

أثر أسئلتى التفكير التقاربي والتباعدى في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد عند

طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص

د نضال مزاحم رشيد العزاوي

الطالب مزاحم إبراهيم حميد الصميدعي

جامعة تكريت - كلية التربية طرائق تدريس اللغة العربية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث:

إن ضعف مستوى تحصيل الطلبة في المواد الدراسية جميعاً ، ولاسيما مادة اللغة العربية بكل فروعها يشكل تحدياً مستمراً ومتواصلاً لدارسيها، وتتنوع هذه المشكلة على فروعها جميعاً ولاسيما درس الأدب والنصوص، فمنذ بداية القرن العشرين حدد الدكتور طه حسين هذه المشكلة من خلال وصفه واقع درس الأدب في مدارسنا بقوله :

"لم يتقدم درس الأدب في مدارسنا وانحط، وكان نتيجة هذا كله انك تستطيع أن تنظر إلى ألوان العلوم التي تدرس في مدارسنا على اختلافها، فإذا كلها قد ارتقى وتقدم تقدماً يختلف قوة وضعفاً، إلا أن واحداً من ألوان العلم لم يتقدم إصبغاً، بل ولست اشك أنه تأخر تأخراً منكرًا، وهو الأدب العربي" (حسين، ١٩٨٩، ص ١١ - ١٢). ففي مدارسنا اليوم نجد الكثير من طلابنا يعزفون عن دراسة الأدب و نصوصه، وقد يرجع السبب للمادة نفسها ويتمثل ذلك في قلة عدد الحصص المخصصة لتدريسها أو الفصل بينها وبين فروع اللغة العربية الأخرى، أو عدم تناسب هذه النصوص لمستوياتهم العقلية، وذلك من تحميل النص بالكلمات الصعبة والتراكيب الغريبة، وخلو الموضوعات من الحوار أو التمثيل، كذلك اختيار موضوعات بعيدة عن محيط الطلاب وخبراتهم. أو يرجع السبب إلى المدرس نفسه فبعض المدرسين لا يعرضون المحتوى بطريقة جذابة، ويعتمدون على طريقة واحدة لا تنمي الجانب الفكري عندهم وعدم تنويع طرق التدريس والاعتماد على طريقة جافة ونمط واحد مما يتقل الطلبة ويصبح الدرس روتين ممل.

فضلاً عن ذلك فهي تمثل جزء من ديننا الإسلامي، وان معرفتنا بها وإتقانها مهم جداً لأن فهم كتاب الله تبارك وتعالى وسنة نبيه الكريم محمد (٢) فرض ولا يفهم إلا من خلالها (مذكور، ٢٠٠٦، ص ١٢٩).

وللغة العربية عدة فروع هي (النحو، الصرف، البلاغة، الأدب، النقد، القراءة، العروض، الإملاء، المطالعة، وغيرها) فعلاقتها ببعضها هي علاقة الجزء بالكل و الكل بالجزء والأدب هو جزء من اللغة العربية،

إذ انه مكون من مجموعة من القطع الأدبية، نثرية كانت أم شعرية موجزة مختلفة الألوان ذات أهداف تربوية تعليمية لاتصالها بالفكر والوجدان (الضبع ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٠٤).

وان دراسة النصوص الأدبية مهمة جداً لكونها محوراً أساسياً لاكتشاف جمالية الأدب لتمكين الطلبة من تذوقها فنياً، ويستند ذلك إلى التعمق والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل، فضلاً عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية من خلال الطريقة التي يستخدمها المدرس لإيصال الفكرة لطلبة (زاير وعازيز، ٢٠١١ ، ص ٣٤٨).

ويشير بعض الباحثين أن التدريس باستراتيجيات الأسئلة تساعد على التعلم بشكل أفضل، وان ما يقوم به المدرس داخل حجرة الصف من توجيه لأسئلة فإنها تثير العمليات العقلية بصورة عامة. فضلاً عن إسهامها في التفكير المتبادل بين الطرفين في المشكلة المعروضة وإبداء الآراء بشأنها وإيجاد الحلول لها وبذلك يظل التواصل الفكري قائماً أثناء الدرس بين الطرفين مما يساعد المدرس على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة (الطناوي، ٢٠١١ ، ص ١٧٠).

ولقد طرح المربون والمهتمون بالتفكير وأنماطه ومهاراته المختلفة لهذا المفهوم المهم مهارات كثيرة منبثقة عنه، بحيث يصعب استيعابها أو تعلمها أو تعليمها من دون إدراك أو فهم ما تقصده تماماً قبل أن يتم البناء عليها من حيث أهمية تدريس التفكير ومهاراته المتنوعة (سعادة ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٩).

ومنها أسئلة التفكير المتقارب (Convergent Questions) التي تتطلب استدعاء معلومات سبق للمتعلم أن تعلمها وخبزنها في ذاكرته فهي تؤكد على مستوى التذكر، لذلك تستقطب أجوبة قصيرة من الطلبة وتركز على المستويات الدنيا من التفكير وهذا لا يعني أن استخدام هذا الأسلوب سيء، لحاجة الطلبة لإظهار معرفة بأشياء محددة وتكون الأسئلة التقاربية اختياراً مناسباً إذا استعمل المدرس الأسلوب الاستقرائي فيها (الانتقال من مجموعة البيانات المحددة إلى خلاصه يشتقها الطالب) عندئذ يستطيع المدرس استعمال هذه الطريقة كتمارين إحماء للمساعدة في تطوير المهارات الشفوية والمفردات ومهارات التهجي في صفوف الطلبة الذين يتعلمون اللغات الأجنبية (اورليخ وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٦٣).

حيث يتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطالب ربط المعلومات والمعارف التي سبق وان تعلمها وخبزنها في ذاكرته (إبراهيم و بلعوي، ٢٠٠٧ ، ص ١٦٢).

وإن طاقة تفكير الفرد تكون محددة بتلك المعلومات ولا تتجاوزها، مما يؤدي إلى تحليل البيانات المرتبطة بتلك المادة لإنتاج إجابات مناسبة، وإنها تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية لاسيما مادة الأدب والنصوص لامتلاكها إجابة واحدة، وتتطلب تفاعل فكر الطالب مع المادة المعطاة لتكوين إجابات محددة بنعم أو لا فقط ، ففي مثل هذه الأسئلة تتوفر فرصة تكاد تكون معدومة لإيجاد تفكير ناقد لدى الطلبة، وإن الغاية الأساسية منها هي تحفيز وتطوير التفكير الناقد لديهم، ولا تتطلب استعمال مهارات تفكيرية عليا للإجابة عليها لان لكل سؤال جواب واحد صحيح، وإن عملية طرح السؤال من قبل المدرس بهذه الطريقة تهدف الاستدعاء معلومات محددة مسبقاً (طوالبة وآخرون، ٢٠١٠، ص ٢٥٢).

أما عندما لا يوجد خزين كافي من المعلومات لدى الطلاب باتجاه موضع معين أو عدم السماح لهم بتخطي الحلول والنتائج من خلال خبراتهم المتنوعة فإن هذا يسمح باستخدام إستراتيجية أسئلة التفكير التباعدي (هناك من سماها المتمايزة، المتشعبة، مفتوحة الإجابة، النهاية المفتوحة، السؤال المفتوح) المؤدية للابتكار والإبداع، فهي لا تبحث عن بؤرة تركيز واحدة بل تركز على طيف واسع من إجابات الطلبة على الأسئلة الموجهة من قبل مدرسهم داخل حجرة الصف، فعندها يقوم الطلبة بإعطاء استجابات طويلة متنوعة للأسئلة الموجهة لهم مما يؤدي إلى تحفيز

المستويات العليا من التفكير. وتعد هذه الإستراتيجية المتباعدة (التمايزة) ملائمة لأنها مشجعة للإجابات الإبداعية لوضوح المستويات العليا من التفكير (التطبيق - التحليل - التركيب) (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٢٤ - ٢٢٥)، (والمحاكاة والاستنتاج والتقييم) في إجابات الطلبة (نبهان، ٢٠٠٨، ص ١٥٤).

وان الأسئلة التي تعتمد على المستويات العليا من التفكير تكون لها أكثر من إجابة صحيحة، وتتطلب كذلك معرفة المتعلمين للمعلومة أوسع وأعمق عما هو عليه في الكتاب المدرسي، وتعد جميع إجاباتهم مقبولة، لإعطاء هذا النوع من الأسئلة الحرية الكاملة والاستقلالية في إبداء الرأي عند الإجابة والسماح بإجابات مختلفة متنوعة، بحيث يصعب على المدرس التنبؤ بالإجابة المقدمة من الطالب، لعدم وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل مقبولة وأحياناً تكون الإجابة أفضل الإجابات، وهي بهذا تثير التفكير عند الطلبة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص ٦٩).

ثالثاً : هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى:

التعرف على اثر إستراتيجيتي أسئلة التفكير التقاربي والتباعدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص .

رابعاً : فرضيات البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

الفرضية الأولى :

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير التقاربي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير التباعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ."

الفرضية الثانية:

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أسئلة التفكير التقاربي في الاختبارين القبلي والبعدي في التفكير الناقد."

الفرضية الثالثة :

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أسئلة التفكير ألتباعدي في الاختبارين القبلي وألبعدي في التفكير الناقد".
خامساً حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ : الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣، والموضوعات المشمولة بالتجربة من كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ وعينة من طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية الصباحية في محافظة صلاح الدين / قسم تربية بلد ومن ثم استخدم الباحث أسئلة التفكير ألتقاربي والتباعدي إستراتيجيتي لبحثه.
سادساً تحديد المصطلحات :

سيتم تحديد بعض المصطلحات الواردة في عنوان بحثه وكما يلي:

أولاً : الإستراتيجية : عرفها إبراهيم و بلعاوي (٢٠٠٧):

"هي الخطة التي يستعملها المعلم لاستثارة تفكير المتعلمين أثناء توجيه الأسئلة، بحيث تؤدي إلى استجابات منطقية وملائمة من الناحيتين السيكلوجية والعلمية " (إبراهيم و بلعاوي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٦٦).

التعريف الإجرائي :

بأنها المعلومات أو العمليات الخطط لها مسبقاً التي توظف من قبل الباحث لاستثارة التفكير عند الطلبة في المجموعتين للوصول إلى نتائج لحل مشكلة معينة أو تحقيق هدف معين على أتم وجه في موضوعات الأدب والنصوص .

ثانياً : أسئلة التفكير ألتقاربي : عرفها إبراهيم و بلعاوي (٢٠٠٧):

"وهي أسئلة المنطقية التي تتطلب من المتعلم تحليلاً وربطاً بين المعلومات والمعارف التي سبق وأن تعلمها و خزنها في ذاكرته، حيث تستخدم عن طريق الربط بين أجزائها " (إبراهيم و بلعاوي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٦٢).

التعريف الإجرائي :

هي مجموعة من الأسئلة التي يقدمها الباحث لطلاب المجموعه التجريبية الأولى لتثيير التفكير لديهم حيث تركز على المستويات الدنيا كالتذكر والاستيعاب، لاستقطاب إجابة قصيرة على وفق الشروط والمستويات المحددة مسبقاً ولا تحتمل أي اجتهادات أو تأويلات .

ثالثاً : أسئلة التفكير ألتباعدي (ألتمايزي) : عرفها سلامه وآخرون (٢٠٠٩) :

"هي عكس الأسئلة لتقاربيه، وبدلاً من البحث عن بؤرة تركيز وحيدة بل استثارة طيف واسع من إجابات الطلبة وهي غالباً ليست إجابات صحيحة أو خاطئة" (سلامه وآخرون، ٢٠٠٩ ، ص ٢٢٤).

التعريف الإجرائي :

هي الأسئلة التي يقدمها الباحث لطلاب المجموعه التجريبية الثانية لإثارة التفكير لديهم وتعتمد على المستويات العليا كالتحليل والتركييب والتقويم لاستقطاب إجابات عديدة لتفحص المشكله المعروضة من زوايا متعددة لتعزيز وتنمية مهارات التفكير لديهم .

رابعاً : التفكير الناقد : عرفه سعادة (٢٠٠٨) :

"بأنه الحكم الحذر والتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه " (سعادة، ٢٠٠٨ ، ص١٠٣)

التعريف النظري :

مجموعه من العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب للتوصل إلى استنتاجات عقلية متمثلة بـ (الاستنتاج، معرفة الافتراضات أو المسلمات، التفسير، الاستنباط، تقويم الحجج) .

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص (الطالب) على اختبار التفكير الناقد المعد من قبل الباحث في البحث الحالي .

خامساً : الأدب : عرفه الحلاق (٢٠١٠) :

"التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية لما فيه من جمال التصوير وروعة الخيال وسحر البيان ورقة المعنى وإصابة الغرض " (الحلاق ، ٢٠١٠ ، ص ٣٢٩).

والمنتبب للمنهج النبوي الشريف يبد استعمال مهارة السؤال في مواضع كثيرة، فنجد الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) يعلم أصحابه تعاليم الدين السمحاء عن طريق الحوار. والحوار : عبارة عن سؤال وجواب، بين شخصين أو شخص ومجموعة من الأشخاص ثم تنتقل آثاره للأمم الأخرى. ومثال ذلك قول النبي الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) في الحديث الشريف عن أبي عبد الرحمن معاوية بن أبي سفيان صخر بن حرب (رضي الله عنهما) قال : قال الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) لا تلحوا في المسألة، فوالله لا يسألني أحد منكم شيئاً وأنا له كاره فيبارك له فيما أعطيته (رواه مسلم، وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي محمد(صلى الله عليه وسلم) في الحديث الشريف(ن) سأل الناس تكثراً فإنما يسألُ جمرًا فليستقل أو ليستكثر (رواه مسلم (النووي ، ب ت ، ص ٢٠٣).

وتعد الأسئلة إحدى أدوات التواصل الرئيسية بين المدرس وطلبته وان أغلب الوقت المقرر للحصة الدراسية يستعمل للأسئلة والأجوبة.

كما أن التدريس بإستراتيجية الأسئلة التي تصاغ بشكل سليم تكون خير وسيلة لتنمية الاتجاهات المرغوب فيها، لتكوين الميول لدى الطلبة تجاه المادة الدراسية وجعل التقويم ذا هدف وقيمة (جابر وآخرون، ١٩٨٦ ، ص ١٥٧).

تصنيف الأسئلة:

إن مما يساعد على تطوير الأسئلة وتحسينها هو المعرفة بوجود تصنيفاتها المختلفة التي يجب الإلمام ببعضها مع إدراك مستوياتها المعرفية، لان عملية التصنيف توفر للمدرس القدرة على التمييز بين الجيد والضعيف والمثير للتفكير من الأسئلة وهكذا، وكما تزيد من كفاءة في صياغة السؤال وابتكاره. ولتحقيق الهدف المرجو من هذه الإستراتيجية فهو بحاجة لمعرفة هذه التقنيات (Sund , 1985 , p 17) وسيعرض الباحث بعض هذه التصنيفات.

أولاً : تصنيف جنسي ١٩٥٦ : Genci

1. الأسئلة التذكيرية : هي مجموعة من الأسئلة تعمل على تحفيز الطلبة لاسترجاع المعلومات المطلوبة، ولها إجابة واحدة فقط. وتعتمد على التخمين ولا تحتاج إلى تفكير.

2. الأسئلة المثيرة للتفكير : هي مجموعة من الأسئلة تعمل على تحفيز التفكير لدى الطلبة تجاه مشكلة معينة أو سؤال مطروح، وتعمل على تعويدهم على التحليل والتنظيم والمقارنة (صالح ومجيد ، ١٩٧٥ ، ص ٤٢ - ٤٣) .

ثانياً : تصنيف الطناوي الأسئلة حسب نوعية الإجابة :

1. الأسئلة المحددة الإجابة (نهاية مغلقة) : وهي الأسئلة التي لا تحمل إلا إجابة واحدة متفق عليها، وهي بهذا تسأل عن الحقائق والمفاهيم. وقد يصاغ الجواب بطرق عديدة وحسب قدرة الطلبة اللغوية.

2. الأسئلة المفتوحة الإجابة (نهاية مفتوحة) : وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة واحدة صحيحة مع تتعدد إجابات الطلبة وجميعها مقبولة، والتي تستدعي منهم معلومات أوسع وأعمق عما هو موجود في الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى تطوير قدراتهم العقلية من خلال التفكير في البدائل المحتمل السؤال المطروح (الطناوي ، ٢٠٠٩ ، ص ١١٠ - ١١١) .

ثالثاً : تصنيف بريمر بات : Premerger Pate

1. الأسئلة التجميعية المتقاربة : Convergent: ولها أجاها واحد.

2. الأسئلة المتشعبة : وتحتل أكثر من أجاها Divergent. وتشابه إلى حد كثير مستوى التركيب في تصنيف بلوم Bloom وساندر (Sanders السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٤٢) .

مواصفات الأسئلة الجيدة:

1. أن تتصف بسلامة اللغة واللفظ، بعيدة عن الاجتهاد والتأويل مع مناسبتها للوقت المحدد .
2. أن تدور حول فكرة واحدة لتنمي الفهم والاستنتاج والبحث والتفسير وليس مجرد الحفظ والاستظهار .
3. أن ترتبط بأهداف الدرس الخاصة مع شمولها كافة المستويات المعرفية والابتعاد عن النفي أو نفي النفي، أي عدم تضمينها ألفاظاً سالبةً .
4. ووضوحها من الناحية الفنية، مع تدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٧ - ١٦٨) .

التفكير الناقد Critical thinking :

إن مفهوم التفكير الناقد منحدر عن أصول إغريقية لاتينية ومعناه النقد والحكم، فكلمة Critical تدل على الحكم الفطن و (Criterion) وتعني المقياس أو المعيار ويتضح مما سبق أن الحكم الفطن المبني على المقياس أو المعيار (تفكير ناقد). وقد تم تحديد قواعد وبيداتيات هذا النوع من التفكير وكان لمارسات سقراط وتطبيقاتها، أعقبها التفكير الناقد لأفلاطون الذي دون أفكار سقراط وأرسطو والشكوكيين اليونانيين الذين أكدوا أن الأشياء غالباً ما تختلف عما هي عليه في الظاهر، وأن العقل المدرب فقط يكون على استعداد للرؤية من خلال الطريقة التي تبدو فيها لنا الأشياء على السطح، بالنسبة إلى الطريقة التي تبدو فيها الأشياء تحت السطح. وكان لسقراط، أفلاطون، أرسطو، أفضل الأكبر لاكتشافه، فقد اهتم سقراط بالتفكير العقلاني واهتم أفلاطون بالنشاط الروحي أما أرسطو فقد اهتم بنظرته إلى النقد بأنه رأي الخير في الحق ورأي الحق بالجمال.

وفي عصر النهضة (القرنين الخامس عشر والسادس عشر) برز عدد من المفكرين في أوروبا أمثال كوليت وايرازمز وتوماس مور الذين أكدوا أن معظم ميادين الحياة الإنسانية هي بحاجة إلى إجراء بحوث تحليلية ونقدية.

وفي القرن السابع عشر في انكلترا نظر كل من (توماس هوبر) و (جون لوك) إلى العقل الناقد كأداة تفتح صوراً جديدة للتعلم، وقد وضع جون لوك الأساس النظري للتفكير الناقد. وفي القرن الثامن عشر اثر مفهوم التفكير الناقد بدرجة أكبر على عقول المفكرين، مطورين بذلك أدواته حينما طبق ذلك على مشاكل الاقتصاد مما أسفر عن ذلك ظهور كتاب (ثروة الأمم) للفيلسوف والعالم الاقتصادي (آدم سميث).

وفي القرن التاسع عشر توسع مفهوم التفكير الناقد ممتداً إلى الحياة الاجتماعية والإنسانية فأسفر ذلك عن ظهور مقالات ناقدة لمشاكل المجتمع . (thinking .orgwww. critical)

ثم بدأ الأدب التربوي المعاصر بالاهتمام بمفهوم التفكير الناقد خلال الفترة ما بين عام ١٩١٠ وعام ١٩٣٩م من خلال آراء جون ديوي (John Dewy) وأعماله الفلسفية عند استعمال لبعض المصطلحات - التساؤل، التفكير التأمل - التي تدل على التفكير الناقد.

ثم جاء كلاسر ورفاقه (Glaser & Other) للفترة ما بين عام ١٩٤٠ وعام ١٩٦٠م واتفقوا على إعطائهم معنى أوسع للتفكير الناقد بإضافة فحص العبارات إليه بالإضافة إلى ما جاء به جون ديوي (John Dewy) ، ثم أنت الفترة ما بين عام ١٩٦٢ وعام ١٩٧٩م التي قُص فيها معنى التفكير الناقد ليشمل تقييم العبارات فقط وهذا ما دعا إليه أنيس ورفاقه Ennis & Other (إبراهيم، ٢٠٠٧ ، ص ٧٧) .

وبقى الحال على ما هو عليه إلا أن حلة الفترة ما بين عام ١٩٨٠ وعام ١٩٩٢م التي توجت باجتماع علماء النفس بتوسيع هذا المفهوم ليشمل جوانب التفكير وحل المشكلة والتفكير الإبداعي وغيرها. (سعادة ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٣) .

ونحن في هذا الصدد فلا بد أن تربي المدرسة والجامعة الطالب على الانفتاح العقلي وعلى التفكير الناقد، لتحرره من التبعية العمياء للآخرين، لذلك فهي تدرجه على أساليب استعمال العقل والمنطق دون استعجال في الكشف عن الحقائق ولا يقتصر التفكير الناقد على نقد ظواهر الأشياء، وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات، وطرح التساؤلات حول القضايا المثارة التي تسبب الأزمات، وذلك لكي تكون للخبرات التي يحصل عليها المتعلمين أثر ومعنى وقيمة. فالتفكير بمنطق يقود الفرد إلى كشف النقاب عن وجه الحقيقة، وإلى اتخاذ قرارات صائبة (المفلح ، ١٤٢٧ هـ ، ص ١٨ - ١٩) .

مهارات التفكير الناقد:

إن تعدد التعريفات و تنوع الأطر النظرية التي وضعها التربويين للتفكير الناقد أدت إلى أن يكون له ولمهاراته تصنيفات كثيرة ، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف (واطسن وكلاسر) (Watson & Glaser , 1980) إلى أن هذا التفكير يضم جانبين :

أولاً : الجانب المعرفي : ويضم المهارات المعرفية التي تشكل جوهر التفكير الناقد ويضم - الاستنتاج - التعرف على الافتراضات أو المسلمات - الاستقراء - التفسير - تقييم الحجج .
ثانياً : الجانب الوجداني : ويقصد به المهارات الأخلاقية والتنفيذية ثم توصلنا إلى المهارات الرئيسية له وهي معرفة الافتراضات، والاستنتاج، التفسير، الاستنباط، تقويم الحجج (السليتي، ٢٠٠٦ ، ص ٣١) .

أما تقسيم سعادة ٢٠٠٢ لمهارات التفكير الناقد فهي :

• مهارة الاستنتاج و مهارة الاستقراء و مهارة تحديد العلامة بين السبب والنتيجة مهارة المقارنة و مهارة تحديد الأوليات و مهارة التتابع و مهارة التمييز وتشمل - التمييز بين الحقيقة والرأي - التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة - التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة - التمييز بين الافتراضات والتعميمات - التمييز بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي.

• مهارات أخرى وتشمل: مهارة التعرف إلى وجهات النظر - مهارة التحقق من التناسق وعدمه في الحجج والبراهين - مهارة تحليل المجادلات (سعادة، ٢٠٠٨، ص ٨٢).

وهناك تصنيف آخر لمهارات التفكير الناقد كما حددها التربويين:

• التفسير : هو القدرة على معرفة المواقف والتجارب والأحداث وتشمل كذلك القدرة على التصنيف .

• التحليل : هو القدرة على تحديد العلاقات بين المفاهيم التي تعبر عن موقف معين .

• التقييم : هو فحص القدرة الذي تمتلكه العبارة، ومصداقية الأفراد في إصدار الأحكام.

• الاستدلال : هي عملية تحديد العناصر المعروضة لمشكلة مطروحة ،للتوصل إلى استنتاجات منطقية ثم صياغة الفرضيات لاستنتاج الحلول.

• الشرح : هي عملية توضيح الأدلة والمعايير التي اعتمدها الأفراد لإصدار النتائج لتبرير الجدل فيما بينهم .

• تنظيم الذات : وهي المهارة التي يستخدمها الفرد لمراقبته لتفكيره الذي يقوم به لتأمل النتائج التي

توصل إليها (جبير، ٢٠٠٤، ص ٥٦ - ٥٧)

مميزات التفكير الناقد:

1. هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق ويقود إلى نتائج يمكن التنبؤ بها .
2. اتسامه بذاتية التصحيح مما يؤدي لدفع الطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه .
3. يتمثل بكونه نشاط تفكيري ذا إجابات متقاربة للمستويات العليا من التفكير (برقعاوي، ٢٠١٢، ص ٢٠)

4. لا يختص بعمر محدد لذا يمكن تنميته من خلال التدريب والمران .
 5. يكتسب الطلبة تحولاً عمودياً لمسار تفكيرهم بدلاً من المسار الأفقي .
 6. يتسم بأنه تفكير تحليلي استدلالي يفحص الفرضيات بطرق منهجية (جبير، ٢٠٠٤ ، ص ١٦ - ١٧) .
 7. يتميز بالوضوح و درجة عالية من الصحة من خلال الأدلة والبراهين المعتمد عليها .
 8. يتميز بالتعبير عن عناصر المشكلة بالدقة العالية والوضوح والترابط مع العمق في التفكير والتفسير والتنبؤ لإخراج المشكلة عن مستوى المعالجة السطحية (الحلاق، ٢٠١٠ ، ص ١٩٠) .
- خطوات التفكير الناقد:

يتطلب التفكير الناقد بعض الخطوات وهي :

1. تحديد الهدف من التفكير .
2. التعرف على أبعاد الموضوع .
3. تحليل الموضوع مما يتلاءم مع الهدف .
4. وضع المعايير والمؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع .
5. استخدام المعايير في تقييم كل عنصر من عناصر الموضوع .
6. التوصل إلى القرار أو الحكم (الكشوط، ٢٠٠٨ ، ص ٧) .

دراسات سابقة

يعرض الباحث في هذا الجزء عرضاً لبعض من الدراسات والأبحاث المختلفة التي سبقت دراسته، وارتأى الباحث أن يقسمها إلى ثلاثة أصناف وفيما يأتي عرض الدراسات السابقة على وفق تسلسلها الزمني :

أولاً : دراسات في الأسئلة

دراسة عربية : دراسة الخفاجي ٢٠٠٢ . دراسة أجنبية : دراسة بوون . Bowen 1982

ثانياً : دراسات في التفكير الناقد : دراسة عربية : دراسة الخزرجي ٢٠٠٤ .

دراسة أجنبية : دراسة جنيفر . Reed Jennifer 1999 :

ثالثاً : دراسات في الأدب : دراسة حسين ٢٠٠٨ .

١. دراسة الخفاجي ٢٠٠٢:

" اثر كل من الأسئلة العنقودية والأسئلة المصنفة بحسب تصنيف بلوم في التحصيل والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة العلوم." أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بغداد كلية التربية - ابن الهيثم وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير كل من الأسئلة العنقودية والأسئلة المصنفة بحسب تصنيف بلوم في التحصيل والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة العلوم، وبلغت عينة البحث (٦٠) طالبة، اختيرت بطريقة عشوائية موزعة إلى مجموعتين تجريبيتين فدرست الأولى بأسلوب طرح الأسئلة العنقودية ، و درست الثانية بأسلوب طرح الأسئلة المصنفة بحسب تصنيف بلوم، بواسطة اختبار تحصيلي وقد اعتمدت الباحثة اختباراً جاهزاً في التفكير العلمي . وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً أسفرت عن النتائج التالية:
تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الثانية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الاختبار ألتحصيلي لمادة العلوم ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الثانية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اختبار التفكير العلمي مما أدى إلى رفض الفرضية التي فرضتها الباحثة في بداية بحثها (الخفاجي ، ٢٠٠٢ ، ص ١ - ٥٨) .

2. دراسة بوون: Bowen 1982

أثر مستويات الأسئلة في درجات الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة." أجريت هذه الدراسة في ولاية أريزونا في إحدى المدارس الثانوية وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير مستويات الأسئلة في درجات الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً، اختيرت بطريقة عشوائية موزعة إلى مجموعتين ضابطة يستخدم معها تعليمات تقليدية وأسئلة اشتملت مستوى التذكر فقط، أما المجموعة التجريبية قدمت لها أسئلة صيغت في ضوء مستويات بلوم الستة، بواسطة اختبار تحصيلي وبعد انتهاء المدة الزمنية للتجربة أظهرت التجربة النتائج الآتية :

عدم وجود أثر لأسلوب الأسئلة بين المجموعتين وتبعاً لمتغير الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة (Bowen ,1982 , P.86).

3دراسة الخزرجى ٢٠٠٤ :

"اثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص إلى طالبات الصف الرابع العام."

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد . كلية التربية . ابن رشد وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص إلى طالبات الصف الرابع العام، وتحقيقاً لأهداف البحث اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً مكوناً من أربع مجموعات، من (١٣٧) طالبةً ، بواقع (٣٤) طالبةً للمجموعة التجريبية الأولى والتي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم، بينما ضمت المجموعة التجريبية الثانية (٣٣) طالبةً والتي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم، أما المجموعة التجريبية الثالثة فقد ضمت (٣٥) طالبةً والتي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم، في حين ضمت المجموعة التجريبية الرابعة (٣٥) طالبةً والتي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً أسفرت عن النتائج التالية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية الرابعة على طالبات المجموعات الثلاث الأخرى، تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي و تفوق طالبات المجموعة التجريبية الرابعة على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، ولم يكن هناك فرق بين درجات طالبات المجموعتين الثالثة والرابعة في اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما أدى إلى رفض الفرضية التي فرضتها الباحثة في بداية بحثها (الخزرجى، ٢٠٠٤ ، ص ٢ - ١٤٠) .

4دراسة جنيفر : ١٩٩٩ : Reed Jennifer

"فاعلية نموذج مقترح لتنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدي الطلاب من خلال تحليل وثائق المصادر الأولية والتفسير والجدل والاستنتاج لمقرر التاريخ."

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية نموذج مقترح لتنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدي الطلاب من خلال تحليل وثائق المصادر الأولية والتفسير والجدل والاستنتاج لمقرر التاريخ بكلية التاريخ بالولايات المتحدة الأمريكية.

اشتملت عينة الدراسة على (٥٢) طالباً من طلاب كلية التاريخ وتم اختيارهم عشوائياً وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية .
وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الناقد بين الذكور والإناث .
 - نمو قدرات التفكير الناقد لدي الطلاب بعد تطبيق النموذج المقترح .
- كدراسة حسين ٢٠٠٨:

"أثر برنامج (الكورت) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص".

أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية الأساسية، وهدف هذه الدراسة إلى تعرف على أثر برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام. وتحقيقاً لأهداف البحث اختارت الباحثة وبطريقة عشوائية تصميماً تجريبياً مكونة من مجموعتين، بواقع (٤١) طالبة في المجموعة التجريبية اللائي درسن باستعمال برنامج الكورت، و (٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي، وقامت الباحثة بتدريس مجموعات التجربة بنفسها ، واعدت اختباراً تحصيلياً في مادة الأدب والنصوص ، طبق على طالبات مجموعتي البحث في نهاية التجربة التي استمرت (٢٣) أسبوعاً .
وبعد انتهاء التجربة توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية في برنامج الكورت والتفكير الإبداعي عند مستوى (٠.٠٥) مما أدى إلى رفض الفرضية التي فرضتها الباحثة في بداية بحثها (حسين ، ٢٠٠٨ ، ص ١ - ٢).

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن هنالك بعض أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها وكما يأتي:

•الأهداف: وجد الباحث إن الدراسات السابقة قد تباينت في أهدافها فارتى الباحث تقسيمها إلى: دراسات تناولت الأسئلة كدراسة (Bowen 1982) ودراسة (الخفاجي ٢٠٠٢) ودراسة (الخزرجي ٢٠٠٤) ودراسة (كريم ٢٠٠٨)، ودراسات تناولت التفكير الناقد كدراسة (١٩٩٩ Reed Jennifer) ودراسة (الخزرجي ٢٠٠٤). ودراسات تناولت الأدب كدراسة (الخزرجي ٢٠٠٤) ودراسة (حسين ٢٠٠٨). أما الدراسة الحالية فتناولت (أثر استخدام إستراتيجيتي أسئلة التفكير ألتباعدي والتقاربي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص).

•العينات: نتيجة لتباين أهداف الدراسات السابقة فقد تباينت في نوعية عيناتها فارتى الباحث تقسيمها إلى :

الجنس: من حيث الجنس فقد فارتى الباحث تقسيمها إلى:

دراسات عينتها شملت الذكور كدراسة (Bowen 1982) ، ودراسات عينتها شملت الإناث كدراسة (الخفاجي ٢٠٠٢) ودراسة (الخزرجي ٢٠٠٤) ودراسة (حسين ٢٠٠٨)، ودراسات عينتها شملت كلا الجنسين كدراسة (١٩٩٩ Reed Jennifer) أما الدراسة الحالية فعينتها من الذكور فقط .

الحجم: بعد تفحص عينة الدراسات السابقة المذكورة آفنا، وجد الباحث أعلى عينة تناولتها دراسة (الخزرجي ٢٠٠٤) حيث شملت (١٣٧) طالبةً وأصغر عينة تناولتها دراسة (Bowen 1982) حيث شملت (٤٠) مدرساً أما الدراسات الأخرى فتراوحت عيناتها بين هاتين الدراستين، أما الدراسة الحالية فعينتها (٥٩) طالباً .

الأدوات: من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد قسمها الباحث إلى : دراسات تناولت التفكير الناقد كدراسة (١٩٩٩ Reed Jennifer) ودراسة (الخزرجي ٢٠٠٤)، دراسات تناولت التحصيل كدراسة (Bowen 1982) ودراسة (الخفاجي ٢٠٠٢) ودراسة (الخزرجي ٢٠٠٤) ودراسة (حسين ٢٠٠٨)، ودراسات تناولت التفكير الإبداعي كدراسة

(حسين ٢٠٠٨) أما الدراسة الحالية فتناولت (أثر استخدام إستراتيجيتى أسئلة التفكير ألتباعدى والتقاربي فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد عند طلاب الصف الخامس العلمى فى مادة الأدب والنصوص).

•النتائج : تباينت الدراسات فى النتائج التى توصلت إليها الباحث نتيجة لتباين أهدافها وإجراءاتها وعيناتها وأدواتها المستخدمة إلا أن جميعها أكدت اثر البرامج فى تنمية أو تحسين مستوى أداء الأفراد فى عيناتها، أما الدراسة الحالية فسيعرض الباحث نتائجها فى الفصل الرابع.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتم تناول الإجراءات التى قام بها الباحث المتمثلة بمجتمع البحث واختيار العينة الأساسية والاستطلاعية وخطوات بناء أداة البحث وتطبيقها والوسائل الإحصائية المستخدمة فيها.
•مجتمع البحث وعينته:

ويتكون مجتمع البحث الحالى من طلاب الصف الخامس العلمى فى المدارس الثانوية للبنين فقط، التى تشتمل على شعبه واحده فأكثر التابعة لمديرية تربيته صلاح الدين - قسم تربية بلد للعام الدراسى (٢٠١٢ / ٢٠١٣)، والتى تتوافر فيها متطلبات التجربة، وقد اختار الباحث قسدياً مدرستين لعدم توافر شعبتين للصف الخامس العلمى فى مدرسه واحده قريبة من منطقة سكنه بالإضافة لتعاون إدارة المدرستين والملاك مع الباحث، لذا وقع الاختيار على ثانوية الكفاح للبنين وثانوية الأمين للبنين فأصبح عينة البحث (٥٩) طالباً .

•تكافؤ مجموعات البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً فى بعض المتغيرات التى يعتقد أنها قد تؤثر على سلامه التجربة وهذه المتغيرات هى :
العمر الزمنى للطلاب محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسى للعام السابق [درجات مادة اللغة العربية للصف الرابع العلمى للعام الدراسى (٢٠١١ .٢٠١٢)] ودرجات اختبار القدرة اللغوية ودرجات الاختبار القبلى فى التفكير الناقد والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١) تكافؤ عينة البحث

مستوى الدلالة	القيمة الثانية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة	التصنيف
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	٠.١٠٣	٥٧	١.٩٤	١٩٥.٢٦	٣٠	التجريبية الأولى	العمر الزمني
				٢.٤٦	١٩٥.٢٠	٢٩	التجريبية الثانية	
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	٠.٤٨	٥٧	١٢.٤٧	٧٢.٧٣	٣٠	التجريبية الأولى	التحصيل الدراسي
				١٢.٧٤	٧١.١٣	٢٩	التجريبية الثانية	
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	٠.٧٦	٥٧	١٤.٥٨	٧٠.٤٠	٣٠	التجريبية الأولى	القدرة اللغوية
				١٣.٩٨	٦٧.٥٥	٢٩	التجريبية الثانية	
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	١.٤٤	٥٧	٩.٨٥	٦١.٠٦	٣٠	التجريبية الأولى	الاختبار القبلي
				٨١٠.٥ ٨	٦٤.٥٥	٢٩	التجريبية الثانية	

• أداء البحث

إن من متطلبات الدراسة الحالية بناء اختبار للتفكير الناقد، ولم يبنى هذا الاختبار تكهنياً بل، اطلع الباحث على بعض الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من خلال عمل الباحثين الذين سبقوه في هذا المجال فضلاً عن اطلاعه على بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة العزاوي ٢٠٠٢ ودراسة الخزرجي ٢٠٠٤، فوجدها غالبيتها بنيت في ضوء اختبار واطسن - كلاسر ((Watson & Glaser، فاستطاع الباحث أن يبني اختباراً في التفكير الناقد (على ضوء اختبار واطسن - كلاسر (Watson & Glaser وتكون من خمسة مهارات لكل مهارة عدداً من

المواقف ثم وضع الباحث تعليمات عامه للاختبار، ثم تعليمات خاصة للاختبارات الفرعية والمثال التوضيحي لكل منهما فضلا عن تعليمات التصحيح إذ حُدَّت الدرجة الكلية بعدد فقرات الاختبار وهي (٦٠) فقره .

•صدق الاختبار:

يعد صدق الاختبار من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في أداء البحث، فيعد الاختبار صاقاً عندما يقيس السمة التي وضع من أجل قياسها ولا يقيس سمة أخرى بدلاً عنها أو بالإضافة إليها (ملحم، ٢٠٠٥، ص ٢٧٠) .

ولتحقق من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عُرِضَ على مجموعه من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية ، بعد أن أوضح لهم الباحث معنى كل اختبار مع الأمثلة التوضيحية له، وبعد أن أخذ الباحث ملاحظات الخبراء وأرائهم فقد عدلت بعض الفقرات وأعيد صياغة بعض منها وحذف البعض الأخر وبهذا أعد الباحث إختباراً في التفكير الناقد يتكون من (٦٠) فقرة .

•ثبات الاختبار:

يعد الاختبار ثابتاً عندما يعطي النتائج نفسها إذا ما كرر تطبيقه في قياس الشيء نفسه، وفي ظروف متشابهة (الحيلة، ١٩٩٩، ص ٤٠٨)
وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد، إذ أعتمد الباحث درجات عينه التحليل الإحصائي نفسها، وبعد تصحيح إجابات الطلاب ووضع درجاتهم وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) أستخرج معامل الثبات وقد بلغ (٠.٨٦)، ويرى (عبد الهادي) إن الاختبار يعد جيداً إذا زاد معامل ثباته عن (٨٠ ٪) .
(عبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٢٠) .

•تطبيق التجربة:

طبق الباحث تجربته على أفراد مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأربعاء الموافق ٣ / ١٠ / ٢٠١٢ وانتهت يوم الخميس الموافق ٣ / ١ / ٢٠١٣. وقد درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه مستنداً بذلك إلى الخطط التدريسية التي تم أعدادها لذلك الغرض، ثم طبق الباحث اختبار التفكير الناقد

القبلي على مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق ٢٠١٢ / ١٠ / ٤ وطلب الباحث من الطلاب (عينة البحث) قراءه التعليمات بدقة قبل الإجابة على فقرات الاختبار، ثم طبق الباحث اختبار التفكير الناقد ألبعدي على مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق ٢٠١٣ / ١ / ٣ .
•الوسائل الإحصائية:

إعتمد الباحث في إجراءات بحثه الحالي لتحليل نتائجه على الحقيبة الإحصائية SPSS مستخدماً الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1.معامل ارتباط بيرسون. (Pearson)
- 2.ومعادلة معامل تمييز الفقرة. (Discrimination Power)
- 3.الاختبار التائي (T-Test) لعينيتين مستقلتين .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

سيعرض الباحث النتائج ألتتي توصل إليها في ضوء الإجراءات المشار إليها في الفصل الثالث، وسوف يتم عرضها على وفق فرضيات البحث في هذا الفصل .
الفرضية الأولى

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير ألتقاربي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد ألبعدي " . بعد أن طبق الباحث اختبار التفكير الناقد ألبعدي على طلاب مجموعتي البحث (الأولى و الثانية) وتم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات كل مجموعة، فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (٦٦.٤٠) درجة وياانحراف معياري (٩.٧٨)، أما متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٧٧.٠٣) درجة وياانحراف معياري (٧.٣٦) وبدرجة حرية (٥٧)، وعند استخدام الاختبار التائي (t - test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٤.٧٠) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) وهذا يؤدي لوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى .

الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أسئلة التفكير ألتقاربي في الاختبارين القبلي وألبعدي في التفكير الناقد. " بعد أن طبق الباحث اختبار التفكير الناقد القبلي وألبعدي على طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وتم استخراج المتوسط الحسابي لدرجاتهم، فبلغ متوسط الدرجات (٦١.٠٦) درجة وبانحراف معياري (٩.٨٥) في الاختبار القبلي للتفكير الناقد وبلغ متوسط الدرجات (٦٦.٤٠) درجة وبانحراف معياري (٩.٧٨) في الاختبار ألبعدي للتفكير الناقد، وبدرجة حرية (٥٨)، وعند استخدام الاختبار التائي (t - test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (١.٩٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) وهذا يؤدي لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية .

الفرضية الثالثة

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أسئلة التفكير ألتباعدي في الاختبارين القبلي وألبعدي في التفكير الناقد. " بعد أن طبق الباحث اختبار التفكير الناقد القبلي وألبعدي على طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وتم استخراج المتوسط الحسابي لدرجاتهم، فبلغ متوسط الدرجات (٦٤.٥٥) درجة وبانحراف معياري (٨.٥٨) في الاختبار القبلي للتفكير الناقد، وبلغ متوسط الدرجات (٧٧.٠٣) درجة وبانحراف معياري (٧.٣٦) في الاختبار ألبعدي للتفكير الناقد وبدرجة حرية (٥٦)، وعند استخدام الاختبار التائي (t - test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٥.٦٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) وهذا يؤدي لوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة .
والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢) عرض النتائج

المتغير	المجموعة	عدد أفراد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية	مستوى
---------	----------	-----------	---------	----------	------	----------------	-------

مجلة الدراسات التاريخية والحضارية (مجلة علمية محكمة)

المجلد (٦) العدد (١٨) كانون الثاني ٢٠١٤م - ربيع الأول ١٤٣٥هـ

د نضال مزاحم رشيد الغزاوي

أثر أسئلتى التفكير ألتقاربي والتباعدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد

الطالب مزاحم إبراهيم حميد الصميدعي

عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص

الدالة	الجدولية	المحسوبة	الحرية	المعياري	الحسابي	العينة		
دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	٤.٧٠	٥٧	٩.٧٨	٦٦.٤٠	٣٠	التجريبية الأولى	ألبعدي للتفكير الناقد
				٧.٣٦	٧٧.٠٣	٢٩	التجريبية الثانية	
غير دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	١.٩٧	٥٨	٩.٨٥	٦١.٠٦	٣٠	القبلي	المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار القبلي وألبعدي للتفكير الناقد
				٩.٧٨	٦٦.٤٠	٣٠	ألبعدي	
دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	٢.٠٠٠	٥.٦٥	٥٦	٨.٥٨	٦٤.٥٥	٢٩	القبلي	المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار القبلي وألبعدي للتفكير الناقد
				٧.٣٦	٧٧.٠٣	٢٩	ألبعدي	

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية اللذين درسوا بوساطة إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي على طلاب المجموعة التجريبية الأولى اللذين درسوا بوساطة إستراتيجية أسئلة التفكير ألتقاربي في الاختبار ألبعدي للتفكير الناقد، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية اللذين درسوا بوساطة إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي على طلاب المجموعة التجريبية

الأولى اللذين درسوا بوساطة إستراتيجية أسئلة التفكير ألتقاربي في الاختبارين القبلي و ألبعدي للتفكير الناقد. ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

1. إن إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي من الأنماط الحديثة في التدريس التي أدت إلى تفاعل الطلاب مع الدرس وازدياد نشاطهم فأثر ذلك في تفكيرهم الناقد.

2. إن فاعلية إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي حولت طلاب المجموعة التجريبية الثانية من الموقف السلبي الذي يعتمد به على المدرس إلى الموقف الايجابي المتفاعل مع الدرس لإحداث عملية التواصل المستمرة داخل حجرة الصف. فضلاً عن إن طلاب المجموعة التجريبية الثانية كانوا أكثر تعريضاً لهذه الأسئلة مما دفعهم إلى التفكير مع ممارسة العمليات العقلية العليا للوصول إلى الإجابة، مما أدى إلى كون درجاتهم أكثر من درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة إستراتيجية أسئلة التفكير ألتقاربي في اختبار التفكير الناقد.

3. إن المرحلة الإعدادية من المراحل الدراسية التي يصلح تدريس طلابها على وفق إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي.

وبالرغم من الاختلاف في البيئة والمرحلة الدراسية والجنس فأن نتائج البحث جاءت متفقة مع نتائج دراسة كل من :

(الخرجي ٢٠٠٤) و (حسين ٢٠٠٨) والتي أظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بوساطة أسئلة التفكير ألتباعدي على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة أسئلة التفكير ألتقاربي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من :

بوون (Bowen 1982) و (جنيفر Reed Jennifer 1999) و (الخفاجي ٢٠٠٢) .
وقد يعزى ذلك إلى اختلاف الظروف والأسس التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية من مجتمع إلى آخر مما يؤدي إلى ضعف التماثل أو الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة .

مستخلص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة " أثر أسئلتى التفكير ألتقاربي والتباعدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص " . ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الثلاث: الأولى " لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير ألتقاربي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي (ألتمايزي) في اختبار مهارات التفكير الناقد ألبعدي " . الثانية " لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أسئلة التفكير ألتقاربي في الاختبارين القبلي وألبعدي في التفكير الناقد " . الثالثة " لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أسئلة التفكير ألتباعدي (ألتمايزي) في الاختبارين القبلي وألبعدي في التفكير الناقد " .

وبلغت عينة البحث (٥٩) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي في مدرستي ثانوية الكفاح للبنين وثانوية الأمين للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة صلاح الدين وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى : بلغ عدد طلابها (٣٠) طالب يدرسون على وفق أسئلة التفكير ألتقاربي، والثانية : بلغ عدد طلابها (٢٩) طالب يدرسون على وفق أسئلة التفكير ألتباعدي . وكافأ الباحث إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث قبل بدء التجربة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، كالعمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر، والدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١١ / ٢٠١٢، ودرجات اختبار ألقدر اللغوية ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد وأعد الباحث اختباراً في التفكير الناقد يتصف بالصدق والثبات والموضوعية وكما أعد الباحث خطأً تدريسيةً لموضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في التجربة من خلال عرضهما إلى مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس . وبذلك أصبحت عدد فقرات إختبار التفكير الناقد (٦٠) فقرة.

وبعد أن درس الباحث الموضوعات خلال الفصل الدراسي الأول ، طبق (اختبار التفكير الناقد) القبلي وألبعدي على طلاب مجموعتي البحث وعالج البيانات إحصائياً ، توصل البحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى في اختبار التفكير

الناقد، ولم يكن هناك فرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في الاختبارين القبلي وألبعدي للتفكير الناقد، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار ألبعدي للتفكير الناقد على طلاب المجموعة نفسها في الاختبار القبلي في التفكير الناقد .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بـ :

اطلاع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على خطوات إستراتيجية أسئلة التفكير ألتباعدي (ألتمايزي) لأجل استعمالها عند تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية، وتعريف مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها بإستراتيجية الأسئلة التفكير ألتباعدي (ألتمايزي) وخطواتها في أثناء الدورات التي تعقد أثناء الخدمة .

واقترح إجراء عدة دراسات منها :

دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع آخر من فروع اللغة العربية أو على عينات أخرى من كلا الجنسين أو الإناث فقط.

Abstract

" Affect of converging and diverging questions in enhancing some critical thinking skills of fifth scientific grade in literature and to achieve the aim of the thesis the researcher "

The sample of the theses were " 59 " pupils of fifth scientific grade from AL – Kifah and AL – Ameen secondary Schools belonging to Slahuddin Education department which distrusted in to groups : first group of " 30" pupils studies according to " converging thinking questions " style .

second group of " 29 " pupils studies according to " diverging thinking questions " style .

The researcher had equaled statically between the two groups in some variables that of fact in the experiment results like age , month of birth ,

previous degrees in Arabic , pre – degrees in information of literature and the degrees of linguistic abilities in pre – test of critical thinking . The researcher made " 129 " behavior goals and the also made fetching plans for literature which he will give during the experiment in the light of book content , behavior aims he made before in both styles he used . A lest in critical thinking had been dons which seemed valid , real and objective contain five subtest for each four options each option contain three testy items.

After the researcher had been studied during the first semester session using in the test " the critical thinking test " pre and post test in both groups and he dealt the results statically and option that the pupil of the secondly experiment group posited the firstly in both pre – and post test critical thinking.

The secondly group success in the critical thinking and there is no difference between the degrees in pre and post test and that led him to the following recommendations:

1. Teachers of Arabic subjects to be know the steps strategy of diverging thinking. Questions so as to use during the teaching of these subjects for fifth grade.
2. Identifying the Arabic teachers subject the strategy of diverging thinking questions and its plans through cycles in service.

And he suggested that:

1. Same study as this in another field of Arabic subjects.
2. Uses another samples of both sexes or only females.

الاستنتاجات :

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:
1. هناك حاجة عند طلاب الصف الخامس العلمي إلى استراتيجيات تدريسية حديثة ومنها أسئلة التفكير التباعدي لإسهامها في تنمية التفكير الناقد عندهم.
 2. إن تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي بإستراتيجية أسئلة التفكير التباعدي أفضل من تدريسهم بإستراتيجية أسئلة التفكير التقاربي .

التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يأتي :
1. إطلاع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على خطوات إستراتيجية أسئلة التفكير التباعدي لأجل استعمالها عند تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية.
 2. تعريف مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها بإستراتيجية الأسئلة التفكير التباعدي وخطواتها في أثناء الدورات التي تعقد أثناء الخدمة .
 3. أن يؤخذ بنظر الاعتبار تعريف الطلبة بأنماط أسئلة التفكير (التقاربي و التباعدي)، وتوفير الفرصة لهم لممارستها أثناء الحصص الدراسية.

المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية:
1. في فرع آخر من فروع اللغة العربية .
 2. في مرحلة دراسية أخرى .
 3. للتعرف على أثر الأسئلة التقاربي و التباعدي في متغيرات أخرى كالتفكير الاستدلالي أو العلمي أو الاستبقاء أو مستوى الأداء أو الاتجاهات.
 4. تبحث في مواد تعليمية أخرى كمادة التاريخ، أو التربية الإسلامية ... الخ.

المصادر العربية

- القرآن الكريم.
- 1. إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٧) ، " التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سنياريوهات تربوية مقترحة " ، ط ١ ، عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة .
- 2. إبراهيم معتز احمد وبرهان نمر بلعاوي، (٢٠٠٧) ، " فن التدريس وطرقه العامة " ، ط ١ ، دار حنين، عمان – الأردن .

- أثر أسئلتي التفكير ألتقاربي والتبايدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد
د نضال مزاحم رشيد الغزاوي
عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص
الطالب مزاحم إبراهيم حميد الصميدعي
3. اورليخ، دونا لد وآخرون ، (٢٠٠٣) ، " استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل " ، مكتبة الفلاح، ترجمة د. عبد الله أبو نبعة، عمان - الأردن.
 4. البرقاوي، جلال عزيز فرمان، (٢٠١٢) ، " التفكير الناقد والإبداعي دراسة نظرية - ميدانية " ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
 5. جابر عبد الحميد جابر وآخرون، (١٩٨٦) ، " مهارات التدريس " ، جامعة قطر - كلية التربية، دار النهضة العربية، القاهرة .
 6. جبير، دعاء ((أحمد فهميم))، (٢٠٠٤) ، " تفكير مغاير لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال " ، ط ١ ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله - فلسطين .
 7. جمل، محمد جهاد، (٢٠٠٥) ، " العمليات الذهنية ومهارات التفكير " ، دار الكتاب الجامعي، العين - الإمارات العربية المتحدة .
 8. حسين، زينب طارق، (٢٠٠٨) ، " أثر برنامج (الكورت) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص " ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل - كلية التربية الأساسية .
 9. حسين ، طه، (١٩٨٩) ، " في الأدب الجاهلي " ، دار المعارف، القاهرة - مصر .
 10. الحلاق، علي سامي، (٢٠١٠) ، " المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها " ، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس - لبنان .
 11. الحيلة ، محمد محمود، (١٩٩٩) ، " التصميم التعليمي نظرية وممارسة " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
 12. الخزرجي ، تغريد فاضل عباس ، (٢٠٠٤) ، " أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .
 13. الخفاجي، زينب طعمه عصمان، (٢٠٠٢) ، " اثر كل من الأسئلة العنقودية والأسئلة المصنفة بحسب تصنيف بلوم في التحصيل والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم - جامعة بغداد.
 14. زاير، سعد علي و ايمان اسماعيل عايز، (٢٠١١) " مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها " ، مؤسسة مصر، مرتضى للكتاب العراقي، مطبعة تائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، تنفيذ العالمية المتحدة، لبنان - بيروت، رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ١٢٠٧ لسنة ٢٠١١ .
 15. السامرائي، هاشم وآخرون ، (٢٠٠٠) ، " طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير " ، ط ٢ ، دار الأمل ، أريد - الأردن .

- أثر أسلتي التفكير ألتقاربي والتبايدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد
عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص
الطالب مزاحم إبراهيم حميد الصميدعي
دنضال مزاحم رشيد الغزاوي
16. سعادة، جودت احمد، (٢٠٠٦)، "تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)"، الطبعة العربية الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن .
17. سعادة، جودت احمد (٢٠٠٨)، "تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
18. السعدي ، عماد توفيق ، وآخرون، (١٩٩١)، "أساليب تدريس اللغة العربية"، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الاردن .
19. سلامة، عادل أبو العز وآخرون، (٢٠٠٩)، "طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .
20. السليتي، فراس محمود مصطفى، (٢٠٠٦)، "التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية"، ط ١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد - الأردن.
21. سند، روبرت (١٩٨٥)، "الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء مدخل لمفهوم الذات"، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، مطابع الموصل - العراق .
22. صالح عبد العزيز ومجيد عبد العزيز، (١٩٧٥)، "العربية وطرق التدريس" القاهرة - مصر .
23. الطناوي، عرفت مصطفى، (٢٠٠٩)، "التدريس الفعال"، تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن .
24. الطناوي، عرفت مصطفى، (٢٠١١)، "التدريس الفعال"، تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.
25. الضبع، ثناء يوسف، (٢٠٠٧)، "تعلم المفاهيم الغوية والدينية لدى الاطفال"، دار الفكر العربي - القاهرة.
26. عبد الهادي، نبيل، (١٩٩٩)، "القياس والتقييم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي"، دار وائل ، عمان .
27. كشوط، الهام علي سالم، (٢٠٠٨)، "برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية الفنية وعلاقتها بالتحصيل"، أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان .
28. مذكور، علي احمد، (٢٠٠٦)، "تدريس فنون اللغة العربية" ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة .
29. مرعي توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢)، "طرائق التدريس والعامه"، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن .
30. المفلح، عبدالله (١٤٢٧ هجريه)، "دورة تنمية مهارات التفكير"، السعودية- الرياض .نت
31. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥)، "القياس والتقييم في التربية معلم النفس"، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن .

مجلة الدراسات التاريخية والحضارية (مجلة علمية محكمة)

المجلد (٦) العدد (١٨) كانون الثاني ٢٠١٤م – ربيع الاول ١٤٣٥هـ

أثر أسئلتى التفكير ألتقاربي والتباعدي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد
د نضال مزاحم رشيد العزاوي
عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص
الطالب مزاحم إبراهيم حميد الصميدعي

32. نيهان ، يحيى محمد ، (٢٠٠٨) ، " الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة " ، الطبعة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .

33. النووي، زكريا يحييا بن شرف (ب ت) ، " كتاب رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين " ، تحقيق عبد الله أحمد أبو زينة، دارا لعلوم الحديثة، بيروت- لبنان- مكتبة الشرق الجديدة-العراق ١٩٨٥ .

المصادر الإنكليزية

1. Bloom, Benjamin, (1982), " Taxonomy of educational objectives Handbook 1 : cognitive Domain, Longmans " 25th Inc, New York.

2. Reed Jennifer , (1999) " Effect of Model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation argumentative rezoning critical thinking dispositions and history content in a community college history course", D.A.I, V.59, N.11, May, , pp.4039A.

3. Http / www. thinking.org www.critical .