
	ثانياً: مهارة التفسير		
6	أزود التلاميذ بمهارات البحث العلمي الذاتي.	2.18	0.71
7	أشجع التلاميذ في الاعتماد على أنفسهم في العملية التعليمية.	1.86	0.32
8	أشجع التلاميذ على ممارسة ميولهم ورغباتهم.	2.74	0.64
9	أطرح الأسئلة التي تتطلب التفكير والاستنتاج والتأمل.	1.58	0.70
10	أنمي المرونة الفكرية لدى التلاميذ.	1.42	0.37
	ثانياً: مهارة تقويم الحجج		
11	أطلب من التلاميذ استنتاج المعلومات من الأدلة المتوافرة.	2.56	0.54
12	أعامل التلاميذ كأفراد مسؤولين في المجتمع.	2.61	0.71
13	أحرص على تنمية الملاحظة الدقيقة لتمييز قوة الحجة عن الحجج الأخرى لدى الطلاب.	1.93	0.71
14	أدرب التلاميذ على عقد مقارنات بين المعلومات لمساعدتهم في التفسير والاستنتاج.	2.39	0.51
15	أحرص على إدارة المناقشات الجماعية لمساعدة الطلاب على توليد الأفكار.	1.89	0.64
	ثانياً: مهارة الاستنباط		
16	أحلل العناصر المرتبطة بالمشكلات قبل صياغة الفرضيات لحلها.	2.03	0.45
17	أوجه الطلاب للتأمل في المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس بهدف إدراك العلاقات.	2.09	0.41
18	أشجع الطلاب على ربط الخبرات السابقة بما يتوافر لديهم من حقائق ومقدمات.	1.78	0.32
19	أوجه الطلاب إلى استنباط الجزيئات من الكليات للوصول إلى الحقائق.	2.31	0.54
20	أبرهن على صحة محتوى الأجزاء بوجودها منطقياً ضمن سياق الكل.	2.17	0.71
	ثانياً: مهارة الاستنتاج		
21	أوجه الطلاب إلى المبادئ العامة (الكليات) التي تساعدهم على استنتاج الجزئيات.	1.98	0.42
22	أربط بين أفكار الدروس بخبرات مشابهة من الطبيعة لتفسير البيانات والعلاقات الموجودة بين الأفكار والحقائق.	2.37	0.51
23	أشجع الطلاب على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة.	1.74	0.54
24	أدرب التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.	2.41	0.42
25	أشجع التلاميذ على طرح أفكار جديدة ذات قيمة.	1.32	0.45
	الاستبانة بشكل عام	48.48	11.25

تشير النتائج إلى أن متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لواقع تطبيقهم لمهارات التفكير الناقد كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (48.48%) وانحراف معياري قدره (11.25)، ويتضح من الجدول السابق أن تدريس المعلمين لمهارات التفكير الناقد متوسط في الأداء وفقاً لاستجاباتهم على بنود الاستبانة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنه من الصعب على المعلمين أن يُظهروا خلال استجاباتهم على الاستبانة تقصيرهم في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وقد تكون هذه الاستجابة في إطار إضفاء الصيغة الإيجابية عن أنفسهم.

وتفسر الباحثة ذلك بقلة اهتمام المعلمين بإكساب تلاميذهم مهارات التفكير الناقد، فالطرق التدريسية المتبعة تعتمد على اللفظية أحادية الاتجاه التي تتسم بالتقليدية والارتجالية في طرح القضايا وإغفال الطرق التي تشجع على النقاش وتبادل الآراء بين الطلاب أثناء تنفيذ الدرس، وعدم اهتمام المعلمين بالممارسات التدريسية التي تؤكد على العلاقات السببية والأنشطة التدريسية التي تساعد الطلاب على استخدام البراهين والمعلومات التي تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف تسهم في تطوير مهارات التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، والاعتماد على الأساليب اللفظية التي تقتصر على الإلقاء والمناقشة المتمثلة في توجيه الأسئلة من جانب المعلم وتلقي الإجابات من جانب التلاميذ دون الاهتمام باستخدام أساليب الحوار وغيرها من الممارسات التدريسية التي تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سليمان 2012)، بينما تختلف مع نتائج دراسات (حمادنة والشواهين 2017، العدوان 2011).

نتائج السؤال الثاني:

هل يختلف واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد باختلاف كل من(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم صياغة فروض صفرية للدراسة وهي:

أولاً: الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع، وبعد التأكد من كون المجتمعين المدروسين يحققان شرط الاعتدالية نقارن بينهما باستخدام اختبار (T–Test) كما يظهر في الجدول (4).

الجدول رقم(4): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكور	28	46.6	9.74	0.113	غير دالة
إناث	61	47.1	10.89		

من خلال الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أن تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد لا يختلف باختلاف جنسهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الجنسين نتاج المجتمع نفسه وتركيبته الاجتماعية والثقافية وكلا الجنسين تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها وتعاملوا مع المنهاج نفسه والعوامل ذاتها من حيث الوقت المخصص للحصة الدراسية وأساليب التدريس المتبعة وبرامج الإعداد والتأهيل، مما يجعل مستوياتهم متقاربة ومتشابهة في القدرة النقدية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، سليمان 2012، العدوان 2011، الزيادات والعوامرة 2009).

ثانياً: الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم أولاً التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع وذلك باستخدام برنامج (SPSS) حيث تبين أن التوزيع غير اعتدالي في المجموعات الثلاث (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا)، وبعد التأكد من كون العينة المدروسة لا تحقق شرط الاعتدالية تمت المقارنة بينها باستخدام اختبار (Kruskal – Wallsh)

الجدول رقم (5): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Sig
معهد	33	31.42	0.52
إجازة جامعية	42	30.14	
دراسات عليا	14	32.96	

ومن خلال النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المعلمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي كما يظهر في الجدول(5) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين باختلاف مؤهلهم العلمي لا يحصلون على المعلومات الكافية عن مهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها وتنميتها داخل غرفة الصف، ومعظم برامج الإعداد والتأهيل التربوي لا تركز على هذه المهارات، فلا تهتم بتدريب المعلمين على استخدام هذه المهارات أثناء تدريسهم، حيث يتم التركيز على التدريس الروتيني الذي يقوم على تزويد التلاميذ بالمعلومات وتقويم ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، سليمان 2012).

ثالثاً: الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم أولاً التأكد من شرط الاعتدالية في التوزيع وذلك باستخدام برنامج (SPSS) حيث تبين أن التوزيع غير اعتدالي في المجموعات الثلاث (أقل من 5 سنوات، من 5–10، أكثر من 10 سنوات)، وبعد التأكد من كون العينة المدروسة لا تحقق شرط الاعتدالية تمت المقارنة بينها باستخدام اختبار (Kruskal – Wallsh)

الجدول رقم(6): نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وفقاً للخبرة التدريسية

الخبرة	العدد	متوسط الدرجات	الدلالة
أقل من 5 سنوات	21	36.21	0.001
من 10-5 سنوات	32	37.48	
أكثر من 10 سنوات	36	43.05	

ومن خلال النتائج تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المعلمين تُعزى إلى متغير خبرة المعلم التدريسية كما يظهر في الجدول(6)، ولتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الخبرة التدريسية في تطبيق مهارات التفكير الناقد.

الجدول رقم(7): تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الخبرة التدريسية في تطبيق مهارات التفكير الناقد

	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1657.97	2	828.98	3.44	.032
داخل المجموعات	13608.65	86	158.24		
الكلي	15266.62	88			

ولبيان مصادر الفروق لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، والجدول (8) يظهر ذلك.

الجدول رقم(8): اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لبيان مصدر الفروق

خبرة المعلم		فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 –10	6.1	2.92	0.071
	أكثر من 10 سنوات	9.052	3.54	0.024
من 5 –10	أقل من 5 سنوات	-6.1	2.92	0.071
	أكثر من 10 سنوات	1.726	2.37	0.428
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-9.052	3.54	0.024
	من 5 –10	-1.726	2.37	0.428

حيث أظهرت النتائج تمركز الفروق بين تقييمات المعلمين الذي يمتلكون خبرة في التدريس تزيد عن (5) سنوات ومن يمتلكون خبرة في التدريس تقل عن (5) سنوات ويمكن تفسير النتيجة بأن عدد سنوات الخبرة تزيد من قدرة المعلم النقدية وتجعله متحرراً من التبعية وفقاً لمعايير محددة، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة ومحاكمة البدائل أكثر من المعلم الذي لا يمتلك خبرة طويلة المدة، فالمعلمين الذين تجاوزت سنوات خدمتهم (5) سنوات يمتلكون تجارب سابقة في التعامل مع مثل هذه المهارات، وتم تهيئة البيئة المناسبة لهم لتعلم هذا النوع من التفكير والتعرف إلى مهاراته وممارسته، وهذا يعني أنه كلما ازدادت سنوات الخبرة زاد إدراك وممارسة التفكير الناقد نتيجة لتوافر الخبرة وتراكم المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة والشواهين 2017، الزيادات والعوامرة 2009) وتختلف مع دراسات (سليمان 2012، العدوان 2011، المبيريك 2008).

13. المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، فإن الباحثة تقترح بما يلي:

1- إيجاد برامج تدريبية تهدف إلى رفع كفاءة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في توظيف مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم.

2- تطوير طرائق التدريس والمناهج الدراسية بحيث تتفق مع حاجات الطلاب وقدراتهم العقلية، والتركيز على أساليب التدريس القائمة على الحوار والمناقشة لا على الحفظ والتلقين.

3– تضمين أدلة المعلم استراتيجيات تدريسية قائمة على مهارات التفكير الناقد لتكون دليل لعمل المعلمين أثناء تدريسهم.

4– الاهتمام بالندوات واللقاءات المشجعة على التفكير وإبداء الرأي وتقديم الحجج والأدلة.

5– تهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة مهارات التفكير الناقد من فصول ومختبرات وقاعات مصادر تعلم.

وتقترح الباحثة إجراء دراسات تتناول درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الأخرى كالتفكير العلمي والإبداعي وغيرها.

14– المراجع:

1– الحارثي، إبراهيم (2001)، تعليم التفكير، مكتبة الشقري، الرياض.

2– حمادنة، أديب والشواهين، سوزان (2017)، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (15)، العدد (2)، 243– 286.

3– الحموري، هند والوهر، محمود (1998)، قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقته بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيلهم في امتحان الثانوية العامة، مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية، العدد (1)، 142–176.

4– الخيكاني، زيد (2016)، أثر إستراتيجية التعلم الفعال في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي، جامعة القادسية، العراق.

5– الرشايدة، محمد (2006)، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان.

6– الزيادات، ماهر، العوامرة، محمد (2009)، مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، مجلة المنارة، المجلد (15)، العدد (3)، 181–202.

7– الزيود، نادر وآخرون، (2006)–التعلم والتعليم الصفي. دار الفكر، الأردن.

8– سعادة، جودت (2011)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

9– سليمان، جمال (2012)، درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية)، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (2)، 97– 154.

10– عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003)، التفكير والمنهاج الدراسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

11– العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007)، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

12– العدوان، فايزة (2011)، درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.

13– عطية، محسن (2008)، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

14– العظمة، رند (2006)، تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت برنامج تدريبي ضمن المنهاج المدرسي، دار ديبونو، عمان.

15– قطامي، نايفة (2004)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط2، دار الفكر للطباعة والتوزيع، الأردن.

16– فتح الله، مندور عبد السلام (2009)، أثر استراتيجية خرائط المفاهيم القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (101)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 53–101.

17– الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007)، مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (24)، 137– 162.

18– المبيريك، هيفاء (2008)، ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

19– مقبل، محمد (2003)، كيف تكتب أنشطة منمية للتفكير الناقد، مجلة المعلم، غزة.

20– المغيضيب، عبد العزيز (2010)، تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

21– المولد، هاجر (2007)، تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الملكة العربية السعودية.

22– النوايسة، عايش (2007)، تطوير نموذج للبيئة الصفية التعليمية التعلمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التفكير الناقد في ضوء المعايير المعاصرة وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

23– Chiodo, J, (2006), Secondary School Teachers Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China, The Journal of Social Studies Review, 21(2), 3–12.