فاعلية إثراء وحدة في مادة الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام واتجاهاتهم نحوها

مقدمة الدراسة:

يشهد القرن الحادي والعشرين العديد من التغيرات في مختلف جوانب الحياة، بفعل انتشار وسائل الاتصالات الحديثة، وتشكل هذه التغيرات تحدياً حقيقياً أمام التربية المعاصرة؛ باعتبارها الأداة الفاعلة في تنشئة الفرد وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية، وإعداده علمياً وتربوياً واجتماعياً، ليصبح عنصراً فاعلاً في مجتمعه مساهماً في بنائه وتطوره.

ومن أثار الطفرة العلمية الهائلة تضاعف المعرفة البشرية بسرعة كبيرة، وحدوث الفجوة بين الجانب العلمي والجانب المهارى، فأصبح لزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلاب مجموعة من المعارف التي تبقى في أذهانهم لفترات قصيرة، مما زاد العبء على كاهل القائمين على العملية التعليمية في ضرورة البحث عن طرائق وأساليب واستراتيجيات جديدة من شأنها إثراء العملية التعليمية وتساعد على مواكبة الثورة العلمية، ومحاولة سد الفجوة بين الجانب العلمي والمهارى.

وانطلاقا من هذه المعطيات يبرز دور المنهج باعتباره الوسيلة لنقل الخبرات المتنوعة للأجيال القادمة وتطويرها، فالمنهج أحد الوسائل التي يستطيع الفرد أن يبقى على حياته مزوداً بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله للتفاعل الإيجابي مع عصر تكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات. (عثمان والجندي، ٢٠٠٥، ٤٦).

وبما أن المناهج الدراسية عامة ومناهج الجغرافيا خاصة تعالج العديد من القضايا المتغيرة، فإن تحديثها وإثراءها وتطويرها من حين لأخر يعد من العمليات الضرورية، وإثراء المنهج لا يأتي إلا عن طريق إثراء محتوى الكتب الدراسية عامة والجغرافيا خاصة، فالكتاب المدرسي يعد الصورة الملموسة للمنهج والمرجع الأساسي للطالب ومصدر المعرفة العلمية التي تقدم له في صورة منظمة تحقق أهداف المجتمع وغاياته. (النادى، ٢٠٠٧، ٣).

وبناء على ما تقدم فإن استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس الجغرافيا يشكل ضرورة ملحة، ومن ناحية أخرى الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وذلك لأن الطرق المعتادة في تدريس الجغرافيا تقدم للطلاب في صورة معلومات وحقائق مجزأة، لأن هذه الطرائق تركز على السرد والتلقين، وهذا لا يحقق أهداف تدريس الجغرافيا، كما أن التركيز على المعلومات لا يحقق لهم الوعي بالتقدم العلمي الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه.

ومع ما تسعى إليه أهداف الجغرافيا في تنمية شخصية المتعلم وتزويده بالأفكار والمهارات والقيم، وتنمية قدرته العقلية من خلال تنمية العديد من مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، وتمكنه من التعرف على الخصائص الطبيعية والبشرية لبيئته، واستغلال ثرواتها بما يعود عليه بالنفع والفائدة، والتي تتفق بشكل خاص مع مهارات البحث المكاني والزماني مثل: مهارة جمع المعلومات الجغرافية، وتفسير المعلومات وتحليلها، وعرض المعلومات، ونقد وتقديم المعلومات، لذلك فالحصول على المعرفة الجغرافية يحتاج إلى مهارات وعمليات ذهنية وطرائق بحث منظمة وعملية، وبهذا تكون المعرفة الجغرافية غاية ووسيلة في آن واحد، حيث إن اكتسابها وتوظيفها في حياة المتعلمين يمكنهم من التكيف مع ظروف البيئة التي يعيشون فيها، وتيسر لهم سبل مواجهة العديد من المشكلات التي تواجههم موظفين القدرات الفكرية والعقلية من وصف وتفسير وتنبؤ وتفكير.

لذا فإن الربط بين التقنيات التربوية وعمليات التعليم والتعلم له أثر كبير على تنمية مهارات التفكير الناقد في مجال تعليم وتعلم الجغرافيا بأهمية إكساب المتعلمين مهارات التفكير التي تؤهلهم لمواجهة واقتحام المشكلات اليومية والمقدرة على حلها.

فإذا تمكن التلميذ من إتقان مهارات التفكير الناقد والتفاعل النقدي مع معطيات البيئة، ومتطلبات العصر، واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية صحيحة، تمكنه من أن ينمو علمياً ويكتسب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات اللازمة للحياة في عصر العولمة والصراعات الدائمة، أي تنمو شخصيته بصورة متكاملة في كل جوانب التعلم المعرفية والنفسحركية والوجدانية. (عبيد ٢٠٠٥: ٧٢).

وبناء على ما تقدم لمس الباحث حاجة وضرورة المناهج الدراسية عامة والجغرافيا خاصة لمثل هذه الدراسة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال عملية إثراء لا تعتمد على مجرد تغيير أو تعديل في المحتوى بقدر ما تعتمد على عملية بناء مادة تعليمية تتضمن مهارات التفكير الناقد، حيث إن معظم طلاب المرحلة الثانوية العامة يشعرون بجفاف وصعوبة مادة الجغرافيا الأمر الذي جعلهم ينصرفون عنها، ويلجئون إلى وسائل وطرق للحفظ والاستظهار والتدريب على أسئلة الامتحانات، لذلك لابد من نظرة جديدة لمناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية وتحليل محتواها لمعرفة ما بها من فجوات والعمل على إثراءها بأنشطة ومواد إثرائية توظف مع الكتاب المدرسي المقرر من أجل تحقيق الهدف المنشود من تعليم وتعلم مادة الجغرافيا.

مشكلة الدراسة:

إذا ما سلمنا بافتراض أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وأن دوره لم يقتصر على تلقى المعلومات فقط، بل باحث مستقصى لها، ناقد لها ومحللاً ومفسراً، ومع استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التقليدية التي يتبعها المعلمون والقائمة على التلقين والحفظ والاستظهار لا تلبى احتياجات الطلاب وتؤهلهم للعيش في مجتمع المعرفة، والذي يتطلب مهارات عالية من التفكير والقدرة على البحث والتقصي والاستكشاف ومن هنا جاءت أهمية الدراسة، والتي تتمثل مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إثراء وحدة في مادة الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام واتجاهاتهم نحوها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام في مادة الجغرافيا؟
- ما فاعلية إثراء وحدة في مادة الجغرافيا المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي العام على تنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوها؟

فروض الدراسة:

١) لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا.

٢) لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

٣) لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا.

٤) لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

١) تسهم الدراسة في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى:

- **فاعلية توظيف المواد والأنشطة الإثرائية في مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.**

٢) إمداد القائمين على عملية تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة بكفايات مهارية وعملية تمكنهم من توظيف استراتيجيات حديثة في التدريس و تدريب المعلمين على المهارات العملية لتدريس الجغرافيا، وإثراء وتعزيز المناهج بأنشطة ومواد توظف استراتيجيات تنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة.

٣) تنبيه القائمين على برامج إعداد المعلم في كليات التربية بضرورة تدريب معلمي الجغرافيا أثناء الإعداد والخدمة ووضع برامج تعمل على إكسابهم مهارات توظيف قدرات العقل البشرى لدى الطلاب من خلال استخدام المواد المثيرة والأنشطة الإثرائية التي تساعد على الاستفادة من القدرات العقلية التي يمتلكها الطلاب ومحاولة توظيفها في مواقف حياتية عملية.

حدود الدراسة:

١) عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام وعددهم (٧٩) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وعددهم (٤٠) طالب، ومجموعة ضابطة وعددهم (٣٩) طالب من مدرسة المستقبل الرسمية المتكاملة للغات – إدارة حلوان التعليمية – محافظة القاهرة.

٢) تقتصر الدراسة على تنمية مهارات التفكير الناقد التالية (الاستنتاج/الاستنباط/ التفسير/ معرفة الافتراضات/تقويم المناقشات).

٣) اختيار درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية) من كتاب الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي العام.

أدوات الدراسة:

١) اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية) لطلاب الصف الثاني الثانوي العام. (إعداد الباحث).

٢) مقياس الاتجاه نحو دراسة مادة الجغرافيا. (إعداد الباحث).

منهج الدراسة:

١) المنهج الوصفي: استخدم في تحديد الإطار النظري للدراسة، وعرض الدراسات السابقة.

٢) المنهج التجريبي التربوي: استخدم في تطبيق أدوات الدراسة، وقياس فاعليتها.

مصطلحات الدراسة:

١) إثراء المنهج:

الإثراء لغة: من ثرا، ويقال ثرا المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال. (المعجم الوسيط ٢٠٠٤: ٩٥).

والإثراء اصطلاحاً: إغناء المنهج وإحداث زيادات أو إضافات تكمل مجموعة من جوانب النقص التي أظهرتها عملية التحليل في أي من عناصره للعمل على سد الثغرات أو الفجوات، واستكمال جوانب القصور التي وجدت ليصبح المنهج أكثر انسجاما مع الأهداف التربوية المرجوة وفلسفتها. (بلقيس وشطى ١٩٨٩: ٥).

ويعرف (الجهنى ٣٤: ٢٠٠٨) الإثراء بأنه المنهج المصاحب للمنهج الرسمي للدولة، ويعتمد في مرتكزاته وتحقيق أهدافه على إثراء التعلم، بناء على ما اكتسبه الطالب في المنهج الأساسي، ويتكون من معلومات، وأنشطة إضافية تدعم عمليات التعلم التي تمت في المنهج الأساسي.

ويعرف الباحث إثراء المنهج إجرائياً بأنه زيادة المعلومات في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم، عن طريق إضافة بعض الأنشطة لدرس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة (جغرافية التنمية الاقتصادية)، والملائمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، بحيث تؤدى إلى تعزيز اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا من ناحية، والعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم من ناحية أخرى.

٢) التفكير الناقد Critical Thinking:

تعريف (جروان، ٢٠٠٢، ٤٢٦) عبارة عن نشاط عقلي مركب يستند على قواعد المنطق والاستدلال، ويؤدى إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وهدفه التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات مقبولة علمياً.

ويعرفه الحارثى (٢٠٠٩، ٩٩) بأنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على مهارات جمع المعلومات والأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهات النظر أو المساهمة في حل مشكلة ما في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات ومدى صحتها ومصادر الحصول عليها ومصداقيتها.

ويعرفه (أبو حطب ١٩٨٣، ٣٥١) بأنه عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير المنطقي، ومعرفة بمبادئ المنطق، فهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهى خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث التفكير الناقد إجرائياً بأنه " قدرة الطالب على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها، التمييز بينها، تفسيرها، تقويميها، واستخلاص النتائج منها ملتزماً بالحياد والموضوعية.

٣) الاتجاه Attitude:

تعريف معجم علم النفس والطب النفسي (عبد الحميد، كفافي، ١٩٩٥، ٣٥٩٠) عبارة عن معتقد شخصي يكتسب نتيجة عمليات التطبيع والتنشئة الاجتماعية، فهو نمط من المعتقدات التي تشترك فيه جماعة من الأشخاص.

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية (اللقانى، الجمل، ١٩٩٩، ٧) بأنه عبارة عن حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

ويعرفه (زهران: ٢٠٠٣، ١٣٦) بأنه عبارة استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص، أشياء، موضوعات، أو مواقف تستثير هذه الاستجابة.

ويعرفه (زيتون: ١٩٩٨، ١٣) بأنه عبارة مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع ما من حيث القبول والرفض.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الاتجاه إجرائياً بأنه " الدرجة التي سيحصل عليا الطالب في أداة مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا التي أعدها الباحث لأغراض هذه الدراسة".

الإطار النظري للدراسة:

ويشتمل على محورين:

المحور الأول: إثراء المنهج من حيث: ماهية إثراء المنهج، أهدافه، مستويات الإثراء، أنواع الإثراء، شروط الإثراء الجيد، استراتيجياته، والفرق بين مفهومي إثراء المنهج وتطوير المنهج.

المحور الثاني: التفكير الناقد من حيث: ماهية التفكير الناقد، مكونات التفكير الناقد، مراحل تنمية مهارات التفكير الناقد، معايير التفكير الناقد، خطوات التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، تنمية وتعليم مهارات التفكير الناقد في مناهج الجغرافيا والأسس التي ينبغي على معلم الجغرافيا مراعاتها لتنمية مهارات التفكير الناقد داخل الصف الدراسي، وفيما يلي عرض ذلك بالتفصيل.

المحور الأول: إثراء المنهج.

مفهوم إثراء المنهج.

الإثراء لغة: من ثرا، ويقال ثرا المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال. (المعجم الوسيط ٢٠٠٤: ٩٥).

والإثراء اصطلاحاً: إغناء المنهج وإحداث زيادات أو إضافات تكمل مجموعة من جوانب النقص التي أظهرتها عملية التحليل في أي من عناصره للعمل على سد الثغرات أو الفجوات، واستكمال جوانب القصور التي وجدت ليصبح المنهج أكثر انسجاما مع الأهداف التربوية المرجوة وفلسفتها. (بلقيس وشطى، ١٩٨٩: ٥).

ويعرف (السرطاوى، الصمادى، القريوتى، ٢٠٠١: ٦٥) الإثراء بأنه أسلوب في تنمية الموهبة والتفوق، وتزويد الطلاب بالعديد من الخبرات المتعمقة في موضوعات أو أنشطة تفوق ما يعطي في المناهج الدراسية العادية، وتتضمن تلك الخبرات أدوات

ومشاريع خاصة، ومناهج إضافية تعمل على إثراء حصيلة الطلاب بطريقة منظمة هادفة، ومخطط لها تحت توجيه وإشراف المعلم.

ويعرف (جروان، ٢٠٠٢، ٤٥) الإثراء بأنه عملية إدخال مجموعة من التعديلات أو الإضافات على المناهج الدراسية المقررة على الطلاب بحيث تتلاءم مع احتياجاتهم في المجالات المعرفية، الانفعالية، والإبداعية، وقد تكون التعديلات على شكل إضافة مواد دراسية، أو زيادة مستوى صعوبة المواد الدراسية التقليدية، أو العمق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية.

ويعرف كلاً من (الأستاذ ومطر، ٢٠٠١: ٤٢) الإثراء بأنه عملية محدودة تهدف إلى إحداث تنمية أو زيادة كمية أو نوعية لأحد عناصر المنهج لتوجيه التعليم أو تسهيل حدوثه، أو للتأكد من فاعليته في مجال معين.

ويرى سميث وزملاؤها (Smith et al 2004: 34) أن الإثراء مجموعة من الخبرات التي يتم إضافتها للمنهج المدرسي لتتحدى قدرات الطلاب، وتعمل على تقديم فرص تعلم أعمق لهم.

ويعرف (الجهنى، ٢٠٠٨: ٣٤) الإثراء بأنه المنهج المصاحب للمنهج الرسمي للدولة، ويعتمد في مرتكزاته وتحقيق أهدافه على إثراء التعلم، بناء على ما اكتسبه الطالب في المنهج الأساسي، ويتكون من معلومات، وأنشطة إضافية تدعم عمليات التعلم التي تمت في المنهج الأساسي.

ويرى (نشوان، ١٩٩٢: ٥) أن عملية إثراء المنهج تتناول كافة عناصره بشكل متوازن دون أن يطغى جانب على الأخر، لأن المنهج منظومة متكاملة تتفاعل جميع عناصره مع بعضها البعض، وتتركز عملية الإثراء غالباً على المحتوى الدراسي، لما لهذا المحتوى من تأثير على تشكيل خبرات الطلاب، وفي تصميم أنشطة التعليم والتعلم التي تعد وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها؛ فالمحتوى الدراسي يمثل مكان القلب في المنهج من منظوره المعاصر. (عميرة، ١٩٨٧: ٢٣١).

ويشير (شلدان، ٢٠٠١: ٢١) إلى أن الإثراء عملية تتضمن إدخال برامج أخرى تعمل على تعزيز أهداف المنهج القائم، وإجراء عملية تغيير جذرية للمنهج الحالي، وقد يقتصر ذلك العمل على أي من عناصره حسب ما تقتضيه الضرورة.

يتضح من التعريفات السابقة أهمية الإثراء في زيادة أو تكثيف تقديم المهارات أو المعلومات للطلاب، من خلال الأنشطة التدريبية أو الممارسات التعليمية؛ مما يعزز لدى الطالب اكتساب تلك المهارات والعمل على تطبيقها في حياته اليومية.

ويعرف الباحث إثراء المنهج إجرائياً بأنه زيادة المعلومات في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم، عن طريق إضافة بعض الأنشطة في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية)، والملائمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، بحيث تؤدى إلى تعزيز اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا من ناحية، والعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم من ناحية أخرى.

أهداف إثراء المنهج:

يهدف الإثراء إلى تجويد المنهج والعمل على تحسينه بزيادة فاعليته، والتقليل من الوقت، والجهد المبذول في تحقيق أغراضه، أو تدعيم وتعزيز أثاره، وقد بين كلاً من ديفيس وريم (Davis&Rimm,S 1998: 56) الأهداف العامة التي يسعى الإثراء إلى تحقيقها، وهى:

- توسيع خبرات الطلاب في العديد من المجالات التي تعزز بناء شخصيتهم وتنميتها.
- توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.
- تنمية الاتجاهات السلوكية المرغوبة لدى الطلاب.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاتصال بالبيئة المحيطة والتفاعل معها.
- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والدقة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة.
- غرس روح التعاون عند الطلاب والعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية بينهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- التدرج في التجريد أو التبسيط أو إدخال متطلبات سابقة لجعل موضوع التعلم أكثر وضوحاً.

ويرى (شعت، ٢٠٠٩: ١٢) أن الغرض الرئيس لعملية إثراء الكتاب المدرسي؛ تسهيل وصول المعلومات إلى الطلاب بكل وضوح ودقة، لذلك لابد من الأخذ في الاعتبار

بخصائص المتعلم من حيث السن، الإدراك، والاهتمامات وغيرها عند إجـراء عمليـة الإثراء.

ويرى (النادى، ٢٠٠٧: ١٠) أن أهداف الإثراء متعددة، وتهدف إلى تحـسين فاعلية المنهج، ويأتي استجابة لما به من قصور أو فجوات كشفت عنها عملية التحليل للمنهج المدرسي.

مستويات الإثراء.

تتعدد مستويات الإثراء الجيد تبعاً للحاجة، وهى: (الأستاذ ومطر ٢٠٠١: ٤٣٣).

- الإثراء العام: يتم على مستوى الدولة من قبل وزارة التربية والتعليم نتيجـة الحاجة إلى ضرورة إدخال عنصر تربوي جديد نتيجة توصية داخلية أو تغيـر طارئ، ويتم هذا النوع من الإثراء بمساعدة الخبراء، وتوزيع الجهـود علـى المدارس.
- الإثراء المحلى: يتم في مناطق محددة من الدولة، وتقوم المديريات والإدارات التعليمية بالتعاون لتنظيمه من خلال جهود المشرفين التربـويين والنـشرات المحلية، وعقد الدورات التدريبية أثناء الخدمة لبيان كيفية انجاز عملية الإثراء على كافة المواد الدراسية.
- الإثراء الفردي: يتم في حجرة الصف دون اتفاق مسبق بين مجموعـة مـن المعلمين، ودون استعداد جماعي، ويتصل بتفريد التعلم وتقليـل الفاقـد فـي العملية التعليمية، وفي هذا النوع يقوم المعلم منفرداً أو بمشاركة الطلاب، أو الخبراء، وذلك بإثراء موضوع معين من خلال عرض فيلم، محاضرة تفاعلية، مواد سمعية وبصرية ومسموعة، أو كتيبات مطبوعة.

أنواع الإثراء:

يؤكد فينست Vincent أن هناك نوعان من الإثراء: كما ورد في (سليمان١٩٩١: ٢٣) (السرور ٢٠٠٣: ١٥).

- الإثراء عن طريق الاتساع Breadth Enrichment: يتضمن هذا النـوع من الإثراء إضافة بعض الموضوعات إلى المنهج المطبق على الطلاب، بحيث تكون هذه الموضوعات امتداداً وتوسيعاً لموضوعات المنهج المطبق.
- الإثراء عن طريق العمق Depth Enrichment: يتضمن هذا النـوع مـن الإثراء تعميقاً للمحتوى العادي الذي يدرسه الطلاب، بحيث يضاف إلى المنهج

بعض التطبيقات غير المباشرة، أو مجموعة من المشكلات الحياتية الواقعية التي يلجأ الطلاب عند حلها إلى ما درسوه من موضوعات في المنهج المطبق.

شروط الإثراء الجيد:

هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها لإتمام عملية الإثراء الجيد، إذ لابد أن يكون: (الأستاذ ومطر ٢٠٠١: ٤٣٤).

- شاملاً ومتكاملاً ومترابطاً بين جميع عناصر المنهج، وأي تغيير في أي عنصر يتطلب تغييراً في العناصر الأخرى.
- وظيفياً يهدف إلى سد الثغرات في المنهج أو استكمال نقص في المعلومات أو معالجة ما به من قصور معرفي أو مهارى أو وجداني.
- عملية مستمرة خلال فترة بناؤه وتنفيذه وتجريبه.
- عملية بنائية ينبغي أن تتم في الموقع المناسب من حيث تنظيم المحتوى وخبرات التعلم، ويمكن أن تكون إضافية، ويمكن أن تزرع في الكتاب المدرسي.

استراتيجيات الإثراء:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنفيذ عملية الإثراء، والتي تستند في الأساس إلى فاعليتها في تلبية الحاجات التربوية للطلاب، إذ ليس بالضرورة أن تكون استراتيجية ما مناسبة لجميع الطلاب، حيث يعتمد ذلك على مدى الفائدة التي يحصل عليها الطلاب، ومدى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة لعملية الإثراء للمنهج من جهة، وما يتوافر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذه. (أبو النصر ٢٠٠٤: ٢٦).

وقد لخص (Davis&Rimm,S 1998: 67) استراتيجيات الإثراء في:

- مشاريع مكتبية: حيث يكتسب الطالب من خلالها مهارات البحث وليس فقط تقديم الطالب تقاريره البحثية.
- مشاريع العلوم والرسم: حيث يتعلم الطالب من خلالها أساليب التفكير وحل المشكلات.
- مراكز الفنون والعلوم: حيث تمد الطلاب بما يحتاجون تعلمه من مجالات مختلفة كالرسم والرياضيات والعلوم والجغرافيا والكتابة الإبداعية وغيرها.

- **الرحلات والزيارات الميدانية: حيث يتفحص الطالب أشياء معينة في إطار اهتمامه مثل الرحلات الميدانية الجغرافية للمواقع الحقيقية والبيئات المختلفة، ومن خلالها تساعده في حل المشكلات بشكل واقعي.**
- **برامج أثناء العطلات: عن طريق عقد الدورات التدريبية وورش العمل، إذ تعمل على تنمية جوانب شخصية الطالب، واستثارة دافعيته في مجالات معينة كالمسرح والأحياء والرسم.**
- **برامج إثرائية ضمن المنهج أو خارجه: في مجالات التدريب على القيادة ومهارات الاتصال واستخدام تكنولوجيا المعلومات، وبرامج تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وغيرها.**

المحور الثاني: التفكير الناقد.

ماهية التفكير الناقد Critical Thinking.

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يتحقق ذلك إلا عند فهم وإدراك المعلم لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له، ولا يعد التفكير الناقد عملية سهلة لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلى إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد(Dixson,AetAl 2004: 65).

تعريف التفكير الناقد.

يصعب تعريف التفكير الناقد أو اختيار تعريف مناسب له، تتمثل فيه طبيعته ومهامه ووسائله ونتائجه، وتحديد المظاهر التي يتجلى بها، حيث تزخر أدبيات علم النفس بالعديد من المفاهيم لمصطلح التفكير الناقد، ويمكن تعريف التفكير الناقد وفقاً لأدبيات التربية وعلم النفس كما يلي:

تعرف "ديانا هالبرن" "Halpern1998 :455-449" التفكير الناقد بأنه التفكير الذي يستخدم المهارات المعرفية أو أنواع الاستراتيجيات التي تزيد من احتمال الوصول إلى نتائج ملائمة وفعالة، أي إنه نمط من التفكير الهادف الذي يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات وإنجاز مهام معينة.

ويتضح مما سبق أن "ديانا هالبرن" "Halpern1998 :440" تنظر إلى التفكير الناقد بأنه يتبع خطوات المنهج العلمي في التعامل مع المعلومات، فالمنهج العلمي ينطوي على ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد لتحديد المشكلة، وضع الفروض، جمع المعلومات، والتأكد من صحتها من أجل اتخاذ القرارات السليمة.

ويشير (جروان، ٢٠٠٢: ٤٢٦) إلى أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي مركب يستند على قواعد المنطق والاستدلال، ويؤدى إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وهدفه التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات مقبولة علمياً.

ويعرفه الحارثى (٩٩: ٢٠٠٩) بأنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على مهارات جمع المعلومات والأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهات النظر أو المساهمة في حل مشكلة ما في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات ومدى صحتها ومصادر الحصول عليها ومصداقيتها.

ومن منظور تحليلي يرى فاشيون(Facione 1998: 34) أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية ونزعات لممارسة التفكير الناقد فهو يهدف إلى إصدار الأحكام، إذ يعرفه بأنه تفكير قصدي يسعى إلى الوصول للبرهنة على نقطة معينة، أو الوصول لحل مسألة ما.

وفي تصور شمولي للتفكير الناقد نجد "بيلين وآخرون" تقدم تصور للتفكير الناقد بنى على دراسات عدد من الباحثين، ويشتمل التصور على خمسة عناصر رئيسة يقوم عليها التفكير الناقد، وهى (Bailin et al 1999: 56):

- القاعدة المعرفية Background Knowledge.
- المعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد Operational Knowledge of Good Thinking.
- معرفة المفاهيم النقدية Knowledge of Critical Concepts.
- الفاعلية في الاستكشاف Effective Heuristics.
- العادات العقلية Habits of Mind.

ويعرفه (أبو حطب، ١٩٨٣، ٣٥١) بأنه عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير المنطقي، ومعرفة بمبادئ المنطق، فهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهى خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج.

ويعرف باير(Bayer) التفكير الناقد بأنه مهارات عقلية تهتم بتطوير محكات، ومعايير وتطبيق هذه المحكات، ونقد المواقف والمعلومات والخبرات، والقدرة على الجدل وفحص العلاقات المنطقية بهدف الوصول إلى استنتاجات صحيحة، كما إنه يشمل ميولاً وأبعاد وجدانية من أبرزها: الرغبة في المعرفة والتفتح العقلي والقدرة على فهم وتحليل وجهات النظر المختلفة. (مصطفي ٢٠٠٢، ٥٥).

ويتضح مما سبق إنه على الرغم من الاختلافات الظاهرة في معالجة الكثير من الباحثين لمفهوم التفكير الناقد وماهيته، يرى جروان أن هناك مجموعة من القواسم المشتركة بينهما يمكن أن نلخصها فيما يلي (جروان، ١٩٩٩، ٣٢٦):

- التفكير ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلات، وليس مجرد استدعاء لمعلومات، كما إنه غير مرهون بإستراتيجيات منظمة لمعالجة المواقف المختلفة حيث يفرق إيناس (Ennis 1990: 45) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود إدعاء أو استنتاج أو معلومة، ويدور السؤال الرئيس هنا في "ما قيمة أو مدى صحة هذا الشيء ؟" بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما، والسؤال الرئيس هو "كيف يمكن حلها ؟".
- يستلزم التفكير الناقد إصدار حكم من جانب الفرد الذي يقوم بممارسته.
- يحتاج التفكير الناقد إلى استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظمة للمسائل التي تحتاج التفكير.
- يعد التفكير الناقد تفكير تقويمي يعتمد على معايير ومحكات مناسبة لتقويم الناتج العقلي.
- يستثار التفكير الناقد بالأحداث الإيجابية والسلبية ليقدم كل ما هو معقول ومقبول.
- التفكير الناقد عملية مركبة يتضمن عدداً من المهارات الفرعية اللازمة لتنميته.
- التفكير الناقد إيجابي بطبيعته إذ يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث الواقعية اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص مجموعة من الاستنتاجات تتسم بالدقة؛ مما يدعم ثقة الفرد بنفسه وتقديره الإيجابي لذاته.

- التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فالتفكير الناقد ليس فقط نشاط عقلاني آلي، بل إن الجانب العاطفي جوهر التفكير الناقد كالإحساس، الحدس، والشعور والاستجابة العاطفية بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب المعرفية والجوانب العاطفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملائمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات. (برو كفيلد، ١٩٩٣،٦٥)
- تنتقل تنمية التفكير الناقد للواقع اليومي للفرد، بحيث أن الغاية مما يدور في عملية التدريب والتنمية بشكل عام تخطى حدود قاعة التدريب لتطبق في الحياة اليومية، ولو لم يحدث انتقال لما تم التدريب عليه لما كان له قيمة وجدوى، ولكن هذا الانتقال في واقعه نسبى (بقاء أثر التعلم).

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث التفكير الناقد إجرائياً بأنه " قدرة الطالب على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها، والتمييز بينها، تفسيرها، تقويميها، واستخلاص النتائج منها ملتزماً بالحياد والموضوعية.

مكونات التفكير الناقد:

يعتمد التفكير الناقد على خمس مكونات أساسية، ولكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات (الهاشمي، ٢٠٠٧، ٦٧)، (السيد: ١٩٩٥، ٥٤) وهى:

- القاعدة المعرفية Knowledge Base: تعني كل ما لدى الفرد من معلومات، معتقدات، قيم، ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها، وهى تعد ضرورة لكي تحدث الشعور بالتناقض.
- الأحداث الخارجية External Event: هي المثيرات التي تعمل على إثارة الإحساس بالتناقض وتتوقف كفاءتها على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين بين الوضوح والغموض والتركيب.
- النظرة الشخصية Personal Theory: تعنى الصبغة الشخصية التي يستمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له، وهى تشكل الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية بشكل محايد موضوعي، ويكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

- الشعور بالتناقض أو التباعد Discrepancy: يبدأ من نظرة قلقة ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة، وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة، ويتحدد بالنظرة الشخصية ويمثل الشعور بالتناقض عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
- حل التناقض Resolving Discrepancy: تضم هذه المرحلة كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد لحل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة فهي تعد الأساس في بنية التفكير الناقد.

يتضح مما سبق أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مجموعة من المكونات الرئيسة، والتي لابد أن تتوافر معاً، وكل منها له علاقة تفاعلية ببقية المكونات الأخرى، فالقاعدة المعرفية تقود لحدوث التناقض، وتعد الأحداث الخارجية العامل المثير لحدوث التناقض، بينما نجد أن النظرة الشخصية يتم في ضوئها تفسير الأحداث الخارجية فيتولد الشعور بالتناقض من عدمه، وبالتالي الوصول إلى مجموعة من العمليات لحل التناقض.

خطوات التفكير الناقد:

يتطلب التفكير الناقد من الطالب إتباع الخطوات التالية وهناك ست خطوات متتابعة وهى: (السيد ١٩٩٥، ٥٤-٦٥)، (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٣٨٧):

- الخطوة الأولى: الدافعية Motivation: حيث تؤثر القوة الدافعة للعمليات المعرفية على جذب الانتباه، وتتضمن هذه الخطوة عدة عوامل وهى:
  - التوجهات Orients: تعنى الرغبة والألفة بمجال التفكير والقدرة على التعرف على مميزاته.
  - تصريف الطاقة Expends Energy: تعنى العمل على استثمار الوقت، وبذل المزيد من الجهد للمساعدة في حل التناقض في التفكير.
  - حب الاستطلاع Curiosity: ويتم ذلك من خلال توافر الرغبة في المعرفة وطرح العديد من الأسئلة.
  - توازن المشاعر Balance Affect: تعد عاملاً مهماً لإحداث التوازن في حل التناقض بحيث لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.
  - الأخذ بالمخاطرة Takes Risk: بهدف الوصول لحل التناقض بعدة طرق مختلفة.

- **الخطوة الثانية: البحث عن المعلومات Information Seeking: تعد نتاجاً لخبرات التعلم السابقة، وتهدف في مساعدة الفرد على حل التناقض، وتتضمن هذه الخطوة عدة عوامل وهى:**
  - **الانتباه Attention.**
  - **معرفة المفاهيم Understand Concepts.**
  - **تحديد التناقض Identifies Discrepancy.**
  - **تنظيم المعرفة Organizes Knowledge.**
  - **معرفة استخدام المصادرKnowledge Uses &Resources.**
- **الخطوة الثالثة: ربط المعلومات Information Relation: تعنى القدرة على توظيف المعلومات المحددة، وتتضمن هذه الخطوة عدة عوامل وهى:**
  - **عمل الروابط Makes Links.**
  - **تحديد النماذج Identifies Patterns.**
  - **التفكير التقاربي Convergent Thinking بهدف تصنيف كم المعلومات الهائل.**
  - **الاستدلال المنطقى Reasoning بهدف إدراك العلاقات وتحديد المسلمات.**
  - **طرح الأسئلة Asks Questions بهدف تحديد الفجوة في المعلومات، وتوضيح الإجراءات للمساعدة في حل التناقض.**
  - **توظيف المعرفة Applies Knowledge بهدف حل التناقض.**
  - **التفكير التباعدى Divergent Thinking بهدف إيجاد مجموعة من العلاقات غير النمطية، وحلول ابتكارية للمشكلة.**
- **الخطوة الرابعة: التقويم Evaluation: وتتضمن هذه الخطوة عدة عوامل وهى:**
  - **الحل المؤقت للتناقض.**
  - **تقويم الناتج بتحليله وتحديد مدى صلته في حل التناقض.**
  - **تقويم العملية وقبول الفرد للحل الذي تم الوصول إليه بناء على المحكات التي تم وضعها.**

- **الخطوة الخامسة: التعبير Expression: يعلن الفرد فيها قابلية الحل للمراجعة والنقد، واستعداده لتعديل الحل في ضوء ما تم الحصول عليه من المعلومات الجديدة ووجهات النظر.**
- **الخطوة السادسة: التكامل Integration: تعنى تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية التي تتكون من مجموعة من الآراء والمعتقدات، حيث يشعر الفرد بحالة من الارتياح المعرفي، ويظل الفرد يعيش هذه الحالة حتى يتم حل جميع التناقضات، ثم تظهر تناقضات جديدة وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد.**

مراحل التفكير الناقد:

يرى دفيس Davis (1996) أن التفكير الناقد يمكن تطويره من حلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عن طريق سبعة مراحل رئيسة وهى: (العتوم وآخرون ٢٠٠٧، ٨٦-٩٠)

- **المرحلة الأولى: الملاحظات Observation: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية فحص كل المعلومات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلمه.**
- **المرحلة الثانية: الحقائق Facts: تتطلب هذه المرحلة من الطالب تحديد الحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية وموضوعية وحيادية.**
- **المرحلة الثالثة: الاستدلال Inferences: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية اختبار المعلومات والحقائق المحددة في المرحلة السابقة.**
- **المرحلة الرابعة: الافتراضات Assumptions: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية امتلاك عد من الافتراضات والمسلمات حول موضوع التعلم.**
- **المرحلة الخامسة: الآراء Opinions: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية تطوير الآراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.**
- **المرحلة السادسة: الحجج Arguments: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية تحديد البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي.**
- **المرحلة السابعة: التحليل الناقد Critical Analysis: تتطلب هذه المرحلة من الطالب عملية تحليل الملاحظات والحقائق والافتراضات والآراء السابقة والاستدلالات بهدف إنتاج موقف واضح يمكن الطالب من مواجهة الآخرين.**

وتشير (فراج ٢٠٠٦، ٦٠-٦٣) إلى أن مراحل التفكير الناقد التي وردت في نظرية جاريسون Garrison المعدلة للتفكير الناقد هي:

- **تحديد المشكلة: تعنى وجود حدث أو مثير جديد يؤدى إلى إثارة الاهتمام بالمشكلة.**

- **تحديد ماهيه المشكلة: حيث يتم تحديد حدود المشكلة ونهاياتها ووسائلها.**
- **استكشاف فحص المشكلة: يتم عن طريق الفهم العميق للموقف أو المشكلة.**
- **قابلية المشكلة للتطبيق: يتم عن طريق تقييم الحلول البديلة والأفكار الجديدة.**
- **تكامل المشكلة: تعني العمل على الفهم لإثبات صحة المعرفة.**

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الناقد الذي يمارسه الفرد في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح للدراسة.

وتعد معايير التفكير الناقد بمثابة موجهات لكل من الطالب والمعلم ينبغي ملاحظتها والالتزام بها بشكل خاص، وسوف يتم توضيحها والكشف عن الأسئلة الرئيسة التي يمكن للطالب والعلم أن يسألها لكي يتمكنوا من تطبيق هذه المعايير (جروان ٢٠٠٢، ٧٨-٨١) (العتوم وآخرون٢٠٠٧، ٧٦) (جروان ١٩٩٩، ٧٨) (نبهان ٢٠٠١، ٤٦) وهى:

- **الوضوح Clarity: يعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المقدمة للأفكار والتعبير عنها، فإذا لم تكن العبارة واضحة لن نستطيع فهمها، ولن نتمكن من معرفة مقاصد الطالب، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها، وحتى يستطيع المعلم أن يدرب طلابه على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم ينصح بالإكثار من طرح الأسئلة التوضيحية عندما لا تكون العبارات واضحة، ومن تلك الأسئلة الملائمة لذلك:**
  - **هل يمكن تفصيل الموضوع بصورة أوسع؟**
  - **هل يمكن إعطاء المزيد من الأمثلة التوضيحية؟**
  - **هل يمكن التعبير عن الفكرة بأسلوب أكثر وضوحاً؟**
  - **ماذا يقصد بتعبيرك. . . . . ؟**
- **الصحة Accuracy: يقصد بها أن تكون العبارة واضحة ولكنها غير صحيحة أو غير موثوق في صحتها، ومن تلك الأسئلة الملائمة لذلك:**
  - **هل هذا صحيح بالفعل؟**
  - **ما مصدر هذه المعلومات؟**

- كيف يمكن التحقق من صحة هذه المعلومات؟
- كيف يمكن الرجوع إلى مصدر المعلومات التي تم الحصول عليها؟

- الدقة Precision: يقصد بالدقة في التفكير إعطاء الموضوع حقه في المعالجة مع أقل أخطاء ممكنة، والتعبير عنه دون زيادة أو نقصان، أي تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة المطروحة بالضبط، ومن تلك الأسئلة الملائمة لذلك:
  - هل يمكن أن تكون الفكرة محددة بدرجة أكبر؟
  - هل يمكن تقديم المزيد من التفاصيل عن الموضوع بشكل أكثر؟
- الربط Relevance: تعنى مدى العلاقة بين السؤال أو العبارة أو الحجة بالموضوع المراد مناقشته أو المشكلة المراد دراستها، ويمكن للمعلم والطالب الحكم على مدى الارتباط والعلاقة بين المشكلة وبين ما يثار حولها من أفكار عن طريق ملاحظة المؤشرات التالية:
  - هل تعطى هذه الأفكار أو الأسئلة تفاصيل أكثر للمشكلة؟
  - هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة للموقف المراد تعلمه؟

وحتى نستطيع التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لابد من تحديد طبيعة المشكلة بكل دقة.

- العمق Depth: يقصد بالعمق تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع المراد تعلمه بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع، ومن الأسئلة الملائمة لذلك:
  - هل يمكن تقسيم وتجزئة الفكرة إلى جزئيات أكثر؟
  - ما هي التضمنيات الكامنة في الحجج المقدمة؟
  - ما الذي يمكن قراءته من بين السطور؟
- الاتساع Breadth: يقصد بالاتساع أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع المراد تعلمه بالاعتبار، ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها في هذا المعيار:
  - هل هناك ضرورة لتبنى وجهة نظر أخرى ؟
  - هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
  - هل هناك وسيلة أخرى لمعالجة المشكلة أو الموقف بشكل أفضل؟

- **الدلالة أو الأهمية Significance: يتم من خلال التعرف على أهمية وجدوى وقيمة الأفكار المطروحة، ومن الأسئلة الملائمة للحكم على أهمية ودلالة الموضوع:**
  - **هل هذه الأفكار هي الأكثر أهمية في الموضوع المراد دراسته؟**
  - **ما الأفكار الرئيسة في الموضوع ؟ وما هي الأفكار الثانوية (الفرعية)؟**
- **المنطق Logic: يمكن من خلال هذا المعيار استكشاف ما إذا كانت الأفكار تسير بشكل منتظم ومتسلسل، بحيث تؤدى إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة، ويمكن إثارة الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير وهى:**
  - **هل ذلك منطقي؟**
  - **هل يوجد تناقض في الأفكار المطروحة؟**
  - **هل المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة؟**

ويتضح مما سبق أن الهدف الرئيس من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد بل يجب ممارستها فعلياً كوحدة متكاملة تتفاعل مع بعضها البعض.

أهمية التفكير الناقد:

حددت أدبيات التربية وعلم النفس أهمية التفكير الناقد فيما يلي:

- **يفيد الطلاب عند وضع الخطط، وتحليل المعلومات، فإذا كانت المعلومات تهتم فقط بالأشياء، والتفاصيل فإن ذلك سوف يؤدى إلى العمل بنظرة ضيقة ومحدودة. (Baillin,S et al. 1999: 285).**
- **يساعد في حل المشكلات المعقدة، لأنه يساعد الطالب على رؤية المشكلة بشكل كلى تكاملي وليس مجرد أجزائها، كما يفيد في حل المشكلات المتكررة الناتجة عن المحاولات الخاطئة في الماضي لإصلاحها، و يساعد في حل القضايا التي يكون فيها تصرفات الطلاب تؤثر أو تتأثر بالبيئة المحيطة بتلك القضايا، ويفيد في حل المشكلات التي تكون حلولها غير واضحة. (Aronson. 1996: 4).**

- يمكن أن يحسن من تعلم الطلاب عن طريق مساعدتهم على التركيز على الموضوع المراد تعلمه بشكل كلى، وإمدادهم بمهارات وأدوات تساعدهم على اشتقاق و ملاحظة السلوك من الأنظمة التي يرونها في العمل، كما يستخدم كأسلوب نقدي لأي منظومة للتعلم، لأنها تمثل إدراك جديد للطالب وعالمه. (Chamberlain,M. A. 1993: 865).
- يشجع الطالب على دراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته، حيث أن هذا النوع من التعلم الناقد يكسب الطالب القدرة على معرفة شبكة العلاقات الداخلية داخل البيئة والمجتمع، والعالم الطبيعي، كما إنه يكسب الطالب رؤية جديدة لعالمه الذي يعيش فيه. (المنوفي ٤٨: ٢٠٠٢).
- يسهم في مساعدة الطالب على إعادة تحليل الموقف التعليمي، وإعادة تركيب مكوناته بمرونة، مع تعدد الطرق التي تتفق مع تحقيق الأهداف، والوصول إلى الهدف المراد تحقيقه في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير والتفكير في التفكير. (المنوفي ٤٨: ٢٠٠٢).
- يساعد في تنمية قدرة الطالب على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع ما، دون أن يفقد جزئياته، وكذلك تنمية قدرته على التحليل، التركيب وصولاً للابتكار الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح. (البرعى ١٥: ٢٠٠٣).

ويستخلص(السكري ٤: ٢٠١٠) و(الحلاق ٢٠١٠، ٤٦-٤٧) عدداً من العوامل التي تزيد من أهمية التفكير الناقد وهى:

- ينمى التفكير الناقد قدرة الطالب على التفكير المتروي، واستخدام المحكات المنطقية الملائمة للحكم على صحة المعلومات المتاحة ودقتها، وفهم طبيعة المهمة المراد تعلمها.
- يسهم التفكير الناقد في تكوين شخصية تتسم بالذكاء والقدرة على مواجهة المشكلات الحياتية المركبة، وتنمية القدرة على الاعتماد على النفس من أجل الوصول إلى حقائق الأشياء.
- يسهم التفكير الناقد في تنمية قدرة الطلاب على إصدار الأحكام الموضوعية على المواقف والأحداث التي يواجهونها في حياتهم الواقعية اليومية.
- يشجع التفكير الناقد الطالب على استخدام عمليات الاستدلال وتجنب الأخطاء والأفكار غير السليمة، وينمى قدرته على تجنب العوامل الذاتية وكل ما له صلة بذاته عند إصدار الأحكام.

- يشجع التفكير الناقد الطالب على إدراك التناقضات والانتباه إلى المغالطات في عمليات التفكير، ويحسن من مستوى تحصيل الطلاب في مختلف المواد الدراسية.
- يسهم التفكير الناقد في التعرف وفهم وجهات النظر المختلفة، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال.

مهارات التفكير الناقد:

إن أساس التفكير الناقد، أن يكون الطالب واعياً بأنه يفكر بصورة واضحة، وأن يلاحظ هذا التفكير على إنه حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائه وتحليله، على أن تنمية مهارات التفكير الناقد ترتبط بأدوات وأشكال التفكير المتاحة، وتوجيهات الطالب وتدريبه، غالباً ما تكون في العلاقات البسيطة للسبب والنتيجة، وطبقاً لذلك نجد ما يسمى بالتفكير الوظيفي مقابل التفكير الناقد. (فهمي، وعبد الصبور، ٢٠٠١، ١٥).

فعندما يراد تعليم مهارات التفكير الناقد، تظهر قيمة أشكال أو طرائق التمثيل المنطقي، فحتى نقف على مكونات مشكلة ما معينة ينبغي الإلمام بكل أبعادها، وبالتالي فإن الاعتبار الأساسي لتعليم مهارات التفكير الناقد هو التعرف على أدواته، وكيفية التعامل مع هذه الأدوات. (الكامل، ٢٠٠٤، ٦٤).

ولعل من أشهر تصنيفات مهارات التفكير الناقد، تصنيف (واطسون Watson و جليسر Glaser) الذي قسمها إلى المهارات التالية:

- مهارة التعرف على الافتراضات: تشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات المحددة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة، ويتمثل في قدرة الفرد على القيام ببعض الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما.
- مهارة التفسير: يقصد بها القدرة على تحديد المشكلة أو الموقف المراد تعلمه، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- مهارة الاستنباط: يقصد بها القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، ومعلومات سابقة.
- مهارة الاستنتاج: يقصد بها قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من مجموعة من الحقائق سواء كانت ملاحظة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة أو عدم صحتها في ضوء الحقائق المعطاة.

- **مهارة تقويم الحجج: يقصد بها قدرة الفرد على تقويم الفكـــرة، وقبولهـــا أو رفضها، والتمييز بين المصادر الرئيسة والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وبالتالي عملية إصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.**

ويعدد (عرفه٢٠٠٦، ١٤٩) مهارات التفكير الناقد فيما يلي:

- **مهارة القدرة على تمييز الافتراضات وتعريف غير الواضح منها.**
- **مهارة التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.**
- **مهارة معرفة التناقضات المنطقية.**
- **مهارة القدرة على التنبؤ.**
- **مهارة فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.**
- **مهارة تقرير صحة البراهين.**
- **مهارة تحديد قوة المناقشة وأهميتها.**

ويصنف نيدير(Needier) مهارات التفكير الناقد إلى إحدى عشر مهارة على النحو التالي: (قطامى ١٩٩٠، ٧٠).

- **مهارة القدرة على تحديد المشكلات والمسائل الضرورية.**
- **مهارة التمييز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.**
- **مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.**
- **مهارة صياغة الأسئلة التي تساعد على فهم أعمق للمشكلة.**
- **مهارة القدرة على تحديد مدى ارتباط العبارات مع بعضها البعض ومع السياق العام للموضوع.**
- **مهارة القدرة على تحديد القضايا البديهية.**
- **مهارة القدرة على تحديد مدى مصداقية المصادر.**
- **مهارة التمييز بين الصيغ المتكررة.**
- **مهارة التمييز بين الاتجاهات والتصورات المختلفة لموضوع ما.**
- **مهارة تحديد القدرة على مدى كفاية البيانـــات ونوعيتهـــا بهـــدف معالجـــة الموضوع.**
- **مهارة التنبؤ بالنتائج المحتملة والممكنة.**

ويصنف أودل و دانيالز Udall&Daniels مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات وهى: التقويم، الاستقراء، والاستنباط. (جروان ٢٠٠٢، ٦٦).

ويلخص بول وسكريفين Paul&Scriven التفكير الناقد إلى مهارات تتضمن: القدرة على الملاحظة، التفسير، التواصل، التقويم، والقدرة على المجادلة. (Fisher 2001: 10).

ويرى فاشيون (Facione 1998: 56) أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Cognitive Skills و نزعات أو موجهات Dispositions وتتمثل المهارات المعرفية في:

- مهارة التفسير Interpretation: تشتمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، استخراج المعنى، وتوضيح المعنى.
- مهارة التحليل Analysis: تشتمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، تحديد الحجج، وتحليل الحجج.
- مهارة التقويم Evaluation: تشتمل على مهارات فرعية مثل: تقدير الإدعاءات وتقويم الحجج.
- مهارة الاستنتاج Inference: تشتمل على مهارات فرعية مثل: البحث عن البدائل والوصول إلى الاستنتاجات.
- مهارة الشرح Explanation: وهى إعلان نتائج التفكير وتشمل مهارات فرعية منها: إقرار النتائج وتبرير العمليات وتقديم الحجج.
- مهارة التنظيم الذاتي Self-Regulation: يقصد بها مدى قدرة الفرد على إثارة التساؤلات، والتأكد من المصداقية، تنظيم الأفكار، وتشمل مهارات فرعية مثل: فحص الذات وتصحيح الذات.

يلاحظ مما سبق أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ليست بالأمر الهين، ولا يمكن للمعلمين تحقيقها في ظل الإجراءات الروتينية المتبعة في عملية التدريس، لذلك لابد من تهيئة الظروف والفرص المناسبة لكي تسير إجراءات التدريس باتجاه يشجع على تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل جيد، كما يتطلب الأمر إعادة النظر في الوقت المخصص لتدريس محتوى المواد الدراسية مقابل الوقت المخصص لتنمية مهارات التفكير.

متطلبات استخدام التفكير الناقد في التعلم الصفي:

لكي تتم عملية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ينبغي إعادة النظر في عدة أمور، ومن أهمها: (عبيد، وعفانة، ٢٠٠٣: ٦٩).

- المناهج الدراسية من حيث مواكبة مضامينها لهذا النمط من التفكير.
- نظام التقويم بحيث يمكن التركيز على القدرات العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم، وبصورة متوازنة مع القدرات الدنيا مثل التذكر والفهم والتطبيق.
- برامج إعداد المعلم عامة ومعلم الجغرافيا خاصة، بحيث يستطيع المعلم استخدام التفكير الناقد في التعليم الصفي.
- نظم الإدارة الصفية، بحيث يكون هناك تفاعل صفي فعال، مع مراعاة أن دور المعلم ليس ملقناً للمعلومات، بل مرشداً وموجهاً وميسراً للطلاب.
- الوسائل التعليمية، بحيث يتم استخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل شبكة الانترنت، وأنظمة الحاسب الآلي، ووضع البرامج التعليمية التفاعلية.
- أساليب وطرائق التدريس العادية، بحيث يتم الاستعانة بالتعلم التعاوني، والتعلم الانفرادي الذاتي وحل المشكلات والتعلم بالمشاريع التعليمية وغيرها.

إجراءات تدريس مهارات التفكير الناقد في الصف:

تمثل مهارات التفكير الناقد إحدى المهارات الرئيسة التي يحتاجها الطلاب، إذا ما أردوا أن يكونوا مفكرين فاعلين، فالطلاب الذين يقدرون على رؤية ما حولهم بدقة وإمعان، فإنهم يعجبون بهذه المهارات، ويقومون بها فعلياً في ضوء نظام تفكير معين، إنها مهارات فوق معرفية وتمثل القاعدة للتقييم التشكيلي خلال عملية التنفيذ، وفيما يلي مجموعة من الإجراءات التي ينبغي مراعاتها عند تدريس مهارات التفكير الناقد وهى: (سعادة، جودت، ٢٠٠٣: ٤٧٢).

- العمل على اختيار نظام بسيط مثل قواعد نظام الحجرة الدراسية.
- العمل على تشجيع الطلاب في تلك الحجرة الدراسية على تحديد أنماط السلوك المتبعة داخل غرفة الصف.
- تحديد أنماط السلوك الأكثر أهمية للوصول إلى مواقف تعليمية فاعلة ومسلية وجذابة.
- تحديد إذا ما كان هناك أنماط مهمة من السلوك في ضوء تطبيق الخطوة السابقة.

- تحديد التوابع الخاصة بكل نمط من أنماط السلوك المحددة لقواعد السلوك الصفي، ومناقشة الطلاب في الأمور التي قد تحدث فيما إذا كانت عملية تتابع الأهداف قد تمت بالفعل أم لا.
- العمل على تقييم الأمور نهائياً، من أجل تحديد قواعد التفاعل داخل حجرة الصف.

العلاقة بين مناهج الجغرافيا وتنمية مهارات التفكير الناقد:

اتجه التعليم في الوقت الحاضر في العديد من دول العالم إلى ضرورة الاهتمام بتعليم وتنمية مهارات التفكير عامة، وتنمية مهارات التفكير الناقد خاصة حيث تضعه الدول كهدف من الأهداف التربوية التي يجب أن ينتهي إليه عمليتا التعليم والتعلم، وقد طورت العديد من البرامج التربوية التي تهدف إلى تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المناهج الدراسية عامة ومناهج الجغرافيا خاصة.

لذا تهتم المناهج الدراسية عامة، ومناهج الجغرافيا خاصة بتربية الطالب وتعليمه، حيث تمكنه من الاستفادة من موروثه الثقافي، وموروث غيره من ثقافات المجتمعات الأخرى، ويتطلب ذلك ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث تتضح أهميته في عملية اتخاذ القرارات، حيث أن الكثير من النتائج تقوم على افتراضات غير ظاهرة أو خاطئة، وكثير ما تكون الأمور الجدلية وغير المدعمة بالأدلة والشواهد الكافية هي السائدة في عصرنا الحالي.

وتعد مادة الجغرافيا من المواد الدراسية التي تهتم بدراسة العلاقة التبادلية بين الإنسان وبيئته، وأساليب تفاعلهما معاً والآثار المترتبة على هذا التفاعل ايجابياً وسلبياً. (عبابنة، ٢٠٠٦: ٢١).

وتختلف دراسة علم الجغرافيا عن دراسة أي علم أخر، لأن دراستها تدور حول تحليل ونقد العلاقات السببية بين الظاهرات الجغرافية على سطح الأرض، والتنبؤ بالنتائج التي تترتب على حدوث تلك الظاهرات مما يجعلها من أكثر المواد الدراسية ملائمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أن منهج البحث الجغرافي منهج مركب يسعى إلى: (شلبي، ١٩٩٧: ٢٩).

- توزيع الظاهرات الجغرافية على سطح الأرض.
- الربط بين أسباب حدوث الظاهرة الجغرافية وعلاقتها بالظواهر الجغرافية الأخرى التي تحدث، لمعرفة أوجه التفاعل والعلاقة التبادلية بينهما.
- تحليل الظواهر الجغرافية وردها إلى أصولها الجغرافية.

- إبراز الاختلافات الإقليمية بين الظواهر الجغرافية.

وبذلك يكون منهج الجغرافيا من أكثر المناهج ملائمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث إنه يعتبر منهج التوزيع والعرض أولاً، منهج الربط والمقارنة والاستنتاج ثانياً، منهج التحليل والتعليل ثالثاً، ومنهج التنبؤ وإصدار الأحكام رابعاً، وجميع هذه الأهداف ما هي إلا مهارات يسعى التفكير الناقد إلى تنميتها لدى الطلاب.

دور معلم الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد:

يلعب معلم الجغرافيا دوراً مهماً في عملية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب حيث إنه: (مجيد، ٢٠٠٨: ١٤٢ -١٤٣).

- مخطط لعمليتي التعليم والتعلم: حيث ينظم في خطط دروسه اليومية والخطط السنوية العديد من أهداف الأداء ونماذج الأسئلة، والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والتعلمية التي تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.
- محفز للمناخ الصفي: حيث أن المناخ الصفي المبني على تفاعل المجموعات والمشاركة الديمقراطية بين الطلاب بعضهم البعض يوطد مناخ جماعي نشط، تقدر فيه حرية التعبير عن الرأي وتقبل الرأي الأخر، وتنمية عمليات الاستكشاف الحر، وتنمية مهارات التعاون والدعم، وتعزيز الثقة بالنفس.
- مشجع على التواصل: حيث يعمل المعلم على إثارة اهتمام الطلاب بقضايا ممتعة وواقعية من حياتهم اليومية، وتكمن الصعوبة التي يواجهها في الحفاظ على انتباههم، وهنا ينبغي على المعلم مراعاة استخدام المواد التعليمية والنشطة وأسئلة مثيرة لتحفيزهم على التفكير وجذب الانتباه.
- مصدر للحصول على المعرفة: يلعب المعلم دور مصدر للمعرفة، لأنه يقوم بإعداد المعلومات، وتوفير كافة الوسائل اللازمة للطلاب، في حين يتجنب تزويد الطلاب بالإجابات التي تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاجات تمكنهم من التوصل إليها بأنفسهم.
- يلعب دور السابر: وذلك عن طريق طرح الأسئلة التي تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكار الطلاب وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي تم الوصول إليها.

ويرى(لافي، ٢٠٠٠: ١٧٠) إنه ينبغي على معلم الجغرافيا أن يهيئ المواقف والمشكلات التي تحتاج إلى تفسير وتحليل وتنبؤ، ويجعل الطلاب يشعرون بحاجة إلى مزيد من المعلومات لحل تلك المواقف والمشكلات، وعليه أن يكون موجهاً ومرشداً وميسراً مستعينا بالإستراتيجيات التي ثبت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير عامة، والتفكير الناقد خاصة.

وبناء على ما سبق يرى الباحث إنه ينبغي على معلم الجغرافيا تشجيع طلابه على القراءة الفاحصة، وينمى قدراتهم على الملاحظة الدقيقة، وألا يتسرعوا في إصدار الأحكام الصائبة والخاطئة التي تصدر من جانب الطلاب، ليشرك الآخرين ويشجعهم على إعمال العقل والمشاركة الجماعية الفعالة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التي اتبعتها الدراسة، وتشمل منهج الدراسة ووصف عينة الدراسة وبناء أدوات الدراسة " اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا و مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا" والكشف عن مدى صدق وثبات هذه الأدوات، والوصف التفصيلي للتجربة والمعالجات الإحصائية.

أولا: منهج الدراسة:

١) المنهج الوصفي: استخدم في إعداد الإطار النظري للدراسة وتحليل الدراسات السابقة وتحديد علاقتها بموضوع الدراسة.

٢) المنهج التجريبي التربوي: استخدم في تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً للتعرف على فاعلية إثراء وحدة في مادة الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام واتجاهاتهم نحوها.

ثانياً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة المستقبل الرسمية المتكاملة للغات التابعة لإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة، وبلغ عدد أفراد العينة (٧٩) طالباً منهم (٤٠) تلميذاً يمثلون طلاب المجموعة التجريبية، و(٣٩) طالباً يمثلون طلاب المجموعة الضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

البيان	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	٤٠	٥٠. ٦%
المجموعة الضابطة	٣٩	٤٩. ٤%
المجموع	٧٩	١٠٠%

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١) إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في الوحدة الثالثة – جغرافية التنمية الاقتصادية – الدرس الرابع التنمية السياحية (إعداد الباحث):

تم إعداد قائمة تتناول بعض مهارات التفكير الناقد التي ينبغي أن تتوافر في الدرس الرابع (التنمية السياحية) من الوحدة الثالثة (جغرافية التنمية الاقتصادية)، والمراد إثراؤها من كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي العام من خلال:

- الإطلاع على العديد من المراجع والدراسات السابقة والكتب ذات الصلة بموضوع مهارات التفكير الناقد.
- تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (ملحق١)، لعمل التعديلات المناسبة، وقام الباحث بتعديل القائمة في ضوء المقترحات التي أبداها السادة المحكمون، وأصبحت في صورتها النهائية تضم خمسة مهارات رئيسة (ملحق١).

٢) اختبار مهارات التفكير الناقد في الدرس الرابع (التنمية السياحية) من الوحدة الثالثة (جغرافية التنمية الاقتصادية) للصف الثاني الثانوي العام (إعداد الباحث):

- **وصف الاختبار:**

تم الإطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مهارات التفكير الناقد، وعدد من المقاييس ذات العلاقة، وذلك بهدف إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي العام في الدرس الرابع (التنمية السياحية) من الوحدة الثالثة (جغرافية التنمية الاقتصادية)، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٩٧) فقرة، وموزعة على خمسة أبعاد على التوالي (ملحق٢) وتم صياغة مفردات الاختبار من نوع اختيار من متعدد، وكما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٢)

أبعاد وفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة (جغرافية التنمية الاقتصادية.

م	أبعاد الاختبار	عدد الفقرات
١	مهارة التنبؤ	١٥
٢	مهارة الاستنباط	١٥
٣	مهارة التفسير	٢٤
٤	مهارة تقويم المناقشات	١٥
٥	مهارة الاستنتاج	٢٨
مجموع الفقرات		٩٧ فقرة

وتتراوح الدرجة الكلية للاختبار (٩٧) درجة، فقد تم احتساب درجة واحدة عن كل فقرة.

- **صدق اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية):**

للتأكد من صدق الاختبار تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والجغرافيا وعلم النفس بهدف التأكد مما يلي:

- مدى قياس كل سؤال للمستوى الذي وضع له.
- مدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية لكل مفردة.
- مدى ملاءمة الصياغة لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون، قام الباحث بتعديل بعض الفقرات وتمت صياغته بصورته النهائية (ملحق٢)، وبعدد مفردات (٩٧) مفردة.

- **ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية):**

قام الباحث بحساب معامل ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية) بالطريقة التالية:

- **معادلة كودر وريتشاردسون الصيغة ٢١:**

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر وريتشاردسون الصيغة٢١ ، وكانت قيمة معامل الثبات (٠. ٥٥٠) وهى قيمة مقبولة وتدل على مستوى جيد من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

- **تقدير زمن اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية):**

تم تقدير الزمن المناسب لإجابة الطلاب عن أسئلة الاختبار بحساب متوسط زمن إجابة أول طالب انتهى من الإجابة على فقرات الاختبار، وزمن آخر طالب انتهى من الإجابة على أسئلة الاختبار حيث بلغ (١٢٠) دقيقة، وبلغ متوسط الزمنين (٦٠) دقيقة، وهو الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي العام في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية).

٣) مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة واستطلاع رأى عينة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، ومتخصصين من علم النفس التربوي، بغرض استخدامه في التعرف على اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا، في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدى للمادة المثراة، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٣٠) فقرة تقيس أربعة أبعاد هي الاتجاه نحو: طبيعة مادة الجغرافيا (٨ فقرات) – قيمة مادة الجغرافيا(٨ فقرات) – تعلم مادة الجغرافيا (٦ فقرات) – الاستمتاع بدراسة مادة الجغرافيا (٨ فقرات). (ملحق ٣).

- **تقدير درجات المقياس:**

بلغ عدد فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا (٣٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، وقد أعطى لكل فقرة وزن وفق سلم متدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتأخذ الدرجات التالية (٥- ٤ – ٣ – ٢ – ١) على الترتيب للفقرات الموجبة، والعكس للفقرات السالبة.

- **تقدير الزمن المناسب للإجابة على المقياس:**

قام الباحث بتحديد الزمن المناسب للإجابة على مقياس الاتجاه باستخدام الوقت الذي استغرقه أول طالب وأخر طالب في الإجابة على المقياس، حيث توصل الباحث إلى أن الزمن المناسب هو (٤٠) دقيقة.

- **صدق المقياس:**

تم الاعتماد على صدق المحكمين من خلال الإجراءات التي أتبعها الباحث في تصميم المقياس، وإعداد فقراته، ومدى صحة الصياغة اللغوية للفقرات، ومناسبتها لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتم ذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الجغرافيا، حيث تم إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات المقياس ووضوحها وسلامة صياغتها من الناحية اللغوية ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة في صورته النهائية (ملحق ٣).

- **حساب ثبات المقياس:**

تم التأكد من حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث بلغت قيمة معامل ألفا الكلى للمقياس (٠. ٨٧٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقابل للتطبيق على عينة الدراسة.

رابعاً: التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

١) التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد في درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية)، تمت المقارنة بين أداء طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير الناقد في التطبيق القبلي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد في الجغرافيا

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الناقد	التجريبية	٤٠	٦. ٦٢٣	١. ٨٦٤	١. ٤٩٤	غير دالة
	الضابطة	٣٩	٦. ٠٥٢	١. ٥٤٠		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠. ٠٥=٢. ٠٠ وعند مستوى دلالة ٠. ٠١=٢. ٦٦						

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، مما يؤدى إلى تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا.

٢) التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه في مادة الجغرافيا:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه في مادة الجغرافيا، تمت المقارنة بين أداء طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه في التطبيق القبلي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه في مادة الجغرافيا

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه	التجريبية	٤٠	٠٢٧ .٩٥	١٩٤ .١٤	١٩٤ .٠	غير دالة
	الضابطة	٣٩	٥١٥ .٩٥	١٠٠ .١٣		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠. ٠٥=٢. ٠٠ وعند مستوى دلالة ٠. ٠١=٢. ٦٦						

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، مما يؤدى إلى تكافؤ المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

خامساً: تدريس درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية) المثرى بمهارات التفكير الناقد.

بعد تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وضبط متغيرات الدراسة تم تدريس درس التنمية السياحية من الوحدة الثالثة(جغرافية التنمية الاقتصادية) المثراة بمهارات التفكير الناقد (ملحق٤)، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واستمر التدريس لمدة شهر بدءاً من شهر فبراير حتى شهر مارس للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، بمدرسة المستقبل الرسمية المتكاملة للغات، التابعة لإدارة حلوان التعليمية، بمقدار (٦ حصص) ومدة كل منها (٤٥دقيقة)، وبمعدل حصة واحدة أسبوعياً، وبعد الانتهاء من التدريس قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة بعدياً، والتوصل إلى نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

سادساً: نتائج الدراسة:

١) نتائج الفرض الأول الذي ينص على:

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا ".

وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين عينتين مستقلتين (Anderson et al ,1994)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٥)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الناقد	التجريبية	٤٠	١٣٩ .٦٩	٧٣٧ .٨	٠٣٤ .٩	دالة
	الضابطة	٣٩	٦١٦ .٥١	٥١٤ .٨		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠. ٠٥=٢. ٠٠ وعند مستوى دلالة ٠. ٠١=٢. ٦٦						

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠. ٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدى على أبعاد اختبار مهارات التفكير الناقد، مما يعنى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرضية البديلة " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا ". ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام الوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد تساعد من خلال تنوع أنشطتها، وتنوع مصادر الحصول على المعلومات الجغرافية، كما أن التدريس بالوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد ساعدت على أن تكون لدى الطلاب القدرة على طرح التساؤلات والإجابة عليها، ووصف وشرح المعلومات المحددة، وساعد ذلك على تنمية مهارات التنبؤ بالافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم المناقشات، والاستنتاج، ووضع حلول مقترحة، وهذا يتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات مثل

دراسة شلدان (٢٠٠١)، ودراسة (Lumpkin 1991,1992)، ودراسة (Mathias 1999)، ودراسة (دياب ١٩٩٦)، ودراسة (بارعيدة ٢٠٠٠)، ودراسة (شطناوى ٢٠٠٧)، ودراسة (خليفة ١٩٩٠)، ودراسة (الحموى ١٩٩٨)، ودراسة (الدوسرى ٢٠٠٥)، والتي توصلت إلى فاعلية البرامج الإثرائية على تنمية مهارات التفكير عامة لدى الطلاب، ومهارات التفكير الناقد خاصة.

ويمكن أن تكون الوحدة المثراة قد أتاحت جواً من المتعة والتشويق من خلال احتواءها على قدر كبير من المعرفة الجغرافية المنطقية والحقائق الجغرافية، وعرضها بتسلسل منطقي، وتقديم المعلومات حسب رغبة الطلاب، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية التي تعينهم على تحديد وضعهم والتوجه بهم نحو الهدف المنشود، بحيث تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد، وتوفر فرصة للتعمق وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أوسع، والإطلاع على أحدث المعلومات الجغرافية من مصادرها الأصلية، كما أن توافر المعلومات الإثرائية العديدة أدى إلى امتلاك طلاب المجموعة التجريبية لها وتنظيمها، والاستعانة بها عند إجابتهم على اختبار مهارات التفكير الناقد، ونتج عن ذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (Goldberege, 1991)، ودراسة (Baldwin, 1992)، ودراسة (Ruland, 2000)، ودراسة (Mok, 2009) حيث أكدت أن استخدام البرامج الإثرائية تؤدى إلى زيادة المشاركة الفعالة للطلاب عبر عملهم في مجموعات الذي وفر لهم فرص تبادل الآراء والأفكار بينهم، مما حفزهم على التعاون النشط الذي قادهم إلى معارف جديدة تمكنوا من خلالها من بناء معرفي مكنهم من استكشاف المعرفة المتجددة بعقلية ناقدة، وهذا قادهم إلى الابتعاد عن تلقى المعرفة بالطريقة التقليدية بشكل مسلم بها.

٢) نتائج الفرض الثاني الذي ينص على:

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ".

وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٦)

اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى

نوع الأداة	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا	التجريبية	٤٠	١٧٥ .٩٨	٥٢٣ .١٣	٧٧٨ .٥	دالة
	الضابطة	٣٩	٣٢٣ .٨٢	٧٣٥ .١٣		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠. ٠٥=٢. ٠٠ وعند مستوى دلالة ٠. ٠١=٢. ٦٦						

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في الدرجة الكلية للقياس البعدى، مما يعنى رفض الفرض الصفري الذي ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا"، مما يدل على أن التدريس باستخدام الوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد أدى إلى تنمية الاتجاه نحو الجغرافيا لدى الطلاب، ويعزى الباحث ذلك إلى عوامل عدة منها:

- تفاعل الطلاب مع الوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد بأفضل الأساليب والمحافظة على راحة المتعلم النفسية، والعمل على توفير عنصري الجذب والتشويق من خلال ما توفره الوحدة من العديد من الأنشطة المتنوعة ومراعاة الفروق الفردية.
- المناقشات التي تمت بين الطلاب والمعلم في جلسات الحوار والمناقشة، والقيام بالعديد من الأنشطة الصفية والمشاركة في المناقشات الفردية والجماعية مكنت الطلاب لسماع أكثر من رأى، وأكثر من فكرة مما عمق لديهم المعرفة الجغرافية والاحتفاظ بمهارات التفكير الناقد.
- مراعاة التدريس بالوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد للفروق الفردية، والسرعة الذاتية للمتعلم، مما ساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات الجغرافية المقدمة لهم وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا، ويتفق هذا مع دراسة (البرعى ٢٠٠٣)، ودراسة (عبد الجليل ٢٠٠٦).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى أن التدريس بالوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد، قد ساهمت في تنمية دافعية الطلاب نحو الاعتماد على ذواتهم، والشعور بمستوى عال من المسؤولية مكنهم من الإقبال على البحث والتقصي، عبر بحثهم عن إجابات مباشرة وغير مباشرة للمثيرات والمهمات التعليمية التي كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي، الذي يمكن الطالب من بناء معارفه بذاته بطريقة ذاتية،

من خلال تسخير مختلف حواسه لما يتعرض له من قضايا ومشكلات تمكنه من فهم ما يمر به من خبرات متنوعة، وقد أثر ذلك على توظيف المادة الإثرائية عند الطلاب وزيادة العلاقة بين الباحث والمعلم والطلاب، المر الذي أدى إلى زيادة اتجاه الطلاب نحو مادة الجغرافيا، كما أن الطريقة التي اتبعت في عرض محتوى الوحدة المثراة بمهارات التفكير الناقد اختلفت كلياً عن لطريقة المعتادة التقليدية من خلال ارتباط أكثر من قبل الطلاب بالمادة، و يتفق هذا مع ما أكدته دراسة (Dopless&Zeider,2000)، ، ودراسة (دياب ١٩٩٦) ودراسة (الزيادات ٢٠٠٣).

سابعاً: توصيات الدراسة:

استناداً إلى مشكلة الدراسة ونتائجها يوصى الباحث بما يلي:

- إعداد أدلة لمعلمي الدراسات الاجتماعية عامة، ومعلم الجغرافيا خاصة، تتضمن دروساً معدة مثراة بمهارات التفكير الناقد.
- تضمين كتب الدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا خاصة، ببعض مهارات التفكير الناقد مثل: التنبؤ بالافتراضات، الاستنتاج، الاستنباط، وتقويم المناقشات.
- تطوير برامج إعداد معلمي الجغرافيا في كليات التربية على برامج تنمية مهارات التفكير الناقد، وتدريب الطلاب المعلمين على استخدام تلك المهارات وتوظيفها أثناء التدريب الميداني بالمدارس.
- عقد ورش عمل لتدريب معلمي الجغرافيا أثناء الخدمة على أساليب واستراتيجيات حيث تعزز على تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ضرورة الاهتمام بتنفيذ العديد من الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية التحصيل في مادة الجغرافيا وتعزز الاتجاه نحو دراسة مادة الجغرافيا لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

ثامناً: مقترحات الدراسة:

امتداداً للدراسة التالية يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية ومنها:

- دراسة أثر توظيف استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ في صفوف دراسية مختلفة.
- دراسة أثر المواد الإثرائية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج التقنية واستراتيجيات التدريس الحديثة.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية.

١- إبراهيم، فاضل خليل. (٢٠٠٥). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد٣٨.

٢- أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٤). تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

٣- أبو حطب، فؤاد. (١٩٨٣). القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، القاهرة.

٤- الأستاذ، محمود و مطر، ماجد. (٢٠٠١). أساسيات المناهج "المفهوم ، البنيـــة، التنظيمات، الأسس المتبعة" ، ط١، غزة، فلسطين.

٥- بارعيده، إيمان سالم. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهـــارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة فـــي ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير، مجلة دراســـات فـــي المنـــاهج والإشـــراف التربوي، المجلد١، العدد٢، المملكة العربية السعودية.

٦- بخيت، خديجة. (٢٠٠٠). فعالية برنامج مقترح في تعلم الاقتصاد المنزلي فـــي تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، المـــؤتمر العلمي الثاني عشر: مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعيـــة المـــصرية للمنـــاهج وطرق التدريس، المجلد١.

٧- البرعى، إمام محمد. (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المجلـــة التربوية، العدد١٩، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٨- بروكفيلد، ستيفن. (١٩٩٣). تنمية التفكير النقدي، ترجمة: سمير عبد اللطيف هوانه، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولـــة العربيـــة، سلـــسلة الدراســـات العلميـــة المتخصصة، الكويت.

٩- بلقيس، أحمد و شطى، دونالد. (١٩٨٩). القائد التربوي وإغناء المنهج، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.

١٠- جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

١١- جروان، فتحي عبد الـــرحمن. (٢٠٠٢). أســـاليب الكـــشف عـــن الموهـــوبين ورعايتهم، دار القلم، عمان، الأردن.

١٢- الجهني، فايز سويلم. (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٣- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٩). أنواع التفكير، مكتبـــة الـــشقرى، الريـــاض، المملكة العربية السعودية.

١٤- الحلاق، على سامي. (٢٠٠٧). اللغة والتفكير الناقد"أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٥- الحموري، هند و الوهر، محمود. (١٩٩٨). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد٢٥.

١٦- خليفة، غازي جمال. (١٩٩٠). تطوير مناهج لجغرافيا للمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٧- الدوسري، فاطمة على. (٢٠٠٢). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم (السطحي والعميق) وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٨- دياب، سهيل. (١٩٩٦). أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

١٩- رضوان، ايزيس. (٢٠٠٠). دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، مجلة بحوث في المناهج وطرق التدريس، العدد٦٦.

٢٠- زهران، حامد. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

٢١- الزيادات، ماهر. (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٢٢- زيتون، حسن حسين. (١٩٩٨). أصول القياس والتقويم التربوي " المفهوم والتطبيقات"، الدار الصولتية للنشر، الرياض، المملكة التربية السعودية.

٢٣- السرطاوى، عبد العزيز وآخرون. (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة، ط٢، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي.

٢٤- السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٥- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، نابلس.

٢٦- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢٧- السكري، عماد الدين محمد. (٢٠١٠). بعض الخصائص السيكومترية لاختبار "واطسون – جليسر" للتفكير الناقد الصورة (S) لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد٢٠، العدد٦٧.

٢٨- سليمان، عبد الرحمن. (١٩٩١). إرشاد أباء وأمهات الأطفال المتفوقين عقلياً، ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لرعاية المتفوقين، الإدارة العامة للتربية الاجتماعية، كلية التربية، الكويت.

٢٩- السيد، عزيزة. (١٩٩٥). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

٣٠- شطناوى، فاضل. (٢٠٠٧). درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية في الأردن لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته ودرجة ممارستهم لها وتطوير برنامج تدريبي وفق ذلك وقياس أثره في تحصيل طلبتهم وتنمية تفكيرهم الناقد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٣١- شعت، ناهل أحمد. (٢٠٠٩). إثراء محتوى الهندسة الفراغية في منهج الصف العاشر الأساسي بمهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٢- شلبي، أحمد إبراهيم. (١٩٧٩). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٣٣- شلدان، أنور. (٢٠٠١). إثراء منهج العلوم بعمليات العلم وأثره على مستوى النمو العقلي لتلاميذ الصف الخامس وميولهم نحو العلوم في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

٣٤- عبابنة، ضرار أحمد. (٢٠٠٦). المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافيا "نظرة تربوية"، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن.

٣٥- عبد الجليل، رجاء محمد. (٢٠٠٦). أثر استراتيجية إعادة خطة الدرس في تنمية مهارة التخطيط لتدريس التفكير الناقد في دروس الجغرافيا ومهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد١٦، العدد٦٥، القاهرة.

٣٦- عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء. (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٧- عبيد، وليم وعفانة، عزو. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٣٨- العتوم، عدنان يوسف وآخرون. (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٩- عثمان ممدوح، الجندي محمد. (٢٠٠٥). تطوير مقررات الكمبيوتر بالمرحلة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد(١١)، العدد(٢).

٤٠- عرفه، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود "رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه"، عالم الكتب، القاهرة.

٤١- عرفه، صلاح الدين. (٢٠٠٦). رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

٤٢- عطية، محسن على. (٢٠٠٩). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٣- العفون، نادية ومكاون، حسين. (٢٠١٢). تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان، الأردن.

٤٤- العمري، صالح. (٢٠٠٤). تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي(النظرية والتطبيق)، ط١، الزرقاء، الأردن.

٤٥- عميرة، إبراهيم. (١٩٨٧). المنهج وعناصره، ط٢، دار المعارف، القاهرة.

٤٦- الفاعورى، عريب. (٢٠٠٦). أثر برنامج الكورت(٤) الإبداع في تنمية القراءة الناقدة لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، اللقاء الأول لخبراء الكورت، عمان، الأردن.

٤٧- فراج، محمد أنور إبراهيم. (٢٠٠٦). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٨- فهمي، أمين فاروق، وعبد الصبور، منى. (٢٠٠١). المدخل المنظومى في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.

٤٩- قطامى، يوسف. (١٩٩٠). تفكير الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٠- الكامل، حسين. (٢٠٠٣). البنائية كمدخل للمنظومية، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، دار الضيافة ٥-٦أبريل.

٥١- الكامل، حسين. (٢٠٠٤). التفكير المنظومي، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، دار الضيافة ٣-٤ أبريل.

٥٢- لافي، سعيد عبد الله. (٢٠٠٠). برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، المؤتمر العلمي الثاني، المجلد (١).

٥٣- اللقانى، أحمد حسين و الجمل، على. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

٥٤- اللقانى، أحمد حسين و رضوان، يونس أحمد. (١٩٧٩). تدريس المواد الاجتماعية، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

٥٥- المانع، عزيزة. (١٩٩٦). تنمية قدرات التفكير الناقد عند التلاميذ: تطبيق برنامج كورت للتفكير، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد٥٩.

٥٦- مجيد، سوسن شاكر(٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٧- مصطفي، فهيم. (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة.

٥٨- المنوفي، سعيد. (٢٠٠٢). فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الرابع عشر"مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء"، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٥٩- النادي، عائدة خضر. (٢٠٠٧). إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦٠- ناسيتش، جيرالد. (٢٠٠٦). تطبيق التفكير الشامل: دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي، ترجمة: راتب جميل، الدار العربية للعلوم، بيروت.

٦١- نبهان، سعد. (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٦٢- نشوان، يعقوب. (١٩٩٢). الجديد في تعليم العلوم، ط٢، دار الفرقان، عمـــان، الأردن.

٦٣- الهاشمي، عبد الرحمن والدليمى، طه. (٢٠٠٧). استراتيجيات حديثة في فـــن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

64- **Aaronson. (1996). Overview of System Thinking, Available at ,www. thinking. net/system_Thinking/Overviews. pdf.**

65- **Astleitner,H(2002). Teaching Critical Thinking,Journal of Instructional Psychology,Vol(29),No(12).**

66- **Baillin,S et al. (1999). Conceptualizing Critical Thinking,Journal of Curriculum Studies ,Vol(31),No(3).**

67- **Baldwin,D(1992). Using Journal Writing to Evoke Critical Thinking Skills of Student in Teacher Education. D. A. I,53(1).**

68- **Chamberlain,M. A(1993). Philosophy for Childern Program and the Critical Thinking of Gifted Elementary Students. Diss. Abst. Int. 45(3).**

69- **Davis, Holly (2009). Differentiation in The Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient Classroom Teacher, Gifted Child Quarterly (53)4.**

70- **Davis,G&Rimm,S. (1998). Education of Gifted and Talented,USA: Allyn and Bacon.**

71- **Dixson,A. etAl. (2004). Teaching to Their Thinking Astrategy to meet The Critical Thinking needs of Gifted Students. Journal for Education of The Gifted. vol. 28,No. 1.**

72- **Ennis,Robert,H. (1990). The Extent To which Critical Thinking is Subject-Specific: Futher Clarification,Educational Researcher ,vol(19),No(4)May.**

73- **Facione,P(1998). Critical Thinking: What it is and Why it Counts,Avaliable at: California Academic Press.**

74- **Fisher,A(2001). Critical Thinking: An Introducation,Cambridge University. Press ,UK.**

75- **Goldberg,M(1991). Astudy of Critical Thinking Competencies in Above English Eight Grade Students,D. A. I,52(2).**

76- **Halpern,D. F(1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains,American Psychologist. vol(53),No(4).**

77- **Lumpkin,C(1992). Effect of Teaching Critical Thinking Ability Achievement and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Grades,Journal of Research in Education ,(51)1.**

78- **Mathias,K(1999)Areport About Teaching Critical Thinking Skills for 8th Grade in Some American Schools,D. A. I,63(5).**

79- **Mok,Jane. (2009). Developing Students Critical Thinking in Hong Kong Sceondary School English Writing Class,RELC Journal: Ajournal of Language Teaching and Research,Vol(40),No(3).**

80- **Ruland,J(2000). Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Students,D. A. I,60(8).**

81- **Schafersman,S(1991). An Introducation to Critical Thinking,Retrieved date form** http: //www. freeinquiry. com/critical-thinking. html**.**

82- **Smith L. ,Bock,Mfarrow,K,Gerardy. N. (2004). Aguide for Developing Gifted Curriculum Doucuments,Colombia,Missouri Retrieved: http: //des. mo. gov/divimprove/gifted/resources/curriculumguide. pdf. avaliable at 16-5-2010.**

83- **Watson,G,B&Glasser. E,M(1987). Critical Thinking Mraisal ,The Manual New Worldbook.**