أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله بدولة الكويت

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التحقق التجريبي من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية بأكاديمية سعد العبد الأمنية بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لبيان أثر البرنامج التدريبي القائم على استرايتجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت، وتم اختيار عينه البحث من الفرقة الثانية من أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت. وقد بلغ عدد أفرادها ٥٠ طالبا وقد تم استبعاد ٩ طلاب وذلك لتكرار غيابهم فبلغ عدد أفراد عينه الدراسة النهائية ٤١ طالبا تتراوح أعمارهم ما بين ١٤,٦: ١٥,٥ سنة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير الناقد، والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحوار، وتوصلت الدراسة إلى: هناك فروق ذات دلالة إحصائيا عن مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجية الحوار، وهذا يدل على أن برنامج الحوار أثر إيجابيا حيث أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

مقدمة:

تؤدي التربية الدور الأهم في مجال التفاعل مع مستحدثات العصر ومستجداته، حيث يتوقع أن تقوم المؤسسات التربوية بدور فاعل في تمكين أبنائنا وبناتنا من أساليب التفاعل الأمثل مع هذه المتغيرات والتحديات. . ولا شك بأن ذلك لا يتأتى من خلال إمدادهم بالمعلومات والمعارف الأساسية القائمة على الحفظ والفهم والاستيعاب بقدر ما يتطلب الأمر إكسابهم مهارات التفكير العليا القائمة على التحليل والتطبيق والتقويم، وذلك من خلال تعليمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون، وبالتالي يتمكنون من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.

ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها. ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم. إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

الحوار بين التلاميذ بعضهم البعض كان له دور كبير في عدم التقيد بالأسلوب التقليدي الذي منحهم حرية الحركة وحرية التعامل مع بعضهم، كما حررهم من سيطرة

المعلم معظم وقت الجلسة، حيث قل أسلوب التلقين، والإلقاء المتبع، ومكن التلاميذ من المشاركة الفعالة في المناقشة أثناء مواقف التعلم، كما أن حرية إبداء الآراء وفرصه عرض وجهات النظر أعطت الفرصة لممارسة مهارات التفكير الناقد، كما أن قيام التلاميذ بجمع المعلومات أعطى الفرصة للطلاب إلى تنظيم خبراتهم ومعلوماتهم في سياق له معنى حول موضوع الحوار، وكون عندهم قناعات جديدة حول ما يدور حولهم من متغيرات ساعدت على تفكير الطلاب بشكل ناقد.

كذلك تقديم محتوى أو السؤال كان له عظيم الأثر من حيث إنه بين مدى إدراك التلميذ لهذا المحتوى، ومدى ربط التلميذ للمعلومات بما لدية من بنية معرفية، كما أنها توضح البينة المعرفية للفرد في هذه الفقرة، والمداخلات لا تقف عند هذا الحد فقط بل تجعل التلميذ يولد أسئلة حول الفقرة المعروضة أو حول ما يدور في ذهنه أو تجعله يصحح بيانات مغلوطة كان يعتقد بها.

وتؤكد دراسة سليمان العنزي أن المدارس نادرا ما تهيئ للتلاميذ فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول التلاميذ بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه. (٢٠٠٤، ١٤٢)

ولقد فرضت المتغيرات العالمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتنموية في عصر العولمة تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة التعليمية، مما يستلزم التعامل مع هذه المتغيرات المتسارعة بفاعلية ووعى، في محاولة لفهم معطيات الحاضر والتكيف معها، كما تتطلب تلك المتغيرات مواطناً عصرياً متفتح الذهن، لديه الحافز والقدرة على التفكير الخلاق والإبداع والابتكار والتميز بمواصفات عصرية، مع التأكيد على الذاتية والهوية، والتراث الحضاري، وتأكيد الولاء والانتماء للوطن (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص١٦٨).

ومن هنا تأتي أهمية الاهتمام بقضية التفكير بعامة والتفكير الناقد بخاصة من قبل مؤسسات التعليم في بلادنا، سواء في المراحل العامة أو العليا (على المستوى الجامعي)، ذلك أن التفكير الناقد يتضمن جميع المستويات العليا للتفكير.

مشكلة الدارسة:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهما في حياة الطلبة بعامة، والطلبة في المستوى الجامعي بخاصة؛ لما تمثله مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والتقييم، والتي تشكل بمجملها مهارات التفكير الناقد. إن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم و هو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب. (سليمان العنزي، ٢٠٠٤، ص ١٤٧).

توصلت دراسة ستيفن د بروكفيلد (١٩٩٣) حول أهمية الاستقلالية الفكرية، وعدم التبعية للمسلمات البيئية، من خلال التدريب على تحديد المسلمات والاعتراض عليها بعد دراستها والوقوف على أماكن الخلل والتضاد فيها والوصول إلى قناعات تامة على أسس ومعايير قوية.

وتوصلت بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام أسلوب المناقشة والحوار في تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة الهام عبد الحميد (١٩٩٨) و دراسة مايو (Mayo, 2002) والتي أثبتت فاعلية استراتيجية المحاورة في دعم التطور المعرفي للتلاميذ، وتنمية التفكير الناقد لديهم، ودراسة هيدجنز وايدلمان (Hudgins & Edelman, 1986) والتي أشارت نتائجها إلى أن مناقشات التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة، كانوا يقدمون فيها أساليب استنتاجاتهم قد عمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لديهم.

وتوصلت دراسة محمد عيسى (١٩٩٩) إلى فعالية طريقة الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد للنصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية.

كما توصلت دراسة سعيد لافي (٢٠٠٠) إلى فعالية استخدام إستراتيجية القضايا المعاصرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال النصوص الأدبية.

وتوصلت دراسة محمود جلال سليمان (٢٠٠١) إلى أن استخدام استراتيجية متضمنة التدريب على المناقشة والحوار والتلخيص وتقويم المتعلمين لأدائهم وتقديم التغذية الراجعة لهم كان له اثر في تحسين التفكير الناقد لديهم.

كما توصلت دراسة السيد حسين (٢٠٠١) إلى فعالية مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات (المناقشة – الاكتشاف الموجه – العصف الذهني) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتوصلت دراسة رانيا محمد هلال (٢٠٠٧) إلى أن الممارسة الجماعية للاستراتيجيات كان لها أثر كبير في تنمية التفكير الناقد لأفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما أشارت إليه دراسة ناصر الشمرى (٢٠٠٥) من حيث اعتمدت دراسته على استخدام أسلوب المناقشة والحوار مع الآخرين في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب والتي توصلت إلى أن الممارسة كان لها اثر كبير في تنمية التفكير الناقد لأفراد المجموعة التجريبية.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في أن هناك ضعفا ملحوظا في مستوى إتقان التلاميذ لمهارات التفكير الناقد وعدم تمكنهم من هذه المهارات إلى جانب الضعف الشديد والواضح في إتقان مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد وأن المعلمين ما زالوا يعيشون في أطر تقليدية لا يحيدون عنها، مما أدى إلى اتسام تلاميذنا ومعلمينا على حد سواء بالتخبط في الأداء.

ومن هنا كانت الحاجة إلى إستراتجية جديدة تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هنا كان هذا البحث محاولة لبيان فاعلية استرتيجية الحوار في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد للعلوم الأمنية بالكويت.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الأمنية بالكويت باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات أهمها:

١. تكمن أهمية دراسة التفكير الناقد في تشجيع المعلمين على تدريب الطلاب على التفكير الناقد، كالتمحيص، والمرونة، والموضوعية في مواجهة المواقف والمشكلات بعقول ناقدة بناءة متفتحة مما يساعد على حلها ومعالجتها علاجا سليما.
٢. توجه هذا البحث نظر العاملين في الميدان التربوي إلى أهمية أسلوب الحوار كاستراتيجيه تعليم مفيدة.
٣. كما يمكن أن تستفيد منه الفئات التالية:

- **المعلمين: قد تساعد المعلم في تنمية مهاراته التدريسية باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.**
- **مخططي المناهج: توجه أنظار القائمين على تخطيط المناهج وبناءها للاستفادة من إستراتيجية ما وراء المعرفة.**
- **المتعلمون: قد تنمى لدى الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحصيلهم ووعيهم بالخطوات والاستراتيجيات التي تؤدي لحل المشكلات التي تواجههم.**

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التحقق التجريبي من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية بأكاديمية سعد العبد الأمنية بدولة الكويت.

فرض البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التنجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج – المسلمات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج).

مصطلحات الدراسة:

الإستراتيجية.

عرفها حسن زيتون بأنها:مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قِبل المعلم و مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء وتنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة. (٢٠٠١، ٢٨١). وعرفها حسن شحاتة وزينب النجار، بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف...كما تعرف بأنها: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن.(حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، ص ٣٩).

الحوار:

هو مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، ويرى البعض أنه نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر احدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب (أصول الحوار، ١٤٠٨، ص٦) وهو ضرب من الأدب الرفيع وأسلوب من أساليبه(زاهر الألمعي، ١٤٠٢ص٣٠).

التفكير الناقد.

هو مهارة أو كفاءة أو قدرة على التفكير بطريقة نقدية تحليلية شاملة وبعمق في حدث أو واقعةٍ ما للقيام باستنتاجات أو الوصول إلى نتائج مدعّمة بالدليل، واتخاذ القرار يتلوه القيامُ بنشاط معيّن. ويعرفه مصطفى موسى بأنه: قدرة التلاميذ على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (١٩٩٤، ١١٨).

ويتضمن بالتالي القدرة على:

- **الاستنتاج ويتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات صحة أو خطا نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينه تعطى له.**
- **المسلمات: ويتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يمكن أن يحكم الفرد بان فرض ما وارد، أو غير وارد تبعا لفحصه للبيانات المعطاة.**
- **الاستنباط: يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينه تعطى له بحيث يمكن أن يحكم الفرد في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.**
- **التفسير: ويتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.**
- **تقويم الحجج: ويتمثل في القدرة على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بموضوع معين، وتمييز نواحي القوة والضعف فيها.**

الإطار النظري:

المحور الأول: الحوار:

الحوار لفظ لغوي شائع الاستعمال في اللغة العربية منذ الجاهلية بمصدريه اللغويين وهما: الحوار (بكسر الحاء) والمحاورة، وما اشتق منهما من ألفاظ، فنجد في الشعر الجاهلي قول عنترة مثلا يصف فرسه في معلقته:

لو كانَ يَدْرِي ما المحاورَةُ اشتكى أَو كانَ لو عَلِمَ الكلامَ مُكلِّمي (دويان عنترة، ٢٠٠١، ص٢٠٢).

وقد ذُكر في القرآن الكريم كقول الله تعالى: ﴿.... فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنكَ مَالاً وَأَعَزُّ نَفَراً﴾ [الكهف آية ٣٤]، وقوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ [المجادلة:١].

وأصل معنى الحوار: الرجوع عن الشيء وكذلك الرجوع إلى الشيء. ومن هنا فسروا الحوار والمحاورة بأنهما: «مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة» وقالوا في معنى «يتحاورون»: أي «يتراجعون الكلام»، والمقصود بالتراجع هنا تبادل الكلام بين شخصين أو جماعتين (الصحاح للجوهري، د.ت، ص٦٤٠).

و الحوار في الاصطلاح أو المصطلح هو غير «الدعوة» التي هي أهم مداخل الانطلاق للآخر عند المسلمين، ولكن قد تشتمل الدعوة والبلاغ حوارًا مع الآخر بل هو الغالب، حيث يتوقع من المدعو إلى استفهام أو سؤال أو رد أو اعتراض؛ فكل هذا غالبًا يدخل تحت المحاورة، وكل دعوة تشمل غالبًا حوارًا وليس كل حوار هو دعوة، ولو نظرنا إليها باعتبار أن الداعي المسلم على اقتناع تام بأن ما يدعو إليه هو الحق، وأن الآخر وإن كان على باطل لا يمنع من المحاورة معه.

كما عُرّف الحوار في الاصطلاح بعدة تعريفات تجتمع في أن الحوار:

- المحادثة بين شخصين أو أكثر مباشرة بشكل عام؛ أو بين فريقين بغية الوصول إلى حقيقة مسألة مختلف بشأنها أو لتحقيق فهم مشترك حول مسألة ما.
- المحادثة بين شخصين أو أكثر لاكتشاف المشترك بينهما في إطار التنوع الديني أو المذهبي، أو الثقافي أو السياسي أو المصلحي، على أساس من العلمية والموضوعية والاحترام المتبادل.

وهو بهذا المعنى يعني تبادل أطراف الحديث وإعادته بين أكثر من شخص، حول موضوع أو قضية معينة، ويعرفه بعضهم بأنه: " تناول الحديث طرفان أو أكثر، عن طريق السؤال والجواب ويتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا

يقتنع أحدهما، لكن السامع يأخذ العبرة، ويتنبه منه العقل " (غبان وآخرون، ١٤١٥هـ، ١٢٢).

والحوار بهذا المفهوم يفتح آفاق التفكير لدى المتحاورين، ويدفع النفس للحديث عما تتبناه من آراء وأفكار، يتيح للحرية أن تعبر عن نفسها، حيث يجد المتعلم الفرصة أمامه ليقول ما يجول بخاطره وما يعتقده، فيصحح الخاطئ من الأفكار، ويتعرف على أفكار صائبة جديدة.

من آداب وضوابط الحوار:

التزام القول الحسن وتجنب منهج التهكم:

من أهم مبادئ أدب الحوار لكي يفهمنا غيرنا استخدام لغة الحوار الراقية القائمة على الأساليب السليمة المعنى الصحيحة التعبير، وذلك عن طريق الالتزام بالقول الحسن وتجنب أسلوب التهكم والتحدي حتى تتحقق الفائدة من الحوار، فالمحاور لا يجوز أن ينحرف عن طريقه بإتباع وسيلة مضللة وهي محاولة لاجتذاب الآخر بالخداع دون الإقناع، فلابد على المحاور أيضًا أن يتحرى الحق في كل ما يقول، وأن يتجرد من شهوة الغلبة والإفحام ولو بالباطل، وهذا يقتضي أن يذكر الحقيقة كاملة، وألا يقتصر على نصفها الذي قد يُرضي الفريق الآخر وقد يضمن للمحاور نفسه الفوز في حواره. ومن ذلك أننا دأبنا على القول في حوارنا إن الإسلام دين سماحة ودين رحمة وإحسان ومغفرة، وذلك صحيح بلا ريب، ولكن بعضنا – عند حوار الآخر – يحرص على استخدام لغة التهكم (ناصر الأسد، ٢٠٠٤، ٣١).

فقد جعل القرآن الكريم للعلاقة بين المسلمين وغيرهم درجات، وذلك لأن الخلاف بين الناس أمر طبعي مشهور، فالأصل مع المسالم من الناس الطالب لسماع غيره دون اعتداء أن يعامل معاملة حسنة ويُسمَع كلامًا حسنًا، قال تعالى: ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[البقرة:٨٣].

الالتزام بموضوع الحوار

من أهم آداب الحوار وأسسه الالتزام بالموضوع المراد التحاور فيه والنقاش بشأنه، فلا ينبغي الحيدة والابتعاد عن الموضوع الأصلي حتى تتحقق النتائج المرجوة من الحوار وتعم الفائدة، وينبغي أن نتجنب الاجتماع والتحاور من أجل الجدال العقيم. فعندما يتم عقد مؤتمر أو ندوة ما فلا بد أن تحمل عنوانا تدور حوله الندوة، ويلتزم جميع المحاضرين بموضوعها دون انحراف عن سياق الحوار وموضوعه.

ونرى ذلك جليًا في التزام موسى عليه السلام ببيان ما أمره الله حين أرسله إلى فرعون، فأخذ يبين له أن الله أرسله لإخراج بني إسرائيل وعدم تعذيبهم، فإذا فرعون يخرج من مناقشة موسى فيما أرسل إليه بطلب الآيات، فلما أظهرها الله على يدي موسى إذا بفرعون يسفه كلام

موسى أمام قومه ويتهمه بأنه يسعى للسلطة والمال والسيطرة، ثم يتهمه بالمهانة وعدم حسن التعبير، بل ويتمادى في كبره فيسأله عن ربه، فيما بيَّن موسى عظمة الله تعالى وقدرته واستحقاقه للإلهية والعبادة، وينتهي المطاف بفرعون إلى اتهامه بالجنون وحشد جنوده للقضاء عليه وعلى أتباعه.

فنحن نلحظ اتباع موسى ﷺ للمنهج المرسل به في قوله تعالى: ﴿فَقُولاَ لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾ [طه:٤٤]. ولم يحد عنه، بخلاف هذا الجاهل المغرور.

البعد عن الخوض في القضايا التي لا قيمة علمية أو عملية لها، وربما يكون في الخوض فيها إثارة للفتن والشبهات، والتلبيس على المتعلمين.

حسن الاستماع وأدب الإنصات:

من الأسس المتبعة والقواعد المرعية التي يجب الالتزام بها في الحوار الاستماع الجيد للآخر، فالدين الإسلامي حث على الاستماع إلى الآخر عندما يتكلم، لا سيما وأن الاستماع الجيد للآخر يعطي الفرصة لتفحُّص كل ما يرد في نص حواره حتى تعم الفائدة، فربما يحاور شخصاً آخر ويقوم بتجريحه أو المساس بعقيدته وهو غافل، ومن هنا تأتي أهمية الإنصات حتى يأتي الرد والمشاركة في الحوار بصورة أكثر جدية، وهذا يتطلب من المتحاورين حسن الاستماع للمخالف وعدم المقاطعة والعجلة في الرد.

وكذلك يتطلب من المستمع تدبر ما يسمع وفهمه، وله أن يستفهم إن لم تكن المقاطعة ستخرج الكلام عن موضوعه أو تشتت ذهن المتحدث.

تعزيز قيم وآداب الحوار الراقي من منظور إسلامي:

وخاصة فيما يتعلق بجانب البحث عن الحق، والاقتناع بالحجة الواضحة، واحترام الرأي الآخر، وتقبله مادام أنه يسير في فلك العلم والبحث عن الحقيقة، والبعد عن التعصب المقيت للأشخاص والاجتهادات البشرية.

إن الحوار البناء أسلوب تربوي استخدمه القرآن الكريم، واستخدمه النبي ﷺ في تربيته لأصحابه، فالقرآن مليء بالحوارات المختلفة التي حاور فيها القرآن شبهات أهل الكفر والشرك، وحاور فيها اليهود والنصارى، حول قضايا كثيرة ومتعددة تمس جوانب الدين.

وينقل القرآن كثيراً من حوارات الأنبياء مع أقوامهم نقلاً أميناً، يجدر بأهل التربية أن ينظروا في هذه الحوارات لاستنباط المضامين التربوية في طريقة الحوار النبوي.

تقدير الخصم واحترامه

على المحاور أن يراعي في حواره مع أي طرف كان الاحترام والأخلاق الفاضلة والتقدير الواجب، سواء أكان الطرف الآخر من المسلمين أم من غيرهم، فيعطي كل ذي حق حقه وينزل الناس منازلهم، فليس الكبير كالصغير وليس الرئيس كالمرؤوس وليس الشريف في قومه كغيره، مع الانضباط بالضوابط الشرعية والبعد عما يخالفها. وإن تعاملنا مع الآخرين بهذه الروح الواثقة المؤدبة يضفي علينا صفة الذوق والأدب وحسن التأتي (مانع الجهني، ٢٠٠٤، ص١٣٧).

ومن إنصاف المخالف ذكر إيجابياته وموافقته فيما يصدر عنه من حق، ومن تأمل آيات القرآن الكريم التي ذكرت أهل الكتاب وصفاتهم الذميمة يجد أن الله ﷻ لم يبخسهم حقوقهم، بل أنصفهم غاية الإنصاف، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِماً﴾ [آل عمران:٧٥].

التركيز على نقاط الاتفاق والانطلاق منها لتقرير نقاط الاختلاف

لابد من تحديد نقاط الاتفاق في الحوار بين الأطراف المتحاورة – لاسيما حوار أهل الأديان المختلفة – فعندما يحددون مثلاً أن الأديان جميعها تتفق حول نقاط بعينها مثل تحقيق العدل والسلام والمحبة والتعايش السلمي بين البشر والعدالة المطلقة، يتم تحديد نقاط الاختلاف بين هذه الأديان في سبيل تحقيق هذه الأهداف النبيلة.

ولا يجوز التنازل عن الرأي أو التفريط فيه ما دام المسلم على حق ودراية كاملة بصدق قضيته التي هي عنوانه وشخصيته، مهما كان الطرف الآخر.

فمن المصلحة ألا يبدأ الإنسان الحوار بقضية مختلف فيها، بل يبدأ بموضوع متفق عليه، أو بقاعدة كلية مسلَّمة أو بدهية، ويتدرج منها إلى ما يشبهها أو يقاربها، ثم إلى مواضع الخلاف.

الآثار التربوية للحوار:

للحوار آثار تربوية ونفسية ومعرفية عظيمة، ينبغي على الآباء والمدرسين أن يكونوا على وعي فأهميتها، ليكون الحوار منهجاً وأسلوباً تعليمياً يعتمده المربون في سعيهم لإعداد الأبناء للحياة المضطربة بمختلف الأفكار والسلوكيات الوافدة، بعيداً عن أسلوب التلقين المباشر والأمر غير المبرر والذي لا تتولد عنه قناعات حقيقية تجعل الالتزام بالقيم التزاماً أصيلاً لدى المتعلمين.

ومن هذه الآثار (النحلاوي، ٢٠٠٠، ص١٠، ١١)، ناصر الخوالدة، ٢٠٠٣، ص٣٦٥):

- الحوار من أفضل الوسائل لإقناع الآخرين بالفكرة ومن ثم تمثل هذه الفكرة وتغيير اتجاهات الفرد وميوله ومن ثم تعديل سلوكه نحو الأفضل، وقد مرت شواهد على ذلك من حواراته صلى الله عليه وسلم.
- الحوار يعزز ثقة الأبناء بأنفسهم ويشعرهم باستقلاليتهم وهذا ما يشجعهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- يدرب الحوار الأبناء والطلاب على تقبل الاختلاف مع الآخرين، وأن هذا الاختلاف طبيعي في الناس، وأن ذلك لا يشكل أي تهديد أو انتقاص لشخصيتهم.
- يمنح الأبناء والمتعلمين القدرة على محاكمة الأفكار والآراء اعتماداً على معايير مقبولة وراسخة لديهم، مما يحصنهم من الانجرار وراء الأفكار الشاذة والمنحرفة، ويحررهم من الإمّعيّة التي نهى عنها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بقوله: "لا يكن أحدكم إمعة يقول إن أحسن الناس أحسنت وإن أساءوا أسأت"
- ينمي الحوار في الأبناء روح المبادرة وحب الاكتشاف، ويحررهم من الرهاب الاجتماعي والخجل.
- يكشف الحوار مع الأبناء والمتعلمين لآبائهم ومربيهم، ما يعانيه الأبناء من مشاعر القلق أو الخوف أو الصراع النفسي، كما يكشف عما لديهم من أفكار وتصورات، وهذا ما يتيح للمربين فرصة وضع الحلول لهذه المشكلات.
- أسلوب الحوار في الغرفة الصفية ينمي التفاعل بين المعلم وطلابه، ويحرر المعلم من دور الملقن، ويجعل التعلم عملية تفاعلية إيجابية، دور المعلم فيها هو الميسر والموجه لعملية التعلم.
- أسلوب الحوار يحرر المتعلم من السلبية وحالته الصمت التي تسود الغرفة الصفية عندما يكون المعلم هو المحاضر والطالب متلقٍ فقط.
- يساعد الحوار على رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ إن التعلم بالحوار أكثر رسوخاً ودواماً من التعليم المرتكز على المعلم فقط.
- تبعث طريقة الحوار والمناقشة في التلاميذ الشوق المستمر للدرس وتثير دافعيتهم للتعلم طوال الدرس.
- تعطي طريقة الحوار للمعلم فرصة للكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين، ومعرفة مستوياتهم مما يجعل المعلم ينوع في أساليبه، ويخصص للطلاب الضعاف وقتاً أطول لمعالجة ضعفهم.

- تنمي طريقة الحوار لدى المتعلمين روح التعاون وتعزز مسؤولياتهم تجاه بعضهم البعض.

تنمية التفكير بالحوار:

إن العلاقة بين أسلوب الحوار والتفكير علاقة واضحة المعالم، ذلك لأن الحوار بمفهومه الإسلامي الراقي هو الجو الأنسب والأصلح للتفكير الحر القادر على الاختيار والتنفيذ.

فإذا شاع في هذا الأسلوب الاحترام المتبادل بين المتحاورين، وفتح آفاق العقل والنفس، اندفع التفكير يعبر عن مساحات الوعي، غير متخوف أو متردد من ردٍّ جافٍ، أو سخرية قاتلة.

وإضافة إلى ذلك فإن المربين الواعين بمهمة التربية يستطيعون أن ينمو تفكير المتعلمين عن طريق مهارات الحوار وفنون الإقناع، ويغرسوا في أعماقها تعشّق المثل الأعلى.

وعليه فإن تنمية التفكير يكون بطريقتين:

طريقة مباشرة: ويقصد بها تصحيح المفاهيم والنقاش حول بعض القضايا التي يتم من خلالها تعديل الخطأ وتهذيب السلوك.

وأخرى غير مباشرة: وهي التي تتم عبر ما يضفيه الجو الصحي للحوار على نفسية المتحاورين، حيث له الدور البارز في تهيئة المناخ التربوي لنمو التفكير نموا سوياً، قادراً على التعبير والاختيار والتغيير.

ومن خلال الحديث التالي يمكن أن نستخلص دور الحوار الهادف في تنمية وإصلاحه عبر الطريقتين السابقتين، فقد روى أبو أمامة قال: إن فتىً شاباً أتى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه !! مه !!، فقال: (ادنُهْ) فدنا منه قريبا قال: (اجلس) فجلس.

قال: (أتحبه لأمك ؟).

قال: لا والله، جعلني الله فداءك.

قال: (ولا الناس يحبونه لأمهاتهم).

قال: (أفتحبه لابنتك ؟).

قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداءك.

قال: (ولا الناس يحبونه لبناتهم).

قال: (أفتحبه لأختك ؟).

قال: لا والله جعلني الله فداءك.

قال: (ولا الناس يحبونه لأخواتهم).

قال: (أفتحبه لعمتك ؟).

قال: لا والله جعلني الله فداءك.

قال: (ولا الناس يحبونه لعماتهم).

قال: (أفتحبه لخالتك ؟).

قال: لا والله جعلني الله فداءك.

قال: ولا الناس يحبونه لخالاتهم، قال فوضع يده عليه وقال: (اللهم اغفر ذنبه، وطهّر قلبه، وحصّن فرجه)، فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء. (أحمد، د.ت، ٢٥٦/٥ رقم: ٢٢٢٦٥، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد: رجاله رجال الصحيح (الهيثمي، ١٤٠٧هـ، ١٢٩/١).

ويستنتج من سياق الحديث وقصة هذا الفتى الشاب كيف عالج النبي ﷺ تفكير الشاب ورغبته المحرمة في مواقعة الشهوة المحرمة، وكان علاجه على مستويين:

مستوى مباشر: تمثل في الحوار والإقناع حول هذه الرغبة، فكان رسول الله ﷺ يكرر عليه استفهامات يستنتج منها النبي ﷺ كره الشاب للزنا في ذوي قرابته، ويقيس بينها وبين رغبته في أن يفعل الزنا في قرابات غيره، مما عصم إرادة الشاب من الوقوع في الزنا.

ومستوى غير مباشر: ظهر في الجو المحيط بهذا الحوار، هذا الجو النبوي الكريم الذي جعل هذا الغلام يفصح عن إرادته ورغبته، طلباً للإذن أو التوجيه، في مسألة أثارت الصحابة رضوان الله عليهم وزجروه لأجلها، ولقد تمثل هذا الجو الحواري الراقي في ممارسات نبوية كريمة كان منها:

- **إدناء الرسول ﷺ للشاب، وجلوسه بقربه.**
- **استماعه إلى رغبته وعدم زجره وتوبيخه.**
- **الاستماع لرأي الشاب وأجوبته.**
- **الرقة في الخطاب واستخدام أسلوب الاستفهام المفضي إلى الإقناع.**

- مسحه على صدره بيده الشريفة، ودعاؤه له.

ولو أن هذا الشاب لم يخضع لهذا الحوار النبوي الكريم الهادئ، وهذا التوجيه الصادق، وقوبل بالشدة والغلظة، أو الموعظة الجافة القاسية، كيف كان سينحو تفكيره ورغبته ؟

والحادثة برمتها تدل على مدى تقبل المنهج النبوي للحوار والنقاش ومدى الحرية التي أتاحت لذلك الجيل أن يحل مشكلاته بصدق وثبات وتوجيه، وإلا كيف جرأ هذا الفتى الشاب على اقتحام هيبة النبوة وأن يطلب من رسول ﷺ طلباً كهذا !!؟، وكل ذلك دال على أن المنهج النبوي كان منهجاً راقياً في تعامله، وتقديراته لنفسيات المتربين والمتعلمين، فاتحاً المجال للحوار والنقاش فيما يكفل صلاح تفكيرهم ورغباتهم.

وفي مثل هذه الفترة من تاريخ الأمة، ظهرت الحاجة الملحة للحوار، وأضحت البرامج الحوارية بشتى صنوفها تعرض على مرأى ومسمع من الجميع عبر وسائل الإعلام المختلفة، وفق تصورات وخلفيات فلسفية متنوعة، وكل حزب بما لديهم فرحون، مما يجعل المسؤولية الملقاة على عاتق الأسرة والمدرسة المسلمة مسؤولية ضخمة جداً، تجاه تعويد الأبناء على الحوار الهادف، والبحث عن الحق والاستماع إليه، واحترام الآخرين وتقدير آرائهم وجهودهم الخيرة.

المحور الثاني: التفكير الناقد:

ماهية التفكير:

يمثل التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك بتركيب الدماغ والبنية العقلية للمتعلم (حمودة، ٢٠٠٠). ولهذا نجد أن الآراء قد تعددت نحوه وكثرت تعريفاته. بحيث أصبح من الصعب حصرها والإلمام بها. فالتفكير كما يراه بياجيه يحدث من خلال الطريقة التي يتمثل فيها الفرد العالم من حوله، أو يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، حيث تتغير البنية المعرفية لديه بانتظام، ويمكن القول أن الفرد يمتلك حاجة مستمرة لتنظيم تمثلاته للعالم، وتنسيقها داخليا، وترتيبها، كذلك فهو يحتاج إلى التكيف مع الواقع في العالم الخارجي المحيط به، وإعادة تنظيم بنيته العقلية في ضوء معطيات هذا الواقع (Mayer, 1983).

وعرفّ باير (Beyer, 2001) التفكير على أنه عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. في حين يرى ويلسون (Wilson, 2002) أنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها.

التفكير الناقد:

التفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة و تحتاج إلى مران و تدريب، و التفكير الناقد لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية و الحسية و التصورية و المجردة. فالتفكير الناقد يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي و الاستقرائي و التحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى.

ويعرف مور وباركر (Moor and Parker) التفكير الناقد بأنه " عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه ". (سعادة، ٢٠٠٣م، ١٠٣).

بينما يعرف حبيب (٢٠٠٣م، ٢٣٨) التفكير الناقد بأنه " نوع من التفكير المسؤول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار، ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة ".

سمـــات التفكيـــر الناقـــد:

يقصد بها أنها السمات المميزة للحكم على التفكير الجيد للأفراد الذين يفكرون تفكيراً ناقداً، وأظهرت دراسة (فاروق السيد عثمان، ١٩٩٢) أن السمات المميزة للأفراد الذين يفكرون تفكيراً ناقداً يتضمن السمات التالية: (الاتزان الوجداني – القدرة على التكيف مع المواقف المعقدة – النشاط والفاعلية – الثقة بالنفس – الميل لقبول آراء الآخرين – الميل لعدم مجاراة الأخطاء الشائعة بين الناس – الأمانة الفكرية – الميل إلى الموضوعات التي تتيح التنافس مع الآخرين).

ويحدد فتحي جروان مواصفات التفكير الناقد التي يجب أن تتوافر في الأفراد منها:

- **الوضوح: يرتبط بمدى قدرة الفرد على صياغة أفكاره وآرائه المتعلقة بموضوع ما في عبارات واضحة.**
- **الدقة: استيفاء عناصر الموضوع المعنى بالدراسة.**
- **الصحة: أن تكون العبارة التي يصوغها الفرد تستند إلى أدلة وبراهين تؤيد مدى صدقها.**
- **الربط: يحدد مدى العلاقة بين عبارات الفرد وبين الموضوع.**
- **العمـــق: يمثل قدرة الفرد على تعرف جوانب المشكلة أو الموضوع.**

- الاتساع: يحدد مدى قدرة الفرد على معالجة المشكلة أو الموضوع.
- المنطق: تمكن الفرد من تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها، وتستند إلى أدلة وبراهين تؤيدها وتثبت صحتها وصدقها (فتحي جروان: ١٩٩٩ ؛ ٧٩ – ٨٠).

كما يمكن استخلاص بعض خصائص التفكير الناقد والأفراد ذوى التفكير الناقد والمتمثلة فيما يأتي: (راضى الوقفي، ١٩٨٩: ٣٥٣)، (فاروق عثمان، ١٩٩٢: ٢٣)، (بروكفيلد، ١٩٩٣: ٥ – ٧).

١ – التفكير الناقد نشاط إيجابي فعال:

لكي يتسم الفرد بأنه مفكر ناقد لابد وأن يكون منخرطا فيما يدور حوله من أحداث ومواقف، وأن ينفعل بمشكلات الحياة ويسعى من أجل حلها، وأن يعمل على تغير الجوانب المحيطة والمعوقة في شخصه وفيمن حوله، وأن يتحرر من المعتقدات الجامدة، ويفيد من تجارب الآخرين وأفكارهم وقيمهم.

٢ – التفكير الناقد عملية انفعالية وعقلية:

فلكي تبدأ عملية التفكير الناقد لابد من وجود مشكلة أو عائق ما يستثير قلق الفرد وتوتره، فيشرع في حل هذه المشكلة والتخلص من أسباب ذلك التوتر وربما يؤدى التفكير في حلول وبدائل إلى إحساس الفرد بالتوتر أو الخوف من التخلي على الثوابت والمسلمات القديمة.

٣ – التفكير الناقد عملية وليس نتيجة فقط:

لكي يكون الفرد ناقداً يستلزم منه قدراً من الشك المتواصل والافتراضات، فالمفكر الناقد لا يسلم بأي شيء أبدا إلا بعد اختباره وتمحيصه، ونظراً لطبيعة التفكير الناقد فإنه لا يمكن الوصول إلى حالة نهائية ثابتة، أي لا يوجد يقين على الإطلاق.

٤ – اختلاف طرق التفكير الناقد تبعاً للسياق الذي يحدث من خلاله:

أي أن التفكير الناقد يأخذ أشكالاً مختلفة لدى الأفراد، فهو لدى بعض الأفراد يأخذ الشكل الداخلي بحيث لا يمكن التعرف عليه إلا من خلال المخرجات مثل الكتابات والمذكرات والأحاديث، بينما يظهر التفكير الناقد لدى آخرين في صورة خارجية، من خلال السلوك الذي يمارس في إعادة النظر في علاقاتهم الاجتماعية ويحتاجون فيه إلى اتخاذ القرارات.

٥- التفكير الناقد يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية:

ذلك أن البعض قد يتصور أن الأحداث الهامة والكوارث والأزمات التي هي تزلزل كيان الفرد، وتدفعه إلى التفكير في حل مشكلاته وتغيير نمط حياته، غير أن التفكير لا يستثار بذلك فحسب وإنما يستثار أيضا بالتجارب والأحداث الإيجابية في حياة الإنسان مثل الزواج أو النجاح حيث يشرع الفرد في إعادة تنظيم حياته ودراسة المسلمات التي كان يعتمد عليها.

مهارات التفكير الناقد: حدد كل من واطسن و جلاسر(١٩٧٤) المكونات السلوكية للتفكير الناقد علي النحو التالي :

١ الاستنباط.

٢ التفسير.

٣ تقويم الحجج.

٤ معرفة المسلمات أو الافتراضات.

٥ الاستنتاج.

وحدد السعدي (١٩٨٢) مهارات التفكير الناقد علي النحو التالي :

١. مهارة استنتاج حقائق من معلومات معطاة.

٢. مهارة تحليل أساليب الدعامة.

٣. مهارة التعرف علي المسلمات والافتراضات.

٤. مهارة نقد المعلومات ومصدرها.

٥. مهارة التدقيق في فحص الوقائع.

٦. مهارة تفسير المعلومات.

٧. مهارة التقويم وإصدار الأحكام.

ويري اللقاني (١٩٩٠) أن تمكن التلميذ من القدرة علي التفكير الناقد يتطلب تمكنه من المهارات الآتية:

١. القدرة علي التمييز بين الرأي والحقيقة

٢. القدرة علي التأكد من صدق المصادر التي تشتق منها المعلومات.

٣. القدرة علي الخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة.

٤. القدرة علي تحليل الظواهر التي ترتبط بمجال الدراسة.

٥. القدرة علي التوصل إلي الدلالة النوعية للمعلومات.

كما حدد فكري ريان (١٩٩٥) مهارات التفكير الناقد علي النحو التالي :

١- التعرف علي المشكلات والقضايا الرئيسة.

٢- تبين الفروض التي تقوم عليها.

٣- تقويم الدليل والحجة.

٤- استخلاص استنتاجات صحيحة.

٥- القدرة علي وضع الفروض.

٦- الحصول علي المصادر التي مكن الاعتماد عليها.

خطوات تعلم التفكير الناقد:

١ ــ إتقان المهارات الأولية التمهيدية الضرورية ومن أبرزها:

- أن يعرف معاني المفردات ومرادفاتها وأضدادها وسائر تصريفاتها.
- أن يعرف قواعد اللغة وضروراتها.
- أن يتعلم كيفية التفكير باستقلالية وحيادية.

٢ ــ إتقان المهارات الأساسية اللازمة لممارسة العملية النقدية مثل:

- أن يعرف أهداف الأعمال التي يقوم بها بوضوح.
- أن يتمكن من الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف واختيار أفضلها.
- أن يعلل ويفهم أسباب القيام بالعمل أو النشاط.
- أن يكون قادراً على تقويم الأعمال المنجزة بموضوعية وبمعايير مطورة.
- أن يحيط بالمعايير التي يوظفها الآخرون في تقويم أعمال مشابهة واستخدام أفضلها وأكثرها دقة.
- طرح الأسئلة السابرة ذات النهايات المفتوحة.
- القدرة على الممارسة العملية النقدية.

دور المعلم في تعليم التفكير الناقد (عبد الله المفلح، ١٤٢٧هـ، ص٢٦، ٢٧):

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، يجب أن ندرك دوره كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التعلم للتفكير الناقد عند الطلبة، ومن هذه الأدوار ما يأتي :

- **المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية و الخطط الفصلية أهداف الأداء، و عينات الأسئلة و المواد التعليمية و النشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها .**
- **المعلم مشكل للمناخ الصفي: إن المناخ الصفي المبني على تحركات المجموعة و المشاركة الديمقراطية هي التي توطد مناخا جماعيا متماسكا، يقدر فيه التعبير عن الرأي، و الاستكشاف الحر، و التعاون، و الدعم، و الثقة بالنفس، و التشجيع .**
- **المعلم مبادر: و ذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد و النشاطات و تعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة، و يستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية .**
- **المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة و حقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد و نشاطات و أسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة .**
- **المعلم مصدر للمعرفة: يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات و توفير الأجهزة و المواد اللازمة للطلبة لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم و تكوينها .**
- **المعلم يقوم بدور السابر: و ذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكارهم و فرضياتهم و استنتاجاتهم التي توصلوا إليها .**
- **المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة .**

أساليب تنمية التفكير الناقــد من خلال المناهج الدراسية:

هناك بعض المداخل التي تم استخدامها في تنمية التفكير الناقد من خلال المناهج الدراسية وأدت دوراً فعالاً نذكر منها:

أ – المدخل المستقل: الذي يظهر أن مهارات التفكير الناقد يمكن أن تتعلم بمعزل عن محتوى المواد الدراسية.

ب- المدخل الاندماجى: الذي يظهر أن مهارات التفكير الناقد يمكن أن تتعلم من خلال المواد الدراسية.

ج- المدخل الانفجاري: الذي يركز على تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فهم ودراسة المادة الدراسية. (صلاح الدين عرفه: ٢٠٠٣ ؛ ٨٠).

وبالإضافة إلى هذه المداخل هناك أساليب لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب منها:

أ – أسلوب التعليم المثير للتفكير: ويعتمد هذا الأسلوب على تنمية مهارات التفكير الناقد بطريقة غير مباشرة، وذلك بتوفير البيئة التعليمية التي تستثير تفكير الطلاب، وتساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد، داخل الصف الدراسي من خلال الموقف التعليمي، ومن خلال أسلوب الحوار والمجادلة (إبراهيم كرم (١٩٩٢)، وأسلوب حل المشكلات، سيد عبده نافع (١٩٨٢).

ب- أسلوب تعليم التفكير المباشر: ويعتمد هذا الأسلوب على تعليم التفكير الناقد بشكل مباشر ومن خلال برامج أو مقررات مخصصة ومستقلة عن المواد الدراسية ويتم تعليمها في مدة زمنية محددة، بحيث يتم تحديد مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها لدى الطلاب وتدريبهم عليها من خلال الأنشطة ومن هذه البرامج، عبد الله نافع (٢٠٠٢)، وأسلوب الطرائف التاريخية، سونيا هانم قزامل (٢٠٠٠)، والصحف اليومية، شرين كامل (٢٠٠١)، الأنشطة، محمد فؤاد (٢٠٠٢).

ج- أسلوب التعليم المعتمد على التفكير: ويعتمد هذا الأسلوب على الدمج والتكامل بين مهارات التفكير الناقد ومحتوى المادة الدراسية، بحيث يتم تعليم المحتوى ومهارات التفكير الناقد في وقت واحد وتمثل مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها لدى الطلاب جزءاً من الموقف التعليمي ويصمم المعلم الموقف التعليمي وفقاً للمنهج الذي يدرسه الطلاب (عبد الله النافع: ٢٠٠٢ ؛ ٣٠) والتعليم ذو المعنى، خميس حامد (٢٠٠٠).

معوقات تنمية التفكيـــر النـاقـــد:

هناك بعض المعوقات التي تعترض تفكير الفرد وتجعله غير قادر على الوصول إلى حل المشكلات ومواكبة تغيرات العصر وكثرة المعلومات وثورة الاتصالات والانفجار المعرفي وما يترتب على كل ذلك، والتي تجعل الفرد يتخلف عن الركب وعدم مسايرة الأحداث العالمية السريعة من حوله، ومن هذه المعوقات ما يلي:

١. **عدم كفاية المعلومات التي تتوافر عندما تعترض الفرد مشكلة ويلزمه أخذ قرار فيها: ونقص بعض المهارات الأساسية التي منها (حب الاطلاع، والمبادأة، والقدرة على تحمل المسئولية، وحل المشكلات).**

٢. **التسرع في الفهم والاستيعاب: وذلك عندما يتسرع الفرد في فهم واستيعاب ما يواجهه من مشكلات فيكون القرار المتسرع دون تأنى، وجمع المعلومات اللازمة حول الموضوع أو المشكلة، فالتسرع قد يعطل التفكير ويكون القرار رد فعل سريع دون فهم واستيعاب للموقف، وتتضح الأمور بعد ذلك بأكثر من بديل أفضل مما اتخذ فيه القرار.**

٣. **التسرع في إصدار الأحكام: يعوق التفكير الناقد لأنه لم يعط الفرد لنفسه الفرصة للتفكير والتحليل والتدقيق، والتركيب، وصياغة الفروض وتفضيل أحد البدائل الأكثر نفعاً عن غيرها ثم تقويم الموضوع كله.**

٤. **التعصب يعوق التفكير بشكل عام: لأن الفرد يبطل عقله ويبعد عن التفكير العلمي في المواقف الحياتية التي تواجهه، لأنه تعصب لرأى على حساب رأى آخر دون حيدة ودون النظر في الفروض المتاحة والمفاضلة فيما بينها، وبالتالي يكون القرار غير صحيح لأنه لا يطبق فيه التفكير العلمي السليم.**

٥. **الانصياع للآراء التواترية (الآراء الشائعة الاستخدام بين الناس التي يتقبلها الفرد): فقد لا يفكر الفرد، حيث يفعل كما يفعل الآخرون في مثل هذه المواقف عندما يتعرضون لنفس المواقف دون إعمال للعقل أو محاولة في التفكير.**

٦. **التركيز على بعض الجزئيات: فتركيز الفرد على بعض جزئيات الموضوع أو الموقف دون النظر إليه كاملاً ويكون القرار خاطئاً (فهيم مصطفى: ٢٠٠٢ ؛ ٢٤٢ – ٢٤٣).**

٧. **الجمـــــــود: يعوق التفكير الناقد لأن الفرد ليس لديه القدرة على مواكبة التطور والثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتعامل مع كل هذه المتغيرات الحديثة والسريعة.**

٨. التفكير الخرافي: وهو التفكير الخيالي غير الواقعي وغير الموضوعي، حيث يجعل
الفرد يفكر في الموضوعات والمواقف والمشكلات بشكل غير واقعي، حيث يستحيل تطبيق أفكاره على أرض الواقع.

٩. البعد عن الموضوعية: وهو تعامل الفرد مع المواقف والأحداث الحياتية، والتي تقتضى الأمور منه أخذ قرار فيها فيكون القرار غير منطقي لم يستند على دلائل أو براهين، حيث ينظر للأمور بنظرة غير واقعية وغير موضوعية.

١٠. خجل الفرد قد يعوق التفكير الناقد: وذلك يتسبب في الخوف من الفشل الذي قد يشعر به وسط زملائه ومع عدم القدرة على الحوار والمناقشة بسبب نقص المعلومات وعدم الاطلاع وزيادة المعرفة ومع عدم القدرة على ربط الأفكار ببعضها بحيث تشكل سلسلة تؤدى إلى الفكرة الأساسية التي يسعى إليها الفرد والتركيز على الكليات أكثر من الجزئيات.

١١. اعتناق وجهات النظر المتطرفة: والانقياد للمعاني والمؤثرات الانفعالية، ويتمثل ذلك في مدى ارتباط الموضوع أو المشكلة المعنية بالدراسة والتفكير بالجوانب الانفعالية للفرد والتي قد تؤثر في منحى تفكيره وتعوقه، أو قد تجعله ينقاد إلى آراء معينة تجاه هذا الموضوع أو المشكلة في إطار من الذاتية وعدم الموضوعية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة سرحان (٢٠٠٠) إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، حيث تكونت العينة من (١٩٩) طالبة وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبير زيت، والنجاح)، تم تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (١٧,٤%)، والمستوى المنخفض شكل (١٣,٤%)، في حين شكل المستوى المتوسط (٦٩,٢%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

أما دراسة رولاند (Ruland, 2000) فقد هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، تألفت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار

واطسن – جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئٌ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وقام الدردور (٢٠٠١) بدراسة كان الهدف الأساسي منها تعرف أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيرهم الناقد. تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٣١ طالبا و٣٤ طالبة) وضابطة مكونة من (٣٠ طالبا و٣٣ طالبة) وقام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على كلتا المجموعتين. تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية، في حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك أثر يعزى لجنس الطالب.

أجـــرت دعـــاء درويش (٢٠٠٢م) دراسة هدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد وكفايات تدريسها لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد، واختبار تحصيلى، وبطاقة ملاحظة لقياس كفايات التدريس قبل وبعد تدريس البرنامج المقترح، وتوصلت لنتائج أهمها: فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد وتمكنهم من الكفايات التدريسية لدى الطلاب عينة الدراسة.

أجـــرى خميـــس حامـــد (٢٠٠٢م) دراسة هدفت التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم ذي المعنى على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في وحدة الحج من كتاب الشرح الصغير، واختبار التفكير الناقد في الفقه، وتوصلت لنتائج أهمها: فاعلية أسلوب التعلم ذي المعنى على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية.

أجـــرى عبد الله آل مبارك (٢٠٠٤م) دراسة هدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار التفكير الناقد على عينة الدراسة قبل وبعد تدريس البرنامج المقترح، وتوصلت لنتائج أهمها: فعالية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم التاريخية من خلال اختبار المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت ضعف أثر البرنامج فيما يختص في تنمية مهارات التفكير لدى عينة الدراسة.

وقامت العبدلات (٢٠٠٣) بدراسة هدفت استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (٥٠) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (٦٢) طالباً وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وقامت الربضي (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (٢٥) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (٣٧%) بمتوسط حسابي بلغ (١٢,٦٠)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: مهارة التحليل، فمهارة الاستقراء، فمهارة الاستنتاج، فمهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (٧٢,٩%) بمتوسط حسابي بلغ (٢٤,٧٨).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوع الدراسات التي حاولت تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب بيد أنه لا توجد دراسة واحدة حسب اطلاع الباحث حاولت استخدام استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد وهو ما يميز الدراسة الحالية رغم استفادتها من هذه الدراسات في بعض المفاهيم النظرية الخاصة بالتفكير الناقد وفي أدوات الدراسة.

المحور الثالث: الجانب التطبيقي للبحث:

أدوات البحث:

١. برنامج قائم على استراتيجية الحوار

٢. مقياس التفكير الناقد اعداد واطسون وجلسر

إجراءات البحث

أولا – عينة البحث ووصفها: .

أ – العينة الاستطلاعية: تم اختيار عدد ٢٩ طالب من طلاب الفرقة الأولى بأكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت تتراوح أعمارهم ما بين ١٤,٦: ١٥,٥ سنة وقد استخدم الباحث العينة الاستطلاعية في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب – العينة النهائية: تم اختيار عينه البحث من الفرقة الثانية من أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت. وقد بلغ عدد أفرادها ٥٠ طالبا وقد تم استبعاد ٩ طلاب وذلك لتكرار غيابهم فبلغ عدد أفراد عينه الدراسة النهائية ٤١ طالبا تتراوح أعمارهم ما بين ١٤,٦: ١٥,٥ سنة، وقد تم توزيع العينة عن طريق التعيين العشوائي وذلك على النحو التالي:

المجموعة التجريبية الأولى:

بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى ٢٠ طالبا تلقوا البرنامج

المجموعة الضابطة:

بلغ عدد أفرادها ٢١ طالب تلقوا القياسيين القبلي والبعدى لم يتلقو البرنامج

والجدول التالي رقم (١) يوضح العدد الكلى لأفراد العينة التي اختيرت منها مجموعات الدراسة وعدد الغائبين

المجموعة	العدد الكلى
التجريبية	٢٠
المجموعة الضابطة	٢١
الذين تغيبوا ولم تضمهم العينة	٩
الإجمالي	٥٠

يوضح الجدول (١) عينه البحث وعدد الأفراد الذين استمروا في البحث.

منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لبيان أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت.

أدوات البحث:

١ – اختبار التفكير الناقد:

هذا الاختبار وضعه جودون واطسون وادوارد جليسر وأعده في صورته العربية كل من جابر عبد الحميد ويحيى هندام (١٩٩٥) ولقد صمم ليزود المفحوص بعينه من المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات المهمة المتضمنة في التفكير الناقد، ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عدة عوامل هامة داخله في القدرة على التفكير الناقد ويتكون الاختبار من خمس اختبارات فرعية لقياس الاستنتاج والتعرف على الافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، ويحتوى الاختبار على (٩٩) عنصرا ويمكن أن يجاب عنه في ٥٠ دقيقة من معظم الأشخاص الذين حصل على الشهادة الإعدادية على الرغم من عدم وجود زمن محدد للإجابة والاختبارات الفرعية في هذا الاختبار هي:

الاختبار الأول: الاستنتاج يتكون من (٢٠) عنصرا صمم لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب أو احتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة.

الاختبار الثاني: التعرف على الافتراضات يتكون من (١٦) عنصر صمم ليقيس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة في قضايا معطاة.

الاختبار الثالث: الاستنباط يتكون من (٢٥) عنصر صمم ليقيس القدرة على التفكير استنباطيا على أساس مقدمات معينه وللتعرف على العلاقة بين قضيتين ولتحديد ما إذا كان ما يبدوا استنتاجا مترتبا بالضرورة على قضية.

الاختبار الرابع: التفسير يتكون من (٢٤) عنصر صمم ليقيس القدرة على وزن الأدلة وللتمييز بين التعليمات غير المسوغة والاستنتاج المحتمل المسوغ وان لم يكن ضروريا.

الاختبار الخامس: تقويم الحجج يتكون من (١٤) عنصر صمم ليقيس القدرة على التمييز بين الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع.

ثبات الاختبار: قام معد المقياس بحساب الثبات بطريقة التنصيف فطبق الاختبار على تلميذات ثلاث فصول من مدرستين من مدارس محافظة القاهرة وكانت درجة ثبات الاختبار بعد إجراء تصحيحه بمعادلة سيبرمان براون يتراوح ما ين ٠,٧٥ إلى ٠,٨٠ وهو معامل ثبات مرضى مما يجعله صالح للتطبيق على الأفراد والجماعات.

حساب الثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة بالكويت.

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة تتكون من ٢٩ طالبا بأكاديمية سعد العبد الله وتم إعادة تطبيقه مرة أخرى بعد مضى شهر على نفس العينة وكانت درجات الارتباط بين التطبيقين كالتالي:

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة

أبعاد المقياس	اختبار الاستنتاج	اختبار التعرف على الافتراضات	اختبار الاستنباط	اختبار التفسير	اختبار تقويم الحجج
معامل الارتباط	٠,٩٢٥	٠,٨٩٥	٠,٦٦	٠,٧٧٦	٠,٩٧٦
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

٢- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحوار (إعداد الباحث)

الإطار النظري للبرنامج: استند هذا البرنامج على الأسس النظرية الآتية:

إن بعض مهارات التفكير الناقد التي تغفل في ظل التعلم التقليدي منها: تحليل المعلومات – عقد المقارنة – التقويم – التفسير – بناء علاقات – توليد أفكار وفروض – تحديد المعلومات المطلوبة – التخيل – الاستدلال – التخطيط – التنبؤ – طرح مشكلة – حل مشكلة – رؤية نظر الآخر – الاستنتاج – التركيب – مهارة الكتابة والتحدث (هشام محمد سلامة، ٢٠٠١، ص ٢٧٦: ٢٧٨).

ولا يتم تنمية هذه المهارات إلا في ظل الرأي والرأي الآخر، وبالتالي تتغير النظرة إلي المجتمع الذي ساد في ظل التعلم التقليدي إلى:

١- تجسيد حرية التعبير للأفراد كمبدأ.

٢- يجعل التفسير الناقد وليس العرف أو الاتفاق الأساس للحكم.

٣- يكون عضوا في إطار تكون فيه إجراءاته وقيمه العاملة مفتوحة أمام التكيف.

٤- يكون ديمقراطيا في تأكيد أن جميع أعضاءه لديهم الحق في التعبير والانتخاب.

كل هذه الفضائل لا يمكن أن تتحقق في ظل التعلم التقليدي فجاءت إستراتيجية الحوار لتعالج الخلل الموجود في طرق التعلم التقليدي التي تعتمد في الأصل على عمليات الحفظ الصم، والمنافسة، والأنانية، والسخرية التي تصدر عندما يتحدث أحد زملاء الفصل وخاصة عندما تكون قدرته على الحفظ متوسطة أو ضعيفة.

كما أن نظم التعلم التقليدي تغفل تحقيق الأمانة من حيث الاحتفاظ بالتركيز على القضية موضع التساؤل، البحث عن الأسباب وطرحها، الاهتمام بكل العناصر ذات الصلة بالموضوع، فقد يغفل الطالب منفردا بعض هذه الجوانب وبالتالي لا يتحقق الاهتمام بكل العناصر ذات الصلة بالموضوع، وربما يتشتت ذهنه ولا يركز على القضية موضع التساؤل، وربما لا يتوصل إلى الأسباب وراء القضية، ولكن في ظل الجماعة والتعاون معا عقلان أفضل من عقل واحد.

وتتفق مهارات الحوار مع ما يذكر هشام سلامة (٢٠٠١) من خصائص عقلية يتميز بها المفكرون الناقدون:

١- السعي من أجل الحقيقة، فهم يهتمون بأن تكون قراراتهم ممكنة التبرير ومعتقداتهم حقيقية بقدر المستطاع وهم يبدون ذلك من خلال:

- البحث عن البدائل (فروض، تفسيرات، استنتاجات، خطط، موارد، أفكار)
- دعم وجهات النظر فقط خلال المدى الذي يمكن فيه تبريرها بواسطة معلومات متاحة
- المعرفة الجيدة التي تشمل الاستفادة من وجهات نظر الآخرين.

٢- الأمانة ويبدو ذلك من خلال الشفافية بشأن ما يقصدونه، والاحتفاظ بالتركيز على القضية موضع التساؤل و البحث عن الأسباب وطرحها، الاهتمام بكل العناصر ذات الصلة بالموقف وإدراك وجهة نظر الآخرين.

٣- احترام الآخرين: حيث أنهم يهتمون بكينونة وجدارة كل شخص ويعبرون عن ذلك من خلال الاستماع باهتمام لوجهة نظر الآخرين وتجنب السخرية من الآخرين أو تخويفهم

تحديد أهداف البرنامج:

الأهداف العامة للبرنامج:

- **تنمية العلاقات الايجابية بين الطلاب.**
- **دمج الطلاب بطئ التعلم .**
- **تدريب الطلاب على العمل الجماعي.**
- **الحد من انطوائية بعض الطلاب.**
- **تكوين اتجاه أفضل نحو المدرسة.**
- **تنمية المسئولية الفردية والقابلية للمسائلة و المحاسبة.**
- **التسامح واحترام وجهة نظر الآخرين.**
- **انخفاض المشكلات السلوكية.**
- **تناقص التعصب للرأي والذاتية وتقبل الاختلاف.**
- **تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.**
- **أن يكون الطالب دقيقا ويبحث عن مزيد من الدقة وذلك بفحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما (وارد أو غير وارد) تبعا لصحة البيانات والشواهد.**
- **أن يسال عندما يريد الاستفسار عن شيء ليصل إلى الجوانب الهامة وليميز بين القوى والضعيف**

اختيار المحتوى العلمي للبرنامج:

استخدم الباحث وحدة دراسية يكثر فيها التساؤل والافتراضات والتفسير والاستنباط والحكم على القضايا بحيث يمكن من خلال دراستها تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام بعض استراتيجيات الحوار:

وصف البرنامج:

البرنامج يتكون من عشرة جلسات كل جلسة مدتها (٤٥) دقيقة وتم تطبيق جلسات البرنامج من خلال مرحلتين كالتالي:

تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة للبرنامج.

استخدم الباحث الوسائل التعليمية المتنوعة بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

تقويم البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية القدرة على التفكير الناقد باستخدام الحوار ويشمل:

١- التقويم التكويني: حيث يصاحب تنفيذ البرنامج

٢- التقويم النهائي: حيث يتم تطبيق اختبار التحصيل النهائي المعد مسبقا

ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:

تم عرض البرنامج بجلساته الفرعية على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول البرنامج، وقد أثمر التحكيم عن صدق المحتوى وبعض الآراء المفيدة والتوجيهات التي أخذت في الاعتبار وتم على ضوئها إجراء بعض التعديلات

نتائج البحث ومناقشتها:

يوضح الجدول (٣) نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لاختبار التفكير الناقد بمهاراته المختلفة (الاستنتاج – المسلمات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التفكير الناقد

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالة
الاستنتاج	الضابطة	٢١	٥,٦	١,٨٧	٢,٨٥	٠,٠١
	التجريبية	٢٠	٦,٨٨	١,٧		
المسلمات	الضابطة	٢١	٧,٥٢	١,٧٨	٥,٢	٠,٠١
	التجريبية	٢٠	٩,٤٨	١,٩٨		

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالة
الاستنباط	الضابطة	٢١	١٢,٢	٣,٨	٣,٩٨	٠,٠١
	التجريبية	٢٠	١٥,٧٦	٢,٦٥		
التفسير	الضابطة	٢١	١٠,٨	٢,٥٦	٥,٦	٠,٠١
	التجريبية	٢٠	١٤,٩	٣,٠١		
تقويم الحجج	الضابطة	٢١	٦,٧٦	٢,١٢	٣,٦٥	٠,٠١
	التجريبية	٢٠	٨,٥٢	٢,١٤		

يوضح الجدول (٣) نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التفكير الناقد بمهاراته المختلفة (الاستنتاج – المسلمات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج)، ومنها نلاحظ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا عن مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجية الحوار، وهذا يدل على أن برنامج الحوار أثر أيجابيا حيث أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

يلاحظ أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يرجع إلى أن الطلاب في العمل بإستراتيجية الحوار، الحوارات، والمناقشات، والتفاعل الصفي، والتفكير الجماعي، وكان دور المعلم محدود للغاية، كما أشار وليد الكندرى (٢٠٠١) أن سلافين أوضح أن استراتيجية (STAD) مرنة مما جعلها سهلة التطبيق بالنسبة للمعلمين كما أنها تحقق نتائج ايجابية في دعم علاقات التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب، وترفع درجة تقدير الذات لدى التلاميذ وتؤدي إلى ارتفاع معدلات الحضور لدى التلاميذ، وحسن السلوك.

كما أن الاستراتيجية دفعت التلاميذ إلى بذل الجهد أثناء قيامهم بالأنشطة، والبحث عن المعلومات، كما أن الحوار مع بعضهم البعض كان له دور كبير في عدم التقيد بالأسلوب التقليدي الذي منحهم حرية الحركة وحرية التعامل مع بعضهم، كما حررهم من سيطرة المعلم معظم وقت الجلسة، حيث قل أسلوب التلقين، والإلقاء المتبع، ومكن التلاميذ من المشاركة الفعالة في المناقشة أثناء مواقف التعلم، كما أن حرية إبداء الآراء وفرصه عرض وجهات النظر أعطت الفرصة لممارسة مهارات التفكير بمستوياته العليا، كما أن قيام الطلاب بجمع المعلومات أعطى الفرصة للطلاب إلى تنظيم خبراتهم

ومعلوماتهم في سياق له معنى حول موضوع البحث، وكون عندهم قناعات جديدة حول ما يدور حولهم من متغيرات ساعدت على تفكير الطلاب بشكل ناقد.

كما أن تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعات كان له دور في تحسن مهارات التفكير الناقد من حيث النظام الموجود داخل المجموعات الذي حققه تقسيم الأدوار وتبادلها بين أعضاء المجموعات، وتقديم المحتوى على هيئة فقرات والالتزام بالانتهاء من الفقرات فقرة تلو الأخرى كان له عظيم الأثر في تنمية مهارات التفكير الناقد، من حيث ربط الطالب المعلومات التي لديه بالمعلومات الجديدة، كما يقوم الطلاب بتحليل المعلومات لمعرفة المعلومات المهمة والتي يمكن أن ترتبط بالإطار المعرفي لهذا الموضوع لدى الطالب، كما أنه يمكن الطالب من اختيار الأفكار الأكثر أهمية لتشكيل ملخصا موجزا لهذه الفقرة، كما أنه يوجه الطالب إلى النقاط الأساسية للموضوع، وتقييم جوهر الفقرة بشكل ناقد، للحكم على تماسكها ووضوحها.

كذلك قيام الطالب بتقديم مداخلة لتقييم هذه الفقرة أو هذا المحتوى أو السؤال كان له عظيم الأثر من حيث أنه بين مدى إدراك الطالب لهذا المحتوى، ومدى ربط الطالب للمعلومات بما لدية من بنية معرفية، كما أنها توضح البينة المعرفية للفرد في هذه الفقرة، والمداخلات لا تقف عند هذا الحد فقط بل تجعل الطالب يولد أسئلة حول الفقرة المعروضة أو حول ما يدور في ذهنه أو تجعله يصحح بيانات مغلوطة كان يعتقد بها، حتى إن توليد الأسئلة حول الموضوع أو الفقرة المعروضة، من قبل المعلم أو من قبل الخبير، تجعل الطالب يقوم بتحليل المعلومات المعروضة، وفحصها، وربطها بما لديه من بنية معرفية، وذلك لصياغة المداخلة التي قد تكون على هيئة سؤال، أو إجابة على سؤال، أو تعليق على الفقرة، أو عرض رأى حول الموضوع المطروح للنقاش، كل ذلك يجعل الطالب يقوم بعمليات معرفية ذات مستوى مرتفع مثل المقارنة، والاستنتاج، والتفسير وهذا ما أشارت إليه دراسة إبراهيم عبد الرحمن (١٩٩٤) حيث أكدت على أهمية تحليل المعلومات، وفى حالة ما إذا لم يستطع الطالب تقديم مداخلة كانت سؤال أو كان رأى أو كان استفسار أو تفسير أو استنتاج أو استنباط وغيرها من العمليات المعرفية، كان بمثابة ناقوس خطر على هذا العضو، من حيث احتياجه للمساعدة التي يقوم بها رئيس المجموعة، أو يتدخل المعلم إذا لزم الأمر، وبالتالي يدرك الطالب أن هناك معلومات غير مفهومه، مما يشير انه يقوم بمراقبة فهمه، حيث أن هذه المراقبة تعنى التقويم الناقد لهذه الفقرة.

إن القيام بالمداخلات حول ما يقدمه المعلم من عرض للمحتوى العلمي كان له اثر كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث تتفق هذه النتيجة من نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استخدام أسلوب المناقشة والحوار في تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة الهام عبد الحميد (١٩٩٨) ودراسة (Gokhal، 1995) والتي أثبتت

فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد، من خلال توضيح الأفكار كما تتفق مع دراسة مايو (Mayo, 2002) والتي أثبتت فاعلية استراتيجية المحاورة في دعم التطور المعرفي للتلاميذ، وتنمية التفكير الناقد لديهم، ودراسة هيدجنز وايدلمان (Hudgins & Edelman, 1986) والتي أشارت نتائجها إلى أن مناقشات الطلاب ضمن مجموعات صغيرة، كانوا يقدمون فيها أساليب استنتاجاتهم قد عمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لديهم.

كما تتفق هذه الدراسة مع ما ذكره ستيفن د بروكفيلد (١٩٩٣) حول أهمية الاستقلالية الفكرية، وعدم التبعية للمسلمات البيئية، من خلال التدريب على تحديد المسلمات والاعتراض عليها بعد دراستها والوقوف على أماكن الخلل والتضاد فيها والوصول إلى قناعات تامة على أسس ومعايير قوية، كما يتفق مع دراسة محمود جلال سليمان (٢٠٠١) والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية متضمنة التدريب على المناقشة والحوار والتلخيص وتقويم المتعلمين لأدائهم وتقديم التغذية الراجعة لهم كان له اثر في تحسين التفكير الناقد لديهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة ناصر الشمرى (٢٠٠٥) من حيث اعتمدت دراسته على استخدام أسلوب المناقشة والحوار مع الآخرين في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب والتي توصلت إلى أن الممارسة كان لها اثر كبير في تنمية التفكير الناقد لأفراد المجموعة التجريبية.

وهذا يتفق مع دراسة عثمان إسماعيل وعلى الجمل (١٩٩٨) التي أشارت إلى أن الطلاب يرغبون بشده في إجراء المناقشة والحوار وكذلك في عرض وجهات نظرهم والاستماع إلى وجهة نظر الآخر ويشير فيصل يونس (١٩٩٧) إلى أن الحوار من أهم الوسائل التي يمارس الأفراد من خلالها التفكير الناقد .

مما سبق يتضح ما يقوم به الطالب من حيث تحمله الدور الأكبر في تعلمه وتعلم زملائه، فبعد أن كان متلق سلبي، أصبح ايجابي في مواقف التعلم المختلفة، فكل مجموعة عبارة عن أربعة أو خمسة طلاب على حسب الاستراتيجية المستخدمة، يثرى كل عضو من أعضاء المجموعات الموقف التعليمي بالأفكار، والآراء المتنوعة، أثناء تناول المادة التعليمية، كما أن إعطاء الفرصة لكل تلميذ لإبداء رأيه، يوفر مداخل متنوعة لتناول المحتوى التعليمي ويثير عمليات الحوار والنقاش، هذا أدى إلى تشكل المعارف في أذهان التلاميذ بصورة مترابطة متماسكة ومتكاملة، أقوى من الحفظ الصم للمعلومات، التي لا تلبث أن تنسى أو لا يتم استخدامها في مواقف تستدعى استرجاعها.

كما أن دور المعلم تغير من مسيطر إلى متابع للعملية التربوية بدون أن يتدخل، وهذا قلل من خوف الطلاب وقلقهم، كما انه بسط لغة الحوار بين التلاميذ، كل هذا جعل المادة العلمية محل نقاش بناء، على درجة فهم كل تلميذ لها بما يحقق مزيد من الفهم

للمادة العلمية، مما لا يتوافر في الطريقة التقليدية كما أشارت دراسة ماجدة مصطفى (٢٠٠١) إلى أهمية دور المعلم في التخطيط والإعداد للأنشطة.

التوصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصى الباحث بالآتي:

١. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة على التدريب على كيفيه استخدام الحوار واستراتيجياته داخل الفصل الدراسي.

٢. تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام استراتيجيات الحوار أثناء فترة التدريب الميداني.

٣. أجراء ندوات ومناقشات على مستوى المدارس والمناطق التعليمية، للتعرف على استراتيجيات الحوار وإبراز مزاياه التربوية العديدة لها، والتعرف على الأدوار الجديدة لكل من المعلم والتلميذ في ظل هذه الاستراتيجيات.

٤. تزويد المعلمين بدليل موضح فيه كيفية تنفيذ استراتيجيات الحوار لكل درس حتى يتسنى للمعلم اختيار الاستراتيجية المناسبة لطلابه.

٥. الابتعاد عن طريقة الإلقاء لما لهذه المواد من خصائص لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال استراتيجيات التعلم النشط

٦. الابتعاد عن العنف والقسوة في معاملة الطلاب وأن يسود الفصل الدراسي تقبل الأفكار الجديدة والغريبة بحرية.

٧. الاهتمام ببرامج تنمية التفكير الناقد للطلاب المعلمين بكليات التربية مما ينعكس أسره فيما بعد على تلاميذهم.

بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن اقتراح بعض الدراسات:

١- دراسة العلاقة بين إستراتيجيات الحوار المختلفة وأكثر الاستراتيجيات أثرا في تنمية التفكير الناقد.

٢- إعداد بحوث تتناول تنظيم بيئة حجرة الدراسة والتفاعلات بين المجموعات والمهارات الاجتماعية والنواتج غير المعرفية الأخرى.

٣- دراسة أثر (حجم المجموعات – تبديل المجموعات – تجانس المجموعات) على تنمية التفكير الناقد.

المراجع

١. إبراهيم سرحان (٢٠٠٠) "مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢. إبراهيم كرم (١٩٩٢): " دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية "، (المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد ٢٥)، ص ص ٢٥-٣٧.

٣. ابن منظور: لسان العرب، مادة (حور)، والمفردات للأصفهاني (حور)، ص (٢٦٢)؛ والصحاح للجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، مادة (حور) (٢/ ٦٤٠).

٤. أحمد اللقاني(١٩٩٠)وبرنس رضوان: تدريس المواد الاجتماعية القاهرة عالم الكتب ط٣.

٥. أحمد، أحمد بن حنبل (د.ت): المسند، مؤسسة قرطبة، مصر.

٦. أصول الحوار (١٤٠٨هـ)، إصدارات الندوة العالمية للشباب، ط٣، المطابع العالمية، الرياض، ١٤٠٨هـ.

٧. إلهام عبد الحميد (١٩٩٨): الحوار وتنمية التفكير الناقد، مجلة الإنسان والتطور، السنة ١٩، العدد ٦٢.

٨. أماني سعيدة سيد (٢٠٠٥م) فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٩. بروكفيلد ، ماس (١٩٩٣). تنمية التفكير الناقد. ترجمة سمير عبد اللطيف هوانه. العدد (٢) الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٠. جمهورية مصر العربية (٢٠٠٣)، وزارة التربية والتعليم، المعايير القومية للتعليم في مصر- مشروع إعداد المعايير القومية، المجلد الأول، (القاهرة: الأمل للطباعة والنشر).

١١. حسن زيتون(٢٠٠١): تصميم التدريس- رؤية منظومية، القاهرة عالم الكتب ج٢.

١٢.حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية النفسية ،ط١ن القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٣.خميس حامد عبدالحميد وزه (٢٠٠٢): " فاعلية استخدام أسلوب التعلم والمعنى فى تعليم الفقه على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة.

١٤.دعاء محمد محمود درويش (٢٠٠٢): " برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفايات تدريسها في مادة الجغرافيا لدى الطالبات المعلمات "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١٥.ديوان عنترة، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط١ (٢٠٠١) ينظر: شرح المعلقات العشر المذهبات، ابن الخطيب التبريزي، تحقيق: د. عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت، (د.ت).

١٦.راضى الوقفي (١٩٨٩). مقدمة في علم النفس. ط٢. الأردن: المؤسسة الصحفية الأردنية.

١٧.رانيا محمد هلال (٢٠٠٧): فاعلية برنامج باستخدام التعلم التبادلى في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨.ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥م) توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وتأثيرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

١٩.زاهر الألمعي (١٤٠٤هـ)، مناهج الجدل، ط٣، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.

٢٠.سعاد العبدلات(٢٠٠٣) "أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

٢١.سعيد عبده نافع (١٩٨٣): " أثر استخدام مداخل متعددة في تدريس مادة التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٢٢.سعيد لافي (٢٠٠٠): برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥-٢٦ يوليو.

٢٣.سليمان بن حاوي بن ناظر العنزي (٢٠٠٤): واقع إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الحدود الشمالية،رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٤.سونيا هانم قزامل (٢٠٠٠): " فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية التفكير الناقد "، المؤتمر العلمي الثاني عشر " مناهج التعليم وتنمية التفكير "، من ٢٥-٢٦ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، ص ص ١٧٩-٢١٥.

٢٥.السيد حسين (٢٠٠١) إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال النصوص الأدبية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٦.شيرين كامل موسى عبد الهادي (٢٠٠١): " فعالية استخدام الصحف اليومية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي لتنمية مهارات التفكير الناقد "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٢٧.صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٦): نماذج واستراتيجيات تعليم الجغرافيا في عصر المعلومات، الكتاب الثاني، (القاهرة، النور للكمبيوتر والطباعة).

٢٨.عامر الدردور (٢٠٠١): أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٢٩.عبد القادر السعدي (١٩٨٢): بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٠.عبد الله المفلح (١٤٢٧هـ): دورة تنمية مهارات التفكير، الرياض.

٣١.عبد الله النافع (٢٠٠٢): " التعليم بتنمية مهارات التفكير "، مجلة المعرفة، العدد (٨٣)، مايو.

٣٢.عبد الله بن ناجى محمد آل مبارك (٢٠٠٤): " فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسط بالمملكة العربية السعودية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة.

٣٣.فاروق السيد عثمان (١٩٩٢): " قائمة سمات الشخصية الناقدة "، مجلة علم النفس، السنة السادسة، العدد الثاني والعشرين، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب).

٣٤.فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير " مفاهيم وتطبيقات "، (الأردن، عمان، دار الكتاب العربي).

٣٥.فكري ريان(١٩٩٠): التدريس – أهدافه – أسسه- أساليبه – تقويم نتائجه وتطبيقاته القاهرة عالم الكتب.

٣٦.فهيم مصطفى (٢٠٠٢): مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال الابتدائي والإعدادي والثانوي، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، (القاهرة، دار الفكر العربي).

٣٧.مانع بن حماد الجهني (٢٠٠٤): الإسلام والحوار الحضاري، منتديات الإسلام وحوار الحضارات، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، (٣/ ١٣٢).

٣٨.مجدي حبيب: (٢٠٠٣): اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩.مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة، الانجلو المصرية.

٤٠.محمد عيسى (١٩٩٩): برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في تدريسهم للأدب ونصوصه بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

٤١.محمد فؤاد محمد زيد (٢٠٠٢): " العلاقة بين ممارسة الأنشطة الأخلاقية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٤٢.محمود جلال سليمان: فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمي الأول، المجلد الأول، ٢٠٠١.

٤٣.مريم سالم الربضي (٢٠٠٤): "أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

٤٤.مصطفى موسى (١٩٩٤): القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الأول يوليو.

٤٥.نادية السيد الحسيني (٢٠٠١م) علاقة توجهات أهداف باستراتيجيات التعلم العرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية – جامعة حلوان.

٤٦.ناصر الخوالدة ويحيى إسماعيل، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ط٢، ٢٠٠٣، دار الفلاح – الكويت

٤٧.ناصر الدين الأسد (٢٠٠٤): حوار الحضارات تحرير المصطلح والمنهج، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٤٨.ناصر سهو شداد (٢٠٠٥): أثر استخدام برنامج لمناقشة القضايا الأسرية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٩.عبد الرحمن النحلاوي (٢٠٠٠)، التربية بالحوار، ط١، دار الفكر المعاصر، دمشق.

٥٠.نهى حمودة (٢٠٠٠): أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥١.هارولد اونيل، جمال ابيدى (٢٠٠٩): مقياس ما وراء المعرفة، ترجمة وتقنين نصرة محمد عبد المجيد جلجل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٥٢.الهيثمي، علي بن أبي بكر (١٤٠٧هـ): مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الريان للتراث، القاهرة.

٥٣.يوسف محيلان سلطان العنزي(٢٠٠٨) أثر التدريب على التفكير الإيجابي و استراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، علم النفس التربوي، أطروحة (دكتوراه) – جامعة القاهرة.

54. Beyer, B. (2001): What research suggests about teacging thinking skills . Developing Minds: A Resource Book for Teaching, Alexandria, Virginia: ASCD.

55. Mayer, R. (1983). Thinking, Problem Solving, Cognition. 2nd edition, W. tt. Freeman and Company, New York.

56. Ruland, Judith. Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student. *DAI*, 60(8), p. 745-A, 2000.

57. Watson G & Glaser E(1974)،، : Critical Thinking Appraisal (The Manual)، N, Y. Word book

58. Wilson, V. (2002): Education Forum on Teaching Thinking Skills Report. Retrieved 10 Nov 2003 on: (http// www. Scotland. Gov.uk./library3/ education/ ftts-03. asp htm)