العـــدد (١٥)، نوفمبر ٢٠٢١، ص ص ٢٥٢- ٢٧٢

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

إعـــداد

أ./ يوسف جاسم الضبيب

مدرب بالهيئة العامة للتعليم

التطبيقي والتدريب

بدولة الكويت

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي
في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

أ./ يوسف جاسم الضبيب
مدرب بالهيئة العامة للتعليم
التطبيقي والتدريب
بدولة الكويت

ملخص :

هدفت الدراسة التعرف على طرق التدريس المُتبعة في درس الفلسفة بهدف تنمية القيم والتفكير في الحوار الفلسفي بين الطالب والمعلم، وذلك من خلال رصد الحوارات والمناقشات في درس الفلسفة، وتم تطبيق الدراسة على خمس من مُدرسي مادة الفلسفة من ذوي الخبرة في تدريس المادة بدولة الكويت، وتم مُناقشة القيم وتحليلها اعتمادًا على التحليل النوعي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المُعلمين جعلوا محتوى التعلم أكثر وضوحا ووفروا بيئة من التواصل بين السياقات الفلسفية لدى طلابهم، كما أوصت الدراسة بالتالي :

- ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة الهادفة إلى تنمية التفكير النقدي.
- تشجيع الحوار الفلسفي داخل الفصل بين المعلم وطلابه لإثراء التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فتح المجال أمام الطلاب في التعبير عن آرائهم داخل الفصل، وطرح رؤيتهم الخاصة دون قيود من قبل المُعلم.
- تعليم الطلاب ضرورة احترام آراء الأخرين والتعبير عن آرائهم وما لا يتعارض مع حُريات الآخرين.

الكلمات المفتاحية : المعالجة – التطبيق – الجدال – القيم الأخلاقية – التفكير النقدي.

Teaching strategies for developing critical thinking in the light of classroom philosophical dialogues

Youssef Jassim Al-Dhabib
Trainer at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait

Abstract :

The study aimed to identify the teaching methods used in the philosophy lesson with the aim of developing values and thinking in the philosophical dialogue between the student and the teacher, by monitoring the dialogues and discussions in the philosophy lesson. The study was applied to five philosophy teachers with experience in teaching the subject in the State of Kuwait. Values are discussed and analyzed based on the qualitative analysis.

The results of the study concluded that the teachers made the learning content more clear and provided an environment of communication between the philosophical contexts of their students. The study also recommended the following :

- The need to use modern teaching strategies aimed at developing critical thinking.
- Encouraging philosophical dialogue within the classroom between the teacher and his students to enrich the critical thinking of secondary school students.
- Opening the way for students to express their opinions in the classroom, and present their own vision without restrictions by the teacher.
- Teaching students the necessity of respecting the opinions of others and expressing their opinions in a way that does not conflict with the freedoms of others

Keywords: Treatment - Application - Argumentation - Moral Values - Critical Thinking.

الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية

أ./ يوسف جاسم الضبيب
مدرب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
بدولة الكويت

مقدمة :

في ضوء التنوع الثقافي الذي فرضته العولمة على المجتمعات بشكل عام، وعلى المجتمعات العربية بشكل خاص، وما استوجب على القائمين على العملية التعليمية وبخاصة مُدرسي الفلسفة في البحث عن استراتيجيات تدريس مُناسبة كمحاولة تعليم الطلاب التفكير النقدي في القضايا الأخلاقية والمجتمعية في درس الفلسفة.

حيث يوصف التفكير النقدي بأنه التفكير عالي المستوى الذي يتسم بالوضوح والعقلانية وفهم العلاقة المنطقية بين الأفكار (أحمد، ٢٠٢٢)، والقدرة على الانخراط في التأمل نحو المستقبل (اليوسفي، ٢٠٢٢)، والمفكر النقدي يتصف بأنه لديه أرضية خصبة لمهارات التفكير، ومنفتح الذهن، وعقلانية في إصدار الأحكام، وتقبل وجهات نظر الآخرين (بردي، ٢٠٢١).

ويلعب درس الفلسفة دوراً كبير في تأهيل الطلاب نحو التفكير النقدي (بوجار، ٢٠٢١)، وهناك مجموعة مُتزايدة من الأبحاث التجريبية حول المناهج الحوارية للاستدلال وتعليم التفكير النقدي من خلال الاستراتيجيات التدريسية التي تُسهم في تسهيل الحوارات الصفية الأخلاقية المُتمثلة في القيم والأحكام الأخلاقية، ويتم فحصها بشكل نقدي بالقيم (دافيس، ٢٠٢١)، ولذلك يحتاج طلاب المدرسة الثانوية إلى المساعدة حتى يصبحوا مُدركين لمناحي التعلم التي يُمكن أن يوفرها لهم حوار الفصل الدراسي في الفلسفة عندما يحتاجون إلى التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية والمجتمعية.

التفكير النقدي مُشبع بالقيم :

يشتمل التفكير النقدي على كفاءة ثلاثية الأبعاد: أولها الوصف التقليدي للتفكير النقدي يتوافق مع البعد المعرفي، والبعد الثاني هو ما وراء المعرفي: حيث إن التفكير النقدي يستلزم التفكير الذاتي والنقد الذاتي ومهارات التفكير العليا، والبعد الثالث ويتعلق بالأخلاق، والأخلاق والقيم، والتفكير النقدي متأصل معياري (زين الدين، ٢٠٢١)، حيث يركز على إصدار أحكام قيمة أخلاقية حول الإجراءات التي تستحق المتابعة.

ويُعرف التفكير النقدي المُشبع بالقيم على أنه التفكير المنطقي المُتسق والمنطقي ذاتيًا والذي يركز على تحديد الشيء الصحيح الذي يجب أن نؤمن به أو نفعله (عبدالعال، ٢٠٢٠)، والتفكير الجيد هو حجة متسقة منطقيًا ، تحتوي على أسباب داعمة وحجج مضادة، مع الأخذ في الحسبان البعد ما وراء المعرفي من خلال إضافة التفكير الذاتي النقدي في عملية ونتائج نتائج التفكير، ويتم تناول البعد الأخلاقي من خلال التأكيد على أن التفكير النقدي هو كفاءة معيارية بطبيعتها (عبدالله ، ٢٠٢٠).

وفي التفكير النقدي المُحمّل بالقيمة، يتخذ المعلمون مقاربة غير مباشرة لقيم التدريس: والهدف ليس نقل القيم فقط، بل تشجيع الطلاب على التفكير في قيمهم الخاصة ، وتشكيل أحكام قيمية ، والتفكير في استدلالهم وأفعالهم، والقيم الأخلاقية هي أفكار عن حياة جيدة وكيف يجب أن يتعايش الناس معًا، وهي تتميز عن التفضيلات الشخصية والرغبات والأعراف الاجتماعية والقيم غير الأخلاقية ، مثل القيم الاقتصادية أو الجمالية أو العملية، والقيم الأخلاقية ليست مجرد تفضيلات، ولكن لها علاقة بنوع الأشخاص الذين نريد أن نكون معهم، ونوع المجتمع الذي نريد بناءه (عبدالمالك، ٢٠٢٠).

وتتطلب القيم الأخلاقية أيضًا أن يُفكر الناس في مدى استصوابهم وصوابهم ؛ وتعتبر القيم الأخلاقية صحيحة (أخلاقياً)، وبالتالي تتجاوز القيم الأخلاقية سياق معين لديهم نزعات دائمة في المعتقدات حول ما إذا كان نوع معين من السلوك صحيحًا أم خاطئًا، والتي يمكن أن

تكون مُرتبطة في كثير من الأحيان باعتبارات الرفاهية والحقوق والعدالة والحرية والمساواة والتضامن (عمراني، ٢٠٢٠).

تعليم التفكير النقدي المُشبع بالقيم في الحوارات الصفية :

يُشير كل من البحث النظري والتجريبي إلى أن الحوار الصفي هو وسيلة مُثمرة لتعليم التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية، وجادل الباحثون في أن الحوارات تُشرك الطلاب بشكل فعال في صنع المعنى التعاوني، وتشجيع التفصيل والتفكير، علاوة على ذلك يجب على المُشاركين في الحوارات مراعاة وجهات نظر الآخرين، وغالبًا ما يتناقض الحوار مع الإلقاء ، حيث يجب على الطلاب تقديم إجابات صحيحة لأسئلة المعلمين، وعلى النقيض من ذلك، في الحوار، يسهل المعلم تحقيقًا تعاونيًا في سؤال مفتوح ومثير للجدل، ويتقاسم السلطة الأخلاقية والمعرفية مع الطلاب (المنوفي وآخرون، ٢٠٢٢).

ويُمكن أن تُعزز الحوارات التفكير الأخلاقي عند مناقشة القيم الأخلاقية بشكل صريح، وعندما تتم هذه المناقشة فيما يتعلق بالمعضلات أو الأمثلة الملموسة، ولو اتفقت غالبية الناس على أهمية القيم الأخلاقية ، مثل العدالة والمساواة، على مستوى مجرد ، فقد لا يتفقون على المسار الصحيح للعمل في موقف معين، وتستدعي المعضلات والأمثلة الواقعية الملموسة الأحكام الأخلاقية للطلاب ، خاصةً عندما يتم طرح أسئلة يجب طرحها عليهم بدلاً من الأسئلة الواقعية (رجب، وآخرون، ٢٠٢٢).

واتفق العديد من المؤلفين بأن مُعلم الفلسفة يلعب دورًا حاسمًا في إدراك هذه الخصائص لأنها تتطلب التحضير والمجالات للتأكد من أن المناقشات تدور حول القيم الأخلاقية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرس تقديم نموذج للتفكير الأخلاقي النقدي وتسهيل المناقشات الصفية التي يتم فيها فحص القيم الأخلاقية بدقة، وللقيام بذلك يجب أن يكون لدى المعلمين معرفة فلسفية حول القضايا الأخلاقية والمفاهيم الأخلاقية ووجهات النظر المتنافسة والحجج والنقد المشترك المرتبط بهذه المعضلات (سيد، ٢٠٢٢)، ومع ذلك، هناك القليل من الدراسات التجريبية التي توفر نظرة ثاقبة لاستراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها لتعزيز التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية.

وعلى النقيض من ذلك، فيما يتعلق بالبعد المعرفي، هُناك عدد من الدراسات حول كيف يمكن للمدرسين تعزيز الاستدلال والحجج في الحوار الصفي، وقدموا إطار عمل مجرب ومختبر للمعلمين لتسهيل التفكير النقدي، وهي تحدد أربعة معايير للمناقشة الجيدة في الحوار: تنوع وجهات النظر، والوضوح، وقبول الأسباب والأدلة، والصلاحية المنطقية، كما يصفون مجموعة من ممارسات التيسير لمساعدة المعلمين على تحديد متى وكيف يتدخلون أثناء المناقشات (Coffman, Beer , 2011).

بالإضافة إلى أنه يُقدم سبع حركات تيسير وثلاثة مبادئ تربوية يمكنها تحسين جودة المناقشة، والإشارات هي إعادة صياغة، أو التصفية، أو تحديد أو إكمال أمر، وتحديد مكان، وتسمية الحركات، والتحقيق في المنطق، وإعادة التوجيه، وتتكون المبادئ التربوية من تتبع الاستفسار، بهدف الحصول على أحكام معقولة، والسماح للطالب بالاستفسار (Coffman, Beer , 2011).

التدريس الموجه نحو التغيير :

الهدف من تدريس التفكير النقدي المُشبع بالقيم هو تمكين الطلاب من تطبيقه في سياقات مختلفة، ليس فقط في السياق الذي تعلموا فيه ولكن أيضًا في الحياة اليومية (بوجار، ٢٠٢١)، وبالتالي ، فالهدف نقل التفكير النقدي المُشبع بالقيم، والنقل هو قدرة الشخص على تطبيق اكتساب التعلم في مجموعة متنوعة من المواقف الجديدة، و نظرًا لأن النقل لا يحدث عادةً تلقائيًا، فمن المهم تطبيق استراتيجيات التدريس الموجهة نحو النقل بوعي والتي تزيد من احتمالية النقل (رجب، وآخرون، ٢٠٢٢)، والدراسة الحالية تعتمد ثلاثة مبادئ تصميم للتدريس الموجه نحو التحويل، ويمكن تعزيز التغيير من خلال :

١- جعل محتوى التعلم أكثر فائدة للطلاب.

٢- إفساح المجال للاختلاف.

٣- التفكير وراء المعرفي في عملية التعلم ونتائجها.

ومع ذلك، لم يتم تطوير مبادئ التصميم هذه خصيصًا للتدريس الحواري ، ولا فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية.

ويقوم مبدأ التصميم الأول على جعل محتوى التعلم أكثر فائدة للطلاب ، ويعزز النقل لأنه يزيد من مشاركة الطلاب النشطة ومشاركتهم في أنشطة التعلم، وهذا يجعلهم على دراية بأهمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم في الحياة اليومية (عبدالحميد، ٢٠٢٢)، ويمكن للمعلمين جعل دروسهم ذات مغزى أكبر من خلال البناء على المعرفة الموجودة مسبقًا للطلاب، إجراء اتصالات صريحة بمواقف الحياة الواقعية، ودعوة الطلاب للنظر في المحتوى التعليمي من منظور شخصي من خلال الأهداف والأسئلة، وإتاحة الفرص لهم لاتخاذ خياراتهم الخاصة في المناهج الدراسية، ويتوقع أن تكون معظم المناقشات الفلسفية في الفصول الدراسية ذات مغزى، خاصةً عندما يكون لدى الطلاب مسؤولية مشتركة عن محتوى وعملية حوار الفصل الدراسي (مرين، خليفي، ٢٠٢٢).

ومبدأ التصميم الثاني هو خلق تناقض، ويشير هذا إلى قيام المعلم بإجراء اتصالات واضحة بين سياقين أو أكثر من سياقات التعلم، ويتعلم الطالب التعرف على السياقات التي يكون فيها التفكير النقدي المُشبع بالقيم وثيقة الصلة ثم تطبيق ما تعلموه على موقف جديد، ويمكن للمعلم إنشاء تناقض عبر إعادة السياق ، والمقارنة أو التعميم تحدث إعادة السياق عندما يطبق المتعلمون ما تعلموه في سياق مختلف، وتميل التعميمات إلى أن تكون مفاهيم أكثر تجريدًا ، مثل القيم الأخلاقية ومبادئ التفكير وغيرها من مفاهيم فلسفية من خلال التحقيق في التعميمات في سياقات متعددة، ويدرك الطلاب أن المفاهيم العامة قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، ويمكن أن يكون لها معنى مختلف قليلاً في كل موقف، وفي دراسة حول كيفية تسهيل المعلمين للمناقشة وكيف يفكر الطلاب في الموضوعات المثيرة للجدل حيث جادلوا بأنه من المهم تحليل القضايا المماثلة عند مناقشة القيم الديمقراطية مع الطلاب لأن مثل هذه المناقشة يُمكن أن تؤدي إلى فهم ثري لتلك القيم (Shelina, Mitina, 2015).

ونتوقع أن يكون مبدأ التصميم الثالث وثيق الصلة بشكل خاص بالتعليم الحواري لأنه قد يكون من الصعب على الطلاب التمييز بين مبادئ التفكير التي تعلموها في الحوارات والعناصر الأكثر سطحية لتلك الحوارات، والانعكاس ما وراء معرفي هو الرصد والتقييم المتعمد لعمليات التعلم ونتائجها من خلال التفكير ما وراء المعرفي حيث يصبح الطلاب على دراية بكيفية ماذا

يتعلمون ؟، مما يساعدهم على اختيار المعرفة والمهارات المكتسبة في المواقف المستقبلية أو تطبيقها أو تحويلها، وللتفكير في عملية التعلم (Caliskan, Sunbul, 2011).

ويمكن للمدرسين معالجة الأبعاد الاستراتيجية والاجتماعية للبحث الحواري (على سبيل المثال ، من يساهم؟ هل نقوم بإجراء اتصالات مع مساهمات الآخرين؟ كيف نواصل الإجابة على السؤال الرئيس؟)، للتفكير في نتائج التعلم، ويمكن للمدرسين أن يطلبوا من الطلاب شرح ما تعلموه أو تقييم التقدم المحرز في الاستعلام الحواري، ومن المعترف به على نطاق واسع أن انعكاس ما وراء المعرفي مهم، لكن الانعكاس وراء المعرفي هو حلقة تعليمية غالبًا ما تُترك غير مكتملة لأنها قد تأتي في وقت متأخر من اليوم، وعندما يفتقر كل من المعلمين والطلاب غالبًا إلى الحافز لمراجعة ما تم بشكل جيد وما لم يتم.

وتبدو مبادئ التصميم المُتاحة للتدريس الموجه نحو التحويل ملائمة وقابلة للتطبيق على التدريس الحواري، ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كان المعلمون ينفذون بالفعل استراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل خلال حوارات الفلسفة في الفصول الدراسية وكيف يمكنهم ذلك، وما هي الطرق التي يمكنهم بها تعزيز نقل التفكير النقدي المحمّل بالقيمة.

مشكلة الدراسة :

الهدف الرئيس من الدراسة الحالية هو المساهمة في نظرة ثاقبة حول كيفية تعامل مُعلم الفلسفة مع تدريس البُعد الأخلاقي للتفكير النقدي داخل الفصل، وركزت الآدبيات السابقة على المفاهيم التقليدية للتفكير النقدي وكيف يساهم التدريس الحواري وتيسير المعلم أثناء الحوارات في قدرات التفكير النقدي لدى الطلاب (دافيس، ٢٠٢١)، (بوجار، ٢٠٢١)، (زين الدين، ٢٠٢١)، ومع ذلك، لا تقدم هذه الآدبيات نظرة ثاقبة على القيم المُشبعة بالتفكير النقدي، وتهدف هذه الدراسة تحديد استراتيجيات التدريس التي يُمكن استخدامها لتعزيز التفكير النقدي المحمّل بالقيم بطريقة موجهة نحو التغيير، وتتوقع الدراسة إمكانية العثور على التفكير النقدي المُشبع بالقيم في فصول الفلسفة بالمدارس الثانوية نظرًا لأن الحوار في الفصل الدراسي هو نهج تربوي سائد في تعليم الفلسفة، علاوة على ذلك ، تعتبر الأخلاق والمنطق والتفكير النقدي عناصر أساسية في المنهج الدراسي، ومعلمي الفلسفة هم فلاسفة مدرَّبون أكاديميًا ، لتدريس

الأخلاق، وتيسير الحوارات الصفية، وللتحقيق في هذا الشأن ، تم بخمسة من معلمي مادة الفلسفة ذوي الخبرة لإجراء ثلاثة حوارات في فصول الفلسفة بالمدارس الثانوية بدولة الكويت.

وتلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما هي استراتيجيات التدريس المُستخدمة في تنمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم في حوارات الفلسفة الصفية ؟

٢- ما هي استراتيجيات التدريس المُستخدمة في تنمية التفكير النقدي المُشبع بالقيم بطريقة موجهة نحو التغيير؟

الطريقة والإجراءات :

تم إجراء دراسة استكشافية مُتعددة ، ودراسة الحالة باستخدام الملاحظة في الفصول الدراسية وتسجيل أكثر من (١٥) حوار فلسفي بين المُعلم والطلاب داخل الفصل، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام المقابلات شبه المُنظمة مع المعلمين الخمسة المُشاركين للحصول على رؤية أفضل لأهداف ونوايا المعلمين أثناء المناقشات الصفية لدرس الفلسفة بالمدارس الكويتية، وذلك من تحليل المحتوى، وتم اختيار المناقشات مع عدد كبير من المساهمات ذات القيمة العالية لمزيد من التحليل، واستراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل.

[١] المشاركون :

المشاركون هم خمسة من مُعلمي الفلسفة في المدارس الثانوية اللذين وافقوا على مُشاركة الباحث؛ وتم اختيار عينة من المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات في تدريس مادة الفلسفة بالمدارس الثانوية منهم ثلاث مُعلمين حاصلين على درجة الماجستير في الفلسفة ، هذا بالإضافة إلى مُشاركة طلابهم في الفصل أثناء التدريس، هذا بعد إبلاغ جميع أولياء الأمور بالدراسة، ومُشاركة أبنائهم فيها.

[٢] الإجراءات :

طلب الباحث من معلمي الفلسفة إجراء حوارات في الفصل لمدة لا تقل عن (١٠) دقائق حول ثلاثة مواضيع مختلفة، وهي : (العدالة العالمية، الهوية، والمعرفة)، وتم اختيار موضوعات من فروع مختلفة للفلسفة (الفلسفة الاجتماعية، والأنثروبولوجيا الفلسفية، ونظرية المعرفة)،

لاكتساب نظرة ثاقبة في التفكير الناقد المُشبع بالقيم عبر مجموعة من الموضوعات الفلسفية، وطلب منهم القيام بذلك بالطريقة التي يجرون بها حوارات في درس الفلسفة داخل الفصل الدراسي، وكانت التعليمات على النحو التالي : اختيار المعلمون سؤالهم الرئيسي أو مثال (أمثلة) للمناقشة ويقرروا كيفية تضمين الحوارات في المنهج الدراسي، ويظهر الجدول التالي الأسئلة الرئيسية لكل حوار في الفصل الدراسي على النحو التالي :

جدول (١)

معلم	العدالة العالمية	الهوية	المعرفة
١	هل من الصواب أخلاقيًا أن تقدم الدول الغنية مُساعدات تنموية للدول الفقيرة؟	إلى أي مدى أنت وطني ؟	هل نعرف معنى العيش في دولة نامية ؟
٢	ما هي الديمقراطية من وجهة نظرك؟	هل يمكن للمراهق أن يكون جدير بالثقة ؟	هل يمكنك أن تعرف نفسك حقاً ؟
٣	ما هي العدالة ؟	كيف يمكن أن تكون على طبيعتك ؟	ما هو معنى المعرفة ؟
٤	أي نوع من الحرية مطلوب في مجتمع ديمقراطي ؟	ماذا يعني أن تكون واقعياً ؟	هل يمكنك حقا أن تعرف نفسك بموضوعية؟
٥	كيف يمكننا أن نجعل العالم أكثر عدلاً؟	كيف تطور هويتك ؟	ما الذي يمكننا معرفته على وجه اليقين ؟

ويظهر الجدول التالي : معلومات أساسية عن المناقشات التي تمت ملاحظتها خلال المساهمة والمشاركة على النحو التالي :

جدول (٢) المناقشات التي تمت ملاحظتها خلال المساهمة والمشاركة

المناقشة	المدة (بالدقائق)	عدد مرات الدوران	عدد دوران المعلمين (% اجمالي)	عدد دوران الطلاب (% اجمالي)	اجمالي عدد الكلمات	عدد كلمات المعلمين (%اجمالي)	عدد كلمات الطلاب (% اجمالي)	عدد الطلاب في الفصل	عدد الطلاب المتحدثين (% اجمالي)
المعلم الأول									
١	١٤ دقيقة	٧٩	٤١ (%٥٢)	٣٨ (%٤٨)	٢٢٣٩	١٢٥٦ (%٥٦)	٩٨٣ (%٤٤)	٢٧	١٠ (%٣٧)
٢	٢٠ دقيقة	١٣٣	٧٠ (%٥٣)	٦٣ (%٤٧)	٣٢٧٧	١٧٦٣ (%٥٤)	١٥١٤ (%٤٦)	٢٦	٩ (%٣٥)
٣	٧ دقائق	٧٨	٤٣ (%٥٥)	٣٥ (%٤٥)	٨٨٣	٦٠٩ (%٦٩)	٢٧٤ (%٣١)	٢٢	٦ (%٢٧)

المناقشة	المدة (بالدقائق)	عدد مرات الدوران	عدد دوران المعلمين (% اجمالي)	عدد دوران الطلاب (% اجمالي)	اجمالي عدد الكلمات	عدد كلمات المعلمين (%اجمالي)	عدد كلمات الطلاب (% اجمالي)	عدد الطلاب في الفصل	عدد الطلاب المتحدثين (% اجمالي)
المعلم الثاني									
١	٢١ دقيقة	١١٢	٥٨ (٥٢%)	٥٤ (٤٨%)	٢٧٥٧	١٣٣٧ (٤٨%)	١٤٢٠ (٥٢%)	٢٠	٩ (٤٥%)
٢	١٤ دقيقة	١٠٢	٥١ (٥٠%)	٥١ (٥٠%)	٢١٨٣	١٠٥٠ (٤٨%)	١١٣٣ (٥٢%)	٢٢	٨ (٣٦%)
٣	٩ دقائق	٧٥	٣٤ (٤٨%)	٤١ (٥٢%)	١٤٨٩	٥٦٤ (٣٨%)	٩٢٥ (٦٢%)	٢٢	٩ (٤١%)
المعلم الثالث									
١	٤٠ دقيقة	٢٤٢	٩٠ (٣٧%)	١٥٢ (٦٣%)	٥٨٨٢	٢٤٧٢ (٧٣%)	٣٤١٠ (٥٨%)	٢٠	١٢ (٦٠%)
٢	٣٨ دقيقة	٢١٦	٨٣ (٣٨%)	١٣٣ (٦٢%)	٤٢٤٦	١٤١٣ (٣٣%)	٢٨٣٣ (٦٧%)	٢٠	١٠ (٥٠%)
٣	٢١ دقيقة	١٤٠	٥٧ (٤١%)	٨٣ (٥٩%)	٣٠٠١	٦٣٦ (٢١%)	٢٣٦٥ (٧٩%)	١٨	١١ (٦١%)
المعلم الرابع									
١	٢١ دقيقة	١٠٩	٥٣ (٤٩%)	٥٦ (٥١%)	٣٧٤٦	٢٧١٧ (٧٣%)	١٠٢٩ (٢٧%)	١٥	٨ (٥٣%)
٢	٢٠ دقيقة	٦٢	٣٢ (٥٢%)	٣٠ (٤٨%)	٣٥٧٠	٢٤٥٠ (٦٩%)	١١٢٠ (٣١%)	١٠	٧ (٧٠%)
٣	١٢ دقيقة	٤٤	٢٣ (٥٢%)	٢١ (٤٨%)	١٩٥٨	١٣٩٤ (٧١%)	٥٦٤ (٢٩%)	٨	٦ (٧٥%)
المعلم الخامس									
١	٢٥ دقيقة	٢٠٦	٩٣ (٤٥%)	١١٣ (٥٥%)	٣٧٨٨	٢١٧٣ (٥٧%)	١٦١٥ (٤٣%)	١٦	١٢ (٧٥%)
٢	٢٥ دقيقة	١٨١	٨٨ (٤٩%)	٩٣ (٥١%)	٣٣٣٨	١٨٢٩ (٥٥%)	١٥٠٩ (٤٥%)	١٣	١١ (٨٥%)
٣	٣٢ دقيقة	٢٥٣	١١٤ (٤٥%)	١٣٩ (٥٥%)	٤٩٥٧	٢٧٤٥ (٥٥%)	٢٢١٢ (٤٥%)	١١	١٠ (٩١%)
المتوسط	٢٠ دقيقة	١٣٥	٦٢ (٤٨%)	٧٨ (٥٢%)	٣٠٠٩	١٦٢٧ (٥٣%)	١٥٢٧ (٤٧%)	١٨	٩ (٥٦%)
الانحراف المعياري	١١.٢	٦٨.١	٢٦.٦ (٥.٦)	٤٢.٩ (٥.٥)	١٥٣١.٦	٧٥٥.٥ (١٤.٩)	٨٥٢.٢ (١٤.٩)	٥.٧	١.٩ (١٩.٨)

يتضح من الجدول السابق أن كل مقابلة تكونت من جزأين، حيث تم سؤال المعلمين عن رأيهم في حوار الفلسفة في الفصل الدراسي: وما هو هدفهم وكيف يرون دورهم كميسرين للحوار الفلسفي داخل الفصل الدراسي، وتم مشاهدة تسجيلات مُشبعة بالقيم وموجهة نحو التغيير، وتم سؤال المعلمين في آرائهم، ولماذا يقوم المعلم بذلك، وما إذا كان هذا كان له تأثير في دوره داخل الفصل، كما تم استخدام بعض النصوص في المقابلة للتحقق من تفسيرنا

لاستراتيجيات التدريس التي وجدناها في تحليلاتنا وذلك تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

تحليل الحوارات الفلسفية داخل الفصل الدراسي :

تم تحليل نصوص الحوارات الفلسفية المُسجلة لكل سؤال بحثي، وفي المرحلة الأولى تم رصد عدد من المُساهمات المُشبعة بالقيم في الحوارات باستخدام مُخطط ترميز يعتمد على تعريفنا للتفكير النقدي المُشبع بالقيم، وفي المرحلة الثانية تم استخدام الأسلوب الاستقرائي لتحديد استراتيجيات التدريس التي تُعزز التفكير النقدي المُشبع بالقيم للإجابة عن السؤال البحثي الأول، وفي المرحلة الثالثة تم استخدام مُخطط ترميز يعتمد على الإطار النظري للتحليل.

خطة ترميز المساهمات ذات القيمة العالية :

جدول (٣)

الترميز	الوصف	الأمثلة
القيم المُشبعة	يشير إلى القيم الأخلاقية	**الطالب:** يتم معاملة الجميع بالتساوي.
	يُعبر عن حكم أخلاقي	**الطالب:** ليس من العدل ألا يكون للناس الحرية في اختيار المكان الذي يريدون العيش فيه، وليس من العدل أن نعيش هنا حيث الحياة جيدة. **المعلم:** في رأيك، ما هو الشيء الصحيح الذي يجب فعله؟
	حكم على القيمة	**المعلم:** أنت تقول أنه من الجيد إعطاء المال للمحتاجين، لكن لا ينبغي أن يكون ذلك إلزاميًا، هل هذا يعني أنه لا يهم إذا لم تفعل ذلك؟
	أسباب حول القيم الأخلاقية للأحكام القيمية	**الطالب الأول:** لا يمكنك إلقاء اللوم على من لا يفعل ذلك، وهذا سيكون لطيفًا، لكنك لست مسؤولاً عن الآخرين، ويجب أن يكون المرء حراً في الاختيار. **الطالب الثاني:** حسنًا، لست مُتأكدًا؛ أعتقد أنك محظوظ لأنك ولدت في بلد غني، ويجب أن نُشارك بعضنا من هذا الخير مع الأشخاص الذين ليس لديهم ذلك الخير.
لا توجد قيم مُشبعة	لا شيء مما سبق	**الطالب:** ربما يجب أن يكون للاجئين العرب الحق الأخلاقي في المجيء إلى هنا، لكن يبقى السؤال ما الذي سيحدث إذا سمحنا للجميع بالعيش هنا، ولكن قد يؤدي ذلك إلى الفوضى. **المعلم:** لماذا تعتقد أن التمييز دائمًا هو تمييز ظالم، بل تمييز إيجابي.

استراتيجيات التدريس الموجهة نحو التحويل في الحوارات المرصودة (السؤال البحثي الثاني) :

[١] مُساهمات ذات قيمة في الحوارات :

أولاً : قامت الدراسة بتشفير (١٥) نسخة باستخدام مُخطط الترميز للمساهمات ذات القيم المُشبعة كما في (الجدول ٣)، وذلك لتحديد المُساهمات ذات القيم المُشبعة والتي لم يتم تحميلها، وتم استخدام نوبات الانعطاف لتحديد وحدة التدوين، وعرفنا المنعطف بأنه كل شيء قاله المُتحدث حتى بدأ مُتحدث آخر في الحديث، وقمنا بترميز جميع المُساهمات في الحوارات، سواء من المُعلم أو من الطلاب، واعتبرت كل مُساهمة إما "مُشبعة بالقيم" أو "غير ذات قيمة كبيرة، ويوضح الجدول (٣) خصائص المُساهمات التي تم ترميزها على أنها مُشبعة بالقيم: وتم احتساب جميع المُساهمات التي يُشير فيها المُتحدث إلى القيم أو الأحكام القيمية على أنها تحمل قيمة، وأظهرت التحليلات أنه يمكن استخدام مُخطط الترميز للمساهمات ذات القيمة المُحملة في التدوين بشكل موثوق بنسبة مئوية للاتفاق ٩٣%.

[٢] استراتيجيات التدريس للتفكير النقدي المُشبع بالقيم :

للإجابة على السؤال الأول ، وتم اختيار الحوارات التي تضمنت عددًا كبيرًا من المساهمات ذات القيمة العالية (أكثر من ١٠ ٪ من إجمالي عدد المنعطفات)، وتم الاعتماد على المنهج الاستقرائي ، لتحديد الموضوعات في البيانات، وتم فحص المُساهمات ذات القيمة العالية للطلاب والمعلمين، للتعرف على : "ما الذي يفعله المعلم مع هذه المساهمة؟ ، وللتحقق من هذا التفسير من خلال المقابلات ، ومراجعة قائمة استراتيجيات التدريس (من خلال تحديد الرموز المتشابهة والمتداخلة والتحقق من النتائج من الأدبيات)، وتحليل البيانات مرة أخرى بقائمة منقحة، ونتج عن ذلك قائمة غير منظمة من (١٥) استراتيجية تدريس، ومن خلال هذه القائمة، تم القيام بترميز الحوارات دون العديد من المساهمات ذات القيمة العالية للتحقق مما إذا كانت استراتيجيات التدريس المحددة مرتبطة بالفعل بالتفكير النقدي المُشبعة بالقيم ، وتم البحث عن طرق لتصنيف استراتيجيات التدريس بطريقة هادفة.

ولتعزيز المصداقية والاتساق ، تحقق الباحث مرارًا وتكرارًا من مخطط التدوين، وقام الباحث بترميز النصوص، ثم تم مناقشة النصوص المشفرة وقوائم الرموز وأوصاف الكود، وتم تكرير

هذا عدة مرات مع عينة الدراسة، وذلك للتحقق مما إذا كانت الرموز متجانسة داخليًا وغير متجانسة خارجيًا، وبعد أن أنشأنا مُخطط الترميز الخاص بالدراسة، تم استخدام نصوص المُقابلة للتحقق من تفسير استراتيجيات التدريس كشكل من أشكال التثليث.

[٣] استراتيجيات التدريس الهادفة لإكساب القيم الأخلاقية :

في جميع الحوارات المُشبعة بالقيم، تم تحديد استراتيجيات التدريس لتطبيق القيم الأخلاقية، حيث احتوت الأوصاف على معلومات كافية للطلاب للتعرف على الموقف أو تصوره، ويظهر الاختلافات التي وجدناها في بعض الحوارات، طُلب من الطلاب إصدار حكم قيمي بشأن موقف ما، وتم تحديد تطبيق أكثر تلقائية: طلب من طلابه تقييم ما إذا كانت الحدود الدولية تختلف عن الحدود الاقليمية، وفيما يتعلق بالتبرير الأخلاقي ساهمت في المناقشة لأن الطريقة التي يتصرف بها، وتعتبر نموذجية لما يفعله معظم الناس وتقف في تناقض صارخ مع موقف الفيلسوف الأخلاقي الذي تمت مناقشته سابقًا.

وما يوضح أهمية تطبيق القيم الأخلاقية في سياقات واقعية؛ وما ساعد المثال في تعزيز الاستقصاء، وما يتجاوز الإجماع الظاهر وعزز النقاش حول المسؤوليات والقيود والقيام بالشيء الصحيح.

[٤] استراتيجيات التدريس والجدل الفلسفي حول القيم الأخلاقية :

في الحوارات الصفية تعرفنا على العديد من الاختلافات في استراتيجيات التدريس لتعزيز التفكير النقدي كما هو موضح قام المعلمون بالتحقيق في استدلال الطلاب، وجعل عملية الاستدلال صريحة، وأبقوا الاستفسار على المسار الصحيح نحو الإجابة على السؤال الرئيس، ودعوا إلى النقد والحجج المضادة ووجهات النظر الإضافية في جميع الاستفسارات ذات القيمة العالية، حيث استخدم المعلمون مثل هذه الاستراتيجيات لتعزيز التفكير النقدي حول القيم الأخلاقية، حيث تم وصف الاستراتيجيات بالتفصيل في الأدبيات المذكورة، ونحن نركز على استراتيجيات التدريس التي تستهدف على وجه التحديد التفكير حول القيم الأخلاقية.

هي تكيف محمّل بالقيمة لاستراتيجية تدريس معروفة تم استخدامها من قبل جميع المعلمين في حواراتهم المحملة بالقيمة في هذا المثال، لخص كاريل الحجج المحملة بالقيم وبالتالي شدد عليها بدلاً من المساهمات الأخرى في الحوار.

كما لاحظ الباحث مُساعدة جميع المعلمين تقريبًا للطلاب على كيفية صياغة حججهم من خلال تقديم أسباب أو أمثلة إضافية، وفي معظم الحالات كان الطلاب يدافعون عن رأي الأقلية، واتضح هذا في بداية الحوار، كما بدأت الفعاليات الصفية بتبادل الأدوار بين المعلم والطلاب في طرح الأسئلة والمناقشة، والجدال من أجل توضيح الهدف من الفكرة التي يحاول طرحها أمام الجميع داخل الفصل، وتم إعطاء مساحة من الوقت مُناسبة لكل طالب للتعبير عن رأيه ، وتوصيل فكرته أمام الحضور.

النتائج والمُناقشة :

في ضوء ما سبق ، اتضح للباحث أن للاستراتيجيات التدريسية دور فعال في التعرف على الفروق الفلسفية المُتعلقة بالعدالة حيث استخدم بعض المُعلمين مساهمات الطلاب لتحديد مفهوم الحرية والمساواة، وتنسيق القيم، وذلك من خلال صياغة بعض الأسئلة المُتعلقة : بكيف نجعل العالم أكثر عدلاً في حوار المعلم حول العدالة، وأعاد المُعلم صياغة تعريفات مُختلفة للعدالة ظهرت أثناء الحوار ، وقام بكتابتها على السبورة داخل الفصل، وعند فحص حالات إضافية طرحت مجموعة الطلاب داخل الفصل العيد من المفاهيم الإضافية للعدالة مثل : يعامل الجميع على قدم المساواة، أو يحصل الناس على ما يستحقون، أو يجب توزيع الثروات بانصاف، أو يجب التفكير في غياب العدالة وعدم المساواة القائمة.

وقام المعلمون بتقديم منظوراً جديداً وأحكاما قيمية في التفسير من خلال استراتيجية التدريس، حيث شرح بعضهم مواقف مختلفة من الفلسفة الأخلاقية، واستند إلى حُجة كانط بأنه لدينا التزاماً أخلاقياً بالاهتمام بمعاناة غيرنا في جميع أنحاء العالم، على الرغم من أننا قد لا نشعر به أو نتأثر به، ولكن إنسانيتنا تفرض علينا ذلك الدور، وهو ما أضاف للطلاب مفهوم آخر حول قيم المسئولية الاجتماعية في التخفيف عن أعباء الآخرين في بيئتهم ومحاولة البحث حول بعض السبل والحلول التي قد تُسهم في التخفيف من معاناة الآخرين.

كما برزت قيم الاختلاف في الاستراتيجيات الفلسفية داخل الفصل، حيث سمح المعلمون لطلابهم حرية التعبير عن آرائهم بكل شفافية ، وعدم الاكتراث إلى أية عواقب تعيقهم في التعبير عن آرائهم، حتى لو اختلفت مع المجموعة، وفتح باب المناقشة لبعض الآراء المُختلفة، والتعرف على وجهات نظرهم فيما اختلفوا فيه عن آراء المجموعة، وهدفهم من أفكارهم استناداً على حرية احترام الآخر في التعبير عن آرائه المُتعارضة مع المجموعة.

وعلى العكس هُناك بعض الآراء الفردية التي كان لها دور فاعل في إقناع المجموعة بوضوح باختلافه وآرائه المُغايرة في توجيه آراء باقي المجموعة نحو رأيه الفردي من خلال المُناقشة، وإقناعهم بآرائه بالحجة، والإقناع، وأهدافه من أفكاره التي أفصح عنها بكل شفافية ووضوح دون اكتراث لأي لوم أو عقاب من قبل المُعلم، أو نظرات استهجان من قبل زملائه.

اتضح أن بعض الطلاب لعبوا الدور النمطي في الإجابة من خلال تأييد آراء الجميع، وعدم الإفصاح عن أراءهم الداخلية، ولكن مع حدة المُناقشة والحوار والجدال بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المُعلم ، تم استثارتهم نفسياً إلى التعبير عن آرائهم الداخلية ، والإفصاح عنها والاشتراك في المُناقشة بشكل بناء ، وعلى العكس كان لهم آراء مُغايرة إضافة للعملية النقدية أشياء جديدة لم يتطرق إليها الآخرين، وهو ما يُبرز دور الضغط النفسي من خلال المُعلم في استثارة طلابه وفتح المجال أمامهم في التعبير عن آرائهم للإفصاح عن بعض الجوانب التي قد يخشون من الإفصاح عنها أمام المجتمع، وهو ما يستثير لديهم الحس النقدي، وما يُلاقي لدى المعلم الثناء عليه فيما قام به من التعبير عن آرائه بحرية حتى لو كانت تتعارض مع آراء المُعلم، ولكن الشاهد أن يفتح المُعلم المجال أمام الطلاب في عدم الخوف من التعبير عن آرائهم، كما يُسهم في استثارة باقي زملائه من الطلاب في انتهاج نفس النهج في عدم الخوف من المعلم وزملائه في التعبير عن آرائه، وألا يخجل في إبداء آرائه، ولكن بالشكل الذي يقوم على قيم احترام آراء الآخرين، وعدم التقليل من زملائه، وأن تقوم مُناقشته على الموضوعية والإضافة بالجديد حتى ولو كان برأي مُغاير.

وفي المناقشات المفتوحة طلب الباحث من المعلم بعد اتفاق الطلاب داخل المجموعات الفصلية على رأي واحد أن يقوم المُعلم بطرح رأي مُخالف لآرائهم التي اتفقوا عليها جميعا، وذلك

للتعرف على قوة الحجج لديهم في الدفاع عن آرائهم ، وعدم الانسياق إلى أية آراء نقدية تتعارض مع آرائهم إلا عن اقتناع من أنها قد تُمثل آرائهم أو تتقارب مع أهدافها، أو سياقتها، وهو ما قد يُسهم في استثارة التفكير النقدي لدى هؤلاء الطلاب وانتهاجهم الفلسفة النقدية التي القائمة على التفكير النقدي في صُنع قراراتهم.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة ، توصي الدراسة بالتالي :

- ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة الهادفة إلى تنمية التفكير النقدي.
- تشجيع الحوار الفلسفي داخل الفصل بين المعلم وطلابه لإثراء التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فتح المجال أمام الطلاب في التعبير عن آرائهم داخل الفصل، وطرح رؤيتهم الخاصة دون قيود من قبل المُعلم.
- تعليم الطلاب ضرورة احترام آراء الأخرين والتعبير عن آرائهم وما لا يتعارض مع حُريات الآخرين.

المراجـــــــع

أحمد، عبداللطيف محمد سيد (٢٠٢٢). منهج التفكير الغربي المادي من منظور نقدي إسلامي، مجلة دراسات إسلامية، (١٤)، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان، ١٣٧-١٨٠.

بردي، صليحة (٢٠٢١). مظاهر التفكير النقدي في مقولة التلقي لدى نقاد المغرب الإسلامي، ٢ (١١)، مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي ليابس سيد بلعباس، الجزائر.

بوجار، نزيهة (٢٠٢١). استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالقدرة على التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، ٣ (٨)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، ٤٩٨- ٥١٤.

دافيس، مارتن (٢٠٢١). التفكير النقدي في التعليم العالي : أربعة وثلاثون بحثا حول إعمال العقل والإبداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات، (ترجمة : حسني عبدالرحمن الشيمي، عماد عبدالعزيز جاب الله، ياسمين حسني)، ٤ (٨)، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، ٥٥٥-٥٦٤.

رجب، مصطفى محمد أحمد ؛ سلطان، رجب صديق ؛ إبراهيم ، محمد فتحي السيد (٢٠٢٢). الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي وانعكاساتها على السياسة التعليمية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١١)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ١٢٨٣-١٣١٨.

زين الدين، الحبيب استاتي (٢٠٢١). تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب، ٣٦ (٩)، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ١٣٩-١٦٠.

سيد، عمرو جابر قرني (٢٠٢٢). برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، (٩٣)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٤٦٣-٥٣٢.

عبدالحميد ، هناء حمدي محمد (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية المحاكمة العقلية لتدريس الفلسفة في تنمية المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ٢ (٨٦)، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ١٦٩-٢٢٥.

عبدالعال، رباب فهمي أحمد (٢٠٢٠). أثر تنمية التفكير النقدي على الرضا الأكاديمي المدرك والتحصيل الأكاديمي الفعلي للطلاب، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (٢)، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٤٧-١٣٧.

عبدالله، نتلاع (٢٠٢٠). القراءة المنهجية للنصوص وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٠)، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ٣٣-٤٢.

عبدالمالك، هدى حسن أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على تنمية مهارات التفكير النقدي كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة بحوث في التربية النوعية، (٣٧)، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٧٤٧-٧٧٥.

عمراني، آسيا (٢٠٢٠). التفكير النقدي في مشروع النقد الثقافي عند عبدالله الغذامي: مقاربة مفاهيمية نقدية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، ٢ (٥)، ٦٩-٨٣.

مرين ، أحمد ؛ خليفي، بشير (٢٠٢٢). الرواية الفلسفية من لغة الفكر إلى واقع المجتمع، مجلة الحوار الثقافي، ١ (١١)، مجلة الحوار الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة عبدالحميد بن باديس، الجزائر، ٤٠-٥٢.

المنوفي، محمد إبراهيم ؛ غازي، رجاء فؤاد ؛ بنوان، هبة إبراهيم ؛ الشيخ، محمد مصطفى عبدالحميد (٢٠٢٢). التربية الأخلاقية في المدارس الفلسفية : دراسة تحليلية، (١٠٦)، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ٢٣-٤٣.

اليوسفي، الذهبي (٢٠٢٢). القراءة في التفكير النقدي الحديث : جابر عصفور أنموذجا، (١٠٧)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٠٩-١٣١.

Calican. M ; Sonbol, A.; (2011). Effects of teaching learning strategies on metacognitive knowledge. The use of metacognitive skills and academic achievement: A model of the Turkish language course for the sixth grade of primary school. Educational sciences: theory and practice. 1 (11). 148 - 153.

Kaufman, J. Beer, T.; (2011). Assessment to Support Strategic Learning Principles and Practice Center for Innovative Assessment Guide to Organizational Learning and Knowledge, New York: Oxford, University Press Inc.

Shelina, S.L.; Mitina, OR (2015). Concepts of Normative Value for Contemporary Parents, Teachers, and Educators (A Moral Value Judge's Bid Analysis), Tuscan Education and Society, 57 (8), 696-711.