

نوقشت رسالة الطالبة ارم بلال

بـعنوان:

أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى
الطالبة المتفوقين عقلياً

واجيزت يوم الأحد الواقع في 2022/3/27 من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. مها زحلق	عضواً مشرفاً	
أ.د. غسان منصور	عضواً	
أ.د. بسام الطويل	عضواً	
أ.د. دانية القدسي	عضواً	
د. عالية الرفاعي	عضواً	

تم اجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الدكتوراة في التربية الخاصة - قسم التربية الخاصة.



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

**أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل
في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً**

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

إعداد

إرم بلال بلال

إشراف

أ.د. مها زحلق

الأستاذة في قسم التربية الخاصة

2022/2021

الصفحة	فهرس المحتويات
ب	شكر وتقدير
ج	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
د	فهرس الأشكال
ي	فهرس الملاحق
15-1	الفصل الأول
6-2	أولاً- مقدمة الدراسة
8-6	ثانياً- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
9-8	ثالثاً- فرضيات الدراسة.
10-9	رابعاً- أهمية الدراسة.
10	خامساً- أهداف الدراسة.
14-10	سادساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.
15	سابعاً- حدود الدراسة
108-16	الفصل الثاني
42-17	المحور الأول
18	- تمهيد:
18	أولاً- مفهوم التفوق العقلي وتعريفاته.
21	ثانياً- خصائص الطلبة المتفوقين.
26	ثالثاً- مشكلات الطلبة المتفوقين.
29	رابعاً- العوامل والأسباب المؤثرة في التفوق.
31	خامساً- حاجات الطلبة المتفوقين.
36	سادساً- وسائل الكشف عن المتفوقين عقلياً.
41	سابعاً- البرامج التربوية الخاصة بالمتفوقين.

75-43	التفكير الناقد	المحور الثاني
44	- تمهيد:	
44	أولاً- مفهوم التفكير الناقد وتعريفاته.	
47	ثانياً- الفرق بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة.	
50	ثالثاً- مكونات التفكير الناقد.	
51	رابعاً- خصائص المفكر الناقد الجيد.	
53	خامساً- أهمية التفكير الناقد لدى المتفوقين.	
55	سادساً- مهارات التفكير الناقد.	
60	سابعاً- تعليم التفكير الناقد.	
64	ثامناً- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد.	
69	تاسعاً- معوقات تعليم التفكير الناقد.	
71	عاشراً- معايير التفكير الناقد.	
72	الحادي عشر- قياس التفكير الناقد.	
75	تعقيب.	
104-76	العادات العقلية	المحور الثالث
77	- تمهيد:	
78	أولاً- مفهوم عادات العقل وتعريفاتها.	
81	ثانياً- مراحل تطور عادات العقل.	
82	ثالثاً- خصائص عادات العقل.	
83	رابعاً- تصنيف عادات العقل.	
95	خامساً- تنمية عادات العقل.	
97	سادساً- شروط تنمية عادات العقل.	
98	سابعاً- أساليب تنمية عادات العقل.	
98	ثامناً- الافتراضات التي تقوم عليها عادات العقل.	

99	تاسعاً-أهمية اكتساب عادات العقل.
100	عاشراً-دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.
101	الحادي عشر-النظريات المفسرة لعادات العقل.
102	الثاني عشر-قياس عادات العقل وتقويمها.
103	الثالث عشر-الممارسات التعليمية لتنمية عادات عقلية سليمة.
152-105	الفصل الثالث دراسات سابقة
106	- تمهيد:
106	المحور الأول- الدراسات التي اهتمت بالتفكير الناقد.
106	أولاً. الدراسات العربية.
118	ثانياً . الدراسات الأجنبية.
126	المحور الثاني -الدراسات التي اهتمت بعادات العقل.
126	أولاً . الدراسات العربية.
139	ثانياً . الدراسات الأجنبية.
149	- التعقيب على الدراسات السابقة.
178-153	الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها
153	- تمهيد.
153	أولاً- منهج الدراسة.
153	ثانياً- مجتمع وعينة الدراسة
174-158	ثالثاً- أدوات الدراسة: - اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد. - اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن. - البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية (إعداد الباحثة).
174	رابعاً- متغيرات الدراسة.
175	خامساً- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي.

177	سادساً- الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تنفيذ الدراسة.
177	سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
195-179	الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
180	- تمهيد.
180	أولاً- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.
180	1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها.
185	2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها
188	3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها
191	4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها.
193	ثانياً- ملخص نتائج الدراسة.
194	ثالثاً-توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة.
225-196	قائمة المراجع
217-197	أولاً- قائمة المراجع باللغة العربية.
225-218	ثانياً- قائمة المراجع باللغة الإنكليزية (References).
343-226	ملاحق الدراسة
350-344	ملخص الدراسة باللغة العربية.
I –VII	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية (Summary).

فهرس الجداول		
الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
155	المجتمع الأصلي لطلبة الصف الأول الثانوي في ثانويتي الباسل ونذير نبعة للمتفوقين عقلياً في محافظة دمشق	1
156	خصائص عينة الدراسة وتوزعها وفق متغير المجموعة والجنس	2
156	تجانس أفراد العينة في متغير الذكاء	3
157	تجانس أفراد العينة في متغير العمر	4
157	تجانس أفراد العينة على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد	5
158	تجانس أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس	6
159	مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد وعدد فقراته في صورته الأصلية	7
160	معاملات الثبات لاختبار كالفورنيا للتفكير الناقد (الصورة الأردنية) على الدرجة الكلية للاختبار ومهاراته الفرعية باستخدام طريقة الإعادة	8
161	مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد وعدد فقراته في صورته الأردنية	9
162	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في كل مهارة مع الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها هذه الفقرة.	10
162	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد مع الدرجة الكلية له	11
163	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد مع الدرجة الكلية له	12
164	معاملات ثبات اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد في الدراسة	13

	الحالية	
165	الدرجات المستحقة لكل مهارة من مهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد	14
176	تاريخ وزمن تطبيق البرنامج التدريبي	15
178	معيار تقدير حجم الأثر	16
180	دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية.	17
185	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية .	18
189	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.	19
191	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية .	20

فهرس الأشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	التمثيل البياني للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) في القياس البعدي	181
2	التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي	186
3	التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسي البعدي وفقاً لمتغير الجنس	190
4	التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل	192

فهرس الملاحق		
الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
227	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	1
228	اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد	2
244	اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن.	3
248	جلسات البرنامج التدريبي القائمة على العادات العقلية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.	4

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

أولاً . مقدمة الدراسة

ثانياً . مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثاً . فرضيات الدراسة.

رابعاً . أهمية الدراسة.

خامساً . أهداف الدراسة.

سادساً . مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سابعاً - حدود الدراسة.

أولاً . مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي ثورة هائلة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، أدت إلى ظهور العديد من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المشكلات التي تصادف الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية، الأمر الذي فرض على المجتمعات بذل الجهود لتطوير المؤسسات التعليمية بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق مع المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي من ناحية، ومواجهة المشكلات التي تترتب على هذه المتغيرات من ناحية أخرى. ففي كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة، تحتاج إلى خبرات جديدة وأفكار ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، " أي أنها تحتاج إلى انسان مفكر قادر على حل المشكلات التي تواجهه والتكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وفق القيم والأهداف المرغوبة (إبراهيم، 2004، 192)، ولا يتحقق ذلك دون وجود تربية تواكب متطلبات العصر وتواجه تحدياته، وتراعي جميع جوانب النمو بصورة متكاملة ومتوازنة، وتركز على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وتوليدها، وتوجيه التعليم نحو تعلم التفكير وبناء اطار عقلي جديد.

ونتيجة لتلك المتغيرات والتوجهات، عُقدت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعيد المحلي والعربي التي دعت إلى تطوير العملية التربوية والاهتمام بتعليم وتنمية التفكير ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، المنعقد في دمشق عام (2000) بعنوان نماذج مختارة لمدرسة المستقبل، حيث جاءت توصياته بضرورة اكساب المتعلمين أنماط التفكير لما له من أثر كبير في مواجهة معطيات العصر الحالي (رمضان، 2011، 3) كما عقد المؤتمر الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق عام (2003) تحت عنوان: "المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة، والذي خرج بتوصيات أهمها: ضرورة تطوير مناهج التعليم وتضمينها مهارات التفكير العليا (التفكير الناقد/الابداعي/ما وراء المعرفة) لتفي بحاجات كافة المتعلمين وبالأهداف التي وضعت من أجلها (أبو فخر، 2003، 209-207). أما على الصعيد العربي فقد عقد في المملكة العربية السعودية مؤتمر المسؤولية الوطنية والانسانية للمؤسسات التربوية في ضوء تحديات العصر عام (2004)، إذ ورد في توصياته: ضرورة العمل على تطوير مناهج التعليم بحيث تركز على تعليم التفكير عامة ومهارات التفكير الناقد خاصة بشكل يتناسب مع معطيات العصر ومستجداته (عمار، 2006، ص219).

ومما لاشك فيه بأن نظامنا التربوي في سباق مع الزمن وبات الرهان على إبداع الأفراد وتنمية قدراتهم ولاسيما الطلبة المتفوقون والموهوبون منهم، العامل الحسم إن أحسنا تربيتهم، ومصدر التهلكة إن أسأناها. إذ تعد الثروة البشرية من أهم المكونات التي تقوم عليها حضارات الأمم والشعوب إذا ما أحسنت إعدادها وتوجيهها والاهتمام بها، وبالتأكيد فإن المتفوقين والموهوبين منهم هم الثروة الحقيقية لشعوبهم وأممهم، لا بل الكنوز الفعلية لها، حيث يتوافر للدولة عن طريقهم ما تحتاجه من رواد فكر، وعلم، وفن يفيدها في شتى مجالات التطور والحياة إذا ما حاولت استثمار طاقاتهم ومواهبهم الاستثمار الأفضل، وفي حدود ما تسمح به هذه الطاقات والمواهب.

واستناداً لتوصيات العديد من المؤتمرات تزايدت في الآونة الأخيرة الدراسات والأبحاث التي تهتم بالتفكير عموماً، وبالتفكير الناقد وتعليمه بشكل خاص في مختلف بلدان العالم، وذلك نتيجة للتقدم الهائل في شتى ميادين الحياة، ولقناعة الباحثين والمفكرين والعاملين في ميدان التربية وعلم النفس بأن تعليم التفكير وتنميته، وتوجيهه بات هدفاً أساسياً يجب أن يكون في مقدمة أهدافنا التربوية، وأن حل المشكلات التي تواجهها المجتمعات البشرية في الألفية الثالثة يتطلب المزيد من التفكير، والتفكير الناقد على وجه الخصوص.

وقد تأكد هذا الأمر بعد ظهور ما يعرف بقضية (SPUTNIK) وذلك حين عمل الروس على إطلاق أول قمر اصطناعي للفضاء، مما دفع الأمريكان إلى إجراء مراجعة شاملة لمناهجهم وأهدافهم التربوية والتعليمية. حيث تبين لهم أن طبيعة هذه المناهج ومضامينها، واستراتيجيات التدريس فيها كانت تركز على الحفظ والإنصات والتذكر أو ما يعرف بالتعليم التقليدي أكثر من التركيز على تنمية التفكير ولاسيما التفكير الابداعي والناقد (زحلق، وأبو فخر، 2007، 32).

كما يشير "فين" إلى أننا سوف ندرك ونميز أهمية التفكير الناقد على اعتباره يمثل أحد المهارات الأساسية في تعليم القرن الواحد والعشرين، وسوف يتطلب ذلك التوسع في برامجنا التدريبية" (Finn, 2011, p70).

ويشير (عمور، 2005، ص7) إلى أن علماء النفس وآخرين من دارسي العقل البشري عملوا على تجربة طرائق لتعليم مهارات التفكير، والتي تضمنت أساليب متنوعة يؤدي فيها التدريب عليها إلى تحسن في الأداء، ولكن الأفراد يتوقفون عن استعمال الأساليب المعرفية التي تعلموها بمجرد زوال الشروط المحددة للتدريب، أي أنهم أصبحوا قادرين على أداء أية مهارة جرى تعليمها لكنهم لم يكتسبوا أية عادة عامة في استخدامها، أو قدرة على الحكم بأنفسهم متى تكون مفيدة. ولهذا بدأ الباحثون المعرفيون (Costa. 2002) and Kallick and بالاهتمام باستراتيجيات تربوية لوضع الطلاب في بيئات فكرية بعيدة المدى حتى يتمكن الفرد

من اصطحاب استراتيجيات التفكير في حياته اليومية ورفع درجة وعي الانسان لأعماله. وبهذا أصبح من الواضح أن هناك حاجة لشيء جديد إذا ما أريد للمدراس أن تتحرر من العقلية التقليدية التي تتركز على القدرات فقط، بحيث تمكن الطلاب من امتلاك نوع من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة، ومحقة للذات ولهذا ظهرت الحاجة لعادات العقل النشطة، والمنتجة التي تساعد الطلبة على مزيد من التفكير والتفكير الناقد.

والتفكير الناقد هو نوع من أنواع التفكير المركب (التفكير الإبداعي، التفكير بما وراء المعرفي) وهو نشاط هادف وموجه، ويعد واحداً من أرقى مستويات النشاط العقلي المعرفي الإنساني، وأكثر المخرجات التربوية والتعليمية رقياً وأهمية (العظمة، 2010، ص38). ويعرّف بأنه التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار فيما يتصل بما علينا الاعتقاد به أو عمله، فالتفكير يكون منطقياً عندما يسعى المفكر إلى تحليل المحاولات بدقة باحثاً عن الأدلة الصادقة، ومتوصلاً إلى الاستنتاجات المنطقية، وهو أحد المهارات التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها (الهاشمي والدليمي، 2008، ص67).

وليس هناك اختلاف حول أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة عموماً، والطلبة المتفوقين بشكل خاص ضمن الفصول الدراسية في جميع المراحل الدراسية. وفي هذا الصدد أشار "فيرا" بأن مهارات التفكير الناقد ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة في جميع المراحل الدراسية، لأنها تقوم بإعدادهم للتعامل مع العديد من التحديات التي سوف تظهر في حياتهم على صعيد الالتزامات والمسؤوليات الشخصية (Vieira, 2011, p45).

ويؤيد ذلك "ديفيد ووايت" اللذان أشارا إلى أن هناك العديد من التساؤلات والمشكلات التي تحرّض الطلبة المتفوقين على ممارسة مهارات التفكير الناقد، حيث أن ذلك النوع من التفكير المركّب هو ما قد يقدم تفسيراً وحلولاً لها (David & White, 2010, p18).

وانسجماً مع ما سبق طوّر عدد من المربين بعض الاستراتيجيات والطرائق الخاصة بتنمية التفكير الناقد مثل استراتيجية مكفرلاند (McFarland)؛ واستراتيجية سميث (Smith)؛ واستراتيجية أورابلي (Orally)؛ واستراتيجية مونرو وسلاتر (Monro & Slater)؛ واستراتيجية لورين ستاركي (Lauren Starkey)؛ واستراتيجية باير (Byer). وفي الوقت الذي أكدت فيه نتائج عديدة من أن التفكير الناقد هو مهارات قابلة للتدريب، ومن الأمثلة على تطوير مهارات التفكير الناقد ما شملته أبحاث ودراسات روبنستين (Rubinstein)؛ وفيرستنبرغر (Firstenberger)؛ وودز (Woods)؛ وايلدر باول (Elder & Paul) (Klein, 2011, p211).

كما يذخر الأدب التربوي بالعديد من البرامج والنماذج والنظريات التي تناولت التفكير الناقد وعملت على تطويره كبرنامج الكورت CORT، وبرنامج القبعات الست Six hats، وبرنامج رسك Risk، وبرنامج المواهب غير المحددة لكارول شيلختر Carroll Shllikter ، وبرنامج حل المشكلات الابداعي لدونالد تريفنجر Triffinger، وبرنامج بيردو Purdue، وبرنامج سيسكو - نوفيلا Sisco - Nova، وبرنامج ماثيو ليبمان Mathieo Lebman، وبرنامج هاميلتون Hamilton program، وبرنامج أكرون Akron ، واستراتيجية مونرو وسلاتر Monro & Slater ، واستراتيجية Lauren Starkey ونظرية جيلفورد، ونظرية اوسبورن....الخ. حيث استخدمت هذه النماذج والبرامج والنظريات في كثير من الدراسات التي اهتمت بتتمة التفكير الناقد.

ومن النماذج الحديثة نسبياً في ميدان التفكير وحل المشكلات، والتي عرفت على نطاق واسع في بداية القرن الواحد والعشرين نموذج العادات العقلية، وهو عبارة عن أنماط من السلوكات الذكية التي تدير، وتنظم العمليات العقلية، وتتكون من خلال استجابة المتعلم إلى أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى التفكير ، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة، وتلقائياً عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة.

ويعتبر كوستا وكالليك (Costa and Kallick.2002. p10) من أشهر الباحثين الذين تناولوا دراسة العادات العقلية وهي من وجهة نظرهم تتكون من عدد من المهارات، والاتجاهات، والقيم، والخبرات السابقة والميول، وتتطوي على تفضيل الفرد لنمط من التصرف الفكري على غيره من الأنماط الأخرى بناء على مبدأ أو قيم معينة، بحيث يرى الشخص أن تطبيق هذا النمط في هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأنماط. ووضع كل من كوستا وكالليك ست عشرة عادة عقلية بمثابة استراتيجيات يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا بشتى أنواعها وهي: (المثابرة، والتحكم بالتهور، والاستماع بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس، والتفكير التبادلي، والتجديد - التصور - الابتكار، والاستجابة بدهشة ورهبة، وتحمل مسؤولية المخاطرة، وإيجاد الفكاهة). وتشير العديد من الدراسات التي تناولت العادات العقلية كدراسة الرباعي (2005)، ودراسة مطرية (2010)، ودراسة الجيزاني ووارد (2012) ودراسة طراد

(2012) ودراسة مارشال (Marshall. 2004) ودراسة النواب وحسين (2013) ودراسة الصافوري وعمر (2011) ودراسة جونس (Jones, 2013) ودراسة هانت وبيل (Hant & Bell. 2010) ودراسة عريان (2011)، ودراسة ميلر والثوس (Miller & Althouse 2014)، ودراسة كيتلير (kettlerl 2014)، إلى أهمية هذه العادات في مساعدة الطلبة كيف يفكرون بالطريقة الصحيحة وإتاحة الفرصة أمامهم للأبداع والتفكير بشكل نقدي، وأن المدارس اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تعلم وتعليم قائمة على عادات العقل لمد طلبتها بآفاق تعليمية واسعة، ومتنوعة ومتقدمة، كي تساعد على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم الذهنية المختلفة وقدرتهم على حل مشكلاتهم بطريقة نقدية بعيدة عن التلقين.

ويشير النواب وحسين (2013) إلى أنه إذا كان هناك ضرورة لتعليم الطلبة العاديين مهارات التفكير الناقد باستخدام العادات العقلية فإن هذه الضرورة أكبر بالنسبة للطلبة المتفوقين، فالطلبة المتفوقون هم الثروة الحقيقية لشعوبهم وأممهم وإن اكسابهم النظرة العقلية الناقدة تعد من المتطلبات اللازمة لحياة عصر العولمة الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية، والثقافية المتناقضة، وأن تقدّم الأمم والشعوب، ونمائها وازدهارها مرهون بإنماء شخصية أبنائها المتفوقين وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

واستناداً إلى توصيات المؤتمرات ونتائج الدراسات السابقة يتبين أن اكتساب عادات العقل يحتل مكانة هامة لدى جميع الطلبة وخاصة الطلبة المتفوقين باعتبارها الدعامية الأساسية التي تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم بطريقة نقدية، كما أن امتلاك مهارات التفكير الناقد باتت ضرورة أكثر منها خياراً تربوياً أمام التربية المعاصرة، وبالنظر إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت البرامج التدريبية القائمة على عادات العقل لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في الوطن العربي، وغياها في البيئة المحلية، جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق.

ثانياً . مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يبين "قطامي وعرنكي" أن التعليم الذي يعتمد على الحفظ والتلقين والذي تشجع عليه أساليب التدريس التقليدية يقلل من تنمية قدرات الطالب العقلية والمعرفية، وتتطور لديه ملكة الحفظ على حساب بقية المهارات العقلية الأخرى، ثم أن هذا الأسلوب في التعليم يشجع الطالب على استخدام مهارات التفكير الدنيا وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (القطامي وعرنكي، 2007، ص99). كما يعزز هذا الرأي ما بينته (زحلق

1994) في أن العوامل المؤثرة في تفوق التلميذ تعود في واحدة منها إلى قدرة المعلم على إثارة الدوافع لدى تلاميذه، والطريقة التي يعتمد عليها في التدريس (زحلق، 1994، ص82). لذلك يجب أن توفر مؤسسات التعليم الرسمية المناخ التعليمي المناسب لطلبتها الذي يؤدي إلى تنمية عقولهم تنمية علمية سليمة تمكنهم لاحقاً من مواجهة مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعاتهم، والتفكير بها بشكل علمي سليم، وإن ما يحقق هذا الهدف هو تفجير طاقات التفكير الكامنة لدى المتعلم، وفي هذا الصدد تشير (مايرز 1993) بأن قدرات التفكير الناقد لن تنشأ من مجرد استماع الطلاب إلى أساتذتهم، أو قراءاتهم للنصوص، أو أخذ الامتحانات، وعلى الأساتذة أن يعرفوا تماماً ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد (مايرز، 1993، ص139).

ومن خلال مراجعة نتائج وتوصيات العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية والتجريبية، كدراسة الرباعي (2005)، ودراسة مطرية (2010)، ودراسة الجيزاني ووارد (2012) ودراسة مارشال (Marshall. 2004) ودراسة الصافوري وعمر (2011) ودراسة جونز (Jones, 2013) ودراسة هانت وبييل (Hant& Bell. 2010) ودراسة ميلر والثوس (Miller & Althouse 2014)، ودراسة كيتلير (kettlerl 2014)، تبين أن هناك حاجة وضرورة ملحة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين.

ويشير "دافيد ووايت" أن مهارات التفكير الناقد يجب أن تدرج بشكل منتظم لدى الطلبة المتفوقين في مستويات دراسية مختلفة، حيث أن الخبراء في مجال التفكير الناقد يتفقون على أنه يتضمن مهارات تحتاج إلى أفراد ذوي فكر منفتح قادر على التحليل، والتركيب، ويطرح معلومات تفيد في حل المشكلات فضلاً عن أن هناك الكثير من الأسئلة، والمشكلات التي تحرض على ممارسة مهارات التفكير الناقد، وعلى الطلبة المتفوقين تحديداً التأقلم مع هذه الحالة (David & White, 2010, p18).

والطلبة المتفوقون يتميزون بعدد من الخصائص أو الصفات التي يتمثل أهمها في الحاجة القوية إلى إثارة تفكيرهم من وقت لآخر، وامتلاكهم القدرة الفائقة على تعلم الحقائق، والمعلومات المعقدة، والتعامل معها بسرعة كبيرة، والحاجة لديهم لاكتشاف الأشياء المختلفة في ضوء البحث العميق والمتواصل عنها، ومثل هؤلاء الطلبة يتعلمون بطرائق مختلفة عن أقرانهم العاديين، فهم في الحقيقة لديهم حاجات أكاديمية خاصة بهم تتطلب من المعلم الاستعداد، والتكيف لها من أجل تلبية تلك الحاجات، والأنشطة، والواجبات والتعامل مع المشكلات التي تتطلب التفكير العميق والسريع والدقيق فيها (سعادة، 2010، ص139). وتؤكد نتائج العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية، وبينها دراسة مارشال (Marshall. 2004) ودراسة الصافوري وعمر (2011) ودراسة جونز (Jones, 2013) ودراسة هانت وبييل (Hant& Bell. 2010) ودراسة ميلر والثوس (Miller &

(Althouse 2014)، ودراسة كيتلرل (kettlerl 2014)، وغيرها من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية برامج تعليم التفكير في تنمية قدرات الطلبة في مهارات التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة وتوظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية.

ولدى مراجعة الباحثة للأدبيات التربوية في البيئة العربية عامة، والمحلية خاصة وجدت قلة في البرامج التي تزود الطلبة بالاستراتيجيات، والأساليب التدريسية، والأنشطة، التي تنمي لديهم التفكير الناقد وتعمل على استثارته وتحفيزه. وللاطلاع كذلك على الواقع المعاش، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لمدرسة باسل الأسد للمتفوقين في محافظة دمشق، وقامت بتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على عينة استطلاعية بلغت (15) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر المتفوقين، إذ وجدت أن (60%) من الطلبة كانت درجاتهم منخفضة على اختبار التفكير الناقد، كما أكد بعض مدرسي هؤلاء الطلبة أن سبب تراجع طلبة الصف العاشر المتفوقين في التفكير الناقد يرجع بشكل أساسي إلى غياب البرامج التدريبية والإثرائية الحديثة في المدرسة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة. وبناءً على ما تقدّم يتبين بأن تعليم التفكير أصبح مطلباً ملحاً في وقتنا الحالي، وأن توصيات الدراسات والأبحاث السابقة والواقع الملاحظ تشكل ضرورة ملحة لتناول هذه المشكلة، والتي يمكن بلورتها بالسؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل من أثر للبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج مباشرة؟
2. هل من فروق في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية) تعزى لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
3. هل من استمرار لأثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من تطبيقه؟

ثالثاً . فرضيات الدراسة:

ستقوم الدراسة على الفرضية العلمية التالية: البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل يساعد في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وسيتم التحقق من مدى صحتها من خلال الإجابة على الفرضيات الإحصائية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين البعدي والمؤجل تعزى إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

رابعاً . أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بالنقاط الآتية:

1. أهمية البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تمكين الطلبة المتفوقين من الوصول إلى المستوى المطلوب في مهارات التفكير الناقد، وهذا يساعدهم في التصدي لنقاط الضعف لديهم. ويساعدهم كذلك على معالجة القضايا والمشكلات بطرائق وأساليب جديدة تعتمد على سعة معرفتهم وإطلاعهم، وبعيدة عن الطرائق التقليدية التي ألفوها في معالجة ما يتعرضون له من مواقف ومشكلات.

2. قلة الاهتمام والخدمات المقدمة للطلبة المتفوقين في سورية إذا ما قورنت بدرجة الاهتمام والخدمات المقدمة في بعض الدول العربية تستدعي منا توجيه أنظارنا إليهم ودراسة احتياجاتهم وقدراتهم وتطويرها، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية من العمل على تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال برنامج تدريبي قائم على عادات العقل.

3. إن بيان أثر البرنامج التدريبي المصمم وفق عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين، يلعب دوراً مهماً في تنبيه القائمين على العملية التربوية إلى ضرورة زيادة الاهتمام بتطوير البرامج التدريبية لدى هذه الفئة من الطلبة.

4. وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتي تسهم في إيجاد بعض الحلول لمشكلات نقص البرامج التدريبية في مجال تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين.
5. إغناء المكتبة العربية وإضافة ما هو جديد في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين، حيث أن البحوث والدراسات في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة تعد قليلة وحديثة إذا ما قورنت بالمجالات التربوية الأخرى.

خامساً . أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تصميم برنامج تدريبي قائم على عادات العقل لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج مباشرة.
3. الكشف عن الفروق في التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة.
4. التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة في تنمية التفكير الناقد بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه.

سادساً . مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1. الأثر (The Effect):

يعرف الأثر بأنه: "مدى التغيير الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (علي، 1997، 17). ويقاس أثر البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من خلال التغيرات الناجمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في التطبيق البعدي لهما، وبالفرق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا في التطبيقين القبلي والبعدي له .

2. البرنامج التدريبي (Training Program):

يعرف الجياي (1999)، البرنامج التدريبي بأنه " مجموعة من المعطيات والتوجيهات والمعلومات الضرورية لتنفيذ سلسلة من العمليات المحددة بأهداف مرغوب فيها" (الجياي، 1999، 30) ويُعرّف البرنامج

التدريبي إجرائياً في الدراسة الحالية: بأنه نظام متكامل من الخبرات والإجراءات المخططة والمنظمة بدقة تتضمن سلسلة من الأنشطة التدريبية تقدّم من خلال جلسات تدريبية بواقع (18) جلسة تتناول (8) عادات عقلية، تم بناء المواقف ضمنها استناداً إلى نموذج كوستا وكاليك للعادات العقلية، يتم من خلالها تدريب أفراد عينة الدراسة (طلبة الصف العاشر المتفوقين) تدريجياً وعلى خطوات محددة ضمن كل جلسة على كيفية استخدام العادات العقلية لكل موقف مشكل، مع التركيز على تحديد الزمن اللازم لكل جلسة، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة، والتأكد من تحقق هدف البرنامج بعملية تقييم قبل تطبيق البرنامج، وبعده.

3. عادات العقل (Habits of Mind):

تعرف عادات العقل بأنها: مجموعة من المهارات، والاتجاهات، والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكات الذكية، بناءً على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية ، أو تطبيق سلوك بفعالية، والمداومة على هذا المنهج (نوفل ، 2007 ، 68).

ويعرف كوستا وكاليك (Costa and Kallick.2002 .pp1-14) كل عادة من عادات العقل التي سوف تعتمد عليها الباحثة في البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

1. **المثابرة:** وتعني الالتزام بالمهمة الموكلة للفرد لحين اكتمالها دون الاستسلام بسهولة، والإصرار على حل المشكلة، وتطوير طرائق حلها، وامتلاك ذخيرة وافرة من الاستراتيجيات البديلة لحل المشكلات، وجمع الأدلة على نجاح الاستراتيجية المتبعة لحل المشكلة ، وإدراك متى ينبغي رفض فكرة، واستخدام أخرى.

2. **التحكم بالتهور:** وتعني التأنّي في حل المشكلات، وفي التفكير قبل الأقدام على حل المشكلات ووضع خطة عمل أو هدف قبل البدء بالعمل وتأجيل إعطاء حكم فوري لفكرة معينة لحين فهمها تماماً والتمعن في البدائل قبل التصرف، والتقليل من الحاجة للتجربة والخطأ عن طريق جمع المعلومات ، والتأنّي من أجل التأمل في الجواب قبل تقديمه ، والتأكد من فهم التعليمات ، والإصغاء لوجهات النظر البديلة.

3. **الاستماع بتفهم وتعاطف:** وتعني القدرة على حسن الاستماع والاهتمام بما يقوله الآخرون ، وإعادة صياغة أفكار شخص آخر، واكتشاف المؤشرات على المشاعر أو الحالات العاطفية بلغة شفوية أو جسمية (التعاطف)، والتعبير بدقة عن مفاهيم، وعواطف ومشكلات شخص آخر

، والقدرة على رؤية وجهة النظر الأخرى بشفافية ، وإظهار التفهم ، والتعاطف مع فكرة أو شعور آخر من خلال إعادة صياغتها بدقة أو إضافة معانٍ أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها.

4. **التفكير بمرونة:** وتعني النظر في وجهات النظر البديلة، أو التعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد، وانفتاح العقل على التغير القائم على معلومات إضافية ، أو بيانات جديدة ، أو حتى تفكير مغاير للاعتقاد ، ومعرفة توفر خيارات وبدائل واستطاعة تطوير غيرها ، وفهم علاقة الوسائل بالغايات ، وإمكانية التنقل من موقف لآخر.

5. **الاستعداد الدائم للتعلم المستمر :** وتعني المكافحة دوماً من أجل التحسين ، والنمو ، والتعلم ، والتعديل ، وتحسين الذات ، والنقاط المشكلات ، والمواقف ، والتوترات ، والنزاعات ، والظروف ، واعتبارها فرص ثمينة للتعلم ، والاعتراف بعدم المعرفة لمواصلة التعلم.

6. **التفكير حول التفكير:** وتعني تطوير خطة عمل والمحافظة عليها في الزمن ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها ، بمعنى أن يصبح المرء أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة ، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والمعنى ، وتطوير خرائط عقلية أو خطط عمل ، وإجراء مراجعات عقلية قبل البدء في الأداء ، ومراقبة الخطة لدى استخدامها ، والتأمل في الخطة التي تم اكتمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي وتحرير صورة عقلية من أجل تحسين الأداء.

7. **الكفاح من أجل الدقة:** وتعني احترام الجودة ، والدقة ، والرغبة في جعل الأشياء فعالة أو جميلة أو واضحة قدر الإمكان ، ويعي أصحاب هذه العادة ، معايير الجودة السائدة في المجال الذي يعملون فيه ، ويعملون بجد قدر الإمكان للخروج بعمل يتوافق مع هذه المعايير.

8. **التساؤل وطرح المشكلات:** وتعني معرفة كيفية طرح الأسئلة التي من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرف ، وما لا يعرف ، كما تتضمن طرح الأسئلة حول وجهات نظر بديلة ، وحول تقييم ارتباطات وعلاقة سببية ، وحول مشكلات افتراضية تبدأ بكلمة " إذا " ، وحول الأسباب الدافعة وراء شيء ما.

4. التفكير الناقد (Critical Thinking):

هو نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن

استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن خمس مهارات هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم ومهارات الاستدلال ومهارات الاستنتاج (جروان، 2007، 363). ويعرف التفكير الناقد إجرائياً في الدراسة الحالية: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المستخدم في هذه الدراسة.

ويتضمن التفكير الناقد خمس مهارات كما حددها فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion, 1998) على النحو الآتي:

• مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية .

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مهارة التحليل على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

• مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث. وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مهارة الاستقراء على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

• مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مهارة الاستنتاج على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

• **مهارة الاستدلال Inference Skill:**

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مهارة الاستدلال على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

• **مهارة التقييم Evaluation Skill:**

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مهارة التقييم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

5. **المتفوقون عقلياً (Gifted Students):**

يعتمد مكتب التربية الأمريكي (U.S.O.E) تعريفاً توصلت إليه لجنة متخصصة في العام (1978)، والذي تبناه قانون الكونجرس الأمريكي لعام (1981) "أن المتفوقين (حيثما استخدم هذا المصطلح) في مستوى ما قبل المدرسة، أو المدرسة الابتدائية، أو الثانوية يحملون قدرات كامنة تقدم الدليل على مقدرات إنجاز عالية في ميادين عقلية وإبداعية، ودراسية، أو في مجالات القيادة، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات، أو فعاليات لا توفرها المدرسة العادية (زحلق، 1994، ص94).

ويعرف الطلبة المتفوقون عقلياً إجرائياً في الدراسة الحالية: بأنهم طلبة الصف العاشر المتفوقين الملحقين في مدرسة الباسل للمتفوقين في مدينة دمشق، وهي مدرسة تتبع لوزارة التربية في سورية يتم اختيار الطلبة المتفوقين فيها وفق أسس محددة ومعايير خاصة للقبول تصدر كل عام من قبل وزارة التربية لمتابعة تطوير العمل في هذه المدرسة، تتمثل هذه المدرسة في قبول الطلاب منذ الصف السابع الأساسي وحتى الصف الثالث الثانوي العلمي لتفوقهم الأكاديمي والعقلي ، وبحيث لا يقل معدلهم التحصيلي عن (90%) في

الصف السادس الأساسي إلى جانب اختبار الذكاء المعمول به من قبل الوزارة لقبول الطلبة المتفوقين ضمن مدارسها الخاصة بالمتفوقين.

سابعاً . حدود الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بالكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في محافظة دمشق، لذا عند تعميم نتائج هذه الدراسة لابد من الأخذ بعين الاعتبار المحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** تضمنت عينة الدراسة (68) طالباً وطالبة، من الطلبة المتفوقين من مستوى الصف العاشر مقسمين إلى مجموعتين تجريبية (35) طالباً وطالبة وضابطة (33) طالباً وطالبة.
- **الحدود المكانية:** طبق البرنامج التدريبي وتم التحقق من فاعليته في إحدى قاعات مدرسة باسل الأسد للمتفوقين الواقعة في منطقة البرامكة في محافظة دمشق.
- **الحدود الزمنية:** صمم البرنامج التدريبي وتم التحقق من فاعليته في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018).
- **الحدود العلمية:** وتتجلى بدراسة أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين في محافظة دمشق، وقياس هذه التفكير من خلال اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، كما تتوقف إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود خصائص العينة والأدوات والزمن المطبقة فيها.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: التفوق والمتفوقون عقلياً
المحور الثاني: التفكير الناقد.
المحور الثالث: عادات العقل.

المحور الأول

التفوق والمتفوقون عقلياً

- تمهيد:

أولاً- مفهوم التفوق العقلي وتعريفاته.

ثانياً- خصائص الطلبة المتفوقين.

ثالثاً- مشكلات الطلبة المتفوقين.

رابعاً- العوامل والأسباب المؤثرة في التفوق.

خامساً- حاجات الطلبة المتفوقين.

سادساً- وسائل الكشف عن المتفوقين عقلياً.

سابعاً- البرامج التربوية الخاصة بالمتفوقين.

المحور الأول-المتفوقون عقلياً

تمهيد

يتناول المحور الأول من الإطار النظري للدراسة الحالية (الطلبة المتفوقين) من حيث المفهوم والخصائص والعوامل والمؤثرة والمشكلات على اعتبار أن الطلبة المتفوقين هم الثروة البشرية التي يجب علينا اكتشافها واستثمارها لصالح تقدم المجتمع البشري الذي سوف يكون الحسم فيه للعقل وأساليب التفكير وحسن استخدام الموارد المادية والبشرية ولعل أفضل استثمار هو الاستثمار الذي يتمثل في مدى الرعاية التربوية التي توجه إلى هؤلاء الطلبة في كل مجالات الحياة، وفيما يلي عرض مفصل لفقرات هذا المحور.

أولاً- مفهوم التفوق العقلي وتعريفاته:

إن المتنوع لتاريخ الأمم والمجتمعات وتطورها، والناظر بتأمل للحاضر والواقع المعاش، والعوامل المؤثرة والفاعلة فيه يتلمس مباشرة الأهمية الكبيرة لتناول موضوع المتفوقين بالدراسة والبحث. نتيجة لذلك ظهر العديد من التعريفات التي توضح مفهوم التفوق نظراً إلى أنه مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان وأيضاً تختلف المؤشرات التي يعتمد عليها.

وجاء تعريف التفوق في اللغة بمعنى العلو وارتفاع الشأن من ناحية، والتفوق من الفوق، والفوق نقيض التحت وقال ابن منظور (فاق الرجل أصحابه، أي فضلهم وعلاهم بالشرف ورجل فاق في العمل أي متفوق على قومه في العلم (ابن منظور، 1967: 316).

بدء ظهور مصطلح التفوق العقلي مع بروز مفهوم العبقرية (Genius) في القرن الثامن عشر الميلادي، ثم تطوّر في القرن التاسع عشر على يد (فرنسيس جالتون) للدلالة على الأفراد الذين ورثوا مهارات عقلية متميزة، مكنتهم من تحقيق مكانة مرموقة في مجالات (العمل، أو القضاء، أو الفن، أو السياسة.. إلخ)، ثم استخدمه تيرمان (Terman) في دراساته حول العبقرية واستخدم فيها الذكاء كمحك للعبقرية، وانتهجت الطريقة ذاتها هولنجورث (Hollingworth) واتخذت معامل الذكاء (150 فأكثر) محكاً للعبقرية (جروان، 2008، ص57)، وعلى الرغم من اعترافها بأنه ليس مناسباً لهذا الغرض، فقد عرّفت المتفوق عقلياً بأنه من يتعلّم بسرعة، ومقدرة تفوق أقرانه في مجالات كالفنون، مثل الرسم، والموسيقى، أو المجالات الميكانيكية، أو مجال المجردات، والتحصيل الأكاديمي (القريطي، 1989، ص 35).

بعد ذلك بدأ الباحثون في تقديم تعريفات أكثر اتساعاً لهذا المصطلح، وكان ظهور نموذج جيلفورد (Guilford 1950) تحدياً للمفاهيم التقليدية للذكاء، حيث قدّم تحليلاً، وتصنيفاً للعمليات العقلية، وقد نتج عن

ذلك اتجاه الباحثين نحو تعريف التفوق من خلال مستويات الأداء المتميزة في عدة مجالات، فكان تعريف بول ويتي (Witty 1951) في أن المتفوق هو الذي يكون أدائه متميزاً بصورة متسقة في أي مجال من المجالات ذات القيمة للمجتمع الإنساني، وقد أشار ويتي على ضرورة الملاحظة الجيدة للفرد لاكتشاف التميز في مستوى أدائه، فهي أفضل من مجرد التركيز من الأداء على مقاييس الذكاء (نقلاً عن: افنيخر، 2015، 13-14).

أما تاننبوم (Tanneneubaum,1962) فقد عرف التفوق: بأنه نتيجة تفاعل خمسة عوامل نفسية واجتماعية منها، القدرة العامة ويمكن قياسها بمعدل الذكاء، والقدرة الخاصة مثل الموسيقى أو الكيمياء أو اللغة وغيرها، كذلك العوامل غير العقلية مثل العمل الجاد والرغبة في التضحية في سبيل الإنجاز العظيم، وعوامل بيئية مرتبطة بالمتفوق مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع بكل ما فيها من برامج وعوامل الحظ. نقلاً عن (Springer.2001p142).

وقد تنوعت التعريفات بين تلك التي تعرّفه في ضوء ارتفاع مستوى ذكاء الفرد، وتلك التي تنظر إليه في ضوء ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطالب، وتلك التي نظرت إليه من زاوية محك ارتفاع مستوى قدرات التفكير الابتكاري، أو تلك التعريفات التي أكدت على ارتفاع مستوى أنواع خاصة من التفكير (التفكير النقوي، التفكير التقاري، التفكير التباعدي، التفكير الرياضي، التفكير الميكانيكي..إلخ)، أو تلك التعريفات التي نظرت إلى التفوق العقلي في ضوء ارتفاع مستوى أداء الفرد في مجال أو عدة مجالات تلقى تقديراً من قبل الجماعة (عبد الغفار، 1977، ص 39 - 40).

كما عرفت وزارة التربية الأمريكية (1989) التفوق بأنه قدرات ومهارات تشمل جميع أو بعض الجوانب التالية:

- قدرات عقلية عامة يمكن قياسها باختبارات الذكاء مثلاً.
- إبداع وتفكير إنتاجي يمكن قياسه باختبارات القدرات الابتكارية.
- مهارات قيادية ويمكن قياسها بمحكات خاصة.
- مهارات بصرية أدائية وتشمل المهارات الفنية والحركية التي يمكن قياسها بمحكات خاصة (فخرو، 2000: 334).

ولقد أشار كيرك وآخرون (1997) إلى أن المتفوق هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه على 130، كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الابتكاري (Kirk, et al. 1997 p142).

وقد عرف المتفوق بأنه الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ أو ممتاز من حيث الذكاء العام أو في مجال أو أكثر من المجالات الخاصة (Sidney & John 1998.p102).

بينما أشار در (Durr) إلى أن المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (جروان، 1999: 54). ومحلياً أشارت زحلق إلى التفوق الأكاديمي بأنه: "الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو في الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران (زحلق، 2001، 15).

وبضيف ولاس (2004) بأن المتفوقين هم: مجموعة من الطلبة ذوي قدرات عقلية عالية ولديهم استعدادات أكثر مما لدى أقرانهم سواء في مجال التحصيل الدراسي أو في أي نوع من المهارات التي يقدرها المجتمع المدرسي (والاس، 2004، 135).

وعرف مالتبي (Florence Maltby) "الطالب المتفوق بأنه: ذلك الطالب الذي عادة ما يكون متفوق في المهارات الذهنية الأكاديمية أو في أحد مجالات الفنون بشرط حصوله على نسبة ذكاء أعلى من (140) في اختبارات الذكاء". كما عرف كارتر (Carter) الطفل المتفوق في قاموس التربية (Dictionary of Education) بأنه الفرد الذي يمتلك القدرة التي تبدو على شكل درجة عالية من الإنجاز من دون حاجة لأن يبذل مجهودات إضافية كالفرد العادي. نقلاً عن: (Publishers & Heights.2008 .p55).

ويظهر من تحليل مضمون التعاريف السابقة مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم الطالب

المتفوق وهي:

- الطالب المتفوق هو الذي يحصل على درجة مرتفعة في التحصيل الدراسي تضعه ضمن أفضل أفراد المجموعة التي ينتمي إليها.
- هو الفرد الذي لديه قدرات ممتازة على الإنجاز، وهو يحتاج إلى برامج تربوية خاصة، وخدمات إضافية على ما يقدم في البرنامج المدرسي العادي.
- هو الطالب الذي يحصل على نسبة ذكاء أعلى من (130) في اختبارات الذكاء.
- هو الطالب الذي يملك تفكيراً إبداعياً وتفكيراً إنتاجياً يمكن قياسه باختبارات القدرات الابتكارية.
- هو الطالب الذي لديه مهارات قيادية ويمكن قياسها بمحكات خاصة.
- هو الطالب الذي لديه مهارات بصرية أدائية وتشمل المهارات الفنية والحركية التي يمكن قياسها بمحكات خاصة.

ثانياً- خصائص الطلبة المتفوقين.

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات العلمية، التي اهتمت بالتفوق والمتفوقين، كدراسة (سليمان ، 2004) و(الحوارني ، 1994) و(زحلق ، 1994) و(الطنطاوي، 2000)، و(الداهري، 2005)، و(عبد العزيز، 2005)، (أبو ماضي ، 2006) و(عميرة، 1997) و(James,1994) و(Heylighen,1997). و(Springer,2005) خلصت إلى وجود مجموعة صفات وخصائص يتميز بها الطلبة المتفوقون والتي يمكن حصرها في أربع مجموعات أساسية هي:

1-الخصائص العقلية والمعرفية:

هناك مجموعة من الخصائص العقلية التي يتميز بها المتفوقون ومن أبرزها:

- الرغبة في الاستطلاع العقلي.
 - الفردية في العمل والاستقلال والاعتماد على الذات.
 - اليقظة الدائمة وقدرتهم الفائقة على الملاحظة والاستيعاب وتركيز ما يلاحظونه.
 - مهارة واضحة في المحاكمة.
 - يملكون قدرة على الاستدلال والتعميم والتجريد وفهم المعاني والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات.
 - الدقة في الاستجابة.
 - بعضهم يتصف بالتفكير النقدي والتقويمي، والذي يشكل أساس التفكير الإبداعي وهو تفكير متسائل يجيب عن الأسئلة باتجاهات وجوانب مختلفة.
 - التعبير عن النفس بدقة.
 - ليس عندهم صبر في الأعمال التي تحتاج إلى تدريب، أو في الأعمال الروتينية.
 - أكثر طرْحاً في حل المشكلات التعليمية.
 - القدرة على التأمل.
 - لديه ذاكرة ممتازة طويلة المدى.
 - اهتمامات أخلاقية مبكرة.
- (الداهري ، 2000 : 49) (عميرة ، 1997 : 147) (James,1994:1-2) (Heylighen,1997:3). (عبد العزيز، 2005 : 32) (الطنطاوي، 2000 : 15).

كما أن لديهم القدرة على المثابرة وتركيز الانتباه، والتفكير الهادف لفترات طويلة، وتناول المشكلات بأسلوب متعدد الحلول، ويستخدمون الأساليب الإبداعية في معالجتها، مع قدرة على الاستنتاج، والاستقراء، والتعميم، وصياغة المفاهيم، والتجريد، والتفوق على الأقران العاديين في الطلاقة، والمرونة، وغزارة التفكير، والحساسية للمشكلات، والاعتماد على النفس، والتأمل، وفي التفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الرمزي، والمحاکمات المجردة (أبو سماحة وآخرون، 1992، ص 23-24).

وقد أشارت إيكين (Eakin 2007) إلى أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بمواصفات إدراكية تتضمن الاستخدام الماهر للرمز المجردة، والاهتمامات المتنوعة والواسعة، والفضول والتشوق للمعرفة، والقدرة على التركيز في المعرفة واستخلاص المعاني، الفهم الجيد والربط بين الأفكار (Eakin, 2007, p23). وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن هذه الخصائص ليست ثابتة أو جامدة، ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة، لذلك من الممكن أن بعض هذه الخصائص قد لا يظهر لدى بعض الطلبة في مراحل مبكرة من نموهم.

2-الخصائص الجسمية:

يشير كل من (سليمان، 2004) و(طنطاوي، 2000) (الحراني، 1994) إلى مجموعة من الصفات الجسدية التي تميز الطلبة المتفوقين ولعل أهمها ما يلي:

- 1- ظهور مبكر للأسنان.
 - 2-المشي والكلام في وقت مبكر.
 - 3- يخلون نسبياً من الاضطرابات العصبية
 - 4-تغذية أعلى من المتوسط.
 - 5- عيوب حسية أقل.
 - 6-زيادة في الطول والوزن واتساع الكتفين
 - 7- يتم نضجهم مبكراً بالنسبة لسنهم.
 - 8-وزن أكبر عند النمو.
 - 9-درجة أقل من عيوب النطق.
 - 10-البلوغ في وقت مبكر.
 - 11-يتقدمون قليلاً في نمو العظام.
 - 12-قدرة حركية عالية.
 - 13-يتسمون بطول الجسم.
 - 14-يقبلون بشهية على الطعام.
- (سليمان، 2004: 87) (طنطاوي، 2000: 149) (الحراني، 1994: 83).

ولا بد من التنويه إلى أنه كان يعتقد قديماً أن التفوق العقلي كثيراً ما يظهر بين الذين تظهر لديهم عيوب جسمية، ولكن وجد أن العكس هو الصحيح، ولكن ليس معنى ذلك أن من يعاني عيباً أو ضعفاً جسياً لا يمكن أن يكون متفوقاً، ولكن ما نقصده هو أن اتصاف المتفوق بالتفوق لا يؤدي إلى اعتلال الصحة، ولكن العكس إذا

منح المتفوق تكويناً بيولوجياً فإن تفوقه يهيئ له الفرصة الأفضل لتنمية تكوينه البيولوجي إلى مستوى أفضل من الفرد العادي.

وقد وجد (تيرمان) أن الأطفال المتفوقين عقلياً يتمتعون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية بوجه عام، كما أنهم أكثر طولاً وقوة كما أنهم يتعلمون المشي قبل أقرانهم العاديين بحوالي الشهر، ويبدؤون الكلام قبلهم بحوالي ثلاثة أشهر ونصف، كما أن الفترة التي يقضيها الأطفال المتفوقون في النوم كانت أطول من فترة نوم الأطفال العاديين، وأن نسبة حالات سوء التغذية، وأمراض الأسنان، والأمراض الحسية كانت أقل (التويجري ومنصور، 2000، ص186). ويلخص (الشيخلي 2005) بعضاً من الصفات والخصائص الجسمية التي يتميز بها الموهوب والمتفوق عقلياً بما يلي:

أ- يتمتع الطفل الموهوب والمتفوق بصحة جسمية قوية، وتغذيته جيدة، ولائق بدنياً.

ب- الأطفال الموهوبون والمتفوقون أكثر وزناً وطولاً من أقرانهم.

ج- يتفوقون في تكوينهم الجسدي ومعدل النمو ونشاطهم الحركي على أقرانهم.

د- يكون المتفوق خالياً من الاضطرابات العصبية.

هـ- طاقته للعمل عالية ونموه العام سريع.

و- رياضي ويحب الجري، ويمشي مبكراً.

ز- صحيح البنية وحسن التكوين ويتحمل المشاق.

ح- ينضج مبكراً قياساً لأطفال سنه من الأسوياء (الشيخلي، 2005، ص70).

3- الخصائص الانفعالية الوجدانية:

ويمتاز التلميذ الموهوب والمتفوق عادةً بحساسية شديدة لما يدور في محيطه الأسري، والمدرسي، والاجتماعي بشكل عام، وكثيراً ما يشعر بالضيق، أو الفرح في مواقف تبدو عادية لدى الغير من التلاميذ العاديين، ومن أهم الصفات والخصائص الوجدانية والانفعالية لهم:

أ- يتمتع بمستوى من التكيف والصحة النفسية بدرجة تفوق أقرانه، والحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها.

ب- يتوافق بسهولة مع التغييرات المختلفة والمواقف الجديدة، والتوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية.

ج- يعاني من بعض أشكال سوء التكيف والجنوح والإحباط أحياناً نتيجة نقص الفرص المتاحة في المدرسة ومتابعة اهتماماته الخاصة، وأحياناً الانسحاب من المواقف خوفاً على مشاعر الآخرين.

د- يتحلى بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي، ولا يضطرب أمام المشكلات التي تواجهه ويتعلق بالمثل العليا وقضايا الحق، والعدالة، والأخلاق.

هـ- يتسم بالكمون العاطفي، ويصبح في مرحلة النضج أكثر توافقاً من أقرانه، ولا يعاني من مشكلات عاطفية حارة، وأحياناً التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة (الشيخلي، 2005، ص70).

و- ذو سمات شخصية مرغوب فيها، إذ يتصفون بالأخلاق الحسنة، وبالتعاون والطاعة، وتقبل التوجيهات برضى، وهم أكثر قدرة على الانسجام مع غيرهم، ولهم القدرة الفائقة على نقد الذات (الطنطاوي، 2008، ص32).

تشير بعض الدراسات (Sidney, & John .1998) (Springer,2005) و (James,1994) و (الطنطاوي، 2000) و (James,1994) و (Heylighen,1997) و (عبد العزيز، 2005) إلى أن المتفوقين يتصفون بدافعية واضحة في سلوكهم العام فهم يتصفون بالدافع إلى الإنجاز والدافع إلى المثابرة ، والدافع إلى الطموح وذلك لتحقيق أهدافهم في الحياة والنجاح فيها، مما يجعلهم يشعرون بالاكتمال الذاتي، والشعور بالسعادة ، وأنهم قادرون على ضبط النفس، والتحكم بوضعهم الانفعالي عندما تتأزم الأمور، ويتقبلون النقد الموجه لهم، ويتصفون بالمبادأة والجرأة ، وهم يتمتعون بثقة الآخرين فيهم لأنهم يتقنون بأنفسهم بدرجة عالية وأنهم أقل رغبة من العاديين في المباهاة والسلوك الاستعراضى، وأنهم واقعيون في تصرفاتهم ، وموضوعيون في أحكامهم وآرائهم.

كما يؤكد الباحثون إلى أن من أهم خصائص المتفوقين النزعة إلى الكمال، ومحاسبة الذات والمثالية والإحساس القوي بالعدالة والحقيقة، وقوة المشاعر العاطفية وعمقها، والحساسية الزائدة للمحيط وقوة الوعي بالذات والشعور بالاختلاف، والقيادية في مجالات متنوعة، وتحمل المخاطرة بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومشكلات الراشدين، ولديهم حس الدعابة اللاذعة والمرح والذكور أميل للدعابة من الإناث، والنضج الأخلاقي المبكر، والنضج والقدرة على التكيف النفسي الاجتماعي المتقدم، ولديهم حيوية و طاقة عالية. (Sidney, & John .1998.p45) (James,1994:1) (Springer,2005:P5).

وفي هذا الصدد تشير ايكين (Eakin 2007) إلى أن الطلبة المتفوقين غالباً ما ينشدون الكمال، ويخافون من الفشل، وإن شعورهم بالاختلاف ربما يجعلهم في مواجهة مع بعض المتاعب والمشكلات من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وتضيف بأن لديهم آمال عالية، وثقة كبيرة بأنفسهم (Eakin, 2007, p25).

وترى الباحثة أن معظم الدراسات والبحوث السابقة التي ذكرت تتفق على أن معظم الأطفال المتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي، واستقلالية ذاتية، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصبية من الأطفال العاديين، ويبدون سعادة ويحبهم زملاؤهم.

4- الخصائص الشخصية والاجتماعية:

يشير الباحثون (سليمان. 2004) و (Heylighen,1997) إلى أن من أهم السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية للمتفوقين ما يلي:

- قادر على كسب الأصدقاء، ويميل لمصاحبة الأكبر منه سناً، ويفضل صداقة الموهوب على العادي.
 - يتميز بسمات مقبولة اجتماعياً، ويميل إلى مجارة الناس ومجايلتهم، ويفضل الأشياء والسلوك المقبول اجتماعياً.
 - يتحمل المسؤولية، ويملك القدرة على قيادة الآخرين، ولديه رغبة قوية في التفوق العقلي عليهم ويتمتع بالحب والشعبية العالية بين أقرانه.
 - يبادر للعمل وعنده استعداد لبذل الجهد، ويقدم العون للآخرين ويمكن الاعتماد عليه.
 - تفاعله الاجتماعي واسع وشامل لأنه سرعان ما يندمج في الجماعات الكبرى فيشعر أنه جزء متمم للجماعة، على الرغم من عدم مسايرتها أحياناً (سليمان، 2004: 97-98).
 - يشعر بشعور الآخرين ويساعدهم على فهم أنفسهم.
 - لديه إحساس بالعزلة والوحدة (Heylighen,1997:2).
- كما أشارت دراسات كثيرة إلى وجود ارتباط موجب بين توافر القدرات العقلية التي تدل على التفوق لدى الفرد وقدراته على التكيف الشخصي والاجتماعي، وأهم هذه الدراسات ألسفير (Elsevier. 2006) ودراسة وكولمان. (Coleman. 2003. p23)
- ويشير سبرنجر (Springer 2005) إلى أن المتفوقين يفضلون صحبة الكبار، أو من هم في مستواهم العقلي ولكن على الرغم من ذلك يؤكد جيمس (James,1994:1) إلى أن المتفوقين عقلياً من المراهقين غالباً ما يكونون غير ناضجين اجتماعياً، وقد يسبب لهم ذلك نوعاً من الخجل عند التعامل مع الكبار الذين يكونون موضع إعجاب هؤلاء المراهقين واحترامهم.
- ولكن الدراسات أثبتت أن الطلبة المتفوقين قد يكونوا متقدمين اجتماعياً إذا ما قورنوا بأقرانهم غير المتفوقين، ويمتلكون مهارات اجتماعية ولكن المدرسين يقيمون الطلاب المتفوقين على أنهم أقل بالنسبة لأقرانهم غير المتفوقين. (Sidney, & John. 1998) (James,1994) (Springer,2005).

ثالثاً- مشكلات الطلبة المتفوقين.

تنشأ مشكلات المتفوقون عند وجود عائق أو حاجز يحول دون تحقيق دوافعهم وإشباع حاجاتهم وبلورة ذواتهم، ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات والأدبيات السابقة لاحظت أن المشاكل التي يتعرض لها المتفوقون تنشأ من مصادر متعددة يمكن أجمالها بما يلي:

أ- المشكلات الشخصية:

- تنشأ هذه المشكلات عن المشاعر الداخلية والسمات السلوكية للمتفوق من أهمها:
- الشعور بالعزلة واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق.
- السبق اللغوي للطفل المتفوق نتيجة للقراءات المتنوعة والاهتمامات المختلفة مما يسبب صعوبة التواصل اللغوي مع الأقران، فتتعدم لغة الحوار بين المتفوق وأقرانه مما يسبب حدوث الانطواء لديه.
- الشعور بالقلق لإحساس المتفوقين الشديد بمشكلات المجتمع والعالم وعجزهم عن الفعل أو التأثير.
- شعور بالضجر بسبب صرامة المنهج المدرسي، مع نزوعه نحو التقصير في مجال تفوقه بسبب مشاعره بالتفوق فيها.
- النظر للطفل الموهوب على أنه مختلف ومتفوق في نواح عديدة قد يدفع الكثيرين من والدين ومعلمين إلى معاملته على أنه ناضج، وهذا يعمل على حرمانه وعدم إشباع حاجات أساسية لديه كالحاجة إلى العطف والرعاية والمحبة والتقدير والانتماء، فالطفل الموهوب بحاجة لأن يعيش طفولته كأبي طفل آخر حتى يتحقق له التوافق والانسجام والتكامل النفسي (الشربيني، وصادق، 2002: 36).
- قد يستثير نبوغ المتفوق عند الآخرين مشاعر النقص والدونية، وبالتالي قد تصدر عنهم بعض الاستجابات الدفاعية إزاءه.
- كلما زاد عمره العقلي زادت الفجوة بينه وبين زملائه وزاد ميله للوحدة مما ينتج عنه عدم مسابرة زملائه من نفس السن، فتتسبب العديد من المشكلات الاجتماعية لديه.
- وجود تباين بين قدراته وميوله من ناحية، ومهاراته في الأداء لأن صغر سنه يجعله يفتقر للطريقة الصحيحة للأداء، فيواجهه الإحباط إن لم يكن هناك من يساعده في تنمية مهارته في الأداء.
- محاسبة النفس المفرطة بسبب الإخفاق في الوصول إلى المثالية التي ينشدها المتفوق وهو ما يقود غالباً إلى فقد زائد وغير مناسب للنفس، مما يسبب نوعاً من الاكتئاب، وهو عبارة عن غضب وشعور بالخذلان من النفس بسبب القوقعة العالية التي يضعها المتفوق لنفسه (أبو ماضي، 2006 : 53-54).

ب- المشكلات البيئية والأسرية:

ولقد أورد عدد من الباحثين مجموعة من المشكلات البيئية والأسرية التي تؤثر في أنحاء الطاقة العقلية لدى الأبناء:

- قلة التوجيه والرعاية للمتفوق من قبل والديه وأسرته فيما يختص بالأنشطة الملائمة التي يزاولها المتفوق مع المبالغة في استغلال وقت الفراغ وتنظيمه، فلا تبقى له فرصة للنشاط والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين مما ينتج عنه انخفاض المستوى التحصيلي.
- شعور بعض المتفوقين بأن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم لا يساير تطلعاتهم المستقبلية وعدم اكتراث الوالدين بمواهب الأبناء، وعدم تقبل الوالدين والمجتمع للأفكار غير التقليدية لدى المتفوق.
- ضغط الوالدين للإسراع بالطفل ودفع نموه وإنتاجه.
- الإهمال البيئي حيث لا يجد فيه الفهم والتقدير والتشجيع.
- افتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه.
- إغفال الحاجات النفسية مثل: الحاجة للتعبير عن الذات، والشعور بالأمن، وعدم التهديد، والحاجة إلى المؤازرة، والتقبل، والفهم، والتقدير.
- عدم تشجيع الآباء أطفالهم على سلوكهم الاستكشافي، أو لا يستجيبون لأسئلتهم مما يحول دون النمو السليم للقدرات الابتكارية أو الإبداعية.
- نظام تقيد الوقت في البيت قد لا يسمح للأطفال بوقت حر يمارسون أي نشاط يحبونه.
- عدم تشجيع الخيال والتخيل، فبعض الآباء يرى أن الخيال مضيعة للوقت في مالا ينفع، ويحاولون أن يدفعوا أبناءهم ليكونوا واقعيين.
- الحماية الزائدة والرعاية الشديدة من قبل الوالدين فيحرم الأطفال من فرصة استكشاف طرائق جديدة لعمل الأشياء، والتصرف بحرية في المواقف المختلفة.
- حدوث مشكلات في التكيف بين المتفوق وإخوته، بسبب شعور الوالدين بأنهم قريبون من الطفل المتفوق ومنحه مكانة عائلية متميزة (شقير، 1999: 61) (سليمان، 2004: 227-277).
- (الشربيني، وصادق 2002: 292) (جروان، 2008: 295-299) (السورور، 2003: 321-341).

ج- المشكلات المدرسية:

يشير الباحثون (السرور، 2003) (شقير، 1999) (James,1994) إلى أن للبيئة المدرسية دور مؤثر في ظهور بعض المشكلات لدى الطلبة المتفوقين إذ أن تركيز المعلمين على الأداء المرتفع في الامتحانات يزيد التوتر عند الطلبة أثناء تأدية الامتحانات، وكذلك فإن وجود مناهج مدرسية لا تتحدى قدرات الطلبة المتميزين تؤدي إلى شروذ الطالب في الصف، وسيطرة أحلام اليقظة عليه وشعوره بالملل وعدم الاهتمام بالمتطلبات المدرسية، مما يؤدي إلى الفشل الأكاديمي. وذكر الباحثون مجموعة من العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية والتي يمكن أن تؤثر على الطالب المتفوق ومن أهمها ما يلي:

- عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكمي والكيفي للطلاب داخل الفصول الدراسية، مما يقلل من مستوى التفوق العقلي، ومما يدفع الطالب المتفوق إلى الملل.
- عدم القيام بزيارات علمية لمراكز البحث العلمي، وعدم توافر نوادٍ علمية داخل المدارس تشغل وقت فراغ المتفوق.
- اقتصار الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة لجميع الأطفال العاديين، وبالتالي تفشل المدرسة في تحقيق حاجات الطفل المتفوق وطموحاته التي تعد في الواقع أكبر من المستوى التدريسي الذي يقدم إليه.
- مضايقات رفاقهم الطلبة العاديين بالسخرية أحياناً وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحياناً أخرى.
- تعاني كثير من المؤسسات التعليمية من عدم توافر المؤهلين فنياً لاستخدام الاختبارات والوسائل المناسبة للكشف عن المتفوقين.
- اتجاهات المعلم تتسم بالسلبية نحو مهمة التدريس والتفكير والابتكار، وثقافة المعلم وقدراته الابتكارية قد لا تشجع المتفوق، وطريقة التدريس قد لا تنمي القدرة الكامنة لدى المتفوق.
- مع مقررات لا تصل إلى مستواه العقلي، أو سرعته في التحصيل.
- شعور المتفوق بالملل والضجر من المناهج الدراسية العادية بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياساً إلى الطلاب العاديين، لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف لما له من قدرة على الإنجاز في العمل وقدرة على استنتاج النتائج والوصول إلى الحلول قبل المعلم، ولما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى ونتيجة لشعور المتفوق بقدرته على الحفظ والتعلم والتذكر بسرعة، وشعوره بالملل قد يعوده على الكسل.

- التبعية والامتثال ومجاعة سلوك الأقران مشكلة كبيرة للمتفوقين في المدرسة وقد وجد تورانس (1964) من خلال استخدامه طريقة القياس الاجتماعي أن اضطراب التلميذ المتفوق لانتظار زملائه حتى يفرغوا من حل وظائفهم والامتثال إلى ذلك يسبب مشكلات كثيرة تؤدي إلى هبوط سريع في منحى نمو قدرات التفوق العقلي ما بين السنتين الرابعة والسابعة، ويضطر التلميذ المتفوق إلى مجاعة سلوك الأقران عندما يقدم أفكاراً أصلية لا تجد قبولاً من زملائه في الصف ، بل يأخذون منها موقفاً سلبياً في الغالب الأمر الذي يكره المتفوق ويجبره على السير مع التيار، والامتثال له. (Douglas, 1997:3)، و (الحراني ، 1992 : 121)، و (الشرييني، وصادق 2002: 289)، و (سليمان، 2004: 237). (السرور ، 2003 : 322) (Taylor, 2005.p47) .

رابعاً-العوامل والأسباب المؤثرة في التفوق.

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفوق، وبعضها خاص بالفرد نفسه، وبعضها الآخر بالبيئة التي يعيش في كنفها، ولا يتوافر في أدبيات التراث النفسي في مجال التفوق العقلي ما يغطي الحديث عن هذه المتغيرات جميعاً، وإنما هناك بعض الكتابات التي تناولت جانباً أو أكثر من عوامل التفوق العقلي وهي.

1. العوامل الفردية (Individual Factors).

وتتجلى العوامل الفردية المؤثرة في التفوق بعدة نقاط أهمها ما يلي:

أ- **القدرات العقلية:** أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق التحصيلي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين وعلى ذلك يكون للذكاء دور في عملية التفوق التحصيلي بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم (عبد اللطيف، 1993:120).

ب- **العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم:** تعدّ عملية الاستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى للطالب عنها في أي مجال من مجالات العلوم فهي عملية ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه إلى نهايته لما لها من أثر كبير في مستوى تعليمه ويتوقف نوع هذا المستوى وجودته على مهارات الاستذكار للطالب (HeyLighen 1997.p32).

ج- **الرضا عن الدراسة:** فقد توصل الباحثون إلى أن الطلاب الأكثر رضا يحصلون على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي وعلى ذلك بات من الضروري ترغيب الطلاب والمتعلمين فيما يحصلونه من مواد دراسية حتى ندفع بهم إلى درب التفوق.

د- **درجة الطموح:** الطموح مكون جوهري في سعي الفرد لتحقيق ذاته، فخبرات النجاح والفشل تؤثر في مستوى طموح الطالب الأكاديمي بدرجة كبيرة، فقد أوضحت نتائج الدراسات إلى أن النجاح الدائم يرفع من مستوى طموح

الفرد وأن كثرة الفشل تعمل على خفض مستوى الطموح. وأكدت ذلك دراسات كدراسة (الهواري والشناوي، 1987)(Publishers, & Heights. 2008p20) (zeidne & scleyer. 1998.p12) (Coleman. 2003p52).

هـ-الخبرة الشخصية: أثبت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية والتفوق في التحصيل الأكاديمي بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة أو الرصيد الخبري (عبد اللطيف، 1993: 120).
و-الدافعية: تعد الدوافع شرطاً أساسياً في عملية التعليم الجيد، بل أن دافعية الإنجاز تعد إحدى العوامل النفسية المفسرة لاختلاف الطلاب في عملية التحصيل الدراسي (كريفير، 2005: 103).

2. العوامل الوالدية والأسرية:

لقد أثبتت الدراسات التي أجريت بهدف التعرف إلى علاقة المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل والتفوق فيه. إن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات متوسطة اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً قد يبدو هذا منطقياً لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفر الإمكانيات الضرورية لعمليات التفوق الدراسي، وبالتالي يصدق هذا على المكانة الاجتماعية للأسرة، وقد أثبتت دراسات ماجيه (Mcgehee) أن غالبية المتفوقين تأتي من بيوت ذوات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط وأكدت دراسة ألمانية أخرى نتائج هذه الدراسة حيث أثبتت هذه الدراسة التي أجريت على (26 ألف طالب) إن الطلبة المتوسطي المستوى هم أهم الطبقات التي يأتي منها المتفوقون (عودة وملكاوي، 1992 : 19). ولأساليب التنشئة دور فعال في تنمية الطفل المتفوق، فأسلوب المعاملة الوالدية يعتمد على الإقناع والمحاور الفكرية والحرية وعدم فرض القيود على الأبناء والبعد عن العقاب المؤذي ولوحظ بأن أهم ما يدمر تفكير المتفوق ويخنقه ويجمده وجود الطفل وسط جماعة تسلطية تكثر النقد ولا تتسامح مع الخطأ، وتنبذ من يخرج عن المألوف ويأتي بالجديد (شقيير، 1999: 126).

3. العوامل الاجتماعية:

أظهرت الدراسات أن البيئة الاجتماعية المشحونة بالقلق والتوتر قد تحد وتقلل من قدرة الفرد على التفوق والابتكار، واستخدام المواهب بعكس البيئة المتميزة بالطمأنينة والأمن والسعادة، إذ وجد أن البيئة العامة الفسيحة الواسعة، والعلاقات الواسعة في البيئة المحلية والدولة تؤثر في نمو الطفل المتفوق لأنها تعطي الطفل فرصاً أكبر للتعلم في سن مبكرة وفرصاً أكبر للاكتشاف. كما أن طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، قد تؤثر فيه فتجعل منه شخصاً مبتكراً ومنتجاً فمعايير الجماعة القائمة على الحرية والفردية والتشجيع تساعد على تنمية التفوق العقلي (المعاينة، البواليز، 2004 : 137).

4. العوامل المدرسية:

للمدرسة دورٌ بارزٌ في رعاية التفوق العقلي وإنماء جذوته ويؤكد سبرنجر (1967) أن المناخ المدرسي الذي يتسم بالحرية، والتسامح، والاحترام، والديمقراطية، والعدالة، هو الذي يسمح بنمو القدرات، على العكس من ذلك فإن المناخ النفسي الذي لا يحقق للتلميذ المتفوق الشعور بالطمأنينة، مع استخدام العقوبات الشديدة سواء أكانت بدنية أم نفسية تؤدي على إخفاق الموهبة وإحباط وانخفاض تفوق التلميذ (شقيير، 1999: 132). كما تشير زحلق (1994) إلى إن حسن الصلة والتعاون بين المدرسة والأهل وإمكانات تفريد التعليم والتصرف بأمور المنهاج، وتوفير فرصة خاصة للمتفوقين أضف إلى ذلك ما للمكتبة المدرسية إذا كانت ثرة بالكتب والمراجع من دور في تنمية القدرات العقلية لدى التلامذة يؤدي إلى توسيع مداركهم ومعارفهم وبالتالي إلى مزيد من نمو تفوقهم، كما أن نظام التقويم والامتحانات إذا لم يكن يتسم بالصدق والموضوعية فإنه يترك آثاراً سلبية في التلاميذ، ويضاف إلى ذلك التكتلات والزعامات وجماعات السوء داخل المدرسة. هذه كلها عوامل إن وجدت، فإنه يمكن أن تترك آثاراً سلبية في المتفوق، وتؤدي إلى عرقلة النمو المتكامل للقدرات العقلية لدى التلامذة وتنشئتهم الاجتماعية (زحلق، 1994: 83-84).

5. العوامل الوراثية:

لاشك أن هناك عوامل وراثية معينة تؤثر في النمو العقلي للفرد، حيث أن الطفلين اللذين يعيشان في البيئة نفسها والمحيط المادي نفسه سوف يستخدمان هذا المحيط بطرائق مختلفة، ومن المؤكد أن هناك عوامل كثيرة تؤدي إلى هذا الاختلاف فمن المعروف بشكل جيد أنه في حالة التوائم المتماثلة يكون التشابه في السمات الجسمية والفعلية كبيراً للغاية (تراوحت معاملات الارتباط بين 97/80%) كما أن التشابه في حالة الأطفال الأشقاء أمر لا نستطيع إغفاله (حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 42% / 55%) وإذا تمت تربية التوائم المتماثلة في بيئات منفصلة عن بعضها بعضاً، فإن اختلاف تلك البيئات يظهر أثراً ملحوظاً في السلوك الاجتماعي (الداهري، 2005، 14).

خامساً- حاجات الطلبة المتفوقين.

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات العلمية، التي اهتمت باحتياجات المتفوقين، كدراسة (James,1994) و (Springer,2005) (فخرو، 2000) و (أبو ماضي، 2006) (الشطي، وآخرون، 2004) (عامر، 2006). خلصت إلى وجود مجموعة حاجات أساسية لدى هؤلاء الطلبة التي يمكن حصرها في أربع مجموعات أساسية هي:

أولاً - الحاجات العقلية والمعرفية:

يؤكد الباحثون إذا لم تتحقق الاحتياجات المعرفية والعقلية للطلبة المتفوق فقد ينتج عنها عواقب ومشكلات متعددة مثل الإحباط وفقدان الحماس والملل من المنهج العادي ، كما يمكن أن يرفض مصاحبة من هم أقل من قدراته لعدم رغبته في إعادة الأفكار التي فهمها بشكل أسرع منهم ، ربما يظهر بالنسبة إليهم غير متعاون أو شاذ عنهم ومتعال عليهم، والمتفوق إذا لم يتحقق له البرنامج التعليمي الخاص به المرونة المطلوبة فإنه قد يفقد الاحترام لكل شيء حوله لأنه يمثل بالنسبة إليه القمع والتسلط وفرض الأسلوب التقليدي على طريقة ونمط تفكيره (فخرو ، 2000 : 288). لذلك يشير (أبو ماضي، 2006) إلى أهم الاحتياجات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتفوقين ما يلي:

- التعرف إلى أفراد آخرين يمتلكون قدرات لكي يكون قادراً على تقييم نفسه والآخرين، لأنه يملك مهارات عقلية عليا كالتجريد والتصميم والتقويم.
- اكتساب مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- تجارب تعليمية وخبرات عملية تتسم بالتحدي لتكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم.
- تنمية عرض الرؤية لديه ليدرك إمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي ليرى في ذلك كله التيار المستمر لأفكار قضية الإنسان واهتماماته (عامر، 2006، 23).
- تزويدهم بمعلومات جديدة تتحدى قدراتهم في اختزان المعلومات بشكل سريع واسترجاعها.
- التنوع في المواد والأنشطة المقدمة، لكي تحقق له اهتماماته المتعددة، وتحقق له المتعة وحسن الاستطلاع غير المحدود لديه.
- إثراء المنهج وتنويع الأنشطة والمواقف التي تحتاج إلى تطبيق الطرائق والأفكار والأساسيات والنظريات في أوضاع وظروف جديدة.
- التوصل إلى أفكار متنوعة وكثيرة، لقدرته على معالجة المعلومات والسرعة في الانتقال بين عمليات التفكير المختلفة.
- إعطاؤه الفرصة لإبراز إسهاماته في حل المشكلات، وذلك لقدرته على تركيز الأفكار والحلول الأصلية.
- التقويم المناسب لجهوده الإبداعية والتشجيع المستمر لقدراته الابتكارية، وإعطاؤه فرص الاكتشاف عن طريق استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة (James,1994.p14).

- أن يصبح محباً للاستطلاع من الناحية العقلية، ويبحث عن المعاني، ويحاول أن يعثر على علاقات جديدة بدلاً من الحقائق القديم.
- تنمية قدرته على الدراسة المستقلة، والقيام بالبحث مع العناية بعادات العمل الأساسية ومهارات الدراسة وطرائق البحث يتعلم تطبيق مدى واسع من المعارف والأساسيات (الأسس والمبادئ) على حل كثير من مشكلات الحياة (أبو ماضي، 2006: 61).

ثانياً-الحاجات النفسية:

يشير كل من جيمس وسبرنجر (James,1994) و (Springer,2005) إلى أن من أهم الحاجات النفسية للطلاب المتفوق ما يلي:

1. يحتاج المتفوق إلى بيئة توفر له تقديراً عالياً للذات لكي لا يكون اختلافه عن سواه سبباً في انطوائه وانعزاله عن أقرانه، هذا التقدير للذات لا بد أن تهتم به الأسرة والمدرسة من خلال إشعار الجميع بالأمان، هذا الأمان يتوفر للأبناء والتلاميذ إذ شعر كل منهم بالحب أولاً والقبول والتقبل ثانياً، تقبله كما هو بكل ما لديه من قدرات وبكل ما ينتابه من أحاسيس نعرف أنها مرهفة.
 2. يحتاج إلى الاهتمام بمنتجاته من هذا النشاط الإبداعي وتوظيفها في منحه الهوية الذاتية أو مفهوم الذات لان اكتشاف الذات ومعرفة ما يميزها أهم عوامل النجاح للفرد فكيف إن كان مبدعاً يفكر في أمور لا يتطرق لها سواه.
 3. يحتاج منا أن ننصت لما يطرحه من أفكار أو تساؤلات لان هذا الإنصات يشعره بقيمته الإنسانية كما يدرجه على حسن الاستماع والاستفادة، فيبني على أفكار الآخرين ولا يبدأ دائماً من الصفر.
 4. تعويدهم التحدث عن أنفسهم وإنجازاتهم وعرض إبداعاتهم أمام أفراد الأسرة وزملاء المدرسة.
 5. من المهم أن نعود الأبناء جميعاً العادات الصحيحة في الحياة فكم موهبة قضى عليها إهمال صاحبها أو عدم التزامه بالسلوك الصحي مادياً ومعنوياً. (James,1994.p47) (Springer,2005.p80).
- كما يحتاج الطلبة المتفوقون لبرنامج توجيه يعالج ردود الفعل السلوكية التي لديهم وتطوير أوجه الشبه والاختلاف بين أنفسهم والآخرين والمساعدة في تعلم المهارات التي تتعلق بالتكيف الاجتماعي لديهم ، ومعرفة كيفية الحد من حساسيتهم المرهفة وأن يدركوا الاختلاف بين التعاون والمنافسة ، وفهم سبب تفضيلهم العمل واللعب الفردي وفهم الميول المتعلقة بالأصدقاء والاحتفاظ بهم وإدراك مفهومي الشعبية الاجتماعية والقيادة الاجتماعية ، كما يحتاجون لأن يتعلموا كيفية تقييم

سلوكهم وسلوك الآخرين بشكل موضوعي ، وإلى تعلم فن المنافسة ، والحصول على تقدير واضح لأفكارهم ومنتجاتهم وتطوير فهم القيم الإيجابية (الشطي، وآخرون، 2004: 54) (فلاته، 2000: 95).

ثالثاً - الحاجات الاجتماعية:

يشير تايلر وفرانسيز (Taylor&Francis,1998,P5) إلى أن من أهم الحاجات الاجتماعية المهمة للمتفوق الشعور بالانتماء فإن كان التفوق لا وطن له إلا البيئات المساعدة على ظهوره وتألقه، إلا أن المتفوق بحاجة إلى الشعور بالانتماء لأن المتفوق وان كان واثقاً من ذاته شاعراً بالخصوصية والتفرد إلا أنه يحتاج للشعور بأنه جزء من كيان أكبر، كأن يكون عضواً فاعلاً في الأسرة أو المدرسة أو المسجد أو فريق أحد الأندية الأدبية أو العلمية أو الرياضية لذا لا بد للأسرة والمدرسة أن تبحث للمتفوق عن مجموعة ينتمي إليها ويعمل معها أحياناً، فالصغار عادة ما يبدعون إذا كانوا في جماعة أكثر من إبداعهم وهم يعملون بصورة فردية. وتشير فخرو (2000) أن تميز المتفوق بالدافعية القوية والحاجة إلى تقدير الذات والآخرين له يستوجب توجيهه وإرشاده للمشاركة في معرفة الفرص التي يقدمها المجتمع له والإسهام في خدمته وهنا يحتاج المتفوق عقلياً في هذا المجال إلى:

- إمداد المتفوق بالدعم والتشجيع المستمرين ليستطيع استيعاب تعقيدات المجتمع ومواجهة الواقع الاجتماعي وما يفرزه من مشكلات.
- إعطاؤه الفرص لإتباع طرائق التفكير المتعددة، وتدريبه على مهارات التواصل الاجتماعي، وأساليب القيادة ومهاراتها.
- فهم شامل لمشاكل المجتمع، والربط بينها للتوصل إلى حلول جذرية لها.
- شمول البرامج التعليمية الخاصة بالمتفوقين مهارات وأنشطة ذات علاقة مباشرة بالمجتمع.
- إعطاؤه الفرصة لتوظيف قدراته العقلية والانفعالية من أجل حل المشكلات اليومية التي تواجهه في المجتمع.
- الإرشاد والتوجيه لاكتشاف كل الفرص التي يقدمها المجتمع له.
- الإرشاد إلى الطريق السليم للإسهام في خدمة المجتمع.
- إعطاؤه الفرص لتنمية مهاراته لكي تصبح ذات جدوى للمجتمع.

وتشير فخرو (2000) إلى أن عدم تحقيق هذه الاحتياجات قد ينتج عنها الكثير من المشكلات أبرزها فقدان هذه الطاقة وخسارة المجتمع لها فقد يتحول المتفوق إذا لم تُلبَّ احتياجاته الاجتماعية إلى الانضمام إلى

مجموعة متعصبة تحمل أفكاراً مثالية ليست لها علاقة بالواقع، بل ربما تعتمد هذه المجموعة على الأساليب الإرهابية لتحقيق المثالية التي تراها من وجهة نظرها فقط (فخرو، 2000: 290).

رابعاً - الحاجات الجسمية:

يشير أبو ماضي (2003) والفندي (2005). إلى أن المتفوقين يحتاجون في هذا المجال إلى ما يلي:

- ممارسة النشاطات الحس حركية ذات الطبيعة التي تعزز الروح الرياضية القائمة على المنافسة الإيجابية بدلاً من المنافسة السلبية.
- تقدير قدراتهم الجسمية والحسية وذلك بإظهار طاقاتهم الجسمية والاستفادة منها.
- التدريب على المثابرة لتحقيق النصر وفي المقابل عدم الشعور بالإحباط إذا لم يحقق الفوز
- الحاجة إلى المشاركة في النشاطات التي تسمح لهم بالربط بين العقل والجسد وذلك بالاستفادة من جميع الخبرات المتوافرة في البيئة (أبو ماضي، 2003 : 47).

إذا لم تتحقق مثل هذه الاحتياجات فقد يرفض المتفوق المشاركة في النشاطات التي يتوقع لا يتفوق فيها مما يقلل أو يحد من خبراته في النشاطات الحسية الممتعة والمفيدة جسدياً ونفسياً أيضاً، بل أحياناً يعاني المتفوق من قصور في الوعي بأهمية الرعاية الصحية للجسم والعناية بالتغذية والنوم وممارسة العادات الصحية السليمة، كما يمكن أن يؤثر عدم تحقيق هذه الاحتياجات على الصحة العقلية والبدنية، ويحد من نمو القدرات الكامنة عند المتفوق (فخرو، 2000: 291) (الفندي، 2005: 35).

خامساً - الحاجات الانفعالية:

لابد أن يعطي الطالب المتفوق الفرصة لتحقيق ذاته وتحقيق قدراته، وإمكاناته الخاصة، وإذا لم تتحقق هذه الاحتياجات الوجدانية الانفعالية فإنه ربما تؤدي على ظهور مشكلات انفعالية عديدة ، ذلك أن النمو الاجتماعي الانفعالي غير الطبيعي قد يؤدي إلى الانطواء والعزلة، أو تتحول الحساسية المرفهة عنده إلى حساسية مفرطة ضد نقد الآخرين، أو ربما يصبح فرداً غير واقعي في تحقيق أهدافه نتيجة الإحباطات المتكررة التي قد تؤدي به إلى اليأس، والأقدام في أسوأ الأحوال حتى على الانتحار، كما يمكن أن يخلق هذا الإحباط علاقات واهنة ضعيفة بينه وبين من حوله ويمنح وصوله إلى تحقيق الذات وعدم التوافق مع نفسه ومع المجتمع (فخرو، 2000: 290).

ويشير (أبو ماضي، 2006) إلى أن المتفوقين يتميزون بالحساسية المرفهة، وعمق العواطف، والانفعالات، والشعور بالرضا والقدرة على ضبط المشاعر، فإن من أهم حاجات الطالب المتفوق في هذا الجانب:

- مساعده في التوصل إلى القيم التي يمكن أن يؤمن بها، ويستطيع الالتزام بها وممارستها.
 - تعزيز قدرته على التحكم الداخلي بمشاعره وتحقيق الشعور بالرضا عن الذات.
 - توضيح الغرض من هذه القيم والمشاعر لكي لا تخلق لديه مشاكل مرتكزة على عدم قدرته على تحقيق أهداف الحياة الواقعية.
 - تعلم كيفية التعبير عن مشاعره، وكيفية التعامل مع الآخرين.
 - تعلمه كيفية توضيح المطالبة برغباته مع احترام مطالب الآخرين ورغباتهم.
 - التعبير عن المشاعر والعواطف الشخصية.
 - التعرف إلى النظم الدفاعية له وللآخرين أيضاً.
 - توسيع إدراكه للبيئة الاجتماعية والعاطفية والحسية المحيطة به للوصول إلى إدراك حاجاته وحاجات الآخرين أيضاً (Springer,2005.p147).
 - تعلم كيفية توضيح أحاسيسه وتحديد توقعات الآخرين له.
 - الاستبصار الذاتي باستعداداته، الوعي بها وإدراكها.
 - الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين (أبو ماضي، 2006: 62).
- لاشك أن المتفوقين ثروة حقيقية لشعوبهم، وكنوزها الفعلية التي يمكن عن طريقهم أن يتوافر للدولة ما تحتاجه من رواد فكر وعلم وفن يفيدون بلدهم في شتى مجالات التطور والحياة، بما لديهم من قدرات واستعدادات وطاقات. وحتى يكون إنتاجهم ذا قيمة لا بد من إحاطتهم بالعناية والاهتمام والرعاية اللازمة، كإيجاد بيئة مناسبة لهم تراعي جميع جوانب الشخصية والنفسية لديهم وتمكنهم من إطلاق تلك المواهب والإبداعات على شكل أفعال ونتائج مفيدة للمجتمع، ولا بد أن يحظى هذا الفرد برعاية خاصة تساعده على أن يتكيف مع نفسه ومع مدرسته ومجتمعه، ولا بد أن تزوده المدرسة بالخبرات المتقدمة اللازمة له لكي ينمي قدراته واستعداداته إلى أقصى حد لها. ومن هذا المنطلق جرى تناول فئة المتفوقين هي هذه الدراسة للتعرف أكثر على خصائصهم النفسية (النزعة المثالية لديهم) والعوامل التي من الممكن أن تؤثر بها (الصورة الوالدية) لغاية فهم هذه العلاقة وتوضيحها بالشكل الصحيح والمناسب لديهم.

سادساً-وسائل الكشف عن المتفوقين عقلياً:

يستخدم لأغراض الكشف عن المتفوقين طرائق عديدة وأدوات مختلفة من حيث طبيعة ومحتوى كل منها، وكذلك من حيث مظهر أو شكل التفوق الذي تقيسه، كما أن لكل منها ميزاته وعيوبه، حيث أنه لا توجد طريقة

واحدة أو وسيلة واحدة يمكن من خلالها التعرف على جميع مظاهر التفوق، لذلك فإنه يمكن لهذه العملية أن تتحقق بالشكل الأفضل باستخدام عدة وسائل تشير إليها المراجع المختصة وفق الآتي:

- 1- **روائز الذكاء (Intelligence Tests):** تعد روائز الذكاء مثل رائر (ستانفورد- بينيه) وروائز (وكسلر) من الوسائل الهامة في الكشف عن المتفوقين عقلياً، ومما يؤكد أهميتها أنها تساعد في تعرف مستوى القدرة العقلية العامة للمفحوص التي يعبر عنها عادةً بحاصل الذكاء، أو مستوى الذكاء، كما أنها تساعد في تحديد موقع الطفل على منحنى غاوس (منحنى التوزع الطبيعي للقدرة العقلية) والقصد من ذلك تحديد النقطة التي يكون عليها حاصل ذكائه هل هي (130 - 135 - 140 درجة أو أكثر من ذلك)، ومثل هذا التعرف يساعد على تحديد الوضع الدراسي المناسب للطفل المتفوق، كما يساعد على تحديد نوعية المناهج، والبرامج اللازمة، والخدمات التي ينبغي أن تقدم إليه. وتبرز هذه الوسيلة من وسائل الكشف عن المتفوقين نقطتان أساسيتان:
 - الأولى هي أنه يجب الحذر والانتباه أثناء قياس حاصل الذكاء إلى أن اختبارات الذكاء التي تروى حاصل الذكاء مثلها مثل غيرها من المقاييس التربوية والنفسية قد تكون أحياناً عرضة لأخطاء القياس، لذا ينصح باعتماد أكثر من اختبار منها في عملية كشف التفوق العقلي لكي تكون النتائج أكثر دقة وموثوقة.
 - الثانية فهي أن هناك انتقادات توجه إلى روائز الذكاء من حيث أن شمولها لكل الوظائف التي ينالها النمو العقلي لا تفسح المجال الكافي لدور بعض الجوانب الهامة من هذه الوظائف ولا سيما جانب الإبداع والجوانب الفنية، ومن هنا تأتي الحاجة إلى اللجوء معها إلى غيرها (زحلق، 1994، ص39، 91).
- ويضيف (سليمان وأحمد 2001) في هذا الصدد بأنه على الرغم من أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرف على المتفوقين إلا أنها قاصرة عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميز به الأشخاص المتفوقون عقلياً (سليمان وأحمد، 2001، 121).

- 2- **قياس التحصيل (Achievement Measurement):** يعرف (عبد الغفار 1977) محك التحصيل الدراسي بأنه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التي تعقد له في المدارس والتي تعبر عن مستواه التحصيلي، ويرى به بأنه يصلح لأن يكون محك للتفوق العقلي إن كانت الجماعة ترى في تحصيل التلميذ المدرسي مجاًلاً موضع التقدير، وهكذا يصبح التحصيل المدرسي أصدق محك للتفوق العقلي بين تلاميذ المدارس (عبد الغفار، 1977، ص44). وتبدو قيمة مقاييس التحصيل في أنها تحدد موقع المفحوص بالنسبة لأقرانه، حيث يعتبر الفرد متفوقاً إذا حصل على مستوى تحصيلي أكاديمي مرتفع بحيث يضعه ضمن أفضل (3% إلى 15%) بين المجموعة العمرية والعقلية التي ينتمي إليها، والمقاييس المعتمدة في قياس التحصيل نوعان (المعير أو المقنن أو الرسمي - غير المعير أو غير الرسمي):

أ- **النوع الأول:** هي روائز التحصيل التي يخضع بناؤها لمعالجات وأساليب إحصائية معقدة، ويتم إعدادها من قبل خبراء في المناهج، والقياس التربوي، ويقوم هؤلاء بعمليات مسح المناهج والتدريبات المدرسية التي يبنون على أساسها الرائز التحصيلي المعير ليقرروا مستوى التحصيل الذي يهدفون إلى قياسه، ونوع الموضوعات التي

يشملها (أي التي تشملها بنوده)، وتسمح طريقة إعداد هذه المقاييس المعيرة وما يعتمد فيها من دراسات تجريبية، ومعالجات إحصائية بأنها تتمتع بدرجة عالية من الموثوقية.

ب- النوع الثاني: يضم مقاييس واختبارات التحصيل التي يعدها المعلمون أو المدرسون ويطبقونها في مدارسهم ويستخرجون نتائجها، ومن عيوب هذه الاختبارات المدرسية أنها لا تتمتع بالصدق والثبات الكافي، وأنها محدودة بالغرض الضيق الذي أعدت من أجله، وبعدد الأفراد الذين أعدت لهم، وقد تخضع تلك المقاييس للأحكام الذاتية للمعلمين، ومع ذلك فهي معتمدة في المدرسة الواحدة بسبب من سهولة إعدادها، وتكرار بنائها وتطبيقها (زحلق، 1994، ص 93).

3- روائز الاستعدادات الخاصة: يستخدم هذا النوع من الروائز لكشف القدرات الخاصة للمفحوص في مجالات معينة مثل الميكانيك، والموسيقا، واللغة، ونواح فنية، واجتماعية، وعلمية أخرى، وهي تساعد على التنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن أن يصل إليه المفحوص في الاستعداد الخاص به لدى الفرد، ومن أشهرها رائز (سيشور) للموهبة الموسيقية الذي يقيس تمايز الذبذبة الصوتية، وتمايز الصوت من حيث شدته، أو ارتفاعه، أو انخفاضه، والنغمات الموسيقية، والمسافات الزمنية بينها، وتذكر النغمات والإيقاع، ورائز (لور) للقدرة الفنية البصرية، ورائز (ماير) للتقدير الفني للذان يقيسان الموهبة الفنية في الرسم كما تحددها سمات حدة البصر، توافق الأيدي والعين، النشاط الفكري، الانتباه، سهولة الإدراك والتقدير الجمالي (زحلق، 1994، ص 93). ثم ظهرت بعد ذلك عدة مقاييس منها:

- مقياس ثورنديك لتقدير رسومات الأطفال (The Scale For General Merit Of Children (Drawing)).

- مقياس القدرات الأساسية في الفنون (Test Of Fundamental Abilities Of Visual Arts).

- مقياس اليفريس للتحصيل الموسيقي (Aliferies Music Achievement Test).

- مقياس جوردون للاستعداد الموسيقي (Musical Aptitude Profile Test).

بالإضافة إلى غيرها من الاختبارات والمقاييس مثل، اختبارات القدرة اليدوية، والمهارات الميكانيكية، والفنية البصرية، مقياس تورانس وزملائه للإبداع الموسيقي والمسمى (الصوت والصورة الذهنية)، القياس النفسي للاستعدادات الذهنية وسمات الشخصية والمهارات السيكمومترية، والمهارات الحركية، والتأزر العضلي، وزمن الرجوع وغيرها، الاختبارات التقليدية وتتضمن اختبارات اللياقة البدنية، والمهارات في الملاعب وعلى الأجهزة (أبو فخر وزحلق، 2010، ص 157).

4- روائز الإبداع (Creative tests): أو روائز التفكير الابتكاري التي تستخدم للكشف أولئك الذين يتميزون بقدرات إبداعية ملحوظة، ويعتبر المفحوص مبدعاً إذا حصل على درجة عالية في روائز التفكير الإبداعي، ولعل أشهر الروائز في قياس التفكير الإبداعي رائز (تورانس) للتفكير الإبداعي الذي يتألف من صورتين (أدائية - لفظية) ورائز (تورانس - وجليفورد) ورائز (خاكينا) ورائز (جيتزلز)، ورائز (جاكسون) التي

يقيس كل منها قدرات الإبداع أو التفكير الإبداعي التي تتعلق بالطلاقة في التفكير، والمرونة فيه، والأصالة في التفكير، والقدرة على التوسيع (زحلق، 1994، ص94). إن التفوق في القدرات الابتكارية وفق (روشكا 1989) من المعايير الجيدة في تقويم استعدادات التلاميذ للتفوق، ولكنها لا تصلح وحدها في الكشف عن المتفوقين لاعتبارات كثيرة منها:

أ- لا تزال اختبارات الابتكار في مراحلها الأولى ولم تصل في دقتها المنهجية من حيث الثبات والصدق والموضوعية إلى الدرجة التي تجعلنا نطمئن إلى نتائجها في تحديد القدرات الإبداعية، وفي التمييز بين المبدعين وغير المبدعين.

ب- اختلاف الباحثين حول مفهوم الابتكار، فعلى الرغم من وجود مئات التعريفات فلا يوجد تعريف إجرائي مقبول من الجميع، فقد اعتبره البعض قدرة عقلية، وأعتبره البعض الأخر سمة من سمات الشخصية.

ج- الابتكار متعدد المجالات، ولا يوجد ابتكار عام أو سمة عامة للابتكار في جميع المجالات، فالطفل قد يكون مبتكراً في مجال وغير مبتكراً في مجالات أخرى، والبحث عن التفوق العقلي والابتكار في كل مجال يتطلب المزيد من الوقت والجهد.

د- اختبارات الابتكار تقيس التفكير الابتكاري، ولا تقيس الذكاء ولا المواهب الفنية مما يجعلها لا تستطيع إعطاء معلومات كافية عن سلوك الشخص وتفكيره واستعداداته في جميع المجالات (التوحيدي ومنصور، 2000، ص200-201).

5- **روائز السمات الشخصية العقلية:** التي تعد هذه من الوسائل المناسبة في الكشف عن بعض السمات الشخصية والعقلية التي يتميز بها الأطفال المتفوقون، وبخاصة المبدعون منهم مثل (الطلاقة- المرونة- الأصالة - التوسيع- الحماس للتعلم- الانفتاح للخبرة- الجمع بين المتناقضات- الدافع القوي والمثابرة للتعلم- الصبر في أداء المهمات أو القدرة على الالتزام بالعمل)، وغير ذلك من السمات التي تميز الأطفال المتفوقين عقلياً عن غيرهم من العاديين، ومن أمثلة هذا النوع من الروائز رائز (رينزولي) الذي يتضمن (80) فقرة موزعة على عشرة محاور منها (سمات التعلم، وسمات الدافعية، وسمات الإبداعية، والسمات القيادية، والسمات الموسيقية.. وغيرها) (جروان، 2008، ص ص118-123). ومن الروائز التي تم تطويرها في البلاد العربية، رائز السمات الشخصية والعقلية للمبدعين الذي تم تطويره في البيئة الأردنية، وهو من إعداد (أبو عليا 1983) ويتضمن (75) فقرة موزعة على عدد من المحاور منها (القدرة على تحمل الغموض-الاستقلال في التفكير- المرونة في التفكير-الأصالة في التفكير-التفكير-التفكير التأمل-الانفتاح على الخبرة) (زحلق، 1994، ص94).

6- **ملاحظات المعلمين:** يقوم هذا المعيار على أساس أن المعلمين أكثر قدرة من غيرهم في الحكم على أداء المتعلمين لأنهم يعايشونهم، ويلاحظونهم، ويقومونهم في نشاطات كثيرة فيكتشفون المتفوقين منهم في التخيل، والتذكر، والطلاقة اللفظية، والحصيلة اللغوية، والذكاء، والإبداع، والتحصيل الدراسي، والفنون والموسيقى، وغيرها (التوحيدي ومنصور، 2000، ص202). وتعد ملاحظات المعلمين المباشرة لعدد من المناشط والفعاليات

الصفية واللاصفية من الوسائل المناسبة والأساسية التي تساعد في عملية كشف المتفوقين والتعرف إليهم، فإذا لاحظ المعلم على سبيل المثال أو اكتشف أن هناك من يتعلم بسرعة دون الحاجة إلى الإعادة والتكرار، أو أن هناك من يفكر بشكل فيه مستوى من المنطقية يلفت النظر، أو أن لديه حبا للزعامة على أقرانه أو الالتقاء مع من يكبرونه سناً، أو أن لديه فضولاً قوياً للمعرفة واكتشاف العالم من حوله، أو أن لديه استغراقاً في التفكير والعمل فترات طويلة دون كلل أو ملل، أو من يملك مهارة فائقة في الرسم واستخدام الألوان، أو من يتحسس الموسيقى أو أداءها بشكل غير عادي، أو من يملك مهارة في كتابة الشعر، أو القصص، أو الروايات، أو الخواطر، فإذا اكتشف المعلم لدى تلميذ ما جانباً أو أكثر من الجوانب المذكورة، وإذا ثابر على الملاحظة وأكدت ملاحظات جديدة ما قدر على كشفه فإن ملاحظاته تقدم أساساً مهماً بتفوق الطفل الذي تمت ملاحظته، وعلى الرغم من أن المعلمين أكثر ملاحظة لتلامذتهم بعد الوالدين إلا أنهم قد يخطئون في كشف المتفوقين إذا لم تعتمد الوقائع التي يقولون بها على تكرار الملاحظات، حيث أن الكثير من المعلمين قد لا تكون لديهم صورة واضحة عن الأسئلة التي ربما يسألها الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً، أو تفسيراً للسلوك غير المناسب الذي يقوم به هؤلاء الطلبة بسبب عدم استئثارهم مما يجعل المعلمين لا يرشحونهم كمتفوقين أو موهوبين، وقد أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة **ديفيز (Davis 1958)** ودراسة **خاتينا (Khatena 1983)** ودراسة **تانبوم (Tennebaum 1983)** إلى تدني نسبة فعالية المدرسين في التعرف على الأطفال المتفوقين، لكن هذه النسبة ارتفعت عندما تلقوا تدريباً مكثفاً حول كيفية القيام بهذه المهمة، وما هي الجوانب التي يجب الانتباه لها (سليمان وأحمد، 2001، ص124). في هذا الصدد يذكر **جير (Gear)** بأنه لا بد من تدريب المعلمين قبل الاعتماد على ملاحظاتهم في التعرف على المتفوقين عقلياً، وأقترح كذلك أن يشمل هذا البرنامج التدريسي، تعريف التفوق، ومحكات الانتقاء، ودور رائز الذكاء في عملية الانتقاء، وخصائص المتفوقين عقلياً (زحلق، 1994، ص96).

7-ملاحظات الوالدين: لا شك في أن للوالدين دوراً قد يكون هاماً في الكشف عن تفوق ابنهم، حيث أن التفاعل اليومي، والإحاطة بالمعرفة بالسلوكات العامة والخاصة والاهتمامات، وتحديداً غير الأكاديمية منها تلعب دوراً فاعلاً في الكشف عن التفوق العقلي والموهبة لدى أبنائهم عندما يظهرون مهارات، أو قدرات، أو إمكانات تعبر عن تفوقهم وموهبتهم في مجال من المجالات. وفي هذا الاتجاه يشير كلاً من **كيربي (Kirby 1986)** و**جلجار (Gallagher 1985)** إلى أن تقدير أولياء الأمور للأبناء من المؤشرات المهمة والصادقة التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على المتفوقين، لدرجة أن (كيتانو) اعتبر أن تقدير أولياء الأمور أكثر مصداقية من تقدير المدرسين (سليمان وأحمد، 2001، ص125). إلا أنه وعلى الرغم من أن ملاحظات الوالدين لمواهب أبنائهم تنصف في أكثر الأحيان بالتحيز، والمغالاة، والمحاباة، إلا أنها ذات أهمية في احتمال كشف المتفوقين كشفاً مبكراً، وهذا ما أكدته دراسة (ترمان وأودن 1921) حين أشارت إلى أن الملامح المبكرة للتفوق لوحظت أول ما لوحظت من قبل الوالدين، ويعود السبب في ذلك إلى أن الوالدين أكثر الناس قرباً إلى

سلوك أبنائهم وتصرفاتهم، وخصائصهم، ولا سيما في مراحل الطفولة، وهم أعرف بهم من معلمهم، والمشرفين عليهم، ولكن ينبغي هنا الأخذ بعين الاعتبار أن ملاحظات الوالدين تلك تبقى وسيلة تنبيه، وتوجيه في الكشف عن المتفوقين، ولكنها غير كافية، ولا بد من تدعيمها بالوسائل الأخرى المعتمدة في هذا الصدد (زحلق، 1994، ص96).

وترى الدراسة الحالية أنه وبالإضافة إلى ما سبق ذكره أنه يمكن الاعتماد على وسائل وأساليب ذات جدوى في الكشف عن المتفوقين، منها أحكام الأقران ممن هم من العمر نفسه، وأعمال الطالب المدرسية، والتقارير الذاتية التي تصدر عن الطفل بشكل لفظي، أو بطريقة مكتوبة، هذا بالإضافة إلى أحكام الخبراء واللجان المتخصصة.

سابعاً- البرامج التربوية الخاصة بالمتفوقين عقلياً:

تنوعت البرامج التربوية الخاصة بالمتفوقين عقلياً في سبيل تلبية الاحتياجات الخاصة بهم، وقد تشابهت تلك البرامج فيما بينها من حيث الأهداف، وآليات التنفيذ، ومن أهم هذه البرامج:

1-برنامج التفكير المنتج: صمم هذا البرنامج في عام (1974) لتلامذة الصفين الخامس والسادس في المدرسة الابتدائية بهدف تعليم المهارات العامة لحل المشكلات، وبالتالي تحسين القدرة الإبداعية للتلامذة، وتكوين اتجاهات إيجابية محببة نحو حل المشكلات، ويتألف هذا البرنامج من (15) درساً أو كتيباً يتضمن كل منها لغزاً، أو سرّاً ما، ويطلب من الطفل محاولة الكشف عنه والتعرف إليه بالاعتماد على طريقة التعلم الذاتي.

2-برنامج بيرود: صمم هذا البرنامج في عام (1974) لتلامذة الصفوف الثالث والرابع والخامس من المدرسة الابتدائية بهدف تنمية القدرات المسؤولة عن التفكير الإبداعي المتمثلة في المرونة، والطلاقة، والأصالة، والتوسيع بنوعيه الشكلي واللفظي، ويتألف هذا البرنامج من (28) درساً مسجلة على أشرطة كاسيت بأصوات إذاعية مدربة مع تمارين مطبوعة مرافقة تقدم عقب كل جلسة تدريب، وقد اثبت هذا البرنامج فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي.

3-برنامج بارنز: صمم هذا البرنامج في عام (1967) في ولاية (نيويورك) الأمريكية بهدف تنمية التفكير الإبداعي، وبالاعتماد على طريقة العصف الدماغي، إذ تتم إثارة الأفكار المختلفة حول موضوع ما، ومن ثم تتم غربة هذه الأفكار والتوصل إلى الحلول الناجعة.

4-برنامج خاتينا: صمم هذا البرنامج في عام (1970) بهدف تدريب بعض العمليات العقلية التي تتعلق بالتفكير الإبداعي ومنها الابتعاد عن الأشياء المألوفة، والتحويلات، والمتشابهات، وإعادة التركيب، والبناء والتأليف، ويتضمن هذا البرنامج عدة أدوات وصور متعددة، ويم استخدامه مع الأطفال والمراهقين، وقد أثبتت الدراسات فاعليته في تدريب الإبداع وتنميته.

5-برنامج أكرون المدرسي الاستكشافي: صمّم في ولاية أوهايو الأمريكية عام (1980) بهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة المدارس، ويتضمن هذا البرنامج (12) رزمة تعليمية في مادتي العلوم والرياضيات، وفي كل رزمة تعليمية منها مشكلات، وهذه المشكلات يطلب من التلامذة الوصول إلى حل لها بالاعتماد على أسلوبَي التقصي والاكتشاف، وقد أثبتت الدراسات التقييمية المتعددة فاعلية هذا البرنامج في تنمية الإبداع، وحل المشكلات التي تتعلق بمادتي العلوم والرياضيات.

6-برنامج تورانس: صمّم في جامعة (جورجيا) الأمريكية بهدف التدرّب على حل مشكلات المستقبل، وتشتمل مواده على معلومات عن المستقبل بصورة مشكلات يمكن أن تواجه الناس في القرن الواحد والعشرين، وعلى مجموعة من التعليمات تساعد المتعلمين على اكتشاف المهارات والاتجاهات الإبداعية والعادات التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحلول المبدعة لمشكلات المستقبل، وقد أثبتت البحوث المتعددة فاعلية هذا البرنامج في تنمية الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي، وبخاصة في المرحلة الإلزامية (زحلوق، 1994، ص194-195).

المحور الثاني

التفكير الناقد

- تمهيد:

- أولاً- مفهوم التفكير الناقد وتعريفاته.
- ثانياً- الفرق بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة.
- ثالثاً- مكونات التفكير الناقد.
- رابعاً- خصائص المفكر الناقد الجيد.
- خامساً- أهمية التفكير الناقد لدى المتفوقين.
- سادساً- مهارات التفكير الناقد.
- سابعاً- تعليم التفكير الناقد.
- ثامناً- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد.
- تاسعاً- معوقات تعليم التفكير الناقد.
- عاشراً- معايير التفكير الناقد.
- الحادي عشر- قياس التفكير الناقد.
- تعقيب.

المحور الثاني-التفكير الناقد

تمهيد:

يعد التفكير أرقى أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما أنه يعد من الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وللتفكير البشري أنماط كثيرة منها نمط التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتكوين المفاهيم وحل المشكلات والتفكير التشعبي والتفكير التقاري.

ويعد تعليم التفكير الناقد كأحد أشكال التفكير أمراً بالغ الأهمية، خصوصاً أننا نعيش في عالم يشهد تغيرات عديدة وسريعة في عصر تكنولوجيا المعلومات، حيث يتعرض الفرد إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة، وعلى الرغم من أهمية ضرورة تعليم التفكير إلا أنه ليس أمراً سهلاً، فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحدة تشجع على التفكير والاستقصاء، والمدارس بحاجة إلى المعلم المفكر الذي يسأل الأسئلة الصحيحة التي تحث الطلبة على الاستنتاج والتحليل وتقديم الأدلة والبراهين التي تدعم الفرضيات، وكذلك المدارس بحاجة إلى كتب مدرسية تنمي مهارات التفكير ولا تركز على حفظ واسترجاع كم هائل من المعلومات، ومن ثم لا بد من وجود مناخ مدرسي يسمح بتعددية الآراء وبيئة صفية متسامحة تشجع الحوار والنقاش (أبو جادو ونوفل، 2007، 225)، وتبعاً لذلك فالتفكير الناقد يعد مطلباً هاماً في العملية التعليمية والتعلّيمية لأنه يجعل المتعلم قادراً على إصدار الحكم السليم على المسائل والتدريبات والحلول والتعليمات التي تعرض عليه، وأنه لا يمكن للتعلم أن يكون قادراً على التبصر والحكم، مالم يتوفر لديه القدرة على اتخاذ الموقف المناسب أو إصدار الحكم السليم من خلال تدريبه وتمكينه من مهارات التفكير الناقد.

وبعد تقديم وصف في المحور الأول لمفهوم التفوق والمتفوقين وأهم خصائص المتفوقين وحاجاتهم ومشكلاتهم فإن هذا المحور يعرض الأساس النظري الذي يقوم عليه التفكير الناقد من حيث عرض التعريفات المختلفة التي ذكرت فيه، وكذلك الفرق بين التفكير الناقد وبين مصطلحات التفكير المختلفة، وخصائص التفكير الناقد وأهميته ومكوناته، ومهاراته واستراتيجياته، وكذلك سيتم عرض الاختبارات الشهيرة التي أعدت لقياس التفكير الناقد.

أولاً- مفهوم التفكير الناقد وتعريفاته:

كانت بداية الانطلاقة في موضوع تعليم مهارات التفكير محصورة في فهم جميع العلماء والباحثين التربويين لموضوع التفكير الناقد، وبالتالي فإن بداية تعليم مهارات التفكير كانت محددة بتعليم مهارة التفكير الناقد، وهذا يستدعي إعطاء هذه المهارة جانباً من الأهمية، وعرضها بمزيد من التفصيل (إبراهيم، 2007، 76).

وكلمة (Critical) في اللغة الإنكليزية مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) أو اليوناني (Kritikos) والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام (Tabackova, 2015, 726). وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة سقراط وافلاطون وارسطو، وتتلخص تلك النظرة في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة، كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير. ويعلق دي بونو على

ذلك بالقول: "إن مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير أو التفكير الناقد، ولكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها إلى عناصر في غاية الأهمية من مثل: جوانب التفكير الانتاجية، والابداعية، والتوليدية، والتصميمية". وليس ممكناً التقدم في مجالات العلوم والتكنولوجيا بمجرد التوصل إلى الحقيقة عن طريق نقد مدى صحة الفرضية أو المعلومة القائمة، ولابد من استكمال المهمة بالانتقال إلى مرحلة أخرى ربما تكون أكثر أهمية، بتوليد فرضيات جديدة وأفكار إبداعية لمعالجة المواقف أو حل المشكلة (جروان، 2007، 60-61).

ويبدو أن حركة التفكير الناقد بدأت مع عمل جون ديوي (John Dewey) خلال الفترة ما بين عام (1890-1939) عندما استعمل المصطلحات التالية: التفكير المعاكس (Reflective Thinking)، والتساؤل (Inquiry) والتي اعتمدها في أسلوبه العلمي، ثم جاء إدوارد جلاسر وآخرون (Edward Glassar, et al) وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل اختبار العبارات وذلك في الفترة ما بين عام (1940-1961)، ثم تضيق معنى مصطلح التفكير الناقد أثناء عمل روبرت إنيس وزملائه (Robert Ennis) في الفترة ما بين عام (1962-1979) ليستثني حل المشاكل واعتماد الأسلوب العلمي، وليتضمن فقط قياس العبارات، ثم بعد ذلك اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد (إبراهيم، 2007، 77).

والتفكير الناقد هو من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير، كما أن تعبير التفكير الناقد من أكثر التعبيرات التي يساء استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته، وفي عالم الواقع يستخدم مصطلح التفكير الناقد للدلالة على معان عديدة من أهمها:

- الكشف عن العيوب والأخطاء.
- الشك في كل شيء.
- التفكير التحليلي.
- حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً.
- هو التفكير الذي يتطلب استخدام كل المستويات العليا في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم (الخضراء، 2005، 114).

وبعد مراجعة متعمقة لتعريفات التفكير الناقد الواردة في ثنايا الأدب التربوي، يلاحظ توافر زخم هائل من التعريفات، والتي بدورها غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة، ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

- التفكير الناقد هو تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين (أبو جادو ونوفل، 2007، 231).
- هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط (العتوم وآخرون، 2007، 73).

- يرى بوليت (Polette, 1982) المشار إليه في جروان (2007) أن التفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم (جروان، 2007، 61).
- التفكير الناقد هو تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه (قطامي، 2007، 548).
- وقد عرف واطسن وجلاسز التفكير الناقد بأنه: فحص (بكفاءة وفاعلية) المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتائج (المرجع السابق، 554).
- التفكير الناقد هو نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم (جروان، 2007، 363).
- هو تفكير في أي موضوع، أو فحوى، أو مشكلة، حيث يُحسن المفكر نوع تفكيره بعنايته الماهرة ببنية التفكير الموروث وتطبيق معايير عقلية عليه (فشر، 2009، 18).
- عرف مور وباركر (Moor & Parker, 2002) التفكير الناقد بأنه عبارة عن الحكم الحذر والمتأنى 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، 2006، 103).
- وهناك من يرى بأن جميع تعريفات التفكير الناقد تجمع على أنه عملية منضبطة فكرياً بالنشاط، وتصور الماهرة، والتحليل، والتركيب، وتقييم المعلومات التي تم جمعها، أو التي يتم إنشاؤها بواسطة الخبرات، والملاحظة، والتأمل، والتفكير، أو التواصل كدليل لاتخاذ الإجراءات (Snyder & Snyder, 2008, 90).
- التفكير الناقد هو تطبيق عقلائي من حيث أنه طريقة في التفكير تستند إلى مبادئ العقل، ويعبر عنه من خلال مجموعة من المهارات التي يتمكن الناس من أن يتعلموها، ويطبقوها في حياتهم اليومية أو المهنية (Finn, 2011, 69-70).
- وبصورة عامة يمكن تلخيص تعريفات التفكير الناقد بما يلي:
 - التفكير الناقد هو عملية كلية لمجموعة من العمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، وتقييم الحجج، ومعرفة الافتراضات، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والأدلة والبراهين.
 - هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق.
 - يعتمد على مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم).
 - يقوم التفكير الناقد على أعمال العقل من خلال الحكم الحذر والمتأنى.
- إن تعدد تعريفات التفكير الناقد يعود إلى اختلاف المنطلقات النظرية لهؤلاء الباحثين، ولعل من نافلة القول أن تتم الإشارة إلى أن اختلاف هذه التعريفات يعتبر من النواحي الإيجابية، إذ يمكن أن يؤدي هذا الاختلاف إلى مزيد من البحث والدراسة بين الباحثين، وبالتالي إلى مزيد من توليد المعرفة.

ثانياً- الفرق بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة:

إن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير مع العديد من مصطلحات التفكير المختلفة، ومع العديد من المصطلحات ذات العلاقة، مثل: التفكير الإبداعي، صنع القرار، حل المشكلات، قدرات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم، والذكاء، وغيرها. لذا لابد من الإشارة إلى هذه العلاقة وتوضيحها، وذلك من خلال ذكر النقاط التي ميز بها العلماء والمربون بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة، وذلك على النحو الآتي:

- **التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:** حيث يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، في حين التفكير الناقد يظهر في تقييم الأفكار الإبداعية، والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى النظري والعلمي، كما أن التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناءً على توافر معلومات كثيرة، في حين أن التفكير الناقد يعمل على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير المطروح، والتفكير الإبداعي يُعرف بأنه التكوين للحلول الممكنة لمشكلة ما أو إيجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما، بينما التفكير الناقد هو اختبار وتقييم هذه الحلول المقترحة (إبراهيم، 2007، 78).

والتفكير الناقد قد يدعى أحياناً "التفكير الناقد-المبدع"، وذلك لسببين: أولهما هو أن عبارة "التفكير الناقد" قد توحى بمعنى سلبي أحياناً، وكأن المرء لا يهتم إلا بنقد رأي الآخرين وأفكارهم، وسوف يكون ذلك خطأ عظيماً، وثاني السببين أن يحسن المرء تقويم حجج الآخرين ويجدر به أن يكون ذا خيال واسع لاحتمالات أخرى، ولاعتبارات بديلة، وهكذا. وكى نُحسن محاكمة الأمور فإنه لا يكفيك أن ترى الخطأ فيما يقوله الآخرون، بل عليك أن تبني محاكمتك على أفضل حجة يمكن أن تصدر عنك في (الوقت المتاح لك) ويتطلب ذلك منك أن تمعن النظر في اعتبارات أخرى ذات علاقة بالأمر لم تؤخذ في الاعتبار، وأن تتنظر في الأمر من جهات متعددة، وأن تفكر في سيناريوهات متعددة، وربما أن تبحث عن معلومات أخرى متعلقة بالأمر، وخلاصة الأمر: عليك أن تكون مُبدعاً (فشر، 2009، 30).

ربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لسبب بسيط، هو أن أي تفكير جيد يتضمن تقييماً للجودة أو النوعية وانتاج ما يمكن وصفه بالجدة، ومن الصعب أن ينشغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم عملية تفكير مركبة أخرى. ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعاً لنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيراً إبداعياً أو تفكيراً ناقداً، وفيما يلي مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

جدول (1) مقارنة ما بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة	يتصف بالأصالة

يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها	عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة
يتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه
يعمل على تحليل الأفكار	يعمل على توليد الأفكار
إنه تفكير تجميعي	إنه تفكير تشعبي
إنه تفكير عمودي أو رأسي	إنه تفكير جانبي
يركز على الاحتمالية	يركز على الامكانية
يصدر الحكم أو القرار	يؤجل الحكم أو القرار
يركز على الأفكار	ينشر الأفكار
موضوعي التوجه	ذاتي التوجه
يعطي جواباً مركزاً واحداً	يعطي إجابات كثيرة
مركز اهتمامه الجانب الأيسر من الدماغ	مركز اهتمامه الجانب الأيمن من الدماغ
مركز اهتمامه على الجانب اللفظي	يركز اهتمامه على الوسيلة والمشاهدة
يتصف بالعمق	يتصف بالجدة والإثراء
يركز على القبول بالشيء ثم التبرير	يركز على القبول بالشيء ثم الاستزادة
يلتزم بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ نتائجه	لا يلتزم بالقواعد المنطقية ويصعب التنبؤ بنتائجه
إنه خطي أو فردي الاهتمام	إنه تشاركي الاهتمام
كلاهما يتطلب وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد	
كلاهما يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم ويعملان على تحقيق ذلك عن طريق التعامل مع المشكلات المختلفة وصناعة القرارات العديدة في ضوء ذلك	

(سعادة، 2006، 271؛ جروان، 2007، 84)

ويمكن القول بعد عقد هذه المقارنة بين التفكير الناقد والابداعي، أن التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، أما التفكير الابداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه.

• التفكير الناقد والذكاء:

يعبر مصطلح الذكاء عن فاعلية التفكير بأنواعه المختلفة سواء كان تفكيراً ناقداً، أم تفكيراً بأسلوب حل المشكلات، أم تفكيراً منطقياً (قطامي وقطامي، 2000، 419)، ويشير الباحث سميث (Smith, 1999) إلى أن الذكاء يؤثر بشكل فاعل في قدرة التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، إذ بينت دراسة سميث أن العلاقة بين قدرات التفكير الناقد والذكاء كانت إيجابية وقوية لدى مختلف الأعمار (أبو جادو ونوفل، 2007، 257).

ويرى بعض العلماء أن درجة الذكاء أمر أساسي ومهم لتعليم التلاميذ التفكير الناقد، وفي الواقع فإن معظم الطلبة يتعلمون التفكير حسب درجة الذكاء، والمستوى النمائي معاً، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض (مجيد، 2008، 117).

وقد أوضحت بعض الدراسات أن النتائج المتحصّل عليها بين معاملات الارتباط بين الذكاء والتفكير الناقد قريبة من النتائج التي حصل عليها العالمان واطسن وجلاس، وهذا يدل على أهمية التفكير الناقد في تنمية الاستعداد العقلي، كما أن هناك علاقة قوية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي (عبد الهادي وعياد، 2009، 100). ولقد بينت العديد من الدراسات أن تنمية التفكير الناقد تقود إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ والطلبة بشكل عام، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (الخرشي، 1987؛ Allison, 1993؛ الاندونوسي، 1997؛ بخيت، 2000؛ الجنادي، 2003؛ داود، 2003)، وبالتالي ترى الباحثة أن إثبات فاعلية أي برنامج يعمل على تنمية التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (الاستنتاج، معرفة المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) قد يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وهذا ما قد يسهم في تنمية التفكير الناقد لديهم، وفي زيادة دافعيتهم للإنجاز والتحصيل الدراسي، مما يسهم في إعادتهم إلى صفوفهم بشكل أقوى وأكثر فاعلية، خصوصاً أن التفكير الناقد "يعلم المسألة، متى نسأل؟ وكيف نسأل؟ وعن ماذا نسأل؟ ويُعلم تفسير الأحداث بناءً على حجج وبراهين وفق طرائق منطقية، وهو تفكير في الأسباب والمسببات وإعطاء تفسير وحكم لكل ما يعرض على العقل من أفكار وحجج" (المصري، 2003، 58)، فالتفكير الناقد له دور كبير في مساعدة التلاميذ والطلاب على فهم أعمق للمادة التعليمية، ويسهل عملية التعلم، وهذا ما ينعكس على تحصيلهم الدراسي.

• التفكير الناقد وحل المشكلات

التفكير الناقد يتضمن القدرة على حل المشكلة، أي الطريقة التي تهدف إلى إيجاد حل ينهي الموقف المسبب للمشكلة انطلاقاً من سلسلة الخطوات بتحديد لها للمشكلة، ومعرفة الفروض، واختبار صحتها (عبد الهادي وعياد، 2009، 100).

ويُفرق إنيس (Ennis, 1962) المشار إليه في (جروان، 2007، 62) بين التفكير الناقد وحل المشكلات بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو: "ما قيمة أو ما مدى صحة الشيء؟"، بينما حل مشكلة يبدأ بمشكلة ما، والسؤال المركزي هو: "كيف يمكن حلها؟". يضاف إلى ذلك أن التفكير الناقد ليس استراتيجية كما هو الحال في حل المشكلة واتخاذ القرار، لأنه لا يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين.

كما أن مفهوم التفكير الناقد كما يرى ليبمان (Lipman) يتطلب بشكل أساسي حل المشكلات، وبحثاً عن المشكلات (Lipman, 2003, 64). وهاتان العمليتان بينهما صلة قوية، وربما في بعض الحالات تكونان

متطابقتين، فالتفكير الناقد هو تفكير انعكاسي يدور حول القضايا المعقدة، والأعمال التي تتصل بهذه القضايا، وكلمة ناقد لا تعني عملية شكوى، وإنما أقرب ما تكون إلى عملية التأمل، أما حل المشكلات فهو إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة بوجه عام، وللمشكلات ذات البنية السيئة، أو المشكلات غير المألوفة، والتي لا تكون حلولها في متناول اليد بشكل مباشر على وجه الخصوص (غانم، 2009، 179).

ويمكن تلخيص الفروق بين التفكير الناقد وحل المشكلات من خلال الجدول الآتي

جدول (2) مقارنة ما بين التفكير الناقد وحل المشكلات

التفكير الناقد	حل المشكلات
يبدأ بادعاء أو استنتاج أو معلومة	يبدأ بمشكلة
لا يتضمن سلسلة من الخطوات	يعتمد على مجموعة من الخطوات للوصول إلى الحل
يدور حول القضايا المعقدة	يدور حول المشكلات التي تحتاج إلى حلول

• التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا

تجاوز التفكير الناقد بمفهومه العريض ما يعبر عنه بقدرات التفكير العليا التي تشمل وفق بلوم (Bloom) التحليل، والتركيب، والتقييم. والتفكير الناقد يضم بالإضافة إلى هذه القدرات الملاحظة، وطرح الأسئلة وتوضيحها، والتفاعل مع الآخرين، فضلاً عن جملة من النزعات، أو الاتجاهات (غانم، 2009، 180). وبالتالي يمكن القول أن التفكير الناقد هو أشمل وأعم من مهارات التفكير العليا، كما أنه يحتوي هذه المهارات ويستند عليها.

ثالثاً- مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها خمسة مكونات، إذا افترضنا أنها لا تتم العملية بالمرة، إذ أنه لكل مكون من هذه المكونات علاقة وثيقة ببقية المكونات، وهذه المكونات هي:

1. **القاعدة المعرفية:** وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وتعد هذه القاعدة ضرورية حتى لا يحدث الشعور بالتناقض من خلال المعلومات المقدمة.
2. **الأحداث الخارجية:** وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
3. **النظرية الشخصية:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية)، ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوءه محاولة تفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتباين، أو التناقض من عدمه.
4. **الشعور بالتناقض أو التباين:** مجرد الشعور بذلك يعد عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية مكونات التفكير الناقد.
5. **حل التناقض:** وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة (العظمة، 2010، 41؛ مجيد، 2008، 130-131).

كما يشار إلى مكونات أخرى للتفكير الناقد توصف بأنها رئيسة، ويتوجب على الذين يمارسون التفكير الناقد التعرف عليها، وتتمثل تلك المكونات في عناصر ثلاثة هي:

- 1- **المعرفة:** عند تطبيق أي مهارة من مهارات التفكير الناقد يجب أن يعرف الفرد مجموعة من الإجراءات الممثلة للخطوات والعمليات التي يستخدمها في تنفيذ المهارة، ومجموعة المعايير التي تساعد على تحديد مهارة معينة، ومجموعة القواعد التي تمثل خطوطاً عريضة ترشد منفذ المهارة حتى يمكن استخدامها.
- 2- **المهارة:** تشير إلى عدم التركيز على الحقائق، وحفظها، واستظهارها، وتشير إلى تلك العمليات التي تساعد على ترتيب المعلومات، وتنظيمها، وتقويمها، وهذا يختلف علماء النفس حول عدد من المهارات المعرفية المنظمة في التفكير الناقد، وحول كيفية تعريفها، ولكنهم متفقون على أنها عناصر متعددة جداً.
- 3- **الاتجاه:** هو مجموعة الاتجاهات، والقيم التي يركز عليها التفكير الناقد، ومنها حب الاستطلاع للاستزادة بالمعرفة، والتشكك فيما يقدم إليه من معلومات، حيث يشير بعض الباحثين إلى أن التفكير الناقد يتضمن عناصر من القيم، والعواطف، والأحكام الشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة، وإن القوة الدافعة التي تثير التفكير الناقد وتبقي عليه هي غالباً متجذرة في القيم، والاستعدادات، والمكونات الشخصية للفرد من ميول، واتجاهات، ودافعية (غانم، 2009، 182).

رابعاً- خصائص الفكر الناقد الجيد:

أورد العلماء والباحثون المهتمون بموضوع التفكير الناقد الكثير من خصائص التفكير الناقد، وعلى وجه الخصوص خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على التفكير الناقد، ويمكن إبراز الخصائص على النحو الآتي:

- أن يكون منفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة.
- أن يتساءل عن كل شيء لا يفهمه.
- أن يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- الحساسية نحو المشكلات والقدرة على حلها.
- استخدام الأدلة بمهارة عالية.
- الميل للتحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات.
- منفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة وذو خيال واسع.
- يستطيع التعلم ذاتياً.
- الثقة العالية بالنفس.
- القدرة على الملاحظة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف في الظاهرة.
- لا يجادل في أمور لا يعرف عنها شيئاً.
- يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.

- يدرك أن فهم الآخرين دائماً نسبياً ومحدوداً.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.

(الخضراء، 2005، 121-122؛ العتوم وآخرون، 2007، 74؛ جروان، 2007، 63)

أما باير (Beyer, 1995) فقد حدد في كتابه (التفكير الناقد) مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة لمن يمتلكون هذا النمط من التفكير، وهذه الخصائص تمثلت في الآتي:

1. توفر القابليات أو العادات المهمة: مثل التشكيك والعقل المنفتح، وتقدير الدليل، والاهتمام بكل من الدقة والوضوح، والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.
2. توفر المعايير أو المحكات المناسبة: فمن أجل التفكير بطريقة سليمة، فإنه لا بد من تطبيق المعايير أو المحكات الملائمة، ومع أنه يوجد جدال حول أن كل مادة دراسية تحتاج إلى معايير خاصة بها، فإن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع هذه المواد.
3. توفر نوع من المجادلة: والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل، وهنا فإن التفكير الناقد يتضمن تحديد المجالات والعمل على تقييمها وتطويرها.
4. الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج: حيث من الضروري توفر المقدرة على استنباط أو استنتاج الأحكام أو القواعد النهائية من واحدة وأكثر من المسلمات، ومن أجل الوصول إلى ذلك، فإن الأمر يتطلب فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوفرة.
5. الاهتمام بوجهات النظر الأخرى: فالمفكر الناقد ينظر إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، واضعاً في الحسبان أنه إذا كانت له وجهة نظر في هذه القضية أو هذا الموضوع فإن الآخرين وجهات نظر أخرى يجب الاستماع إليها بل والاستفادة منها من أجل الوصول في نهاية الأمر إلى القرار الأكثر دقة وصواباً.
6. توفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات: يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة، والتوصل إلى أحكام، وتحديد الافتراضات. (سعادة، 2006، 104-105؛ سليم، 2010، 67)

وتورد هارنдек (Harnadek, 1976) المثال الآتي لإيضاح صفات المفكر الناقد:

- سأل أحدهم زميله: هل تعتقد أنه من الممكن صناعة طائرة تتسع لعشرة آلاف راكب؟
 - أجابه زميله: ما هذا السؤال السخيف؟ كيف يمكن لطائرة ثقيلة كهذه أن ترتفع عن الأرض؟
- إن إجابة كهذه تشير إلى أن صاحبها لا يتصف بصفات من يفكر تفكيراً ناقداً، لأنه غير منفتح على الأفكار الجديدة، ولأنه غير خبير بهندسة الطيران حتى يدعم رأيه، وهو لا يعرف أنه بحاجة إلى معلومات أكثر حول الموضوع، وتعتقد هارنдек أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أُتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة

ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وعليه فإن واجب المعلم أن يوفر لطلابه مناخاً تعليمياً مشجعاً لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد (جروان، 2007، 64).

لقد حدد ويد (Wade, 1995) ثمانية خصائص للتفكير الناقد تمثلت في طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وفحص الأدلة، وتحليل كل من الافتراضات والتحيزات، وتجنب التفكير العاطفي، وتجنب التبسيط الزائد للأمور، والأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، وتحمل الغموض (سعادة، 2006، 104).

يرى فيرير (Ferrett, 2000) المشار إليه في (أبو جادو ونوفل، 2007) أن هناك العديد من خصائص المفكر الناقد لعل من أبرزها القدرة على توجيه أسئلة وثيقة الصلة بالموضوعات التي تتم معالجتها أو القضايا التي يتم البحث فيها، وإصدار الأحكام على ما يتم سماعه أو قراءته من بيانات أو مجادلات، والاعتراف بجوانب النقص في الفهم أو الاستيعاب أو المعلومات اللازمة، ويهتم المفكر الناقد باكتشاف الحلول الجديدة للمشكلات التي يواجهها هو أو غيره، ولدى المفكر الناقد رغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء والتأكد من إسنادها جميعاً إلى الحقائق والأدلة الواقعية (أبو جادو ونوفل، 2007، 231).

ومن خلال العرض السابق يُلاحظ أن الخصائص التي تميز المفكر الناقد قد تبدو كثيرة وقد تثير التساؤل حول مدى توافرها في شخص واحد، ولعله من المنطقي أن يتم التنبيه إلى عدم ضرورة توفر هذه الخصائص لدى نفس الشخص ليمتد تشخيصه على أنه مفكر ناقد.

وفي الدراسة الحالية يمكن تحديد صفات المفكر الناقد الجيدة استناداً إلى ما حدده واطسون وجلاس وهي على النحو الآتي:

- أن لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.
- أن يكون لديه قدره على تفسير المواقف والأحداث والمعلومات.
- أن يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما.
- أن يكون لديه قدرة على الاستنتاج.
- أن يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقة والنتيجة التي يجب أن تكون حقيقة.
- أن يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.
- أن يكون لديه مرونة في معرفة الافتراضات وتقويم الحجج
- أن يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.

خامساً- أهمية التفكير الناقد لدى المتفوقين:

1. يساعد التفكير الناقد على أن يتخيل الفرد المتفوق نفسه مكان الآخرين، ومن ثم إمكانية أن يفهم وجهات نظر الآخرين، ويطور قدرة الفرد على الاستماع لهم بعقلية منفتحة، حتى وإن كانت وجهات نظر الآخرين مخالفة لوجهة نظره.

2. إن تعليم التفكير الناقد يعد مدخلاً مبكراً للتقليل من الجنوح الأخلاقي، والتقليل من فرص الجريمة، لأن هذا التفكير يعد الفرد معرفياً؛ لإدراك العدالة، والأمن وغيرها من المفاهيم.
3. إن تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد، كالمنطق والأدب، والفن، والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعياً.
4. يسهل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، والآلات، ووسائل الاتصال.
5. يحسن التفكير الناقد تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية.
6. يشجع المناقشة والحوار، وسعة الأفق، والقدرة على التواصل، والتفاوض بين المدرسين والطلبة.
7. يساهم في خلق بيئة صفية، تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة وبرامج، قد تمارس من قبل الطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها (العتوم وآخرون، 2007، 92).
8. يعتبر التفكير الناقد من المواضيع المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً؛ وذلك لما له من أهمية بالغة في تزويد المتعلمين بمهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد.
9. إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، التي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم (أبو جادو ونوفل، 2007، 225-226).
10. يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
11. يطور التفكير الناقد لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرفقه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
12. يُحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
13. يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة، والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
14. يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
15. يسهل من قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.

16. ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة، لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته، ومنجزاته الخاصة، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح (المرجع السابق، 240).
17. يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له، على اعتبار أن عملية التعلم هي عملية تفكير.
18. يُكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
19. التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية وبيئتهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
20. التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، وشاعت فيه الدعايات والإشاعات وكثر فيه السياسيون، ولا بد للفرد أن يكون قادراً على التفكير الناقد، لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها (الخضراء، 2005، 116).
- ويشكل عام يمكن القول أن التفكير الناقد هو الوسيلة المناسبة لتدريب الطلبة على أخذ ما هو مناسب وضروري من المعلومات وتجاهل الحشو والأفكار الزائدة، وذلك من خلال التدقيق والتمحيص للمعلومات المقدمة. والتفكير الناقد يساعد الطلبة على اختيار أساسيات المعرفة، ويساعدهم في اتخاذ قراراتهم، وبيئتهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي، ويتضمن حكماً حول ما هو جيد من الحجج والبراهين وبين ما هو رديء، بدلاً من التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي يفرضها المجتمع، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة.

سادساً- مهارات التفكير الناقد:

تعرف المهارة على أنها القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة، أو هي الأداء الحسن الناتج عن معرفة استراتيجية تنفيذ المهارة وعن التدريب المستمر (طعمة والعظمة، 2003، 13).

ويمكن تعريف مهارات التفكير بشكل عام على أنها عمليات معرفية إدراكية يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير، وتعد مهارات التفكير على درجة كبيرة من الأهمية للطلبة في مختلف المراحل الدراسية؛ إذ حظيت بكم كبير من البحث والاستقصاء في الأدب التربوي ونتائج الدراسات والبحوث التي تراكمت عبر الفترات الزمنية الماضية، بسبب الاهتمام الكبير الذي حظيت به (أبو جادو ونوفل، 2007، 74).

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، إذ "ينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها، وقد يمارس الفرد التفكير الناقد بأن يتحرى مواقع التحيز والتناقض في نص معين دون غيرهما من مهارات التفكير الناقد الأخرى" (الخضراء، 2005، 116).

يؤكد الكثير من التربويين أن المهارات الرئيسة للتفكير الناقد، هي:

- تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها.
 - التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء.
 - استنباط واستخلاص المعلومات.
 - التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
 - معرفة التناقضات المنطقية.
 - تحديد دقة الخبر واستيعابه والتأني في الحكم عليه.
 - القدرة على التنبؤ.
 - فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.
 - تقرير صعوبة البرهان.
 - تحديد قوة المناقشة وأهميتها. (إبراهيم، 2007، 80)
- كذلك حددت قطامي (2001، 188)، مجموعة من مهارات التفكير الناقد، وهي على النحو الآتي:
- صياغة الفكرة التي طورها المتعلم بعد مروره في الخطوات التمهيديّة.
 - ملاحظة العناصر المختلفة في النص.
 - تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.
 - طرح أسئلة تحكم العناصر اللازمة.
 - ربط العناصر بروابط وعلاقات.
 - وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.
 - وضع الأفكار في وحدات تضم: مقدمة وفرضية.
 - اقتراح بدائل ممكنة وموجودة وتحديد معايير لفحص البدائل المتاحة.
 - صياغة استنتاجات.
 - التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
 - صياغة افتراضات عامة.
 - التريث في قبول الأحكام والتسليم بها.
 - توليد معان جديدة اعتماداً على التعميمات.
 - بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنها النص (الخضراء، 2005، 117-118).
- ولقد قام فيررت (Ferrett, 2000) المشار إليه في (أبو جادو ونوفل، 2007) بتطوير قائمة من ثلاثة محاور للتفكير الناقد، يتضمن كل محور مجموعة من الأبعاد الفرعية، وذلك على النحو الآتي:
- المحور الأول: الاستراتيجيات الانفعالية، ويتكون من:**

1. التفكير باستقلالية.

2. تطوير البصيرة الذاتية للفرد.
3. ممارسة التحكم الذاتي العقلي، الذي يستند إلى مجموعة من المحكات العقلية.
4. استكشاف الأفكار التي تتضمن المشاعر.
5. تطوير التواضع العقلي.
6. تطوير الجرأة العقلية.
7. تطوير الترابط العقلي.
8. تطوير المثابرة العقلية.
9. تطوير الثقة في العقل.

المحور الثاني: الاستراتيجيات المعرفية-القدرات الكبيرة، ويتكون من:

1. صقل التعميمات وتجنب الإفراط في التبسيط.
2. مقارنة المواقف المتماثلة من خلال تحويل عملية التبصر إلى بيانات جديدة، بهدف المقارنة.
3. تطوير وجهة نظر الشخص من خلال استكشاف المعتقدات أو الجدالات أو النظريات.
4. توضيح القضايا، أو المعتقدات.
5. توضيح وتحليل معاني المفردات أو الجمل.
6. تطوير معايير للتقويم وتوضيح القيم والمقاييس.
7. تقييم مصداقية مصادر المعلومات.
8. التساؤل بعمق.
9. تحليل وتقييم الجدالات، والتفسيرات، والمعتقدات والنظريات.
10. إيجاد الحلول وتقييمها.
11. تحليل الأعمال والسياسات وتقييمها.
12. القراءة بشكل ناقد.
13. الاستماع بشكل ناقد.
14. إيجاد علاقات بين الأنظمة.
15. ممارسة النقاش السقراطي.
16. التعقل الذي يستند إلى الحوار.
17. التعقل الذي يستند إلى المجادلات المنطقية.

المحور الثالث: الاستراتيجيات المعرفية-المهارات الصغيرة، ويتضمن:

1. مقارنة المثاليات من خلال الممارسة الحقيقة، ومن ثم البحث عما يناقضها.
2. التفكير بدقة حول التفكير من خلال استخدام الكلمات الناقدة.
3. اختبار المزاعم وتقييمها.

4. ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف المهمة.
 5. تمييز الحقائق ذات العلاقة من الحقائق غير ذات العلاقة.
 6. القيام باستنتاجات معقولة أو تنبؤات أو تفسيرات.
 7. تقييم الإثباتات والحقائق المزعومة.
 8. إدراك التناقضات. (أبو جادو ونوفل، 2007، 237-239).
- ويحدد واطسن وجلاسر (Watson & Glaser, 1991) المهارات الرئيسة للتفكير الناقد بما يلي:
- **معرفة الافتراضات:** وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
 - **الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
 - **التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
 - **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
 - **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (إبراهيم، 2007، 80؛ العتوم وآخرون، 2007، 78)
- ولقد قدم كليسر المذكور في (فشر، 2009، 22) عدداً من المهارات التي تميز التفكير الناقد، وهي:
1. إدراك المشكلات.
 2. إيجاد سبل عملية لحل هذه المشكلات.
 3. جمع المعلومات ذات الصلة وتنظيمها.
 4. إدراك الافتراضات والقيم غير المعلنة.
 5. فهم اللغة واستعمالها استعمالاً دقيقاً مميزاً.
 6. تأويل المعلومات.
 7. تقويم الأدلة والبيانات.
 8. تمييز العلاقات المنطقية بين الفرضيات.
 9. وضع استنتاجات وتعميمات مبنية على قرائن وأدلة.
 10. اختبار التعميمات والاستنتاجات التي يصل إليها المرء.
 11. إعادة تشكيل نماذج الاعتقادات التي وصل إليها المرء بناءً على تجربة أوسع.
 12. محاكمة أمور معينة من الحياة اليومية محاكمة صحيحة.
- وقد حدد باير (Beyer, 1985) المذكور في (جروان، 2007، 62) عشر مهارات للتفكير الناقد نوردتها فيما يلي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات والمزاعم الذاتية أو القيمية.
 - التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقم على الموضوع ولا ترتبط به.
 - تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
 - تحديد الدقة الحقيقة للخبر أو الرواية.
 - التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
 - التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
 - تحري التحيز أو التحامل.
 - التعرف على المغالطات المنطقية.
 - التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
 - تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.
- وفي الولايات المتحدة الأمريكية استند فاشيون (Facione) في تحديده لمهارات التفكير الناقد على ما تم التوصل إليه في اجتماع هيئة خبراء دلفي (Delphi, 1992) الذي توصل إلى وضع قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد الرئيسية، والمهارات الفرعية بين هذه المهارات، وفيما يلي تفسير لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد:
1. **مهارة التفسير (Interpretation Skill):** تشير مهارة التفسير إلى التعبير عن الفهم والمعنى، أو الدلالة المستندة إلى خبرة واسعة من التجارب، والمواقف والمعطيات، والقوانين، والإجراءات، والمعايير. وتشمل مهارة التفسير المهارات الفرعية الآتية: (مهارة التصنيف - مهارة استخلاص المغزى أو الدلالة - مهارة توضيح المعنى).
 2. **مهارة التحليل (Analysis Skill):** يقصد بالتحليل تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة، والفعلية بين العبارات، والأسئلة، والمفاهيم، والصفات، أو الصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد، أو حكم، أو تجربة، أو معلومات، أو آراء. ويعتبر الخبراء أن فحص الآراء، واكتشاف الحجج، وتحليلها يعد ضمن مهارات التحليل الفرعية.
 3. **مهارة التقييم (Evaluation Skill):** إنَّ قياس مصداقية العبارات، أو أية تعبيرات أخرى تصف فهم وإدراك الشخص، حيث تصف تجربته، ووضعه، وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة، أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما (تقييم الادعاءات - تقييم الحجج).
 4. **مهارة الاستنتاج (Inference Skill):** تشير هذه المهارة إلى تحديد، وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة، أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق، أو تكوين جدل، أو نقاش من خلال خطوات منطقية.

وتشمل مهارات الاستنتاج الفرعية المهارات الآتية: (مهارة فحص الدليل -ومهارة تخمين البدائل -مهارة التوصل إلى استنتاجات).

5. **مهارة الشرح (Explanation Skill):** مهارة الشرح هي أن يكون الفرد قادراً على إعلان نتائج تفكيره المنطقي، ومن ثم تبرير ذلك التفكير في ضوء الاعتبارات المتعلقة بالأدلة، والمفاهيم، وطرائق وأساليب المنطق، والمقاييس، والسياق، أي تلك الاعتبارات التي بينت على أساسها النتائج، كما يتضمن عرض الفرد لتفكيره المنطقي على شكل حجج مقنعة.

وتشمل مهارة الشرح على ثلاث مهارات فرعية هي: (مهارة إعلان النتائج -مهارة تبرير النتائج -مهارة عرض الحجج).

6. **مهارة تنظيم الذات (Self - Regulation Skill):** تبدو مهارة تنظيم الذات من أكثر المهارات المعرفية إثارة للاهتمام لأنها تسمح لذوي التفكير الناقد الجيد أن يعملوا على تحسين تفكيرهم، بمعنى آخر فإن الفرد يطبق التفكير الناقد على نفسه، ويعرف مؤتمر هيئة الخبراء مهارة تنظيم الذات بأنها مراقبة الفرد لنشاطاته المعرفية بشكلٍ واعٍ من حيث استخلاص العناصر المشتركة في هذه النشاطات، والنتائج المستخلصة بشكل خاص من خلال تطبيق مهارات التحليل، وتقييم الفرد لأحكامه الاستدلالية مع نظره نحو التساؤل، والتأكيد، والمصادقية، والتصحيح، سواء تصحيح الفرد لأفكاره، أو لنتائجه (أبو جادو ونوفل، 2007، 243-244).

كما أشار كل من بيتر وورث وثويتز (Butterworth & Thwaites, 2013, 12) إلى أن التفكير الناقد يتضمن بشكل أساسي كل من مهارة التفسير ومهارة التقييم ومهارة تقويم الحجج.

من خلال استعراض مهارات التفكير الناقد يمكن القول أن هذه المهارات متنوعة، بحيث تؤكد في الأغلب على وظيفة التفكير الناقد، وهي التقويم، بمعنى أن التفكير الناقد يتطلب السير في إجراءات محددة للوصول إلى إصدار حكم معين وفق موضوع معين، وتنوع مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الباحثين يدل على مزيد من الاهتمام العالمي بهذا الموضوع، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات في تصنيفات مهارات التفكير الناقد وعددها، إلا أنها جميعاً تضمنت مهارات مثل: التفسير، التحليل، الاستقراء، الاستدلال، والاستنتاج، ومهارة تقويم الحجج، ويلاحظ أن المهارات التي حددها فاشيون بالاستناد إلى ما تم التوصل إليه في اجتماع هيئة خبراء دلفي، تمثل هذه المهارات، لذا تم الاعتماد على نموذج فاشيون لمهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية.

سابعاً- تعليم التفكير الناقد:

يلمس المنتبِع لاتجاهات تعلم وتعليم التفكير الناقد أن أنصار هذا النوع من التفكير قد ساروا في اتجاهين رئيسيين لتعليم وتعليم التفكير الناقد وظهر اتجاه ثالث توفيقى، إذ برز الاتجاه الأول الذي يركز على تعليم التفكير الناقد من خلال محتوى المادة الدراسية، فيما نادى الاتجاه الثاني بالتركيز على تعليم التفكير الناقد كمهارة مستقلة بذاتها، بينما دمج الاتجاه الثالث ما بين الاتجاهين، وفيما يلي توضيح لهذين الاتجاهين:

الاتجاه الأول: تعليم وتعلم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية:

أشار أصحاب هذا الاتجاه إلى أهمية تعليم التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية المختلفة؛ بحيث تُدمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى التعليمي-التعلمي للمادة الدراسية، كما أكدوا أيضاً على ضرورة أن يتضمن المنهاج أصلاً مهارات التفكير الناقد ابتداءً من منهاج رياض الأطفال (أبو جادو ونوفل، 2007، 258). وأوضح إينيس (Ennis) أن هذا الاتجاه يمكن أن يتم بطريقتين وهما الآتيتين:

الطريقة الأولى: طريقة الدمج (Infusion):

ويتم فيها تعليم الطلبة أن يفكروا تفكيراً ناقداً في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز الصريح على المبادئ التي يقوم عليها التفكير الناقد ومهاراته، أي أن المدرس في هذه الطريقة يركز على قدرات التفكير الناقد في تعليم عناصر المحتوى المختلفة للمادة الدراسية (الكندري، 2005، 37).

الطريقة الثانية: طريقة الانغماس (Immersion):

وتشبه الأولى من حيث أنها تشير للتفكير الناقد في المحتوى الدراسي، وتجعل الطلاب ينغمسون فيه إلا أن المبادئ العامة للتفكير الناقد هنا لا تعطى للطلاب بشكل صريح بمعنى أن المدرس يوفر جواً لتعلم عناصر المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وهذا الجو يتسم بالتفكير بصورة عامة، والتفكير الناقد بصورة خاصة دون أن يلفت انتباههم إلى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائد في الجو الدراسي (العاظمي، 2004، 22).

ويهدف أنصار هذا الاتجاه عن وجهة نظرهم من خلال المبررات الآتية:

- يساعد دمج مهارات التفكير الناقد مع المنهاج الطلاب في التغلب على صعوبات التعليم المدرسي (القراءة، الكتابة، والحساب وغيرها).
- يحسن من تعليم المادة التعليمية ويحفز الطلاب لاستخدام عمليات التفكير المختلفة لمساعدتهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة الدراسية.
- تقع عملية تطوير مهارات التفكير الناقد على عاتق المدرس ولا يكون ذلك إلا بتعريض المعلمين قبل الخدمة إلى بيئات تعليمية معززة بالتفكير الناقد، وبذلك فإن دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج يسهل على معلم الصف تعليم هذه المهارة للطلاب (إبراهيم، 2007، 81).
- تُكسب الطلبة فهماً أعمق للمحتوى التعليمي-التعلمي بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق ومبادئ، مما يزيد من ارتباط المواد الدراسية بوظائف حياتهم اليومية، وبالتالي يجعل من مادة التعلم والمادة الدراسية بشكل عام مادة ممتعة (أبو جادو ونوفل، 2007، 258).

ويمكن تعليم التفكير الناقد من خلال أشكال عديدة للمنهاج منها:

- **المحاضرات:** وتتطلب استخدام المحاضرة كطريقة لاستثارة تفكير الطلبة من خلال التوقف بين حين وآخر وطرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلبة أو محاكاة المادة المقدمة للطلبة بطريقة منطقية وعقلانية بعيداً عن أساليب التلقين التقليدية.
- **المختبرات:** وفيها يتم الاعتماد على طريقة البحث العلمي كمنهجية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

- الواجبات البيئية والبحوث والتقارير: تعد الواجبات البيئية القرائية أو الكتابية وسيلة فعالة وفرصة جيدة لتنمية بعض مهارات التفسير والاستدلال والمحاكمات المنطقية.
- التمارين الكمية: وتتطلب الانخراط في تمارين صفية جماعية وفردية من خلال التعامل مع المسائل الحسابية أو العملية أو الاجتماعية ومحاولة تعليم الطلبة كيفية تعميمها على مواقف جديدة والتأكيد من صحة القوانين التي يتعاملون معها في الحل وتجريبها بطرائق مختلفة.
- الامتحانات: يمكن للامتحانات أن تصبح وسيلة فعالة في تنمية التفكير الناقد إذا وجهت لتنمية القدرة على المحاكمات والاستنتاجات بدلاً من الاعتماد على أسئلة الحفظ والاسترجاع المباشر، فقد يوجه الامتحان ليركز على أسئلة المقارنات (أوجه الشبه والاختلاف) أو الافتراضات أو التطبيقات في مجالات جديدة. (العتوم وآخرون، 2007، 84).
- وهناك بعض الدراسات التي أكدت على إمكانية تنمية التفكير الناقد ضمن المواد الدراسية المختلفة باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة، ومن هذه الدراسات دراسة باباديكس (Papadakis, 2008)، ودراسة بارعيده (2009)، ودراسة جاكوب (Jacob, 2010)، ودراسة كينغ وآخرون (Qing et al, 2010)، ودراسة الحسيني (2012)، ودراسة الأغا (2013).

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة بذاتها:

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بتعليم التفكير الناقد من خلال بناء البرامج التعليمية- التعليمية المنفصلة عن محتوى المواد الدراسية، والتي يتم بناؤها من خلال خبير مختص ببناء هذه البرامج؛ بحيث تشتمل هذه البرامج على مهارات التفكير الناقد بمعزل عن المواد الدراسية، ويرى منظرو هذا الاتجاه أن الارتقاء بمستوى تفكير الطلبة يتعدى قضية التحصيل الدراسي، لاكتساب مهارات التفكير الناقد، ومما لا شك فيه أن هذا الاتجاه يجعل من مهارات التفكير الناقد البؤرة الأساسية في العملية التعليمية- التعليمية وليس المحتوى الدراسي (أبو جادو ونوفل، 2007، 258).

ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن رؤيتهم هذه من خلال النقاط الآتية:

- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يجعل الطلاب يدركون أهمية الموضوع.
- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يجعل الطلاب يشعرون بأهمية العلمية التفكيرية التي يقومون بها.
- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يجعل عملية تقييم التفكير الناقد عملية دقيقة للغاية.
- يخشى أن يهدم محتوى المنهاج إذا ما تم تدريسه من قبل معلمين قد يسيئون استخدامه، أو ليست لديهم معرفة أو قدرة بفنيات التعليم.
- يمكن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد، وفي نفس الوقت يمكن تدريسه ضمن المنهاج (إبراهيم، 2007، 81).

- يتحدد المحتوى التعليمي-التعلمي بزمان يجب إنجازه من خلال الزمن المحدد، وذلك أن تعليم التفكير الناقد يستند أساساً إلى إشباع الموضوع الدراسي قيد البحث، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتباينة؛ لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد.
- إن العمل على تعليم مهارات التفكير كمادة مستقلة يزيد من دافعية الطلبة من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه.
- في كثير من الأحيان قد لا يتوفر مدرس يُحسن تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية، وبالتالي فإن تعليم التفكير كمادة مستقلة قد يكون أجدى (أبو جادو ونوفل، 2007، 259).
- وترى الباحثة إن تعليم وتعلم التفكير الناقد سواء من خلال الاتجاه الأول أو الثاني في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات يتوقف إلى حد كبير على مجموعة من المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقرير أي الاتجاهين يكون أكثر ملائمة، فالإمكانيات المادية والفنية تلعب دوراً مهماً في هذا الشأن، إضافة إلى أن مدى إيمان إدارة المؤسسة التربوية بأحد الاتجاهين يشكل بعداً أساسياً في تقرير أي الاتجاهين أجدى، ومهما يكن من أمر فإن تعليم التفكير بأحد الأسلوبين سيكون قراراً حكيماً.
- ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يُلاحظ أن هناك الكثير من الدراسات التي تقوم على تدريس التفكير الناقد بشكل مستقل عن المناهج الدراسية، حيث أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذه البرامج وقدرتها على تحسين التفكير الناقد وتنمية مهاراته المتعددة لدى المتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية، وفي هذا المقام تُذكر دراسة كل من الصويدي (2001)، ودراسة زمزمي (2004) اللتين استخدمتا برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي، ودراسة العكري (2009) والتي استخدمت برنامجين إثرائيين في التفكير المنتج والتحصيل الدراسي، ودراسة علي (2012)، ودراسة الجوالده وآخرون (2013) والتي استخدمت برنامج قائم على العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد، ودراسة جابنشي وبهروزنيا (Ghabanchi& Behrooznia, 2014)، ودراسة افنيخر (2015) والتي استخدمت برنامج تدريبي معد وفقاً لنظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد.

الاتجاه الثالث: الاتجاه التوفيقي:

- لقد ظهر حديثاً اتجاه توفيقي ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معاً (العنوم وآخرون، 2007، 84).
- وهذا الاتجاه يجمع ما بين الاتجاه الثاني (تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي) ، مع إحدى الطريقتين المشار إليهما في الاتجاه الأول (تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج الدراسي) حيث يتم في هذا الاتجاه تحقيق الانصهار الطبيعي للمعلومات التي يتم تدريسها في مجالات المحتوى مع أشكال متعددة لمهارات التفكير، وبذلك تجمع هذه الطريقة بين استيعاب الدرس وإتقان المهارة، حيث يصرف وقت الحصة الدراسية في إتقان مهارة التفكير وأيضاً في تعلم المحتوى (العازمي، 2004، 23).

وتتميز الدروس المقدمة وفق الاتجاه التوفيقي بعدة ممارسات وهي الآتية:

1. يبين المدرس أهمية مهارة التفكير.
 2. يصب المحتوى الدراسي في قالب المهارة لإرشاد الطلبة نحو التفكير أثناء تعلمهم المفاهيم والحقائق ويتم ذلك باستخدام خارطة التفكير.
 3. يسأل المدرس أسئلة تأملية تجعل الطلبة واعين لكيفية تأملهم.
 4. يعزز المدرس استراتيجيات التفكير لدى الطلبة بتوفير الفرصة لهم لينشغلوا بشكل مستقل بمواقف أخرى تتطلب عملية التفكير نفسها (الكندري، 2005، 38).
- والدراسة الحالية تتبنى الاتجاه الثاني وهو تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة بذاتها وذلك من خلال تدريسه ضمن المنهاج الدراسي، وذلك لأن هذا الأمر يعطي الطلبة حافزاً كبيراً للالتزام والانضباط داخل حصص تعلم التفكير، كما أن الطلبة يكونون أكثر وعياً بالمهارات التي يتعلموها، وأكثر وعياً بكيفية تطبيقها على حالات أخرى، ويتدربون على مهارات التفكير الناقد بشكل مباشر ومقصود.

ثامناً-استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

تعرف الاستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات التعليمية-التعليمية المنظمة والمتسلسلة التي يتبعها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق تعلم فعال، أو هي مجموعة من الأحكام والخطوات التي تحوي في داخلها الكثير من الأنشطة التعليمية والتقنيات التي تساعد الفرد على بلوغ أهدافه (سعادة، 2006، 109).

وفيما يلي عرض مفصل لبعض الاستراتيجيات التعليمية-التعليمية التي يمكن توظيفها في تعليم مهارات التفكير الناقد للطلبة بشكل مباشر:

• الاستراتيجية الأولى: استراتيجية سميث لتقويم صحة المعلومات (Smith Strategy, 1983):

لقد قام سميث عام (1983) بتعريف التفكير الناقد على أنه مجموعة من المهارات الجزئية التي يستخدمها الفرد لإظهار الدقة وصحة المعلومات. أما عن مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات فيعرفها سميث بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل الذي يؤدي إلى مقدرة الفرد على معرفة الحقائق وصدق مصدرها، كما تقلل هذه المهارة من عملية استظهار أو حفظ المعلومات التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي (Smith, 1983, 210-212).

تقوم دعائم هذه الاستراتيجية على عرض خطة تعليمية لمهارة تقويم مصادر المعلومات كإحدى مهارات التفكير الناقد، وذلك بالاستناد إلى استراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل، وقد أشار صاحب الاستراتيجية إلى وجود عدة معايير ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات، والتي يمكن أن يثق من خلالها الأفراد بصحة تلك المصادر، إذ اتسقت مع هذه المعايير، وتشتمل مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة، والتفسير حول الأجوبة المنبثقة من خلال عدد من الأسئلة الآتية:

1. ما مصدر المعلومات؟ هل هو شخص معين؟ أم أنه مؤسسة حكومية؟ أم هو عبارة عن مؤسسة أهلية خاصة؟ أم أنه منظمة أجنبية أو دولية محايدة؟ أم أنه مؤسسة معادية؟ أم أنه مؤسسة علمية موثوق بها؟
 2. ما الخلفية الثقافية والميدانية أو العملية لمصدر المعلومات؟ فإذا كان المصدر شخصاً، فما مستوى خبرته التي جعلته مؤهلاً للتحدث كمتخصص؟
 3. ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن صحة الخبر؟ فهل تم اعتماد آراء خبير في الموضوع المطروح؟ أم تم الرجوع إلى معايير موثوق بها في هذا الصدد؟
 4. ما هدف مصدر المعلومات من طرح العبارات الشفوية أو المكتوبة؟ وهل كانت هذه العبارات نابغة من الحرص على الموضوع؟
 5. هل توجد أسباب جوهرية تدعو للاستفسار عن صحة المصدر؟ وهل عبارات المصدر متسقة مع بعضها أم متناقضة فيما بينها؟ وهل توجد مصادر أخرى أكثر استقلالاً تؤيد هذا المصدر؟ وماذا يقول الخبراء حول القضية التي طرحها المصدر؟ وهل العبارة الصادقة عن المصدر موضوعية صادقة أم انها دعائية تدور حول الشكوك أو الظنون حولها؟ (سعادة، 2006، 109-110)
- وتتضمن هذه الاستراتيجية الإجراءات التعليمية- التعليمية الآتية:

1. **مقدمة للدرس:** يتم في مقدمة الدرس اقتراح حادثة معينة لإثارة انتباه التلاميذ لأهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات.
2. **عرض الدرس:** يتم التخطيط لعرض الدرس كي يساعد التلاميذ على تحديد معايير واضحة ودقيقة بهدف تقويم مصادر المعلومات وليساعدهم أيضاً في تبرير هذه المعايير، وهنا يبدأ المعلم بقراءة مشكلة اجتماعية على شكل قصة، مع طرح آراء أشخاص لديهم أفكاراً متعددة حيال هذه المشكلة، ثم يخبرهم أن يفكروا في بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهوها لأنفسهم وتساعدهم في تحديد الآراء الأكثر دقة أو صحة من غيرها.
3. **التدريبات على مهارة التفكير الناقد:** يتدرب الطلاب على تطبيق المعايير المقترحة من جانبهم لإصدار الأحكام حول صحة مصادر المعلومات أو تنفيذها، وهنا يقوم المعلم بطرح نسخ من المعايير المطلوبة ويوزعها على الطلاب من أجل تشجيعهم لدعم استجاباتهم وتفاعلاتهم اللفظية.
4. **خاتمة الدرس:** يستحسن أن يتضمن الدرس مناقشة للاتجاهات نحو المعلومات وأثرها في المواطنة الفاعلة، أو يوضح المعلم في نهاية الدرس أن للناس اتجاهات مختلفة نحو مصادر المعلومات، فقد يقرأ للطلاب بعض عبارات الرأي ثم يطلب منهم أن يقرروا بالموافقة أو عدمها على الاتجاه الذي يشمل عليها، وقد يناقش هذه العبارات بشكل فردي مع الطلبة، بعد أن يطلب منهم متطوعين لتوضيح مواقفهم منها، ويشجعهم على استخدام اشباه جمل معينة لها دلالة على موقف معين (سعادة، 2006، 115-116؛ أبو جادو ونوفل، 2007، 260).

• الاستراتيجية الثانية: استراتيجية باير لتدريس التفكير الناقد (Beyyer, 1985):

طرح باير استراتيجية لتدريس التفكير الناقد، حيث أكد على أن تطوير قدرات الطلاب على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقويم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها. لذا، يفضل التمهيد أو التقديم لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح تام، على أن يناقش الطلاب هذه الإجراءات وطريقة استخدامها، كما يجب أن يقوم الطلاب بتدريس أنفسهم وأن يقوموا بتحليل النتائج التي توصلوا إليها وتحديد الطريقة التي تم التوصل بها لتلك النتائج، ويفضل التوسع في المهارات بإضافة محتوى محدود ودقيق، واستخدامها مع مهارات أخرى، والتدريب عليها وتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة، ويعتقد باير بوجوب تعليم مهارة التفكير الناقد حسب محتوى المادة الدراسية المقرر ربطها بالأهداف الأساسية له عن طريق دروس صفية مخطط لها تخطيطاً دقيقاً، إذ لا يجوز تعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدريس مسبق (سعادة، 2006، 121-122).

ويستطيع المدرس تدريس مهارات التفكير الناقد وفقاً لهذه الاستراتيجية باتتبع الخطوات المهمة الآتية:

1. إعطاء الطلبة أكثر من فرصة لاستيعاب أمثلة عديدة عن المهارة موضوع الدرس، مع ضرورة التركيز على نواتجها المعرفية، عوضاً عن التركيز على طبيعة المهارة ذاتها، مما يساعد الطلاب على الاستعداد من أجل تدريس ضيق أو موسع عند تقديم المهارة لهم لأول مرة.
 2. تقديم مكونات المهارة وعرضها بالتفصيل خطوة بخطوة قدر الإمكان في حصة دراسية تتراوح مدتها ما بين (30-40) دقيقة من أجل توضيح تلك المكونات.
 3. التدريب الموجه لمكونات المهارة التي تم تقديمها سابقاً بواسطة عدة دروس صفية تتراوح ما بين (3-6) دروس، على أن يستخدم كل درس بيانات ووسائل مطابقة في شكلها ونوعها للمحتوى المستخدم عند تقديم المهارة.
 4. المراجعة الناقدة لمكونات المهارة والتوسع بها ما أمكن في ضوء تطبيقها للوسائل والبيانات والمعلومات الجديدة والمختلفة عن تلك التي استخدمت عن تقديم المهارة، على أن تتم هذه المراجعة عن طريق درس صفي جديد تتراوح مدته ما بين (20-30) دقيقة.
 5. إعطاء فرصة إضافية لتطبيق المهارة، كي يستطيع الطلاب استخدام المهارة وتقييم هذا الاستخدام، مع تدريس مناسب يستخدم على شكل تغذية راجعة.
- ويفترض باير أن كل خطوة من خطوات تعليم أي مهارة من مهارات التفكير الناقد مهمة للتعلم النشط أو الفعال، إلا أن أكثر الخطوات أهمية هي الخطوة الأولى التي يتم عن طريقها تقديم المهارة للطلاب بالتفصيل، ثم يأتي بعد ذلك مرحلة التدريب على المهارة (المرجع السابق، 121-123).

• الاستراتيجية الثالثة: استراتيجية أوريلي (O' Reilly Strategy, 1985):

لقد طرح هذه الاستراتيجية المربي كيفن أوريلي الذي رأى بأن الخطوة الأولى في هذه الاستراتيجية لجعل الفرد يفكر تفكيراً ناقداً هي جعله متشككاً فيما يقرأ أو يسمع، وكى يصبح الطلبة ماهرين في التفكير الناقد عليهم أن يتدربوا على خطوات مهارات التفكير الناقد، والعمل على تكرار هذه الخطوات حتى يتم إتقانها من قبل المتعلمين (أبو جادو ونوفل، 2007، 261).

وحتى يقدم المعلم رأياً حول شيء ما يبدو مقنعاً للوهلة الأولى، أو أن الطلاب يؤمنون به، ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي وإيمانهم به أيضاً، فقد يستخدم المعلم حوادث مثلث برمودا والآراء الجدلية التي دارت حوله كنقطة انطلاق للتشكك. فبعد إبلاغ الطلاب أن هناك شيئاً غامضاً وخطراً يحدث، حيث اختفت مئات السفن في تلك المنطقة من المحيط الأطلسي، يتناقش مع الطلاب كي تتبين له ردود أفعالهم حول ما يعتقدون به من أسباب أو مبررات أو تفسيرات، ثم يعطى الطلاب معلومات تشككهم بهذا الموضوع الجدلي.

ولكن يوجد ما هو أكثر من التشكك لكي يصبح الطلاب ماهرين في التفكير الناقد، إذ يجب تعليمهم خطوات المهارات وكأنهم لاعبون رياضيون، بحيث يتم إرشادهم عند بداية استخدامهم لها لأول مرة، وتكرار تدريبهم عليها بهدف إتقانها (سعادة، 2006، 119).

ويوضح المثال الآتي طريقة تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه والمراحل التي تمر بها عملية التدريس وخطواتها المتمثلة بتوجيه استخداماتها وتكرار ممارستها، مما يساعد على إتقانها كمهارة من مهارات التفكير الناقد. ويبدأ تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه بتطبيق أسلوب لعب الدور حول حادثة من الحوادث مثل سرقة محفظة أحد الطلاب خارج الحجرة الدراسية وبالذات في ساحة المدرسة، وتوجيه المدرس أسئلة حول تلك الحادثة للطلاب الذين قاموا بتمثيلها، على أن يقوم المدرس ببيان العناصر الرئيسية الثلاثة للدليل المطلوب حول حادثة السرقة وتتمثل بشهود العيان وهم الطلاب الذين عملوا على تمثيل الحادثة، والوثائق المكتوبة وهي أجوبة الطلاب الممثلين عن زملائهم، والدافع للسرقة والمتمثل في ضياع المحفظة ذاتها؛ وبهذا يتعلم الطلاب مهارة تحديد الدليل وذلك بتوجيه الأسئلة الآتية لأنفسهم: هل لهذه الحادثة من شهود؟ وهل توجد وثيقة مكتوبة تؤيد هذه الحادثة؟ وما الدافع لحدوث السرقة؟ فإذا لم تتم الإجابة عن أي من هذه الأسئلة فإنه لا يمكن اعتباره دليلاً بل هو مجرد معلومات، وبعد تحديد الدليل من جانب الطلاب فإنهم يعملون على تقويمه، وهنا فإن عليهم أن يسألوا أنفسهم الأسئلة الأربعة الآتية حول الدليل:

1. هل هو دليل رئيسي أم دليل ثانوي؟

2. هل يوجد سبب يدفع واضح الدليل نحو التحريف أو التشويه أو التزوير؟

3. هل يوجد دليل آخر يدعم هذا الدليل؟

4. وهل هو دليل عام أم هو دليل خاص؟

وحتى يتعلم الطلبة عملية تقويم الدليل، يوجه المدرس عدة أسئلة حول حادثة السرقة، وذلك من أجل بيان عناصر التقويم هذه، وقد تكون الأسئلة كما يأتي:

- متى قال سليم أنه لم يسرق المحفظة؟
- هل لديه من الأسباب التي تدفعه إلى عدم قول الحقيقة؟
- هل هناك شهود عيان ثلاثة على الأقل ذكروا بأن سليم قد سرق المحفظة؟
- هل وجود سلوى على زارية الشارع وعدم تمكنها من رؤية حادثة السرقة مباشرة يؤثر على شهادتها؟ (مصدر ثانوي).
- هل استطاعت سلوى الحصول على معلومات من صديقتها عن الحادثة بحيث تضيف معلومة جديدة أو دليلاً إلى القضية؟ (سعادة، 2006، 121).

• الاستراتيجية الرابعة: استراتيجية هانز (Hains, 2004)

يقترح هانز نموذجاً منظماً لتعليم التفكير الناقد من خلال طرح خمسة أسئلة معتبراً تطبيق هذه الأسئلة وسيلة فعالة توفر مستويات من التفكير المنظم ويحسن من مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد، وهذه الأسئلة هي:

1. ما الذي نسعى إلى تحقيقه؟ لا بد للمفكر المنظم الناقد من تحديد الهدف من أفعاله وتفكيره قبل الشروع في أي فكرة أو مشروع.
 2. هل تعرف متى تستطيع تحقيق أهدافك؟ إن المفكر المنظم الناقد يجب أن يسخر عدد من القواعد لتحديد الزمن اللازم لتحقيق إنجازاته مثل الدقة، والوضوح، والعمق، والمنطق، والتركيز.
 3. أين أنت الآن في تفكيرك؟ يجب أن يعرف المفكر المنظم الناقد موقعه من تفكيره ويكون قادراً على تحديد درجة عمق مستويات تفكيره خلال مراحل التفكير أو إنجازه لأية مهمة.
 4. كيف تنتقل من مرحلة ما في التفكير إلى مرحلة الهدف؟ يجب على المفكر المنظم الناقد أن يكون قادراً على اتخاذ القرارات والإجراءات الكفيلة بنقله من مراحل التفكير المختلفة إلى مرحلة يتحقق من خلالها الهدف المنشود.
 5. ما الذي يحدث في البيئة ويؤثر في التفكير؟ أن المفكر المنظم الناقد يتعرف ويتفاعل مع التغيرات البيئية التي تواجهه أو يمكن لها التأثير على نظام تفكيره.
- ويعتقد هانز أن تطبيق هذا النموذج المكون من خمسة أسئلة يساعد المفكر الناقد على تحسين مخرجات تفكيره وأعماله وقدرته على التفاعل مع البيئة الخارجية (العنوم وآخرون، 2007، 88).

• الاستراتيجية الخامسة: استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland, 1985)

تنسب هذه الاستراتيجية في تدريس التفكير الناقد ومهاراته المختلفة إلى المربية ماري مكفرلاند التي تهدف من ورائها إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد، ويتبع المعلمون في استراتيجية الكلمات المترابطة الخطوات المهمة الآتية:

1. طرح مجموعة متنوعة من الكلمات، بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين يعرفه الطلبة من خلال خبراتهم المتنوعة أو اطلاعاتهم الدراسية، على أن يكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ذات صلة بالموضوع وكلمة واحدة ليس لها أية صلة.

2. مناقشة طلبة الصف بصورة جماعية وعقد جلسات تدريبية تحت إشراف المعلم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الست التي لها صلة بالموضوع وتمييز الكلمة التي ليس لها صلة وشطبها.
 3. مطالبة الطلبة بتركيب الكلمات الست الباقية في عبارة أو جملة تبين الطريقة التي ترتبط بها معاً وتتصل بالموضوع المدروس وملاءمته له.
 4. تشجيع الطلبة على التفكير بأساليب منطقية وصحيحة، حيث يتم تركيب الكلمات الست في عبارة أو جملة واحدة ذات صلة بالموضوع، بعد حذف الكلمة التي ليس لها صلة به.
- فمثلاً (الحروب) تمثل موضوع الكلمات المطروحة الآتية:
- تدمير، قتل، تشريد، استقرار، جيوش، معارك، التحام.
- وهنا يطلب المدرس من الطلبة التفكير في الكلمات السبع السابقة ويسألهم عن الموضوع الذي تنتمي إليه هذه الكلمات بطريقة منطقية وصحيحة وهو موضوع (الحروب)، ويطالبهم بعد ذلك بتركيب هذه الكلمات في عبارة واحدة، موضحاً لهم أنه يوجد بينها كلمة (استقرار) وهي كلمة شاذة في معناها عن بقية الكلمات الستة الأخرى. أما عن الجملة أو العبارة التي يمكن أن يقدمها الطلبة من ربط الكلمات الست السابقة فيمكن أن تكون كالاتي:
- يتم في الحروب التحام الجيوش معاً في معارك طاحنة تؤدي إلى التدمير والقتل والتشريد. ويمكن تطبيق الاستراتيجية ذاتها على ميادين المعرفة الأخرى غير الدراسات الاجتماعية مثل التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات (سعادة، 2006، 106-107).

• الاستراتيجية السادسة-استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر لمكفرلاند:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم التعليم والتدريب بأسلوب تطوير الحجج ذات الصلة لتدعيم وجهة نظر أو أكثر، فبعد جمع المعلومات عن موضوع دراسي معين والذي توجد حوله وجهات نظر متعددة يتم اختيار واحدة من وجهات النظر، وتقديم عبارات داعمة لها من خلال عمل جماعي، ومن ثم ترتيب العبارات الداعمة لها للتوصل إلى دفاع أكثر إقناعاً عن وجهة النظر بأفضل طريقة، والمدرس هو الذي يقود مناقشات الطلبة لكي يحدد الطلبة معاً وجهة النظر الصحيحة من بين وجهات النظر المختلفة (الكندري، 2005، 39).

يلاحظ مما سبق أن معظم الاستراتيجيات التي تم التعرض لها موجهة لتنمية مهارة محددة من مهارات التفكير الناقد (مكفرلاند، أوريلي، سميث).

تاسعاً-معوقات تعليم التفكير الناقد:

أن عملية تعليم التفكير الناقد والتدريب عليه عملية شاقة وتحتاج إلى صبر وحلم المعلم، ويتوقع لمعلم التفكير أن يواجه العديد من المشكلات قبل أن تنتج خصائص المفكر الناقد، لذلك فإن هنالك من العناصر المتعلقة بالسرعة وقلة الصبر، وعدم التفكير بعمق وتأمل، التثبت بالآراء السابقة، وعدم القدرة على الاستمتاع إلى آراء الآخرين وغيرها من العوامل تعد بمثابة محددات أو معوقات لتعليم التفكير الناقد (العتوم وآخرون، 2007، 93)، ويمكن تفصيل هذه المعوقات والصعوبات على النحو الآتي:

1. قلة توافر برامج معدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد بمهاراته الخاصة على شكل دروس مشروحة بدقة وموضحة بأمثلة وتمارين؛ لتكسب ممارستها المهارة التي يتدرب عليها.
2. قلة توافر دليل لاستخدام البرامج، يرشد المعلم إلى كيفية شرح مهارات التفكير الناقد، وكذلك إرشادات توضح دور كل من المعلم والطالب في عملية تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد.
3. قلة توافر اختبارات ومقاييس تتمتع بدلالات سيكومترية موثوقة لقياس مهارات التفكير الناقد للمجتمعات المتباينة؛ إذ إن معظم اختبارات ومقاييس مهارات التفكير الناقد مستوردة وغير مناسبة لكثير من البيئات.
4. غياب التأهيل العلمي والتربوي لمعلم مهارات التفكير الناقد، وبالتالي فإن قدراته على تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد ستكون موضع شك.
5. غياب الدافعية لدى المعلم والمتعلم ستدفع إلى الملل، لذا لا بد من أن تتوفر لدى المعلم والطالب الدافعية الداخلية التي تدفعهما للالتزام بالأعمال التي ينبغي عليهما تنفيذها لتعليم التفكير. (أبو جادو ونوفل، 2007، 254-257)

ويذكر (مصطفى، 2002) جملة معوقات تحول دون تعليم، وتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل خاص، وهذه المعوقات هي على النحو الآتي:

- التسرع في فهم، واستيعاب المواد المقروءة، أو المسموعة، أو المرئية.
 - التسرع في إصدار الأحكام، وإبداء الآراء.
 - البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار، أو النصوص المقروءة، أو الشخصيات العلمية، أو الأدبية.
 - البعد عن التفكير المنطقي، والاقتراب من التفكير الخرافي.
 - مسيطرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل.
 - التفكير الروتيني، أو التفكير الجامد المحدود (مصطفى، 2002، 244).
- ويشير ايدغر (Ediger, 2001) المشار إليه في العتوم وآخرون (2007) إلى عدد من المشكلات التي تعترض المعلمين خلال محاولاتهم تعليم التفكير الناقد في الغرفة الصفية ومن أهمها:
1. يتوقع الطلبة الحصول على إجابات محددة من المعلم بدلاً من الوصول إلى هذه الإجابات من خلال التحليل والنقد والتفكير الجاد.
 2. يبدي بعض الطلبة عدم الرغبة في مناقشة أفكار الآخرين أو الأفكار المطروحة للنقاش الصفي.
 3. يفشل بعض الطلبة في التفكير بعمق كبير عند الحاجة إلى تطوير أو الوصول إلى بدائل أو فرضيات حول الموقف.
 4. يدخل بعض الطلبة في مناقشات مع الآخرين رغم عدم توفر المعلومات النظرية أو الأساسية للدخول في المناقشة. (العتوم وآخرون، 2007، 93)
- وترى كل من سنايدر وسنايدر (Snyder & Snyder, 2008) أن هناك أربعة عوائق تساهم، وتعرقل في كثير من الأحيان دمج التفكير الناقد في مجال التعليم هي (النقص في التدريب والأنشطة التدريبية - الافتقار إلى

- المعلومات -التصورات المسبقة -القيود الزمنية)، أنه وفي كثير من الأحيان يكون المعلمون غير مدربين على منهجية التفكير الناقد، ومهاراته المختلفة (Snyder & Snyder, 2008, 93).
- وتشير الباحثة إلى أن هناك أيضاً بعض المعوقات التي تعيق تعلم التفكير الناقد، ومنها:
- يتصف بعض الطلبة بقلة الصبر فتجدهم يسارعون إلى مناقشة البدائل والفرضيات قبل دراسة الموقف والتفكير فيه بشكل فعال.
 - التعصب لرأي معين، أو فكرة ما، والميل مع الهوى أو الميول الشخصية، أو التحيز.
 - قلة اهتمام إدارة المدرسة بتعليم التفكير الناقد من خلال إحجامها عن توفير التسهيلات والموارد والأدوات التي تسهل وتيسر تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد، بعيداً عن أجواء الخوف والتصنع في تواصلها مع جمهور الطلبة.
 - يتوقع الطلبة الحصول على إجابات محددة من المعلم بدلاً من الوصول إلى هذه الإجابات من خلال التحليل والنقد والتفكير الجاد.

عاشراً-معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك الموصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على التفكير الاستدلالي، أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة، أو الموضوع المطروح، وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، ومن أبرز هذه المعايير ما كان قد أورده الباحثان إيلدر وباول (Elder & Paul, 1996) (العظمة، 2010، 38). وإن المعايير الواردة في نموذج باول (Paul) هي محاولة لتحديد وتمييز ما يؤلف مكوّن الجودة، أو النوعية للتفكير الناقد (جابر، 2008، 188). وتلك المعايير هي:

1. **الوضوح (Clarity):** يعدّ الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن تستطيع فهمها، ولن تستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن تستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال، ولكي يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، يسألهم كالاتي: هل يمكن أن تعبّر عن الفكرة بطريقة أخرى؟، هل تستطيع أن تفصّل هذه النقطة بصورة أوسع؟، ماذا تقصد بقولك.....؟، هل يمكن أن تعطينا مثالاً على ما تقول؟.
2. **الصحة (Accuracy):** يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة موثقة، ولكي يدرب المعلم طلبته على مراعاة هذا المعيار يسألهم السؤال الآتي أثناء استجاباتهم: من أين جئت بهذه المعلومة؟، هل ذلك صحيح بالفعل؟، كيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟، كيف يمكن أن نفحص ذلك؟.
3. **الدقة (Precision):** يقصد بالدقة في التفكير الناقد بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة، والتعبير بلا زيادة، أو نقصان، وبستطيع المعلم أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق السؤالين الآتيين:

هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟، في حالة الإسهاب والتوسع بالشرح. هل يمكن أن تعطي تفاصيل أكثر؟، في حالة الإيجاز الشديد.

4. **الربط (Relevance):** يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال، أو المداخلة، أو الحجة، أو العبارة بموضوع النقاش، أو المشكلة المطروحة، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك: هل تعطي هذه الأفكار، أو الأسئلة تفاصيل، أو إيضاحات للمشكلة؟، هل تتضمن هذه الأفكار، أو الأسئلة أدلة مؤيدة، أو داحضة للموقف؟.

5. **العمق (Depth):** العمق المطلوب عند المعالجة الفكرية للمشكلة، أو الموضوع والذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، أو تشعب الموضوع.

6. **الاتساع (Breadth):** يقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة، أو الموضوع بالاعتبار، ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك كما يلي: هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟، هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها الوضع؟، هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة، أو السؤال؟.

7. **المنطق (Logic):** من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقياً في تنظيم الأفكار، وتسلسلها، وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير: هل ذلك معقول؟، هل يوجد تناقض بين العبارات أو الأفكار؟، هل المبررات، أو المقدمات تؤدي إلى النتيجة بالضرورة؟ (العظمة، 2010، 40).

8. **الدلالة والأهمية (Significance):** من خلال التعرف على أهمية المشكلة، أو الموقف مقارنة بالمشكلات، والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد (العتوم وآخرون، 2007، 76).

الحادي عشر-قياس التفكير الناقد:

قام كثير من الباحثين بمحاولات متعددة هدفت إلى قياس مهارات وقدرات التفكير الناقد لدى الأفراد، ومن الاختبارات المعروفة في هذا المجال:

أولاً: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornel Critical Thinking Test):

وضعه روبرت أنيس وجاسون ميلمان (Ropert Eniss & Gason Melman, 1985) في مستويين الأول اعتباراً من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد. وقد صمم الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة، ويطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تفسر عنها المناقشات ومدى اتساقها مع الوقائع. ويقاس الاختبار مهارات الاستنتاج، والاستقراء، وتحديد التعريف، وتحديد المسلمات ومصداقية العبارات والمعاني (العتوم وآخرون، 2007، 94).

ثانياً: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test):

ويختصر عادة بـ (CCTEST)، صدر هذا الاختبار عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية (California Academic Press)، ولهذا الاختبار ثلاثة نماذج هي نموذج (A) وظهر في عام (1990)، ونموذج (B) وظهر في عام (1992)، والنموذج الحديث ظهر في عام (2000).
يقيس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ست مهارات رئيسة، وكل مهارة رئيسة تتكون من بعض المهارات الفرعية، والإجابة عن فقرات هذا الاختبار هي وفقاً لطريقة الاختيار من متعدد (أبو جادو ونوفل، 2007، 285).
ويقيس هذا الاختبار مهارات التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، وتنظيم الذات (العنوم وآخرون، 2007، 94).

وقد قنن اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد من أجل قياس المهارات الأساسية للتفكير الناقد واضعاً في الاعتبار العناصر الجوهرية في التعليم الجامعي، حيث صمم هذا الاختبار خصيصاً لقياس مهارات التفكير الناقد في مستوى ما بعد الثانوي (عجوة والبناء، 2001، 11). وهذا الاختبار هو المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: اختبار إينيس- ووير للتفكير الناقد

هو اختبار مقالي متعدد الأوجه أعد عام (1985)، وصمم للمرحلة الثانوية والجامعية يقيس عدداً كبيراً من أبعاد التفكير الناقد، ويسمح الاختبار بإعطاء الحرية للمفحوص لتقويم المناقشات والتمحيص والتقويم بشكل فردي حيث يتضمن الاختبار خطاباً مكتوباً يطلب من الفرد تبريره وتقويم مدى صحة أفكاره (العنوم وآخرون، 2007، 94).

رابعاً: اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد (Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal):

أعد هذا الاختبار كل من واطسن وجلاسر عام 1964 حيث صمم للطلبة اعتباراً من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين، ويتكون اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد بصورته الأصلية من خمسة اختبارات فرعية وهي على النحو الآتي:

❖ الاختبار الأول-مهارة الاستنتاج (Inference Skill): وهي المهارة التي تساعد الفرد إلى التوصل إلى

استنتاجات معينة بدرجة متفاوتة من الدقة بناء على حقائق وبيانات معطاة، وهذه المهارة تساعد الفرد على تمييز درجة صحة أو خطأ النتيجة المشتقة من تلك الحقائق والبيانات المعطاة، ودرجة الصحة والخطأ تتدرج في خمس مستويات هي:

1. أن الاستنتاج صحيح ويترتب منطقياً على الحقائق المعطاة.
2. أن الاستنتاج محتمل أن يكون صحيحاً لأن الحقائق المعطاة تدعم صحة الاستنتاج ولا يمكن خلالها الجزم بذلك.
3. أن الحقائق المعطاة لا تكفي للحكم على مدى صحة أو خطأ الاستنتاج.

4. أن الاستنتاج محتمل أن يكون خاطئاً لأن الحقائق المعطاة تدعم خطأ الاستنتاج ولا يمكن من خلالها الجزم بذلك.

5. أن الاستنتاج خاطئاً تماماً لأنه يتعارض مع الحقائق المعطاة في النص.

❖ الاختبار الثاني-مهارة معرفة الافتراضات (Recognition of Assumptions Skill):

وهي العملية التي يتعرف من خلالها الفرد على افتراضات أو مسلمات متضمنة في قضية ما، والافتراض هو الشيء الذي نسلم به ونعتبره بديهياً، فعندما يقول شخص ما: (سأخرج في شهر حزيران) فإنه يفترض بأنه سيكون حياً في شهر حزيران، وبأنه سينجح في جميع المواد، رغم أن هذين الافتراضين غير ظاهرين في قوله.

❖ الاختبار الثالث-مهارة الاستنباط (Deduction Skill):

هي العملية التي يستخلص الفرد من خلالها نتائج جزئية في ضوء قاعدة عامة أو مبدأ عام. فهنا يستخدم الأفراد ما يعرفونه ليفكروا في العالم من حولهم، ويرى الفرد في الاستنباط أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء، ولذا فإنه يحاول أن يبرهن على أن ذلك الجزء يقع منطقياً في إطار الكل، والنتيجة في عملية الاستنباط لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاة، ولكن لكي يتم التوصل إليها لا بد من إمعان النظر، وبذل مجهود ذهني لمعالجة المعلومات المعطاة التي تتضمن النتيجة أو تمهد لها بالضرورة.

ويمكن أن يتم الاستنباط في ضوء مقدمتين تسمى الأولى (المقدمة الكبرى أو القاعدة)، والثانية (المقدمة الصغرى أو الحالة)، مثال:

المقدمة الكبرى: تتمدد المعادن بالحرارة.

المقدمة الصغرى: النحاس معدن.

النتيجة: النحاس يتمدد بالحرارة.

❖ الاختبار الرابع-مهارة التفسير (Interpretation Skill):

يقصد بهذه المهارة التعبير عن المعنى لمختلف التجارب والمواقف والمعطيات والقوانين والإجراءات والمعايير، فالتفسير عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية، أو استخلاص معنى منها.

❖ الاختبار الخامس-مهارة تقويم الحجج (Evaluation of Arguments Skill):

وهي العملية التي يميز بها الفرد بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية المعروضة، فالحجج القوية يجب أن تكون هامة ومتصلة اتصالاً مباشراً بالقضية المطروحة للنقاش أما الحجج الضعيفة فإنها غير متصلة بصفة مباشرة بالقضية المطروحة للنقاش حتى ولو كانت لها أهمية كبيرة، أو أنها تتصل بجوانب ذات أهمية ضعيفة أو تافهة من القضية. (أبو جادو ونوفل، 2007، 279؛ المبدل، 2010، 35-39).

تعقيب

من خلال ما سبق يمكن القول أن تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وذلك لأن أساس التعلم هو عملية التفكير وإن توظيف التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وبالتالي يمكن القول أن التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها.

ويلاحظ مما سبق تعدد المداخل والاتجاهات النظرية التي تهدف إلى تحديد تعريف للتفكير الناقد وكذلك تحديد مهاراته، والمتتبع لاتجاهات تعلم وتعليم التفكير الناقد يلاحظ أن أنصار هذا النوع من التفكير قد تمحوروا حول ثلاث اتجاهات، إذ برز الاتجاه الأول الذي يركز على تعليم التفكير الناقد من خلال محتوى المادة الدراسية، فيما نادى الاتجاه الثاني بالتركيز على تعليم التفكير الناقد كمهارة مستقلة بذاتها، ونادى اتجاه ثالث بأن يتم التوفيق بين الاتجاهين الأول والثاني، كما ظهرت العديد من الاستراتيجيات التعليمية للتفكير الناقد، مما يدل على الاهتمام العالمي من قبل الباحثين بهذا الموضوع.

المحور الثالث

عادات العقل

- تمهيد:

أولاً- مفهوم عادات العقل وتعريفاتها.

ثانياً- مراحل تطور عادات العقل.

ثالثاً- خصائص عادات العقل.

رابعاً- تصنيف عادات العقل.

خامساً- تنمية عادات العقل.

سادساً- شروط تنمية عادات العقل.

سابعاً- أساليب تنمية عادات العقل.

ثامناً- الافتراضات التي تقوم عليها عادات العقل.

تاسعاً- أهمية اكتساب عادات العقل.

عاشراً- دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

الحادي عشر- النظريات المفسرة لعادات العقل.

الثاني عشر- قياس عادات العقل وتقويمها.

الثالث عشر- الممارسات التعليمية لتنمية عادات عقلية سليمة.

المحور الثالث: عادات العقل (Habits of Mind):**تمهيد:**

ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي مسار جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد برز هذا المسار في غمرة من العناية بتنمية التفكير، وخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وقد ركز أصحاب هذا المسار على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية فيما أصبح يعرف بالعادات العقلية (الحارثي، 2002، 7).

وتعد العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ومن هنا تكمن أهمية تعليم العادات العقلية، وتشجيعهم على التمسك بها حتى تصبح جزءاً من ذاتهم (قطامي، ب، 2007، 50). وعادات العقل تهتم بالتعرف على طريقة توجه المتعلمين نحو كيف يفكرون ويتصرفون بذكاء حينما لا يعرفون الأجوبة، وتتحدد بست عشرة عادة (مازن، 2011، 64).

وتعد العادات العقلية من النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي، إذ أن البدايات الأولى لها كانت في منتصف عقد السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم الإدارة الأمريكي ستيفن كوفي (Stephen Covey)، عندما أطلق مفهوم العادات السبع لأكثر الناس فعالية في أطروحته لنيل درجة الدكتوراه في علم الإدارة، وبانت نظريته هذه تعرف اليوم بنظرية عادات العقل السبع لستيفن كوفي، بعد أن جاء كل من آرثر كوستا وبيتا كاليك في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين وأطلقا نظرية عادات العقل الست عشرة (16) (الطريحي، وكاظم، 2013، 16).

وإن عادات العقل عملية تطويرية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، كما أن عادات العقل تتضمن الميول والاتجاهات والقيم، وبالتالي فهي تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، لذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءً على ميوله واتجاهاته وقيمه (طراد، 2012، 233).

وعادات العقل وفقاً لبرنامج كوستا وكاليك (Costa & Kallick)، الذي تعتمد عليه هذه الدراسة- قد استخلصت من بحوث أجريت على مجموعة من البشر، فهي عادات تتجاوز جميع الأشياء المادية التي يتعلمها المرء في المدرسة، إذ أنها خصائص تميز من يصلون إلى درجة الإتقان في أدائهم في جميع الأماكن سواء أكانت أماكن عمل، أم أماكن عبادة، أم منازل، أو غيرها من الأماكن، وهذه العادات تشكل قوة توجه نحو سلوك صحيح، لأنها بمثابة حجر الأساس في الاستقامة وأدوات صنع القرار المنظم التي تجعل الإنسان ذا فاعلية وقيمة (رياني، 2012، 14).

أولاً- مفهوم عادات العقل وتعريفاتها:

مفهوم العادة:

تعريف العادة لغةً: تعرف العادة لغةً بأنها معودة الأمر حتى يصير سجية لصاحبه وديناً وطبعاً (ابن منظور، 1967: 368).

والعادة اصطلاحاً: هي ما استمر الناس عليه حكم المعقول، وعادوا إليه مرة بعد أخرى (الجرجاني، 1984، 188).

ويعرف معجم الوجيز العادة (2001، 439-440) بأنها: "كل ما اعتاد الفرد عليه حتى صار يفعل بدون جهد وجمعها عادات".

وفي معجم (الوسيط، 2005، 639) بمعنى إدراك وتمييز الأشياء على حقيقتها، ويشير مصطلح العادة إلى شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد.

ويشير (الحارثي، 2002، 12) إلى أن العادة تجري على جوارح الإنسان بشكل روتيني أي دون تفكير واعٍ في الغالب؛ بحيث يصبح النظام العقلي لدى الفرد جزءاً من عاداته يمارسها يومياً لأن تكرار العادة من شأنه تقويتها وترسيخها وإرسائها.

ويرى (كوستا وكاليك، 2003) أن العادات ليست سلوكيات نخترها أو نبتعد عنها بدون رؤية بل هي سلوكيات نبديها بمصادقية في مناسبات ملائمة وكثيراً ما نشغل فتيلها دون عناء (السواح، 2011، 55).

وتبين عفانة (2013، 46) بأن العادة "عبارة عن أنماط للأداء الذكي، التي تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية".

ويعرف آدمز (Adams, 2006, 394) العادة بأنها: "رغبة ثابتة في اللاوعي لأداء بعض الأفعال وتكتسب من خلال الممارسة المتكررة المنتابعة".

وتعرف العادة أيضاً بأنها قدرة الفرد على استغلال كافة قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية لأقصى درجة ممكنة للتغلب على كل ما يواجهه من مشكلات ومواقف ولتحقيق أهدافه في الحياة (عمر، 2013، 232).

بينما تذكر عريان (2010، 49) بأن العادة "ما اعتاده الفرد، أي تعود عليه مراراً وتكراراً ومواظبة".

ويشير (قطامي، وعمور، 2005، 12) إلى أن الأداء الذهني كي يصبح عادة لا بد أن يمر بالعمليات الأدائية الآتية:

- تحديد الهدف المعرفي والوجداني.

- إيجاد روابط بين الجوانب الأدائية الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والأدائية).
 - تعريف النتائج الأدائية تعريفاً محدداً أو تحديدها على صورة مهارات معرفية إجرائياً.
 - تحديد هدف المهارة الذهنية.
 - تكرارها بدرجة إلى أن تصبح عمليات أدائية آلية.
 - ممارستها على صورة عادات ذهنية آلية وروتينية راقية يسيطر عليها مع ممارستها لها بآلية.
- وترى الباحثة أن العادة هي نمط من أنماط السلوك المتكررة التي يقوم بها الفرد وهي سلوك متعلم، وارتبطت بأحاسيسه وأفكاره، وتكرارها يجعله يعتاد عليها مراراً وتكراراً لتكون نمطاً اعتيادياً في حياة الفرد، وبدون تخطيط مسبق في التفكير والشعور.
- والعادة هي نمط غير واع في أغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فإنها تؤسس في العقل، وعادات العقل هي نمط من الأداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية، وتدعو العادات العقلية إلى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات المعرفية أطلق عليها اسم العادات العقلية، والعادة - كما هو معروف - شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذ إن العادات العقلية تستند لوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم، ومن هذا المنطلق جاءت دعوات التربية الحديثة لأن تكون العادات العقلية مثل عادات الأكل والشرب والنوم، فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ مبكراً، فينبغي أن يعتاد على استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل أن يقوم بأي عمل من أعماله (نوفل، 2010، 65).
- وبالاطلاع على الأدب التربوي نجد أن تعريفات عادات العقل تعددت بتعدد وجهات النظر والتوجهات التي تناولتها؛ حيث يعرف كوستا وكاليك (2003، 8) عادة العقل بأنها: "عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول"، ثم يشير بأن هذه العادات تُعنى بعدة أمور هي:
- الالتزام بمواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوك الفكري وتحسنه.
 - القدرة على امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك.
 - الإحساس بوجود الفرص الملائمة لاستخدام نمط من أنماط السلوك الفكري.
 - تقييم استخدام نمط من أنماط السلوك الفكري بدلاً من أنماط أخرى أقل إنتاجية.
- ويعرفها بيركنز Perkins (1991، 85) على أنها: "نمط من الأداءات الذكية التي تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، على أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى تفكير وتأمل".
- كما ويعرفها كوستا Costa (2000، 16) على أنها "أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة الحياة المختلفة".

وتعرف العادات العقلية على أنها الرغبة الحقيقية لدى الطالب، لاستخدام المهارات والقدرات المتوافرة لديه لحل المشكلات التي تواجهه حسب الظروف التعليمية، وبطرق أخرى مختلفة (سعادة، 2003، 88).

ويرى ريكيتس Ricketts (2004، 11) أن "عادات العقل عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الإجابة عن سؤال ما".

ويرى (الحيلواني، 2005، 59) عادات العقل بأنها: "سلوكات تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين حتى يعملوا بكفاءة ويتم إرشادهم إلى أماكن القصور في عملية التفكير لديهم".

بينما يعرفها ماثيو Mathau (2004، 5) بأنها: "محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة وإيصالها إلى الآخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادراً على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها".

ويعرفها (سعيد، 2006، 397) بأنها "الاتجاهات والدوافع الموجودة لدى الفرد، والتي تدعمه لاستخدام المهارات العقلية بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة سواء واجهته مشكلة أو أراد الحصول على المعرفة".

ويرى أدمز Adams (2006، 14) بأن العادات العقلية هي: "عملية تطويرية متتابعة تهدف لمساعدة الطلبة على الدخول إلى مجالات العادات والسلوكات الذكية التي تؤدي في النهاية إلى الإنتاج والابتكار".

ويعرفها (مندور، 2009، 99) بأنها "اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واحدة لنمط سلوكاته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة، والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب".

وعرفها كل من القطامي وثابت (2009، 150) بأنها: "النظام الذي يرتب شؤون العمل وأولوياته ويضعها في مسارها الصحيح".

وعرفها حجات (2010، 5) بأنها: "عادات معرفية توجه سلوك الفرد وتحفزه للتعلم ولتحقيق هدف معين وتساعد في التركيز على الأولويات الأهم".

ويؤكد مازن (2011، 6) على أن عادات العقل عبارة عن اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكاته ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب.

وتقول عفانة (2013، 49) أنها عبارة عن: "مجموعة من المهارات والقدرات الذهنية التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكات الذكية، بناءً على المثبرات والمنبهات التي يتعرض لها بحيث تقوده في النهاية إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء أو سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية ما".

وتشير (حسين، 2013، 19) إلى أن عادات العقل: هي أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، والتي تتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل، هذه الاستجابات تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار تتأدى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة، وتؤدي إلى نجاح الفرد في حياته الأكاديمية، والعملية، والاجتماعية.

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة الاختلاف في تناول مفهوم عادات العقل ويمكن حصر المفاهيم التي شملتها التعريفات فيما يلي:

- سلوكات التفكير الذكي.
 - أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر.
 - تركيبة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية.
 - محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة.
 - الاتجاهات والدوافع التي تقود الفرد لاستخدام مهاراته العقلية.
- وعلى هذا فإن بعضهم يعرفها بمتغيرات تتعلق بالاستحسان والتفضيل بينما يصفها البعض الآخر بأنها أداء عقلي واستراتيجيات ذهنية وسلوكات تفكير، وآخرون يرون فيها مزيجاً من ذلك مثل كوستا وكاليك (2003) والحارثي (2002).

وبناءً على ذلك تستنتج الباحثة أن العادات العقلية هي مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والقدرات الذهنية وأنماط السلوك الفعلي التي تقود المتعلم إلى بناء تفضيلات من الأداءات والسلوكات الذكية في المواقف المختلفة من خلال استعمال وتقييم المعرفة واتخاذ قرارات هامة لضمان النجاح والتفوق.

والعادات العقلية تتمثل في مجموعة ممن الأداءات والسلوكات التي يبنهاها العقل كاستجابة لمشكلة ما تحتاج إلى تفكير، وعندما تمارس هذه الاستجابات بشكل مباشر وسريع تجاه أي موقف يعترض المتعلم تصبح عادة عقلية. كما وترى الباحثة أن العادات العقلية تحتاج إلى وعي بها وزيادة في الممارسة والتدريب عليها وإدخالها ضمن خبرات الفرد حتى يتمكن من تمثيلها في صورة أداء ذهني.

ثانياً- مراحل تطور عادات العقل:

يعرض (جرادين والرفوع، 2011، 294) نقلاً عن (كوستا وكاليك، 2003، أ) إن مراحل تطور عادات العقل تسلسلية تراكمية كالاتي:

- 1- التفكير مهارة منفصلة: وتشتمل على المهارات الآتية (إدخال البيانات، ومعالجتها، واستخراج النتائج، والتطوير).

2- استراتيجيات التفكير: وفي هذه الحالة يتم الربط بين مهارات التفكير المنفصلة وذلك بواسطة الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة المشكلات.

3- التفكير عملية إبداعية: تتمثل في سلوكيات الفرد بتوظيف ما لديه من معلومات في إنتاج أنماط جديدة للتفكير.

4- التفكير كروح معرفية: تتمثل في قوة الإدراك، والاستعداد، والرغبة، والالتزام.

ثالثاً- خصائص عادات العقل:

عادات العقل هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل، لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، ويتطلب استخدام عادات العقل مركب مؤلف من مهارات عديدة ومواقف وخبرات وميول سابقة مختلفة، معنى ذلك أننا نؤمن نموذجاً من التفكير على آخر.

وهذا يتضمن التلميحات في موقف ما، التي تشير إلى الوقت والظرف المناسبين للذين سيكون استخدام هذا النموذج مفيداً، وهذا يتطلب مستوى معين من المهارة لاستخدام وإنجاز السلوكيات على نحو فعال بمرور الزمن، وهذا يعتبر كتوصيات وكنتيجة لكل تجربة يتم فيها استخدام هذه السلوكيات (Costa & Kallick, 2000, p.1).

كما يمكن إدراك مفهوم عادات العقل من خلال الخصائص التي تتمتع بها هذه العادات كما أوردها العديد من التربويين على النحو التالي:

1. التقييم (Value): ويتمثل في اختيار السلوك الفكري المناسب والأكثر أهمية ملائمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجاً (Costa & Kallick, 2003, p.9).
2. الرغبة (Inclination): الشعور بالرغبة لتطبيق نموذج معين من نماذج السلوكيات العقلية الذي تم تفضيله أو اختياره (Costa & Kallick, 2000, p.17).
3. الحساسية (Sensitivity): تتضمن إدراك الفرص وملاءمتها لاستخدام أنماط سلوكية عقلانية وتطبيقها (قطامي، 2007، 157).
4. المقدرة (Capability): هي امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتحقيق النجاح ومسايرة السلوك العقلي (العتيبي، 2013، 205).
5. الالتزام (Policy): هي إدماج السلوكيات الفكرية وتحويلها إلى أفعال وقرارات وحلول للمشاكل التي تعترض الفرد (قطامي، 2007، 157).

ويوضح كاظم والطريحي (2013، 16)، أن هذه الخصائص تعمل سوية ولا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، فإن ميول الطلبة للتفكير بدقة في المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها لا تكفي بدون وجود القيمة، التي تجعل الطلبة يعرفون بأن هذا الوقت المناسب الذي يكون فيه استعمال هذه العادات العقلية مناسباً دون

غيرها، لذا سوف تتشكل لدى الطلبة قدرة على استعمال السلوكات الذكية بمستوى عالٍ من المهارة وبصورة فاعلة، بحيث تمكنهم من الالتزام بهذه السلوكات والتقدم بها إلى تطبيقات مستقبلية.

وفي ضوء ذلك خلصت الباحثة أنه يمكن القول بأن الشخص الذي يمتلك عادات العقل يتصف بالصفات التالية:

1. لديه القدرة على اختيار أنماط سلوكية فكرية مناسبة للمواقف التي يواجهها.
2. يمتلك العديد من قدرات ومهارات التفكير المختلفة، ويميل إلى استخدامها.
3. لديه الرغبة في التفكير وباستعمال نموذج معين من النماذج السلوكية العقلية.
4. يمتلك الإدراك للفرص وملاءمتها لاختيار أفضل الأنماط السلوكية المناسبة.
5. لديه صفات وخصائص المفكر الجيد، وكذلك الاستفادة منها في كافة المهارات الحياتية، والعمل على تطويرها.

6. تصبح العادات العقلية لديه جزءاً من ممارساته اليومية لا يمكن أن ينفك عنها بأي ظرف من الظروف.

رابعاً-تصنيف عادات العقل:

ظهر العديد من التوجهات النظرية والتصنيفات الشهيرة لعادات العقل؛ وذلك نتيجة الاهتمام المتزايد من قبل بعض التربويين بهذا الموضوع، وتبعاً لتنوع نظرة المختصين نحوها، ولعل من أبرز هذه التوجهات والتصنيفات مايلي:

1-نظرية عادات العقل المنتجة لـ مارزانو وآخرين:

صنف مارزانو أبعاد التعلم إلى خمسة أبعاد، واشتمل البعد الخامس منها على عادات العقل والتي أطلق عليها عادات العقل المنتجة، وضمنها في ثلاثة مكونات أساسية، وهذه المكونات هي:

- أ. **مهارة تنظيم الذات:** تتضمن عادات (إدراك التفكير، إدراك المصادر، التخطيط، تقييم العمل). ويتميز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بما يلي:
 - درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها (التفكير في التفكير).
 - الاهتمام بالتخطيط، وعمل الخطة.
 - الوعي بالمصادر اللازمة.
 - القدرة على الاستفادة من نتائج التقويم.
 - القدرة على تقويم كفاءة أدائه.
- ب. **مهارة التفكير الناقد:** تتضمن عادات (البحث عن الدقة، التحكم بالتهور، الانفتاح العقلي، اتخاذ القرار). ويتميز الفرد الذي يمتلك تلك المهارة بما يلي:
 - تحري الدقة، والبحث عنها.

- تحري الوضوح، والبحث عنه.
- التفتح العقلي.
- مقاومة الاندفاعية.
- الحساسية لمشاعر الآخرين.

ج- **مهارة التفكير الإبتكاري:** تتضمن عادات (البحث عن حل المشكلات عندما تكون الإجابات غير واضحة، اكتشاف طرق جديدة لحل المشكلة خارج نطاق المعايير الموجودة، ابتكار معايير تقييم خاصة). ويتميز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بما يلي:

- المثابرة، واستخدام كافة الإمكانيات الموجودة لدى الفرد.
 - الاندماج الشديد في المهمة
 - عمل معايير شخصية للتقويم، والوثوق بها، والحفاظ عليها.
 - خلق وابتكار طرق جديدة، والتعامل مع المواقف بنظرة بعيدة عن الحدود المألوف Marzoana, Robert, et al
- 2- **نظرية عادات العقل ذات الأبعاد الثلاثة لـ (هايرل):**

قام هايرل بتقسيم عادات العقل إلى ثلاثة أبعاد رئيسية ويتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية وهي على النحو الآتي:

- أ. **خرائط عمليات التفكير:** يتفرع منها (مهارة طرح الأسئلة، والمهارات العاطفية، ومهارة ما وراء المعرفة).
 - ب. **العصف الذهني:** يتفرع منها: (الإبداع، المرونة، حب الاستطلاع، توسيع الخبرة).
 - ج- **المنظمات الشكلية:** ويتفرع منها (التنظيم، الدقة، المثابرة، الضبط). (Hyerle, 1999, p.12) ،
- 3- **نظرية عادات العقل الثمان لـ (سايرز وماير):**

قدم كل من سايرز وماير نظرية حديثة لعادات العقل واشتمل هذا التصنيف على ثماني عادات عقلية هي:

- عادة التعبير عن وجهات النظر.
- عادة التحليل.
- عادة التعاطف.
- عادة التواصل.
- عادة الالتزام.
- عادة التواضع.
- عادة البهجة. (كاظم وطريحي، 35، 2013)

4-نظرية عادات العقل السبع للأشخاص الأكثر فعالية لـ (ستيفن كوفي) (Stephen Covey) في كتابه (Seven Habits of Highly Effective People)؛ حيث توصل إلى مجموعة من عادات العقل التي تقود للنجاح وهي: (كن مبادراً وسباقاً-ابدأ وعينيك على النهاية-ابدأ بالأهم قبل المهم-فكر في المصلحة المشتركة للطرفين-تفهم الآخرين أولاً ثم اطلب منهم أن يفهموك-اعمل مع الجماعة (التعاقد)-اشد المنشار (التجديد) (نوفل، 2008، 75-78).

5-نموذج عادات العقل لـ (كوستا وكاليك) (Costa & Kallick):

يعد تصنيف كوستا وكاليك من أبرز التصنيفات وأهمها في مجال العقل البشري؛ حيث أشار نوفل (2010، 90) إلى أن تصنيف كوستا وكاليك من أكثر النماذج والتصنيفات إقناعاً في شرح وتطبيق العادات العقلية، بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أكثر من غيره من التصنيفات المتعددة التي سبقته، وقدم كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) قائمة بست عشرة عادة للعقل، وهذه القائمة هي: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم، والتفكير بمرونة، والتفكير بالتفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس الخمس، والاستعداد الدائم للتعلم، التفكير التبادلي، والإقدام على مخاطر مسؤولة، والتفكير التبادلي، الاستجابة بدهشة ورهبة، وإيجاد الدعابة.

ويمكن القول: أن المتأمل في التوجهات النظرية والتصنيفات المتعددة لتصنيف عادات العقل يلاحظ أن جميعها تهدف إلى تأسيس عقل منتج وفاعل، من خلال تطوير العمليات العقلية والمعرفية ومهارات التفكير واستراتيجياته، حتى وإن اختلفت في تصنيفها لعادات العقل تبعاً للمجال الذي تنتمي إليه.

وتستهدف الدراسة الحالية تصنيف عادات العقل لكوستا وكاليك؛ وذلك للأسباب الآتية:

1. إن تصنيف كوستا وكاليك يشمل على معظم عناصر الرؤى الأخرى لعادات العقل ويعتبر من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح وتفسير، وتطبيق العادات العقلية.
2. لاعتبار كوستا من أكثر الخبراء الذين اشتهروا بالاهتمام بدراسة العقل؛ حيث عمل على فهم العقل واستثماره لتوليد عادات تفكير تعود بالنفع على الفرد. كما عمل على توظيف الأنشطة والعادات لزيادة طاقة الدماغ، وجعله آلة تفكير نشطة (الدليمي، وحراشة، 2009، 33).
3. أنها اشتقت من إطار نظري شمولي يتكون من مجموعة من النظريات المعرفية، أهمها نظرية الذكاء، والذكاء العاطفي، ونماذج معالجة المعلومات، ونماذج ما وراء المعرفة؛ والأنماط المعرفية، والنماذج البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونتائج أبحاث الدماغ (المهيبي ومحمود، 2000، 154).

4. أنها مناسبة لجميع مكونات المنهج، ويمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية وأعمال بسهولة، وكذلك يمكن تطبيقها في جميع المستويات العمرية، وكذلك يمكن ملاحظتها وتسميتها ونمذجتها (اللقماني، 2012، 18).

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل عادة من العادات الست عشرة، كما أوردها كوستا وكاليك وبلاستعانة بتعريفات كل من نوفل (2008، 90)، ووظفة (2007، 5)، وعفانة (2013، 50)، وأبو المعاطي (2004، 320)، وزيتون (2010، 285)، والعديد من الباحثين التربويين الآخرين:

1- المثابرة (Persisting): تنصدر المثابرة قمة قائمة العادات العقلية، وقد لخصها الرايغي (2015، 101): بأنها "قدرة الطالب على امتلاك طرائق منظمة لتحليل المشكلة وتحديد الخطوات التي ينبغي أدائها والبيانات التي يلزم توليدها وجمعها". وعبر كل من كوستا وكاليك (2003، ج1، 96) عن معناها بقولهما: "هي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الاستسلام".

في حين عبر عنها (السلامي، 2013، 986) بأن المتعلم بهذه الاستراتيجية يثابر، ولا يكتفي للتوصل للحل الصحيح لهذه المشكلة، وإنما يستفيد من ذلك لتوليد طرق جديدة ومتعددة لحل المشاكل الأخرى.

وقد أوضحت (حسام الدين، 2008، 14) معناها بالقول: هي "مزاولة المهام التعليمية الصعبة والإصرار على أدائها وعدم الاستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه".

وقد وصف (القضاة، 2014، 36) المثابرة بقوله: إن النجاح يرتبط بالنشاط والفعل، والأفراد الناجحون هم الذين يواظبون ولا يتراجعون، وفي كل مرة يخفقون يعاودون المحاولة مرة أخرى، وهم أولئك الذين يضعون استراتيجيات بديلة لمواجهة القضايا الصعبة، والأمور الشائكة.

كما عبر عنها كل من (Costa & Kallick, 2003, p.22): بأنها: "الالتزام بالمهمة الموكلة للفرد إلى حين اكتمال المهمة وعدم الاستسلام أمام الصعوبات التي تعترضه".

وعرفها (عمران، 2014، 36): بأنها رغبة أو حافز داخلي، يدفع بالفرد إلى إتمام حل المشكلة التي تواجهه، بطريقة منهجية ومنظمة، بالرغم من جميع المعوقات التي تواجهه بغية تحقيق الهدف المنشود ولا يستسلم بسهولة".

ويلخصها أبو المعاطي (2004، 320) بأنها: "الإصرار والعزيمة على مواصلة بذل الجهود، كما تشير إلى الاستمرارية في تركيز تلك الجهود، لإنجاز الأعمال وفق الأهداف المخطط لها".

وتلخصها عفانة (2013، 51) بأنها: "رغبة أو حافز داخلي، يدفع الفرد إلى إتمام حل المشكلة التي تواجهه، بطريقة منهجية ومنظمة، بالرغم من جميع المعوقات التي تواجهه بغية تحقيق الهدف المنشود".

وقد أشارت (عريان، 2010) نقلاً عن (كوستا 2003) أنه من الممكن تنمية المثابرة من خلال تحقيق المهارات الفرعية التالية:

- عدم تقبل الهزيمة بعدم التراجع أو الاستسلام.
- وضع استراتيجيات بديلة متعددة لمواجهة القضايا الصعبة
- وضع بدائل الحلول التي تثبت عدم مناسبتها وعدم إمكانية تطبيقها أو الاستفادة منها (عريان، 2010، 54).

وفي ضوء ذلك خلصت الباحثة بأن المثابرة: "هي توظيف العقل لآليات التفاعل والنشاط من خلال وضع استراتيجيات جديدة، فعالة، ومتطورة تتناسب مع احتياجات الفرد المعاصرة والمتنوعة مع الإصرار على النجاح والابتكار دون توقف أو ارتداد عند مواجهة التحديات والمصاعب".

2- التحكم في التهور أو الاندفاع (Managing Impulsivity): يلخصها كوستا وكاليك & Costa Kalick (2000، 19)، بأنها: "التفكير قبل الإقدام على الفعل، والقدرة على وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها، وتكوين رؤية لما سيحصل أو خطة عمل/ أو هدف أو مهمة معينة قبل البدء به" هي التفكير قبل الفعل". (Costa & Kallick, 2003, 1, p.96)

وقد عرفت عريان بأنها التأمل والتروي والتفكير قبل البدء في اتخاذ أي تصرف والاحتفاظ بالانتباه والهدوء (أي أن يأخذ الفرد وقته) ويمكن تنميتها من خلال:

- الابتعاد عن التهور والاندفاع في المواقف الحياتية العادية.
- الابتعاد عن التسرع في قبول الأشياء (الآراء-الأفكار-الحلول) ووضعها موضع التنفيذ قبل التأكد من صحتها وسلامتها. (عريان، 2010، 55)
- ويرى (القضاة، 2014، 37) بأن التحكم بالتهور يشير إلى امتلاك القدرة على التأني والصبر، وهذا يساعد الفرد على بناء استراتيجيات محكمة لمواجهة الحقائق واستخدام البدائل المحتملة، والابتعاد عن التهور والتسرع.

بينما عرفها حجات (2009، 24): بأنها "امتلاك الفرد القدرة على التأني والتفكير والصبر والمصابرة، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية".

ويشير (عمران، 2014، 37) بأن التحكم بالتهور هو: آليات التفاعل والنشاط من خلال وضع استراتيجيات جديدة، فعالة، ومتطورة تتناسب مع احتياجات الفرد المعاصرة والمتنوعة مع الإصرار على النجاح والابتكار دون توقف أو ارتداد عند مواجهة التحديات والمصاعب".

و أما وظيفة (2007، 104) فقد أشار إلى أن هذه العادة تقتضي معاودة النظر مرات عديدة قبل الوصول إلى حكم نهائي أو إجابة متسريعة، وأنها تستلزم من الفرد امتلاك القدرة على التأني والصبر، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية، وقبول أي شيء يرد إلى الذهن.

وتخلص الباحثة إلى أن عادة التحكم بالتهور هي قدرة الفرد على التفكير وتجنب الأحكام الفورية، والابتعاد عن التسرع، واستخدام طرائق ووسائل وآليات محكمة ودقيقة لمواكبة التطورات والحقائق، من خلال بدائل فعالة وبناءة ومدرسة قبل الوصول إلى الحكم النهائي للافتراضات، والتأني والتفكير والصبر والإصغاء لوجهات النظر المتعددة، وللتعليمات قبل أن يبدأ المهمة، والقدرة على الاستماع لوجهات نظر الآخرين، وتأجيل اتخاذ القرارات وإعطاء أحكام نهائية، أو حكم فوري حول فكرة ما إلى أن يتم فهمها تماماً.

3-الإصغاء بتفهم وتعاطف للآخرين: (Listening with UnderStanding and Empathy)

إن الإصغاء هو بداية الفهم والحكمة، وقد استنبط ذلك من القول العربي الشهير "إن بعض القول فنٌ. فاجعل الإصغاء فناً". وهو بذلك الرأي، لا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه ويسترخي في الاستماع إلى الآخر، بل الأمر يتعدى ذلك فالإصغاء فعل نقدي تأملي، وعمل ذهني معقد، يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية (وظيفة، 2007، 5).

وعرفت هذه العادة من قبل القطامي وثابت (2009، 164): بأنها "القدرة على إعادة صياغة أفكار شخص آخر واكتشاف المؤشرات على المشاعر أو الحالات العاطفية بلغة شفوية أو جسمية".

بينما لخصتها عفانة (2013، 52): بأنها "القدرة على بذل قصارى الجهد من أجل غرس عادة الإصغاء عند المتعلمين".

وقد عرفها (القضاة، 2014، 37) بأنها تعلم الطلاب الإصغاء لتدريبهم على تعليق أحكامهم وآرائهم وانحيازهم ليتمكنوا من الإصغاء الناقد، والتحكيم المحكم فيما يقولون.

وعبرت حسام الدين (2008، 14) عن هذه العادة بقولها: "هي أن نعيش مؤقتاً في حياة الآخرين، وأن نحسن الإصغاء لهم دون تحيز، وأن نعيد صياغة أفكارهم وتصوراتهم".

وتستنتج الباحثة بأن الإصغاء بتفهم وتعاطف هو قدرة الفرد على الإصغاء الجيد للآخرين، وقبول آرائهم، واحترام أفكارهم وتحسس مشاعرهم واتجاهاتهم والاهتمام بها، والتجاوب معهم بصورة ملائمة، وتساعد الفرد في إعادة صياغة مفاهيم ومشكلات الآخرين وأفكارهم وتصوراتهم بشفافية.

4-التفكير بمرونة (Thinking Flexibly): ويقصد بالتفكير بمرونة هو فن معالجة المعلومات وتغيير الأفكار والآراء وتعديلها في البيانات أو الأدلة الجديدة (زيتون، 2010، 285).

ويشير الرابعي (2015، 102): بأنها "القدرة على تغيير الأفكار ووجهات النظر والمواقف عند التعرض لمعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة.

ويؤكد كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003, p.245) إن التفكير بمرونة "هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث، وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه وتتضح على الفرد من خلال الأقوال الدالة عليها".

وقد وصف (وظفة، 2007، 6) التفكير بمرونة بأنه "فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها".

ويرى (السلامي، 2013، 986) أن "التفكير بمرونة يكون فيه المتعلم غير تقليدي، ويجعل تفكيره يتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في آن واحد، ويجعل عقله مفتوحاً للتقبل والتعامل مع من يغير معتقداته، والمفكر المرن يولد أفكاراً كثيرة، ويحفز نفسه والآخرين على ابتكار أفكار جديدة، والتفكير كلما أصبح أكثر مرونة يمكن لصاحبه التركيز أكثر، والنظر إلى أدق التفاصيل".

وتخلص الباحثة الى أن عادة التفكير بمرونة هي: قدرة الفرد على تغيير مسار تفكيره عند الحاجة، والتكيف مع المستجدات والمواقف الجديدة، وإعطاء حلول وبدائل ومقترحات متعددة من خلال النظر إلى الأمور بطرق مختلفة، والقدرة على إعادة تنظيم المعلومات والأفكار وإنتاج بدائل جديدة. كما وترى الباحثة أن هناك علاقة قوية تربط بين عادة التفكير بمرونة وعادة الإصغاء بفهم وتعاطف، حيث أن الشخص الذي يملك عادة التفكير بمرونة قد كان متقن لعادة الإصغاء بفهم وتعاطف.

5- التفكير حول التفكير: ((Thinking About Thinking (metacognition)) التفكير ما وراء المعرفي: يقصد بالتفكير ما وراء التفكير بأنه القدرة على معرفة ما نعلم وما لا نعلم، حيث يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها في الآخرين (زيتون، 2010، 285).

ولخص (Costa & Kallick, 2003, p.26) معنى هذه العادة بقولهما: "هي قدرتنا على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، فنصبح بذلك أكثر إدراكاً لأفعالنا، ولتأثيراتنا على الآخرين وعلى البيئة".

ويلخصها نوفل (2008، 86) بأنها: "قدرة الفرد على ذكر تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، وعلى أن يكون واعياً لخطواته واستراتيجياته أثناء عملية حل المشكلات، وأن يتأمل في مدى إنتاجية تفكيره وتقويمه.

أما عفانة فقد عبرت (2013، 57) عن هذه العادة بالقول: بأنها "قدرة الفرد على معرفة الخطوات اللازمة لخطه عمله ووصف ما يعرف، وما يحتاج لمعرفته، والقدرة على تقييم كفاءة خطته وشرح خطوات تفكيره".

وترى الباحثة أن التفكير حول التفكير هو قدرة الفرد على منح نفسه فرصة للتأمل في أفعاله، ومن ثم تقييم كفاءة استراتيجياته الأدائية التي أوصلته لأهدافه، وإمكانيته على التعبير عن قدراته ومهاراته المعرفية ومعرفة الخطوات اللازمة لخطة عمله ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته والقدرة على تقييم خطته ورسم خطوات تفكيره وتوضيحها، وأن هذه العادة تستلزم منح الفرد فرصة للتأمل في أفعاله وخطواته ولماذا يقوم بها.

6-الكفاح من أجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision): يعرف كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2003, p.96) هذه العادة بقولهما: "هو العمل من أجل الكمال والأناقة والحرفية وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام وتفحص ما تم إنجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير، ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها".

وتعرفها حسام الدين (2008، 15) بأنها: "قدرة المتعلم على مراجعة العمل الذي يقوم به أثناء أداء المهمة المكلف بها، للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعية والتي يستخدمها كمعايير أو محكات".

وعرفها الرابعي (2015، 108) بأنها: "تجويد العمل وإتقانه، والبحث عما به من أخطاء وإصلاحها والخروج بالعمل بما يتفق مع معايير جودته".

وتعرف الباحثة هذه العادة على أنها قدرة الفرد على العمل المكلف به بإتقان وإخلاص، مع مطابقته للمعايير المتفق عليها، واحترام الجودة والدقة والرغبة في جعل الأشياء واضحة قدر الإمكان، وذلك من خلال مراجعة العمل الذي يقوم بها أثناء أداء المهمة المكلف بها، للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعية والتي تكون بمثابة محكات ومعايير.

7-التساؤل وطرح المشكلات: (Questioning and Posing-Problems)

يرى كل من (Costa & Kallick, 2003, p.28): بأنها "القدرة على تعليم الطلبة فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها".

ويقصد بالتساؤل وطرح المشكلات القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة (رياني، 2012، 20). (نوفل، 2008، 87).

ويعد التساؤل وطرح المشكلات أهم العادات العقلية التي ينصح بها المربون بأهمية تدريب المتعلمين عليها منذ مراحل مبكرة من العمر (الجفري، 2011، 182).

وترى الباحثة أن هذه العادة من أهم عادات العقل التي ينصح المربين بأهمية تدريب المتعلمين عليها منذ مراحل مبكرة من العمر، وعدم الاعتماد على أن يكتسبها المتعلم بمفرده، فالمتعلم بحاجة إلى توجيه ومتابعة

ليكتسبها وتصبح من عاداته الدائمة، على أنها قدرة الفرد على حب الاستطلاع وطرح التساؤلات المتعددة حول مشكلة ما للحصول على المعلومات من مصادر عدة والقدرة على اتخاذ القرار.

8-تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة (Applying the past to new and different situations)

يرى الرايغي (2015، 110): بأنها "قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات مشابهة".

ومن وجهة نظر حسام الدين (2008، 15): تعني "أن يطبق المتعلم المعرفة المتعلمة في مواقف الحياة الفعلية، وفي مجالات مختلفة".

إن توظيف المعرفة والاستفادة منها، يعد شكلاً متقدماً من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل، فالأفراد الأنكياء يتعلمون من تجاربهم، وعندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة، يلجؤون إلى ماضيهم ليستخلصوا منه تجاربهم (وظفة، 2007، 7).

وترى عفانة (2013، 56) أن تشجيع المعلم للطلبة على استخلاص المعرفة أو الخبرة المكتسبة من التجارب الماضية، وتوظيفها أو استغلالها في ظروف ومواقف حياتية أخرى مشابهة هي خطوة مهمة ومتوافقة مع طبيعة العلم التراكمية.

وتعرف الباحثة هذه العادة بأنها بقدرة الفرد على استخدام وتوظيف خبراته السابقة المكتسبة من التجارب الماضية، وتوظيفها في مواجهة المواقف الجديدة واستغلالها وتطويرها مع كل ما هو جديد.

9-التفكير والتواصل بوضوح ودقة (Think and Communicating with Clarity and Precision)

التفكير واللغة وجهان لعملة واحدة، فاللغة الغامضة المبهمة تعكس تفكيراً غامضاً، وتشير هذه العادة على قدرة الفرد على تحديد أفكاره بوضوح، وتوصيلها للآخرين بدقة من خلال وسائل الاتصال المختلفة (عمر، 2013، 234).

ويقصد بالتفكير والتواصل بوضوح ودقة هو: قدرة الفرد على توصيل ما يريده بدقة سواء كان ذلك كتابياً أو شفوياً باستخدام لغة دقيقة لوصف الأعمال وتحديد الصفات الرئيسة وتميز المتشابهات والاختلافات والقدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة، والقدرة على استخدام مصطلحات محددة والابتعاد عن الإفراط في التعميم (عمور، 2005، 58).

ويشير كل من (Costa & Kallick, 2003, p.30): بأنها "قدرة الفرد على تحديد أفكاره بوضوح، وتوصيل هذه الأفكار إلى الآخرين بدقة من خلال مختلف وسائل الاتصال".

ويضيف حجات (2009، 28) أن هذه العادة تركز على أهمية التواصل اللغوي الدقيق والجيد لعملية المعرفة، أو للأفكار المراد إيصالها إلى الآخرين.

وترى الباحثة أن التزام المعلم بتطبيق وممارسة تلك السلوكات مع طلابه أثناء الدرس، سواءً كان ذلك لتوضيح أفكاره لهم، أم لتوضيح أفكار الطلبة أنفسهم، سيسهم بشكل إيجابي في إكسابهم أبجديات هذه العادة.

10- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through all Senses) يعرفها زيتون (2010، 284) بأنها: "القدرة على إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس، مثل البصر والسمع واللمس والتجربة والحركة والشم والتذوق، بهدف تحقيق الفهم وحل المشكلة".

ويلخصها القطامي وثابت (2009، 166): بأنها "إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس في عملية التعليم".

وأضاف الرابعي (2015، 109): بأنها قدرة الفرد على استخدام جميع حواسه السمع والبصر والتذوق واللمس والشم في تجميع المعلومات من المصادر المختلفة للوصول إلى تصورات عقلية سليمة.

وترى الباحثة أن جمع البيانات باستخدام جميع الحواس يعني: "قدرة الفرد على اكتساب الخبرات والمعلومات من خلال استخدام المدركات الحسية، وتوظيفها في عملية بناء المعارف، ونقل المعلومات".

11- الإبداع والتصور والابتكار Imagining and Innovating Creating:

إن التصور أو التخيل هي عملية عقلية عليا يتم من خلالها إعادة بناء صور المجال أو المواقف بشكل جيد ذا معنى ويمنحها خصائص لم تكن من قبل (المغاري، 2002، 44).

وقد لخصها حجات (2009، 29): بأنها: "قدرة الفرد على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانيات البديلة من عدة زوايا".

وترى بريح (2015، 26): أن عادة الإبداع والتصور والابتكار "هي مجموعة من القدرات التي يمثلها الفرد للوصول لأشياء ابتكارية عن طريق التصور، وتوظيف الخيال، والتجديد ليصبح أكثر إبداعاً".

ويرى (العتيبي، 2013، 211) أنه تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة بفحص الإمكانيات البديلة من عدة زوايا، والميل لتصور الشخص نفسه في أدوار مختلفة باستخدام التشابهات، والإقدام على المخاطر، والاندفاع بدوافع داخلية لا خارجية، والانفتاح على النقد، وتقديم الناتج للآخرين للحكم عليه لتهديبه والارتقاء به.

ويرى كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2003, p.32) أن الإبداع والتصور والابتكار هي: قدرة الفرد تصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة والتفكير من عدة زوايا، والقدرة على التعبير عن أفكار الآخرين وطرحها ومناقشتها وتبنيها، والتفكير بأفكار غير عادية، والمواظبة على المهمة وإنهاء العمل المطلوب.

وترى الباحثة أن هذه العادة "تتمثل بقدرة الفرد على تصور وتخيل طرائق ابتكارية جديدة لحل المشكلة التي تواجهه وقدرته على استغلال الظروف والفرص والإمكانيات المتاحة للوصول لأشياء جديدة غير مألوفة".

12-الإقدام على المخاطرة Taking Responsible Risks: يعرفها نوفل (2008، 89) بأنها: "الاستعدادات لتجربة استراتيجيات وأساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائل فنية بسبب التجريب واختيار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات".

وتشير حسام الدين (2008، 15) أن هذه العادة تعني: "القدرة على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما". وأضافت على ذلك أن المتعلم في العادة يبدي سلوك المخاطرة حينما يشعر بالأمان، وهو يقدر زناد أفكاره، ويقدم علاقات جديدة، ويشارك في أفكار أصيلة.

ويشير الرابعي (2015، 110) إلى إقدام الفرد وجراته وعدم تردده وثقته بنفسه وقدرته على التجريب دون خوف من الفشل.

ويتضح للباحثة أنها عبارة عن امتلاك روح المخاطرة والمغامرة التي تنطلق من أسس تعتمد على الخبرات السابقة والاهتمام بنتائجها والقدرة على كشف الغموض في هذه المشكلات.

13-الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Learning Continuously): تتمثل في قدرة الفرد على التعلم المستمر وامتلاك الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل للحصول على طرق أفضل من أجل النمو والتعلم وتحسين الذات (Costa & Kallick, 2003, p.37) (قطامي وعمور، 2005، 113).

وتتضمن هذه العادة تواضعاً (أننا لا نعرف) وهذا أرقى أشكال التفكير التي يمكن أن نتعلمها، وأننا ما لم نبدأ متواضعين فلن نصل إلى أي نتيجة معرفية (وظفة، 2007، 9).

وتشير حسام الدين (2008، 16) لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بأنها "تحفيز العقل لطلب المعرفة والتعلم من الحياة وأحداثها، واكتساب الخبرة والتجربة منها.

وتشير عفانة (2013، 62) أن الأفراد الذين يمارسون هذه العادة هم الذين يطلبون العلم على مدى الحياة، فهم يسعون دائماً للتحسين والتعلم الدائم. وأيضاً يعدلون من أنفسهم بشكل دائم ويحاولون إيجاد سبل جديدة لفعل أشياء أفضل وأحسن.

وترى الباحثة أن الأفراد الذين يتمتعون بهذه العادة ويمتازون بها، يكونون شغوفين للتعلم، ويمتلكون الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل لطرق أفضل من أجل النمو والتطوير والتحسين، وعدم الاعتماد على طريقة معينة.

14-التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): تتمثل في قدرة الفرد على تبرير الأفكار واختيار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون ضمن مجموعات والمساهمة في إنجاز مهام معينة (كوستا وكالليك، 2003، ج2، 77).

وتعرف بأنها: "قدرة الفرد على العمل ضمن مجموعات، مع القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلو التفاعل والتعاون والعمل مع المجموعة" (نوفل، 2008، 89)، (القطامي وثابت، 2009، 168).

وترى الباحثة أن التفكير التبادلي: "هو قدرة الفرد على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتناقل أفكارهم بطريقة تبادلية من خلال إدراك احتياجاتهم وتفهمها".

15-الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonder and Awe):

ويلخصها كل من (Costa & Kallick, 2003, p.33): بأنها "شعور الفرد بالمتعة عند مواجهته بمشكلات يكتنفها الغموض، والسعادة في الوصول لحل الألغاز التي يرونها في العالم من حولهم".

يعرفها نوفل (2008، 88) بأنها: "القدرة على الفاعلية في الاستجابة والاستمتاع بها، وإيجاد الحلول ومواصلة التعلم والشعور بالانبهار والسرور بالتعلم والتقصي والاهتمام".

وتشير عفانة (2013، 59) أن هذه العادة تقطف أكثر مما يتم تعلمها، فكلما كانت الدروس أكثر حيوية ومتعة ودهشة، زاد معدل نمو هذه العادة للمتعلمين.

وأضافت أيضاً أن الفرد الممارس لهذه العادة يتميز بعدة سمات ومنها يتحدى المشكلة ويحاول حلها، يحب الاستطلاع وتقصي جذور المشكلة.

وترى بريخ (2015، 27): بأنها "قدرة الفرد واستمتاعه بإيجاد الحلول للمشكلات وكشف الغموض، والتواصل مع العالم، وحب الاكتشاف، والمغامرة، والبحث عن المصاعب التي يواجهها الآخرون".

وترى الباحثة أن هذه العادة تنمي عند الطلاب عادة حب الاستطلاع، والتواصل مع العالم، والتأمل والمغامرة، والتمتع باكتشاف الغموض.

16- إيجاد الدعابة (Finding Humor): يرى (Costa & Kallick, 2003, p.35) ورياني (2012)، (21) بأنها: "القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة، من خلال التعلم من حالات عدم التطابق في الفروق والثغرات، وامتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور".

وترى بربخ (2015، 31) بأنها "قدرة الفرد على إسعاد الآخرين من خلال إثارة مهارات الدعابة، وتفهم دعابات الآخرين، وذلك من خلال تحرر الطاقة العلمية الإبداعية وتحويلها إلى جو من المتعة والسرور".

وأكد كوستا وكاليك (2003، 96) على أن المعلمين بحاجة إلى نشر الدعابة في بيئة الغرفة الصفية، ليسهموا في تنمية هذه العادة وقد أرفق عدة أفكار معينة في ذلك ومنها إقامة مناسبات لإقامة الدعابة الهادفة، وقراءة بعض القصص والكاريكاتيرات الفكاهية.

وترى الباحثة أن إيجاد الدعابة هو: "قدرة الفرد على إسعاد الآخرين من خلال إثارة مهارات الدعابة وتفهم دعابات الآخرين، وذلك من خلال تحرر الطاقة العلمية الإبداعية وتحويلها إلى جو من المتعة والسرور".

وفي ختام هذا الملخص الموجز لوصف عادات العقل الست عشرة تستنتج الباحثة ما أكدت عليه بعض الأدبيات والتعريفات التربوية المتعلقة بعادات العقل، ما يلي:

- تلك العادات أو السلوكيات غير مقتصرة على فئة معينة من العلماء أو الأطباء والمهندسين ومن شابههم، وإنما هي عامة لجميع الأفراد في شتى مجالات الحياة.
- إن هذه العادات متداخلة فيما بينها، وهذا ما أكدته كوستا وكاليك (2003، ج2، 3)، بقولهما: "إن العديد من العادات تتجمع بصورة طبيعية كالعنقود وعندما تنتظر بتمعن في المؤشرات الخاصة بعادة معينة تجد نفسك بحاجة للنظر في عادات أخرى مرتبطة بها".
- إن اكتساب المتعلمين لتلك العادات أصبح هدفاً منشوداً من قبل العديد من المؤسسات التربوية والتعليمية، وهذا ما أكدته فتح الله (2009)، وعفانة (2013)، وطراد (2012)، و...
- أن امتلاك المتعلم لتلك العادات ينمي وعيه الفكري ويمكنه من التعامل مع التناقضات الفكرية والعلمية والأخلاقية في المجتمع بشكل إيجابي وفعال.
- أشارت الدراسات كذلك إلى أن يكون الإنسان مبدعاً وخلقاً وإنساناً في جوهر الأمر.

خامساً- تنمية عادات العقل:

تعد تنمية عادات العقل من أبرز الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، لذلك فهي تُسخر كل طاقاتها ليصبح الطلبة قادرين على التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة التي تحيط بهم، وإن الغاية من

تنمية عادات العقل هي أن يكون الطالب مبدعاً وخلقاً وإنساناً في جوهر الأمر ولهذا لخص الرباعي (2015)، (86) أهمية تنمية عادات العقل في النقاط التالية:

1. تساعد على تسهيل تعلم الطلبة وتساعدهم على توظيف الخبرات التي تعلموها في المستقبل.
 2. تنظيم عملية التعلم وتوجيهها.
 3. اختيار الإجراء المناسب للموقف الذي يمر به الطالب.
 4. تساعد الطالب على فهم أفضل للعالم ومتغيراته ومشكلاته وقضاياها.
 5. إتاحة الفرصة للطلّاب لرؤية مسار تفكيره.
 6. مساعدة الطالب على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها.
 7. إضفاء جو من المتعة على التعلم، بحيث كل متعلم يفكر بطريقته الخاصة مهما كانت غريبة وغير مألوفة للآخرين.
 8. تدريب الطالب على تحمل المسؤولية.
- وتشير دراسة (قطامي وعمور، 2005، 145) إلى أن تنمية عادات العقل لدى المعلمين تساهم في:

- تدريب طلابهم على توظيف عادات العقل المناسبة وفق الموقف التعليمي.
 - تشجيع الطلاب على استخدام عادات العقل الصحيحة والملائمة.
 - ربط عادات العقل بتفكير الطلاب، وهذا ينعكس على تحصيلهم.
- ويشير عبد الوهاب والوليلي (2011، 239) إلى أن تنمية العادات العقلية يساعد المخزون المعرفي للمتعلم، إدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتوظيف المعارف المتاحة لحل المشكلات ويساعد على تنمية الاستيعاب المفاهيمي للمواد الدراسية لدى المتعلم.
- وقد أكدت بعض الأدبيات والدراسات ومنها دراسة فتح الله (2009)، ودراسة عفانة (2013)، ودراسة أبو سيف (2014)، ودراسة ريان (2011)، وقطامي وعمور (2005)، على أهمية تنمية العادات العقلية لدى الطلبة والاهتمام بدمجها أثناء التخطيط للتدريس لأنها تساعد العادات العقلية للفرد على:

- فهم أفضل للعالم ومتغيراته ومشكلاته وقضاياها.
- توجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤوليتها.
- التعامل بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية.
- إجادة التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة مع تحري الدقة والموضوعية والوضوح سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من الإدراك لفهم تلك المعلومات والاستفادة منها على الوجه الأكمل.
- تشجيعهم على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة.

كما تتمثل أهمية تعلم عادات العقل فيما بعد التعليم الأساسي في النقاط الآتية:

- تدريب الطلبة على التفكير الواعي وممارسة العمليات العقلية.
- تساعد الطلبة على حل الأزمات العقلية والصراعات المعاصرة واتخاذ القرار.
- تساعد على تطوير ومعالجة السلبيات لتصبح إيجابيات والمثابرة على إنهاء المهمة.
- تطور مهارات العمل التفاعلي مع الآخرين.

وخلاصة ما استخلصته الباحثة من أهمية تنمية عادات العقل النقاط الآتية:

- إمكانية تنمية عادات العقل والتدريب عليها ومن ثم قياسها.
- تتأثر عادات العقل بالإيجابية أو السلبية بطبيعة بيئة التعلم ومدخلات وعمليات التعليم.
- تظهر عادات العقل عند استخدام الطلبة الأنماط السلوكية المناسبة عند حل المشكلات.
- ضرورة تدريب المعلمين والأكاديميين على كيفية تنمية عادات العقل المنتجة لدى الطلبة واستخدام استراتيجيات عادات العقل في عملية التعلم.
- توجيه نظر القائمين على عملية التعليم إلى جعل عادات العقل من الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها وتنميتها لدى الطلبة.

وترى الباحثة أن تنمية عادات العقل لدى الطلاب ليس بالأمر السهل، لأنه يتطلب جهداً كبيراً من المعلم في استخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة ومناسبة لكل مرحلة نمائية، وكذلك يتطلب من المتعلم الاعتماد على نفسه في ممارسة الأنشطة والوصول إلى الحلول المرجوة بنفسه، ولكن رغم كل هذه الصعاب ترى الباحثة أنه من الضروري تنمية هذه العادات العقلية لدى المتعلمين طوال حياتهم بحيث يتعودون على ممارستها في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية، ومن أجل خلق جيل لديه القدرة على تحمل مسؤولياته والاعتماد على نفسه في جميع أمور الحياة.

سادساً- شروط تنمية عادات العقل:

قدم الحارثي (2002، 81-84) وصفاً موجزاً لشروط تنمية عادات العقل وهي كالتالي:

1. الإيمان بأن جميع الطلاب قادرون على التفكير.
2. يجب أن يدرك الطلاب أن التفكير هو هدف تربوي ينبغي السعي لتحقيقه.
3. تعريض الطلاب إلى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.
4. إيجاد بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار.
5. إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمشيرات.
6. عرض النشاطات التي تنمي الذكاء بطريقة متناسبة مع المستوى الذهني للطلاب.

7. القدوة الحسنة (وهو أن يكون المعلم نموذجاً مثالياً للأداء الذكي أمام الطلاب).

سابعاً-أساليب تنمية عادات العقل:

ظهر العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وتتنوع الأساليب التي استخدمتها تلك الدراسات في تنمية عادات العقل، ومن هذه الأساليب:

1. تنمية عادات العقل من خلال بناء برامج تدريبية خاصة: حيث طور الباحثون برامج تدريبية خاصة لتنمية عادات العقل بشكل مباشر أو غير مباشر وبشكل مستقر عن المقررات الدراسية، ومن هذه البرامج: برنامج قطامي (2007)، وبرنامج حلوية (2015)، وبرنامج رياني (2012).
2. تنمية عادات العقل من خلال استراتيجيات وأساليب متنوعة: يتم تنمية عادات العقل من خلال تجريب بعض الاستراتيجيات والنماذج الحديثة واستخدام بعض الأنشطة التدريسية، من خلال دمجها مع المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعاليتها في تنمية عادات العقل ومنها: دراسة سعيد (2006)، ودراسة علي (2009)، ودراسة حسام الدين (2008)، ودراسة عفانة (2013).

ثامناً-الافتراضات التي تقوم عليها عادات العقل:

هناك مجموعة من الافتراضات تشكل الإطار الأساسي للتدريب على عادات العقل، للوصول إلى فاعلية عالية، كما أشار (يوسف، 2012، 9-10)، وعفانة (2013، 79)، نقلاً عن عبد العظيم (2009، 60) وهي كالتالي:

1. العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية.
2. جميعنا نملك العقل ونستطيع إدارته كما نريد.
3. يمكن تعليم عادات العقل للوصول إلى نتائج تشغيل الذهن وإدارته.
4. لدينا القدرة الكافية للتوجيه الذاتي للعقل، وتقييمه ذاتياً وإدارته وتعديله.
5. يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول إلى أعلى كفاءة في الأداء في كل عادة.
6. يمكن تنظيم مواقف تعليمية لتحقيق امتلاك العادة الذهنية ضمن مادة دراسية محددة.
7. نستطيع أن نضيف أية عادة جديدة بتعاملنا مع العقل، ونستطيع أن نمده بالطاقة الذهنية لنتوقع أداء أعلى.
8. تتكون العادات العقلية نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط من المشكلات أو التساؤلات، شرط أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى بحث واستقصاء وتفكير عميق.
9. يمكن تنظيم بعض المواقف التعليمية لتحقيق امتلاك العادة الذهنية ضمن مادة دراسية محددة.
10. يجب التأمل في استخدام عادات العقل وسلوكياتها المختلفة لمعرفة مدى تأثيرها، ومحاولة تعديلها للتقدم بها نحو تطبيقات مستقبلية.

11. تركز عادات العقل على النظرة التكاملية للمعرفة، والقدرة على انتقال أثر التعلم، فهي قابلة للانتقال من مادة إلى أخرى، ومن سياق آخر.
12. يمكن الارتقاء بالعمليات والمهارات الذهنية من العادات والمهارات البسيطة إلى العادات الأكثر تعقيداً حتى الوصول إلى مهارة إدارة التعلم.

تاسعاً- أهمية اكتساب عادات العقل:

أن امتلاك الفرد لعادات العقل ينمي وعيه الفكري، ويمكنه من التعامل مع المتناقضات الفكرية والعلمية والأخلاقية في المجتمع، بشكل إيجابي وفعال، دون أن يتأثر بالآراء السلبية التي تثار حولها، ذلك لأنه بامتلاكها يكون قادراً على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي ليصل إلى أفضل أداء (فتح الله، 2009، 101).

وتتمثل أهمية اكتساب عادات العقل كما أشار إليها (أحمد، 2013، 611) في عدة نقاط:

- إتاحة الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره الخاص، واكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات.
- تنظيم عملية التعلم وتوجيهها.
- التعلم بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية.
- اختيار الإجراء المناسب للموقف الذي يمر فيه المتعلم.
- التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة بصورة جيدة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من إدراك وفهم، وتمييز لتلك المعلومات والإفادة منها.
- تشجيع المتعلم على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية، حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة لا يمل من ممارستها.
- إكساب المتعلمين القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم للوصول إلى أفضل أداء.
- مساعدة المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها، ووفق معايير يضعها بنفسه لتقييم أدائه في ضوءها.
- إضفاء جو من المتعة على التعلم حيث إن لكل متعلم أن يفكر بطريقته الخاصة مهما كانت غريبة وغير مألوفة لدى الآخرين، بالإضافة إلى مشاركة باقي التلاميذ بالاستراتيجية التي استخدمها لإنهاء مهمته.
- تدريب المتعلم على تحمل المسؤولية حيث يطرح المعلم عدداً من المهام، ويتيح الفرصة للمتعلمين لأداء المهام التي تعودوا على أدائها عقلياً.
- تدريب المتعلم على العمل في ظروف خاصة كأن يكون المتعلم عليه إنهاء العمل في زمن قليل، أو أن تحمل المهمة فيه بعض المخاطر.

وترى الباحثة أن أهمية اكتساب عادات العقل لدى المتعلمين تكمن في كونها، تجعلهم يمتلكون القدرة على تنظيم العمليات العقلية وترتيبها بشكل منظم، مما يتيح الفرصة لعقل الفرد على الإبداع وتوليد الأفكار وطرح القضايا ذات الصلة، والأكثر ارتباطاً بأمورهم الحياتية.

عاشراً- دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين:

يلعب المعلم الدور الكبير في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وقد حدد سعيد (2006، 428-431) دور المعلم فيما يلي:

1. **مساعدة المتعلمين على فهم عادات العقل** وذلك من خلال إدارة حلقة نقاش حول كل عادة، ومشاركة المتعلمين ببعض النوادر الشخصية التي لها علاقة بعادات العقل، وملاحظة سلوكيات المتعلمين بدقة وتصنيفها تحت عادات العقل المناسبة، وتكليف المتعلمين بتحديد شخصيات ناجحة، ثم وصف بعض أفعالهم وعاداتهم التي تدل على ذلك، وتكليف المتعلمين بتصميم بعض الصور أو الملصقات التي تعبر عن مدى فهمهم لعادات العقل، والاستفادة من شبكات العصف الفكري وكذلك المنظمات البيانية لمساعدة الطلاب ليتألفوا وليصبحوا أكثر طلاقة بأعمال التوصيل والتواصل وبتشكيل أنماط المعلومات.
2. **تطوير استراتيجيات تنمي عادات العقل عند المتعلمين:** وذلك من خلال استخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع لتوضيح الاستراتيجية المحددة لتنمية عادات معينة، ومن خلال مطالبة كل متعلم بمشاركة زملائه المتعلمين بالاستراتيجية الخاصة به لتنمية عاداته العقلية، ومن خلال تشجيع المتعلمين على إيجاد أمثلة على الاستراتيجيات التي ذكروها من واقع بيئتهم وحياتهم، وتكليف المتعلمين بعقد لقاءات مع الآباء أو الأصدقاء أو غيرهم لمعرفة الاستراتيجيات التي ينمون بها عاداتهم العقلية، كما يمكن توجيه المتعلمين لتحديد عاداتهم العقلية في بداية كل فصل دراسي ليتم التركيز عليها أثناء الفصل.
3. **تهيئة بيئة تعلم صفية ومدرسية تشجع على تنمية واستخدام عادات العقل،** من خلال القيام بتصميم نموذج لعادات العقل، ومزج عادات العقل بأنشطة الحياة اليومية والأنشطة الدراسية داخل الفصل الدراسي، وتطوير وعرض الصور والملصقات، وكذلك العروض البصرية التي تعبر عن أهمية عادات العقل، وسؤال المتعلمين لتوضيح أي العادات العقلية يمكن أن يساعدهم في إنهاء المهمة التعليمية المكلفين بها.
4. **توفير الدعم الإيجابي للمتعلمين الذين يُظهرون تجاوباً مع عادات العقل،** من خلال قيام المعلم بتحديد مهمة تحت مسمى "ملاحظتي العمليات" وهي عبارة عن قيام متعلمين بملاحظة متعلمين آخرين يقومون باستخدام عادات العقل أثناء أداء مهامهم، مع كتابة الملاحظات للاستفادة منها في مواقف أخرى، ومن خلال تكليف المتعلمين بعمل تقييم ذاتي لقدرتهم على استخدام عادات معينة في مواقف معينة، ومن

خلال توفير التغذية الراجعة للمتعلمين أو إعداد تقرير خاص بكل متعلم يحدد مدى تقدمه من حيث استخدامه لعادات العقل.

كما يمكن إشغال عقل الطالب من خلال شكل من أشكال التنافر المعرفي: استنفاراً وتقصيماً، ويستطيع المعلمون خلق هذا التنافر بوحدة من طريقتين

- إثارة مسألة تحتمل عدم اليقين أو التضارب في محتواها.
- حث الطلاب على إثارة مسائل كهذه أثناء محاولتهم فهم ما يقدم لهم. (Costa & Kallick, 2003, p.35)

الحادي عشر-النظريات المفسرة لعادات العقل Habits of Mind Theories:

1-النظرية البنائية:

جاءت العادات العقلية لتكون عملية للتفاعل ما بين الفرد، والمجتمع الذي يعيشه. ويشير كامبل (Campbell, 9, 2006) أن أسس المذهب البنائي يتوازي مع عادات العقل مثل (الميتامعرفية، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، إدارة الاندفاعية، وجمع البيانات عن طريق جميع الحواس) وذلك على النحو التالي:

- أ- عندما يبني الطلاب معانيهم الخاصة بعالمهم، يستخدمون استراتيجيات الميتامعرفية مثل التأمل، التخطيط التقييم، وأيضاً عمليات جمع البيانات عن طريق جميع الحواس.
- ب-يقدم التفاعل الداخلي الاجتماعي فرص للمتعلمين لكي يوضحوا عمليات فكرهم ويتعلموا من الآخرين في مواقف تبادلية.

ت-يخدم اتجاه طرح الأسئلة المتعلم فيما يتعلق بصياغة المعنى، والدلالة، وحل المشاكل. ويرى برونر (Bruner, 1990, 179) أن عادات العقل تتسجم مع الفكرة المعاصرة للتعلم البنائي، حيث تبنى النظرية البنائية على أسس المشاركة النشطة في التعلم، التنظيم الذاتي للتعلم، والتفاعل الداخلي الاجتماعي للتعلم، وصياغة الدلالة الشخصية.

2-نظرية التعلم الاجتماعي:

يشير باندورا (Bandura, 1977, 14) أن سلوك المتعلم يتأثر بعمليات التفاعل الداخلي التي تحصل بين التأثيرات الشخصية، والمعرفية والتأثيرات الخارجية، وتأثيرات السلوك نفسه، ويحدد ثلاثة جوانب واضحة لعملية التفاعل الداخلي وهي: المشاهدة، اللغة، التحدث مع الذات، وطبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يستخدم المتعلم المشاهدة، واللغة، وحديث الذات ليستفيد من العالم، ويساعده في اختياره للسلوكات.

ويرى كامبل (Campbell, 2006, 10) أن إدارة الاندفاعية، والميتا معرفية تشمل مفاهيم: حديث الذات، وتنظيم الذات للسلوكات، بينما يشمل جمع البيانات عبر كل الحواس المهارات المشاهدة والتعلم من الآخرين، أما التفكير والتواصل بوضوح ودقة يشمل اللغة كأداة تواصلية واضحة، ووسائل الإيضاح الخاصة بفكر المتعلم (حسين، 2013، 32).

3- النظرية المعرفية:

يشير سترنبرج (Sternberg, 2001, 249-252) إلى أن الأسلوب المعرفي هو من الأفضليات المميزة للمتعلم للتفكير، والإدراك ومعالجة وتذكر المعلومات؛ حيث يمتلك كل متعلم ميولاً لأسلوب التعلم، ويصنع اختيارات معرفية بكيفية إدراك مهام التعلم.

ويرى كامبل (Campbell, 2006, 8) أن عادات العقل مثل إدارة الاندفاعية، والكفاح من أجل الدقة، والميتا معرفية والاستجابة والرغبة، وطرح الأسئلة والمشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة تظهر بشكل أكثر وضوحاً في مجال الأساليب المعرفية.

ومن هنا جاءت هذه النظريات لتوضح أهمية عادات العقل في حياة الفرد، وإعطاء الفرد القدرة على الاندماج في حياته العملية والعلمية والاجتماعية من خلال توظيف المهارات والقدرات الموجودة لديه في الجوانب الفكرية، والمعرفية، والبنائية، لتكون نسق حياة يتميز بها الفرد بقدراته وخبراته محققاً نتائج إيجابية وبناءة.

الثاني عشر- قياس عادات العقل وتقويمها:

عندما يكون المعلمون جادين في تعليم الطلاب عادات العقل وتطويرها فإنهم يجدون الطرائق التي تجعل هذه العادات جزءاً لا يتجزأ من التقييم، ويعمل كوستا (Costa, 1995) ذلك بأن هناك عدداً من الافتراضات التي تدعم التقييم في استخدام الطلاب لعادات العقل كما أورد ذلك نوفل (2010، 111-120)، الرابعي (2005، 36-40) ومنها:

- أ) زيادة التعلم بجمع المعلومات: تعتبر المعلومات ذات فائدة للمعلمين لتحقيق أغراض التعلم.
- ب) وضع الأهداف وتحقيقها: يحتاج الطلاب إلى المشاركة في عملية وضع الأهداف، وبناءً على هذه الأهداف وسعي الطلاب لتحقيقها يمكن التوصل إلى مؤشر حول تمكنهم من بعض عادات العقل.
- ت) استخدام المدارس كمنظمات تعليمية: إن جعل المدارس كالمؤسسات التعليمية بحيث يواصل كل مشارك فيها النمو والتعلم سينتج عنه أن يكون التقييم جزءاً من عمل كل شخص يعمل في هذه المنظمة التعليمية.

ث) **تقييم التنظيم الذاتي:** إن معرفة الذات هي الخطوة الأولى من التقييم الذاتي؛ حيث إن هذه المعرفة تبنى فوق التأملات والملاحظات الداخلية والخارجية، وبشكل التقييم من المعلمين مصدراً ثرياً للبيانات الخارجية، حيث يمكنهم من إعطاء تقييم حول التفكير والتركيز على عدد من الأسئلة الموجهة للتعلم.

ج) **استخدام مستويات الأداء في التقييم:** تشكل مستويات الأداء طريقة أخرى في تقييم عادات العقل، إضافة إلى أنها تشجع الطلاب على التقييم الذاتي، وتشتمل هذه المستويات على كل عادة من عادات العقل في مستويات متدرجة من المبتدئ حتى الخبير، وقد قام مجموعة من معلمي مدرسة تمالباس الأساسية في كاليفورنيا بإعداد هذه المستويات وتعليم الطلاب عليها، حتى يستطيع كل طالب أن يقيم نفسه تقييماً ذاتياً.

ح) **استخدام المقابلات في التقييم:** إن إجراء المقابلات يوفر للمتعلمين الفرص لكي يتعلموا عادات العقل، فتعلم الطلاب إجراءات المقابلات يوفر لهم أوضاع تحتم عليهم ممارسة عادات العقل، فهذه المقابلات يستطيع المعلمون أن يستخدموها لجعل الطلاب يتبادلون في تأملاتهم حول عادات العقل، من خلال طرح الأسئلة.

خ) **استخدام المفكرات اليومية والسجلات:** كثيراً ما يبدأ الوعي بعادات العقل بتدوين في المفكرات اليومية لمساعدة الطلاب على التركيز في تطوير عادات العقل، فعند إعاقه الطالب وعدم معرفته كيفية تدوين معلوماته في المفكرة اليومية لديه، فمن الممكن للمعلم مساعدة الطلاب في استعمال عادات العقل كطريقة لتوثيق تعلمهم، كأن يبدأ بجمال يمكن لهم استخدامها لمساعدة الطلاب منها: شعرت بمرونة وخصوصاً عندما التفكير بمرونة.

إن السؤال الذي أود متابعته هو التساؤل وطرح المشكلات.

فمن خلال ما سبق ترى الباحثة أن هذه الطريقة تمكن المعلم من بناء علاقة قوية مع المتعلمين، ويوفر طريقة مفيدة لإجراء تقييم غير رسمي لمدى تقدمهم وتطوير استخدامهم لعادات العقل.

ومما تقدم يتضح أنه يمكن التدريب على ممارسة برنامج عادات العقل حتى يصبح جزءاً من طبيعة المتعلم، إذ من الممكن أن يشكل قوة لدى الفرد توجهه نحو السلوك الصحيح في اتخاذ القرار المنظم مما يجعل للفرد قيمة وفاعلية في أدائه، ويمكن أيضاً من خلال وضع أدوات التقييم بناءً على الافتراضات السابقة لمعرفة مستوى ذلك الأداء لدى الطلاب.

الثالث عشر-الممارسات التعليمية لتنمية عادات عقلية سليمة:

هناك ممارسات تعليمية لتنمية عادات عقلية سليمة تتمثل في:

- الصمت: أي إعطاء الطلاب وقتاً مناسباً للتفكير.
- التعاطف والمرونة: بمعنى توفير غرفة صفية يسودها مناخ آمن واحترام رأي الآخرين من الطلاب.

- القبول من غير إصدار أحكام: أي استقبال المعلم لجميع إجابات الطلاب وأفكارهم مهما كان مستواها، ومن ثم إخضاعها للمناقشة والتوضيح دون إصدار حكم مسبق.
- إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمشيرات: وتوفير مصادر التعلم والبيانات للطلاب، ففي دراسة آدمز (Adams. C. 2006) تؤكد على أن استخدام برامج الكمبيوتر والوسائط المتعددة "Power Point" طريقة مفضلة في تقديم المعرفة، وتسهم في تنمية عادات العقل للطلاب.
- التوضيح: فلا يقتصر دور المعلم على قبول أفكار وآراء الطلاب وفهمها، بل يتخطى ذلك ليصل إلى توسيع أفكار الطلاب وتنميتها.
- تعريض الطلاب لمشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية (قطامي وعمور، 2005، 126-130).

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- تمهيد:

المحور الأول - الدراسات التي اهتمت بالتفكير الناقد.

أولاً- الدراسات العربية.

ثانياً- الدراسات الأجنبية.

المحور الثاني - الدراسات التي اهتمت بعادات العقل.

أولاً- الدراسات العربية.

ثانياً- الدراسات الأجنبية.

التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة ومشكلتها؛ حيث تم تصنيفها إلى محورين أساسيين؛ المحور الأول يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالتفكير الناقد عند الطلبة المتفوقين وغيرهم. والمحور الثاني يتعلق بالدراسات التي اهتمت بعادات العقل، وكل محور من هذين المحورين يتضمن مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني، كما تم إيجاد دراسات متنوعة أحاطت بمعظم جوانب هذين المتغيرين (التفكير الناقد وعادات العقل) ، وقد اختارت الباحثة الدراسات ذات الصلة بموضوع دراستها من حيث تشابه المتغيرات المدروسة، وخصائص أفراد العينة، مما يمكن الاستفادة منها في خدمة هذه الدراسة سواء من الناحية المنهجية أو النظرية أو من حيث مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج تلك الدراسات، وقد تم عرضها في هذا الفصل مع مراعاة ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وفق المحاور الآتية:

■ المحور الأول: دراسات في تنمية التفكير الناقد باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة.

■ المحور الثاني: دراسات في أثر استخدام العادات العقلية في عدد من المتغيرات.

وتم القيام بتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

المحور الأول- الدراسات التي أهتمت في التفكير الناقد:

أولاً. الدراسات العربية.

1-دراسة بشارة (2003) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي في مهارات التفكير عالي الرتبة (تحليل البيانات ونمذجتها، صياغة التنبؤات، حل المشكلات) وتنفيذه باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

عينة الدراسة: تكونت من (68) طالب من الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة: مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية في كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

2-دراسة العبد اللات (2003) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات، والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.

عينة الدراسة: تكونت من (112) طالب وطالبة في الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة: مقياس التفكير الناقد وهو من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية في المجموع الكلي للتفكير الناقد ومهاراته الفرعية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب. ولم تظهر النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

3-دراسة الخضراء (2004) السعودية.

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات المرحلة المتوسطة وفاعليته في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل في المواد الاجتماعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي يتكون من محورين، المحور الأول يتعلق بتعليم قدرات التفكير الابتكاري، والثاني يتعلق بتعليم مهارات التفكير الناقد.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (70) طالبة من الصف الثاني المتوسط في المدرسة السابعة عشرة بجدة، وقد تم اختيار ثلاثة فصول من الفصول السبعة بالمدرسة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ، واختبار التفكير الناقد للخطيب، واختبار التحصيل من تصميم الباحثة.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الأول من البرنامج (قدرات التفكير الابتكاري)، في تنمية قدرات هذا النوع من التفكير ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى، في حين ظهرت هذه الفروق في الجزء الثاني (مهارات التفكير الناقد)، وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل للمجموعة التجريبية الثانية.

4-دراسة العنزي (2006) السعودية.

عنوان الدراسة: التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقة الجوف والحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى كل من التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المتواجدين في المدارس الاعتيادية النظامية، ويتلقون برامج خاصة كطلبة متفوقين في مراكز خاصة بهم خارج أوقات الدراسة الاعتيادية في مدارسهم النظامية الحكومية، ودور متغيرات الجنس، والصف الدراسي في ذلك.

عينة الدراسة: تكونت من (168) طالب وطالبة من طلبة مدارس مدينة (الجوف والمنطقة الشمالية) في المملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: مقياس التفكير الناقد المعد من قبل (الخطيب) بعد تعديله بما يتلاءم من قبل الباحث والبيئة السعودية.

نتائج الدراسة: بينت النتائج ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة لمستوى التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي (السادس والأول والثاني المتوسط).

5- دراسة الإمام والحموري (2006) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج أثرائي قائم على التاريخ المعاصر في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر برنامج أثرائي في التاريخ المعاصر في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.

عينة الدراسة: تكونت من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور في مدرسة (الملك عبد الله) للتميز العلمي بمحافظة (الزقاء) في الأردن والبالغ عددهم (46) طالب قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية قوامها (22) طالب، وأخرى ضابطة قوامها (24) طالب.

أدوات الدراسة: اختباراً للتفكير الناقد صمم من قبل الباحثين على غرار اختبار (واطسون - كلسر)، واختباراً للتحصيل قام (إعداد الباحثين).

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد في التاريخ والتحصيل في التاريخ تعزى للبرنامج الإثرائي.

6- دراسة جرادات (2006) الأردن.

عنوان الدراسة: استقصاء أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية.

هدف الدراسة: استقصاء أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين.

عينة الدراسة: تكونت من (20) من طلبة المركز الريادي للطلبة المتفوقين في مدينة (الرمثا) في الأردن مثلوا المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى (20) من طلبة المركز الريادي للطلبة المتفوقين في مدينة (أربد) مثلوا المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج إثرائي يتناول نوعان من المشكلات الحياتية والواقعية التي ترتبط بالمجتمع، والأخرى مشكلات علمية تعتمد على العمل اليدوي مرتبطة بمحتوى مادة العلوم، وقد طبق على الطلبة اختبار للتفكير الناقد، وآخر للتفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للتفكير الناقد تعزى إلى البرنامج الإثرائي، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي تعزى إلى البرنامج الإثرائي.

7- دراسة الإمام (2006) الأردن.

عنوان الدراسة: استقصاء فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين في مدينة عمان.

هدف الدراسة: استقصاء فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين.

عينة الدراسة: تكونت من (78) من الطلبة المتفوقين في مدارس مدينة عمان بالأردن وزعوا مناصفةً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار (كاليفورنيا) لمهارات التفكير الناقد، واختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري بصورته اللفظية. **نتائج الدراسة:** بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعتين في مهارات التفكير الناقد، وإبعاده المختلفة لمصلحة المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعتين في مهارات التفكير الابتكاري لمصلحة المجموعة التجريبية.

8- دراسة الجدوع (2007) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

هدف الدراسة: معرفة أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت من جميع طلبة الصف العاشر الذكور في مدارس النظام الحديثة في عمان.

أدوات الدراسة: استخدمت الأدوات الآتية:

➤ اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية.

➤ مقياس كرونيل للتفكير الناقد.

➤ برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والفروق لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الأصالة.

9- دراسة النجار (2009) مصر.

عنوان الدراسة: فعالية برنامج إثرائي لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أساليب التفكير المفضلة.

هدف الدراسة: الكشف عن التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعرف على أساليب التفكير المفضلة لديهم، والتعرف إلى فعالية برنامج إثرائي لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات (المعرفة التقريرية - المعرفة الإجرائية - المعرفة الشرطية - الوعي - التخطيط - الاستراتيجية المعرفية)، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي لديهم، والكشف عن الفروق بحسب الجنس (ذكور - إناث) في تلك المهارات التي ينميها البرنامج.

عينة الدراسة: تكونت من (50) تلميذ وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالصف الثاني الإعدادي، قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية قوامها (25) تلميذاً وتلميذة (13 ذكور - 12 إناث)، ومجموعة ضابطة قوامها (25) تلميذاً وتلميذة (13 ذكور - 12 إناث).

أدوات الدراسة: اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لـ (جون رافن) ترجمة وتقنين (فؤاد أبو حطب وآخرون 1977)، واختبارات (وليامز) للقدرات والمشاعر الابتكارية ترجمة وتقنين (أحمد إبراهيم قنديل 1990)، وقائمة أساليب التفكير إعداد (ستيرنبرج وواجنر) ترجمة وتقنين (عبد المنعم الدريد وعصام الطيب 2004)، ومجموعة أدوات من إعداد الباحث وهي (مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار مهارات التفكير الناقد، والبرنامج الإثرائي لمهارات ما وراء المعرفة).

نتائج الدراسة: بينت النتائج ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في متغيرات (مهارات ما وراء المعرفة - مهارات التفكير الناقد - مهارات التفكير الابتكاري - التحصيل الدراسي) في القياسات الثلاثة (قبلي - بعدي - تتبعي) لمصلحة القياسين البعدي والتتبعي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في متغيرات (مهارات ما وراء المعرفة - مهارات التفكير الناقد - مهارات التفكير الابتكاري - والتحصيل الدراسي) في القياسات الثلاثة (قبلي - بعدي - تتبعي)، كما بينت النتائج ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (مهارات ما وراء المعرفة - مهارات التفكير الناقد - مهارات التفكير الابتكاري - والتحصيل الدراسي) في القياس البعدي لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في بعض مهارات (ما وراء المعرفة - بعض مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية للتفكير الناقد - بعض مهارات التفكير الابتكاري) في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي، وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار من خلال المتوسطات المعدلة، كما بينت

النتائج ظهور فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الدرجات المعدلة للذكور والإناث في التحصيل الدراسي في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي لمصلحة الإناث.

10-دراسة فتح الله (2009) السعودية.

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني.

عينة الدراسة: تكونت من (73) تلميذ في الصف السابع الأساسي موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار للتفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مادة العلوم، ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني، والفروق لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

عنوان الدراسة: فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة، موزعة إلى عینتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار للتحصيل المعرفي، واختبار للتفكير الناقد، واختبار للقيم الاقتصادية.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ما يلي:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لمصلحة التطبيق البعدي.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق لاختبار التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التجريبية.

11-دراسة أبو شعبان (2010) فلسطين.

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر، قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التدريس بالأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر، قسم العلوم الإنسانية (الأدبي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طلبة الصف الحادي عشر وزعت إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وكل مجموعة (40) طالبة.

أدوات الدراسة: تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس بالأقران بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية المتبعة في مدارس غزة، وقام الباحث بإعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أظهرت النتائج فاعلية إتباع استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة وأقرانهن طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لمصلحة المجموعة التجريبية.
- أظهرت النتائج أن حجم تأثير استراتيجية التدريس بالأقران كان كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر، قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) في محافظة غزة.

12-دراسة الطراونة (2011) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية تكونت من (47) طالبة تم تدريسهنّ مادة الفيزياء باستخدام دورة التعلم المعدلة، وضابطة مكونة من (51) طالبة تم تدريسهنّ بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد والمكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس، ولمصلحة الطالبات اللواتي درسن باستخدام دورة التعلم المعدلة.

13-دراسة الزق (2012) الأردن.

عنوان الدراسة: مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً، والطلبة العاديين، ومستوى الفرق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد.

هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً، والطلبة العاديين والتعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الحالة الأكاديمية.

عينة الدراسة: تكونت من (340) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

أدوات الدراسة: اختبار (واطسن - وجليس) للتفكير الناقد بمقاييسه الفرعية الخمسة.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن (2,92%) من الطلبة العاديين يتمتعون بدرجة مرتفعة من التفكير الناقد، وأن (48,2%) منهم ضمن الدرجة المتوسطة، وأن (48,7%) ضمن الدرجة المتدنية، كما بينت النتائج أن (10,95%) من الطلبة الموهوبين ذوي قدرة مرتفعة في التفكير الناقد، وأن (64,7%) ضمن الدرجة المتوسطة، وأن (25%) ضمن الدرجة المتدنية، كما بينت النتائج أن درجة التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ليست مرتفعة، وهو دون المستوى المأمول.

14-دراسة الحدابي والأشول (2012) اليمن.

عنوان الدراسة: مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز.

هدف الدراسة: التعرف إلى مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز)، والكشف عن علاقة كل من النوع (ذكر - أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات.

عينة الدراسة: تكونت من (121) طالب وطالبة بواقع (61) طالب من الطلبة الموهوبين في مدرسة (الميثاق) بأمانة العاصمة، بالإضافة إلى (60) طالبة من الموهوبات في مدرسة (زيد الموشكي) في مدينة تعز.

أدوات الدراسة: اختبار (واطسن - وجليس) للتفكير الناقد بمقاييسه الفرعية الخمسة (تعريب جابر عبد الحميد جابر ويحيى هندام).

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد، كما لم تظهر علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد وتحصيلهم الدراسي.

15-دراسة قاسم (2012) مصر.

عنوان الدراسة: فعالية التدريب باستخدام برنامج كورت على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (35) تلميذ وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات موزعين إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية لجمع البيانات:

- اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح (1987).

• اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، إعداد الباحثة.

• مقياس التفكير الناقد، إعداد الباحثة.

• برنامج كورت، إعداد إدوار دي بونو (1970).

نتائج الدراسة: ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب البنين والبنات ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف السادس الابتدائي في القياس القبلي لمقياس التفكير الناقد في الدرجة الكلية ومهاراته الخمسة الفرعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الناقد في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وفي مهاراته الخمسة لمصلحة القاس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف السادس الابتدائي في القياسين البعدي والبعدي المؤجل في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وفي مهاراته الخمسة.

16-دراسة علي (2012) سورية.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.

عينة الدراسة: تكونت من (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (25) تلميذاً وتلميذة لكل منهما.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، كما استخدمت مقياس واطسن وجلاسز للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.

17-دراسة الأغا (2013) فلسطين:

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى كشف أثر توظيف استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت من (70) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (35) طالب وطالبة، والثانية ضابطة قوامها (35) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد واختباراً للمفاهيم العلمية، وكذلك اختبار لمهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية عظم السمك. **نتائج الدراسة:** أشارت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

18-دراسة بدور (2013) سورية.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي معد وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين.

هدف الدراسة: التحقق من فاعلية برنامج تعليمي معد وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين.

عينة الدراسة: تكونت من (60) طالب وطالبة وزعوا إلى (30) فرداً للمجموعة التجريبية، (30) فرداً للمجموعة الضابطة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في ثانوية المتفوقين بمدينة اللاذقية.

أدوات الدراسة: اختبار (واطسن وجلاس) للتفكير الناقد، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب)، اختبار التحصيل الدراسي، البرنامج التعليمي في مادة اللغة العربية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة على اختبار التفكير الناقد، واختبار التفكير الإبداعي. ووجود علاقة ارتباطية بين اختبار التفكير الناقد، واختبار التفكير الإبداعي، واختبار التحصيل الدراسي من جهة، وبين اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل من جهة أخرى.

19-دراسة الجوالده وآخرين (2013) الأردن.

عنوان: فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع. **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع.

عينة الدراسة: تكونت من (60) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (30) طالب وطالبة، والثانية ضابطة قوامها (30) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: أُستُخدم في هذه الدراسة مقياس واطسن وجلاس للتفكير الناقد، وتم إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع.

20-دراسة المطوق (2013) فلسطين.

عنوان: أثر استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (185) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، موزعين إلى مجموعتين تجريبية ضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير الناقد، ومقياس للاتجاه نحو العلوم.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في العلوم، ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في العلوم، يعزى لمتغير الجنس لمصلحة الطلبة الذكور.

21-دراسة افنيخر (2015) سورية.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى كشف أثر برنامج تدريبي وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق.

عينة الدراسة: تكونت من (60) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (30) طالب وطالبة، والثانية ضابطة قوامها (30) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، وصمم برنامج تدريبي وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات من أجل تنمية التفكير الناقد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المُعد وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق.

22- دراسة العوامل وآخري (2016) الأردن.

عنوان الدراسة:

أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة ريسك (Risk) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (53) طالب من طلبة الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة:

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية.

- مقياس كورونيل للتفكير الناقد المستوى X.

- برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk).

نتائج الدراسة:

أ- وجود فروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لمصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج.

ب- عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الأصالة.

ج- وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس كورونيل للتفكير الناقد لمصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج.

23- دراسة الغامدي وعافشي (2018) السعودية.

عنوان الدراسة:

فاعلية بنية تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بنية تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (12) طالبة في كلية التربية، قسمت بالتساوي على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات التفكير الناقد.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد.

ثانياً . الدراسات الأجنبية.

1-دراسة بيشوب (Bishop, 2000) الولايات المتحدة الأمريكية.

USA Classroom Interaction.

عنوان الدراسة: التفاعل الصفّي في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: تعرف آثار التعلم التعاوني في دعم عملية التعلم وتعزيز الإنجاز الأكاديمي، وتنمية التفكير الناقد.

عينة الدراسة: تكونت من (300) تلميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

أدوات الدراسة: أنشطة تدريبية من المناهج الدراسية تنفذ بالطريقة التعاونية، ومقياس اتجاه التلاميذ نحو الأنشطة التدريبية والمادة الدراسية، ومقياس التفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة لرصد تفاعلات التلاميذ وتحركات المعلم من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني داخل الصفوف الدراسية تتجلى فيما يلي:

- تحسن اتجاه التلاميذ نحو المدرسة والمنهج الدراسي.
- تشجع التلاميذ على التفاعل من خلال البدء بطرح مشكلة، ومن ثم الحوار الجماعي حولها، واعتماد فترات الصمت القصيرة التي تشجع التفكير، واستخدام الحيز المكاني في الصف بما يدعم عملية التفاعل تلك، وتخلق جواً يتسم بالصدقة بين المعلم والتلاميذ مما يعزز من دافعية التلميذ نحو التعلم ويزيد من تحصيله.
- إن التعلم التعاوني والتفكير الناقد يعملان جنباً إلى جنب في أي مادة دراسية تستخدم فيها استراتيجية التعلم التعاوني، مما يؤكد على أهمية تلك الاستراتيجية في تنمية التفكير الناقد.

2-دراسة كيني (Keeny,2003) في الولايات المتحدة الأمريكية.

The Effectiveness Six Hats Thinking Program Creative Thinking And Critical Thinking Of Health.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قبعات التفكير الست لتشجيع التأمل والتفكير الإبداعي وتحفيز التفكير الناقد عند مختصي الرعاية الصحية.

هدف الدراسة: توظيف برنامج قبعات التفكير الست لتشجيع التأمل والتفكير الإبداعي وتحفيز التفكير الناقد.

عينة الدراسة: تكونت العينة من طلبة كلية التمريض عددها (32) موزعين إلى مجموعتين، (16) فرداً في المجموعة التجريبية، و(16) فرداً في المجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طريقة قبعات التفكير الست مفيدة، ويمكن استخدامها في أي وقت، وأن لها تأثيراً واضحاً على مهارات الطلاب النقدية والتأمل والتفكير الإبداعي.

3-دراسة شو (Chu, 2004) كوريا الجنوبية:

Critical Thinking through Asynchronous On-line Discussions.

عنوان الدراسة: التفكير الناقد باستخدام المناقشات غير المتزامنة على الشبكة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المناقشة على الشبكة في تنمية التفكير الناقد وتعلم اللغة الإنكليزية لغير الناطقين بها.

عينة الدراسة: تكونت من (25) طالب كورياً جنوبياً، و(26) طالب يابانياً ملتحقين بأحد معاهد تعليم اللغة الإنكليزية في كوريا الجنوبية.

أدوات الدراسة: تم استخدام محاضرات تستند إلى أسلوب المناقشة تتضمن موضوعات ثقافية عامة، ومقياس التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في اللغة الإنكليزية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية أسلوب المناقشة عبر الشبكة الالكترونية على تنمية التفكير الناقد وتعلم اللغة الإنكليزية لغير الناطقين بها، حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد، والاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنكليزية في القياسين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لمصلحة القياس البعدي.

4-دراسة باباديكس وجيغليون (Papadakis& Ghiglione, 2008) اليونان:

Improving participation and critical thinking of students using LAMS.

عنوان الدراسة: تحسين المشاركة والتفكير الناقد عند الطلاب الذين يستخدمون نظام LAMS

هدف الدراسة: اقترح أدوات تعليمية ونشاطات تدريبية باستخدام الحاسوب تعزز مهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة الذين يستخدمون الروابط الالكترونية في دراستهم.

عينة الدراسة: تكونت من (53) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة باترس اليونانية.

أدوات الدراسة: استبيان موجه إلى الطلبة يضم أسئلة مفتوحة لتحديد أهم الأدوات التعليمية والنشاطات التي تعزز كل من التعلم التعاوني والتفكير الناقد معاً، بالإضافة إلى مقياس التفكير الناقد المعد من قبل الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة بعد تفريغ إجابات الطلبة على الاستبيان الموجه إليهم اقتراحهم لعدد كبير من الأنشطة والتدريبات التي تعزز مهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وقد استخدمها الباحث في بناء بوابة عمل الكترونية لتدعيم التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وقد تبين بعد استخدام تلك البوابة من قبل عينة الدراسة حدوث تطور ملحوظ في أدائهم على التفكير الناقد والتعلم التعاوني، كما تبين وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم التعاوني، وقد اقترح الباحث تفعيل دور مثل هذه البوابات الالكترونية ووضع إطار عمل مستقبلي لاستخدامها.

5-دراسة دانابال وساروجا (Dhanapal & Saroja , 2008) ماليزيا.

Cultivating Critical And Creative Thinking Skills Through An Integrated Approach For The Teaching Of Literary Texts.

عنوان الدراسة: تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد من خلال تعليم نهج متكامل للنصوص الأدبية.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية طريقة النهج المتكامل من النصوص الأدبية في تنمية مهارات الطلبة في التفكير الإبداعي والناقد.

عينة الدراسة: تألفت العينة من طلبة الدرجة الرابعة الماليزيين في المدارس الريفية والحضرية، موزعين إلى مجموعتين، (22) طالب وطالبة في المجموعة التجريبية، و(22) وطالب وطالبة في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة تصنيف بلوم "Bloom" وكوجاف "Cogaff" للتصنيف (أ) المستمد من قبل الدكتور مصطفى القذافي "Ghazafi Mustapha"، إضافة لمقابلة المعلمين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والناقد والفروق لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية.

6-دراسة بن جن تشين (Pin.Jen chen,2008) الصين.

Effectiveness Of Web Quest Instructional Strategy On Critical Thinking And Creative Thinking Abilities Of Elementary School Upper Grade Students.

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية [Web Quest] التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المدرسة الابتدائية العليا.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجية (Web Quest) التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب المدرسة الابتدائية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (67) طالب من طلبة الصف الخامس الابتدائي موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي للصورة اللفظية (أ) والشكلية (ب).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة من مهارات التفكير الإبداعي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة والفروق لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة والفروق لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية.

7-دراسة ديكسون وآخرين (Dixon et al 2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: أثر التكنولوجيا على التفكير الناقد وكتابة المقالة بين المراهقين المتفوقين.

(Effects Of Technology On Critical Thinking And Essay Writing Among Gifted Adolescents).

هدف الدراسة: معرفة تأثير التكنولوجيا على التأثير الناقد وكتابة المقالات بين المراهقين الموهوبين .

عينة الدراسة: تكونت من (99) طالب (39 ذكور - 60 إناث) من طلبة الأكاديمية الداخلية للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية.

أدوات الدراسة: كانت أدوات الدراسة بمثابة الطريقة المعتمدة فيها، والتي تتضمن الطلب إلى أفراد العينة كتابة مقالة إنشائية في بداية العام الدراسي بخط اليد، ثم الطلب إليهم كتابة مقالة إنشائية ثانية أخرى في نهاية العام الدراسي تتم كتابتها عن طريق جهاز الكمبيوتر، ويتم التركيز من خلالها على مهارات التفكير الناقد (التحليل - التأليف - التقييم للأفكار).

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن الطلاب الذكور في المقالة الأولى التي كتبت بخط اليد أنتجوا معدل (229) كلمة، في حين كان إنتاجهم في المقالة الثانية (240) كلمة أي بزيادة في الكلمات ما نسبته (38%)، وأما الطالبات الإناث فلم تشر النتائج إلى تغيير النسبة بين كتابة المقالتين، فكانت النسبة من (1 إلى 4) كلمات في المقالة الأولى، ومن (0 إلى 4) كلمات في المقالة الثانية، فكانوا بذلك أكثر إنتاجاً للكلمات والجمل سواء عن طريق الكمبيوتر، أو بدونه قياساً بالذكور.

8-دراسة براون (Brown 2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

(Longitudinal Study of Enhancing Critical Thinking and Reading Comprehension in Title Classrooms).

عنوان الدراسة: الدراسة الطولية في تعزيز التفكير الناقد و الفهم القرائي في الصفوف المتفوقة.

هدف الدراسة: تصميم منهاج دراسي متدرج للبراعة اللغوية لطلاب الفئة الأولى من المتفوقين يناسب ذوي القدرات العالية ليقدم لهم مستوى عالٍ من العمل والتفكير الناقد في قضايا ذات صلة بالواقع الحقيقي الذي يعيشون فيه.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (98) طالب وطالبة وزعوا إلى (52) فرداً للمجموعة التجريبية، (46) فرداً للمجموعة الضابطة من طلاب المرحلة الابتدائية في ولايتين أمريكيتين.

أدوات الدراسة: اختبار الفاعلية الذهنية (COGAT)، واختبار الذكاء الفردي (UNIT)، واختبار التفكير الناقد (TCT)، واختبار القراءة الاستيعابية (ITBS).

نتائج الدراسة: بينت النتائج فاعلية المنهاج المصمم في الدراسة، وضرورة تنمية وتعزيز التفكير الناقد ومهاراته في أي منهاج بديل ضمن غرفة الصف، وأن الطلاب الذي قدم لهم المنهاج التدريبي كانوا قد حققوا تقدماً بنسبة (60%) بالمقارنة عما كانوا عليه قبل البرنامج، كما أنهم حققوا مكاسب تعليمية ودراسية هامة منحهم ثقة عالية بالنفس.

9-دراسة دونالدسون (Donaldson, 2010) أمريكا:

A Critical Thinking Module Evaluation.

عنوان الدراسة: نموذج تقييم التفكير الناقد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالب وطالبة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الوحدة الأولى من برنامج كورت (وحدة توسعة مجال الإدراك)، كما قام بإعداد اختبارين، الأول لاختبار التفكير الناقد، والثاني لاختبار للحل الإبداعي للمشكلات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برنامج كورت كانت متوسط درجاتهم على اختبار التفكير الناقد أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تُدرس باستخدام برنامج كورت، كما أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برنامج كورت كانت متوسط درجاتهم على اختبار الحل الإبداعي للمشكلات أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تُدرس باستخدام برنامج كورت.

10-دراسة كيتوت وآخرين (Kitot et al, 2010) ماليزيا:

The Effectiveness of Inquiry Teaching in Enhancing Students' Critical Thinking.

عنوان الدراسة: فاعلية التعليم الاستجوابي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية التعليم الاستجوابي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي في مادة التاريخ.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (83) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي في ماليزيا، موزعين إلى (41) طالب وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(42) طالب وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: طبق الباحثون برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الاستجواب، كما استخدموا اختبار بياو (Piaw, 2006) للتفكير الناقد بعد التأكد من صدقه وثباته.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية في المجموع الكلي لاختبار التفكير الناقد، وفي التحصيل في مادة التاريخ لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

11-دراسة هوف (Hove, 2011) الولايات المتحدة الأمريكية:

Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom.

عنوان الدراسة: تنمية مهارات التفكير الناقد في فصول دراسة اللغة الإنكليزية في المدرسة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر بعض الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة الثانوية، وكذلك معرفة أثر تنمية مهارات التفكير الناقد على تحصيل الطلبة الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (34) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، موزعين إلى مجموعة تجريبية (19) طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (15) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: أعد الباحث برنامج تدريبي مستقل عن المنهاج الدراسي من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد، يعتمد على بعض الاستراتيجيات مثل (استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، واستراتيجية تقنيات محاولة التفكير، واستراتيجية هل أستطيع أن أخمن.)، كما أعد الباحث اختبار للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي كانت متوسط درجاتهم على اختبار التفكير الناقد أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب تجريبي.

12-دراسة النبهان وآخرين (Alnabhan, et al, 2014) البحرين.

عنوان الدراسة:

The effectiveness of the Master Thinker Program in Developing Critical Thinking Skills of 11th Grade Students in Bahrain.

فاعلية برنامج ماستر المفكر في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف الحادي عشر في البحرين.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج المفكر الرئيسي على تنمية التفكير النقدي مهارات طلاب الصف الحادي عشر في البحرين.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 2960 طالب في الصف الحادي عشر موزعين على 109 فصلاً و10 مدارس، لتشكيل عينة الدراسة، تم اختيار فصلين بشكل عشوائي من جميع الطلاب في المدارس الثانوية والمخصصة عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

- اختبار المصفوفات.
- اختبار ذكاء غير لفظي.
- اختبار التفكير الناقد.

نتائج الدراسة:

- تأثير معنوي إيجابي على درجات الطلبة لجميع الاختبارات الفرعية لمهارات التفكير النقدي (التعرف على الافتراضات، والتفسير، وتقييم الحجج، والاستدلال)، لصالح المجموعة التجريبية.

13-دراسة جابنشي وبهروزنيا (Ghabanchi& Behrooznia, 2014) إيران:

The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability.

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية العصف الذهني على القدرة على الفهم والتفكير الناقد والقراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى كشف أثر استراتيجية العصف الذهني في القدرة على الفهم والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي في إيران.

عينة الدراسة: تكونت من (54) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (25) طالب وطالبة، والثانية ضابطة قوامها (29) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: تم تصميم برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجية العصف الذهني، وتم الاعتماد على مقياس واطسن وجلاسز للتفكير الناقد، واختبار لقياس القدرة على الفهم والقراءة.

نتائج الدراسة: تغلب أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية العصف الذهني على أفراد المجموعة الضابطة في القدرة على الفهم والتفكير الناقد.

14-دراسة كيتليرل (kettlerl 2014) الولايات المتحدة الأمريكية.

(Critical Thinking Skills Among Elementary School Students Comparing Identified Gifted And General Education Student Performa's).

عنوان الدراسة: مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين.

هدف الدراسة: التحقق من مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع في المرحلة الابتدائية في ثلاث مدارس في ولاية (تكساس) الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (208) طالب وطالبة توزعوا بين (45) طالب وطالبة من المتفوقين، بالإضافة إلى (163) طالب وطالب من العاديين.

أدوات الدراسة: اختبار (كورنيل) للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة: لم يكن أي أثر للتفاعل في متغير الجنس ومهارات التفكير الناقد لدى الذكور والإناث، كما بينت درجات التفكير الناقد لدى أفراد العينة من المدارس الثلاث لم تظهر فروقاً في مهارات التفكير الناقد تعزى لبرامج تعليم المتفوقين المعمول بها في هذه المدارس مع الطلبة المتفوقين.

15-دراسة ميلر والثوس (Miller & Althouse 2014) الولايات المتحدة الأمريكية.

(Critical Thinking in Gifted Childrens Offline and Online Peer Feedback).

عنوان الدراسة: تقييم التفكير الناقد لدى الأطفال المتفوقين المتصلين وغير المتصلين بالإنترنت من خلال ملاحظات الاقران عبر الإنترنت (التغذية الراجعة)

هدف الدراسة: بحث الفروق في مهارات التفكير الناقد بين الأطفال المتفوقين من خلال تحليل كم ونوع الأفكار التي يقدمها المتفوقين بعد تقديم عشرة مقتطفات مؤلفة من قبل كتاب موهوبين قدمت منقحة ومحكمة في برنامج (مايكروسوفت وورد) من خلال عرض تلك المقتطفات ضمن الأنشطة الصيفية التي قدمت من خلال المعلم في ورشات الأنشطة الصيفية، وعبر شبكة الإنترنت في المواقع الاجتماعية.

عينة الدراسة: مجموعة من الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية في مدارس (فيرجينيا) الأمريكية شكلوا مجموعات متباينة من حيث الأصل واللون.

أدوات الدراسة: مستويات تصنيف (بلوم) في مجالات (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقييم) كمهارات للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن استعمال الطلبة للمستوى الأول في تصنيف (بلوم) في مجال (المعرفة) عكس رغبة المتعلمين في التقنيات التعليمية التكنولوجية، كما أن استعمال الطلبة للمستوى الثاني في التصنيف في مجال (الفهم) عكس الأداء القائم على الإدراك بالنسبة إلى المتعلمين، أما استعمال الطلبة للمستوى الثالث في التصنيف في مجال (تطبيق المعرفة) عكس نوعاً من تطبيق المعرفة لإنجاز الأداء، كما أن مهارات التفكير الناقد كانت أكثر وضوحاً وتحديداً في مستويات (التحليل - التقييم) ضمن الأنشطة الصفية التي قدمت من خلال المعلم داخل الصف بالمقارنة مع المقدمة ضمن المواقع الاجتماعية، كما أن استعمال الطلبة للمستوى الأخير للتصنيف في مجال (التركيب) عكس الارتباط بين الاستجابات وبين عمليتي التحليل والتقييم، كما بينت النتائج بروز عدد كبير من الحوارات غير المنظمة عبر الإنترنت تعارضت مع تلك المقدمة ضمن الأنشطة الصفية بشكل منظم وقد بلغت عموم تلك الحوارات (125) تعليقاً، وأن تقنيات الكتابة عبر الإنترنت ضمن الحوارات غير المنظمة أشارت إلى تقييمات ناجحة بلغت (57) تعليقاً من قبل الطلبة عكست مهارات التفكير الناقد بالاستناد إلى المستويات الثلاثة لتصنيف (بلوم)، وأن تنمية التفكير الناقد لا يعتمد على تقنيات محددة، والتي تعتمد على مهارة المعلم في تطبيقها.

16-دراسة فلورا وهورجي (Florea & Hurjui, 2015) رومانيا:

Critical thinking in elementary school children.

عنوان الدراسة: التفكير الناقد لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف الطرائق التي تنمي التفكير الناقد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية (طرائق لفظية/ طرائق تعتمد على التدريب بواسطة الأشكال).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (15) تلميذ وتلميذة دربوا على التفكير الناقد بواسطة أمثلة لفظية، و(15) تلميذاً وتلميذة دربوا على التفكير الناقد بواسطة الأشكال، والقصص المصورة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مجموعة من التمارين التي تمثل مهارات حياتية وتمت صياغتها بشكل عبارات وجمل، بالإضافة إلى صياغة نفس المواقف على صيغة أشكال وقصص مصورة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن تنمية التفكير الناقد بواسطة الأشكال والقصص المصورة كان أفضل من تنميته بالاعتماد على أمثلة لفظية فقط.

17-دراسة الخوالدة (KHawaldeh, 2018) ماليزيا

عنوان الدراسة:

The Effectiveness of Scamper and Cort Programs on Creativity among Gifted and Talented Students.

فعالية برامج Scamper و Cort في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برامج Scamper و Cort في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية من (42) طالب منهم (21) طالب في مجموعة برامج Scamper وكان (21) منهم في مجموعة برامج Cort وتكونت المجموعة الضابطة من (21) طالب.

أدوات الدراسة:

- اختبار التفكير الإبداعي الصورة اللفظية.

- برنامج كورت Cort.

- برامج Scamper.

نتائج الدراسة:

1. لا يوجد فرق كبير بين Scamper وبرامج Cort حول تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
2. فعالية برامج Scamper و Cort في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب والمرونة في التفكير.

المحور الثاني-دراسات في عادات العقل في عدد من المتغيرات.

أولاً . الدراسات العربية.

1- دراسة عمور (2005) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية، واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (160) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث من المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانوية، وتم اختيار شعبة واحدة (عشوائياً من كل مدرسة لتكون المجموعة التجريبية، حيث بلغ عدد أفرادها (45) طالب و(35) طالبة، والشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد أفرادها (45) طالبة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً.

أدوات الدراسة: تم إعداد البرنامج التدريبي بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع والاطلاع على الدراسات المتعلقة بعادات العقل وعلى برامج تدريبية عن مهارات التفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الابداعي بين متوسط أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل ومتوسط أداء زملائهم من نفس المستوى الذين لم يتلقوا أي تدريب لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسط أفراد الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة إحصائية عند مستوى الصف السادس الأساسي (التجريبية) في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

2-دراسة الرابعي (2005) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية عدد أفرادها (37) طالباً وخضعت لبرنامج عادات العقل، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (37) طالباً لم تخضع للبرنامج.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز المقنن على البيئة السعودية على المجموعتين التجريبية والضابطة، والبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز في تطبيق الاختبار القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز في تطبيق الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية.

3-دراسة الكركي (2007) الأردن.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. ومعرفة الفروق في مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس وللتفاعل بين المجموعة والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما (14) طالب و(16) طالبة.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي مستند إلى عادت العقل التالية: (المثابرة، الإصغاء بنفهم وتعاطف، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة، والإقدام على المجازفة المحسوبة)، لتنمية التفكير الناقد ومهاراته: التحليل، والتقييم، والاستنتاج، والاستدلال، والاستقراء، من خلال مواقف تمثل مشكلات حياتية واقعية، وطبق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية على شكل لقاءات بواقع ثلاثين ساعة تدريبية. كما طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) المعدل للبيئة الأردنية كاختبار قبلي وبعدي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج المستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد ككل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر في تنمية مهارتي الاستدلال والاستقراء من مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارة الاستقراء تبعاً للتفاعل بين المجموعة والجنس وذلك لمصلحة الإناث في المجموعة.

4-دراسة الشمري (2010) السعودية.

عنوان الدراسة: عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الجوف.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (775) طالب وطالبة موزعين على ثماني كليات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة متعددة المراحل، والعنقودية والعشوائية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الانفعالي وتم اعتماد المعدل التراكمي لقياس متغير التحصيل.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة سيادة جميع عادات العقل بدرجة كبيرة، باستثناء ما وراء المعرفة فقد كانت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود اختلاف في عادات العقل لدى طلبة جامعة الجوف يعزى لمتغير الجنس لمصلحة الذكور، ووجود اختلاف في عادات العقل يعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، والتفاعل بين عادات العقل، والتخصص الدراسي، وتفاعل عادات العقل والمستوى الدراسي وتفاعل عادات العقل مع الجنس والمستوى الدراسي، وتفاعل عادات العقل مع التخصص الدراسي والمستوى الدراسي ولمصلحة المستوى الدراسي الأعلى. وعدم وجود علاقة بين عادات العقل ومجالاتها وبين التحصيل الدراسي.

5-دراسة محسين (2010) الأردن.

عنوان الدراسة: استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع 2061 العالمي في الصفوف: الخامس - والسابع - والتاسع الأساسي، وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل المدرسي.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل المدرسي،

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (1699) طالب وطالبة في الصفوف الخامس والسابع والتاسع الأساسي منهم (627) طالب وطالبة في الصف الخامس الأساسي، ينقسمون إلى (276) طالب و(351) طالبة، أما عينة الدراسة من الصف السابع فبلغ عددهم (589) طالب وطالبة، منهم (294) طالب وطالبة منهم (216) طالبة و(267) طالبة، وقد كانت عينة الدراسة من الطلبة المنتظمين في مدارس وكالة الغوث الدولية التابعين لمدرسة الزرقاء.

أدوات الدراسة:

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل في اكتساب عادات العقل ولمصلحة الطلبة ذوي التحصيل العالي، ومتغير الجنس وكانت لمصلحة الإناث.

6-دراسة ريان (2010) السعودية.

عنوان الدراسة: أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على بعض عادات العقل في التفكير الإبداعي وقدراته والقوة الرياضية وعملياتها لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (27) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة الفلاح بمكة المكرمة.

أدوات الدراسة: واستخدم الباحث اختبار للقوة الرياضية قام بإعداده بعد تحليل وحدة الجبر والدوال - من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بالفصل الدراسي الأول - وفقاً لأبعاد القوة الرياضية، كما استخدم اختبار تورانس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة: وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي دلالة لاختبار التفكير الإبداعي ككل وفي اختبار كل من قدرة من قدراته (الطلاقة -

المرونة -الأصالة والتفاصيل) لمصلحة التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل في اختبار ككل عملية من عملياتها (التواصل الرياضي - الترابط الرياضي - الاستدلال الرياضي) لمصلحة التطبيق البعدي وبحجم أثر كبير.

7-دراسة سيد وعمر (2011) مصر.

عنوان الدراسة: عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض عادات العقل لدى التلاميذ الموهوبين، والعاديين، وذوي صعوبات التعلم، كما هدفت الكشف عن العلاقة بين بعض عادات العقل لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة حلمي ماضي الابتدائية إدارة منفلوط التعليمية، وذلك في العام الدراسية (2009-2010)، بمتوسط عمري (125.6) - وانحراف معياري (1.79)، تم تقسيمهم بناء على مقاييس التشخيص التالي (15 موهوبين، 15 عاديين، 15 ذوي صعوبات التعلم).

أدوات الدراسة: استخدام الباحثان عدداً من الأدوات البحثية منها مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، استبيان عادات العقل، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، اختبار الأداء القرائي، مقياس الذكاءات المتعددة، أنشطة الذكاءات المتعددة المتعددة، بطاقة ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات تلاميذ المجموعات الثلاث (الموهوبين، العاديين، ذوي صعوبات التعلم) على استبيان عادات العقل المحددة ودرجاتهم على اختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

8-دراسة السواح (2011) مصر.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية التفاعل الإيجابي بين الطالبات وتنمية القدرة على الاستماع الإيجابي وتقبل جميع الآراء والرأي الآخر المخالف وغيرها من ممارسات عقلية مرتبطة ومتضاربة للوصول إلى عقل مفكر منتج يقط.

عينة الدراسة: تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي والمتابعة لهذه المجموعة التي تمثل طالبات الفرقة الأولى قسم تربية أطفال. ويبلغ عدد مجموعة الدارسين (36) طالبة. ويرجع اختيار الباحثة لطالبات الفرقة الأولى قسم تربية الطفل كعينة للبحث إلى اعتقادها بأهمية البدء والعمل على تنمية العادات العقلية مبكراً في حياة الطالبة المعلمة،

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس لقياس عادات العقل المنتجة كمحاولة جادة لقياس ورصد بعض العادات العقلية، وهذا المقياس لا يعطي كافة العادات العقلية، ولكنه مجموعة منتقاة ومختارة من العادات الست عشرة، ومقياس لقياس الذكاء الفعال.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة على القياس القبلي والبعدي لكل من مقياس عادات العقل فقد بلغ حجم التأثير (0.94) وهو تأثير كبير مما يشير بدوره إلى مدى التغير والتحسين الذي طرأ على أداء الطالبات عقب تقديم برنامج لتنمية لهن.

9-دراسة طراد (2012) العراق.

عنوان الدراسة: أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، والتعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة باستخدام عادات العقل لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل، بواقع (38) طالب، و(22) طالبة، تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس، وبعدها تم تطبيق البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية (عادة عقلية).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن لبرنامج كوستا وكاليك تأثيراً إيجابياً في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، كما وأشارت النتائج إلى أن للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات، للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.

10-دراسة عفانة وحمش (2012) فلسطين.

عنوان الدراسة: مستوى ممارسة عادات العقل المنتج وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة عادات العقل المنتج وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (222) طالب وطالبة، منهم (40) طالب، و(182) طالبة.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان مقياس لعادات العقل المنتج، وقد اشتمل المقياس على ست عشرة عادة، وقد اندرج تحت كل عادة ثلاث أو أربع فقرات.

نتائج الدراسة: وأشارت النتائج إلى أن طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية يمارسون عادات العقل الستة عشر بنسبة (70.93)، وأظهرت أيضاً أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة لتلك العادات والمعدل التراكمي لهم كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى ممارسة عادات العقل المنتج لدى طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة يعزى لمتغير التخصص والنوع.

11-دراسة اللقماني (2012) السعودية.

عنوان الدراسة: عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لعادات العقل، ومعرفة الفروق في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لأبعاد عادات العقل تبعاً للعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (121) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس عادات العقل الذي أعده رودجرز (Carl Rodgers, 2000)، وترجمه وطوره الشمري (2010).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة عادات العقل لدى عينة الدراسة ككل (4.218) وهي درجة مرتفعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لأبعاد عادات العقل تعزى لمتغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية)، أو لتفاعل متغير الدراسة للقياسات المتكررة

(أبعاد عادات العقل) مع متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية).

12-دراسة فرج الله وأبو سكران (2013) .

عنوان الدراسة: مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى في فلسطين وعلاقتها بعادات العقل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (280) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياسي عادات العقل الست عشرة ، والذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن عادات العقل كانت أعلى من المتوسط الفرضي، ورتبت كالاتي: إيجاد الدعابة، والاستماع بفهم وتعاطف، وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة، والسعي إلى الدقة، والتعلم المستمر، والاستجابة بدهشة، والتحكم بالتهور، وتحمل المسؤولية والمخاطرة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة، والمثابرة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، وجمع البيانات بالحواس، والتصور والإبداع، والتفكير بالتفكير، وتفوق الذكور على الإناث في عادات العقل.

13-دراسة العتيبي (2013) السعودية.

عنوان الدراسة: فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من قسم الأحياء بكلية التربية للأقسام العملية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد مقياس لبعض العادات العقلية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لمصلحة أداء المجموعة التجريبية.

14-دراسة القحطاني (2014) السعودية.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إثرائي قائم على أنموذج أبعاد التعلم لمادة الجبر في تنمية عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين في الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على أنموذج أبعاد التعلم لتدريس مادة الجبر وبيان فاعليته في تنمية عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين بالصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (41) طالب.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس عادات العقل.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس عادات العقل في مادة الجبر بصفة عامة وكل عادة على حدة لمصلحة التطبيق البُعدي.

15-دراسة واكد (2014) فلسطين.

عنوان الدراسة: عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في عكا.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في عكا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (310) طالب وطالبة، بما نسبته (25%) من طلبة المدارس الثانوية بمدينة عكا.

أدوات الدراسة: تم تطوير مقياس عادات العقل الذي تكون من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي تكون من (44) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وحقق الباحث لهما معايير الصدق والثبات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن عادات العقل التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في عكا جاءت بمستوى متوسط، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتياً الذي يمارسه طلبة المرحلة الثانوية في عكا جاء بمستوى متوسط أيضاً، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في عادات العقل تعزى لأثر النوع الاجتماعي، باستثناء مجالي التفكير بمرونة والتفكير حول التفكير، وجاءت الفروق لمصلحة الذكور، ولم تظهر فروق إحصائية تعزى لأثر الصف باستثناء مجالي التفكير بمرونة، ومجال التفكير حول التفكير بين الصف العاشر من جهة وكل من الصف الحادي عشر والثاني عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لمصلحة الصف العاشر. أما بالنسبة للتعلم المنظم ذاتياً فقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين العاشر والحادي عشر وجاءت الفروق لمصلحة طلبة الصف الحادي عشر في مجال استراتيجيات إدارة المصادر، ولم تظهر

فروق إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي في جميع المجالات، كما لم تظهر فروق إحصائية تعزى لأثر الصف باستثناء مجالي (الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر)، وكانت الفروق بين الصفين العاشر والحادي عشر، وجاءت الفروق لمصلحة طلبة الصف العاشر في مجال الاستراتيجيات المعرفية. وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين عادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

16-دراسة بربخ (2015) فلسطين.

عنوان الدراسة: العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي تعزى لمتغير المستوى الدراسي والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (515) طالب وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استعانت الباحثة بمقياس عادات العقل، كما وأعدت استبانة لقياس السلوك الإيجابي.

نتائج الدراسة: وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر لكل من عادات العقل، ومظاهر السلوك الإيجابي جاءت مرتفعة، وإلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي والكلية والمستوى الدراسي والتخصص ومستوى تعليم الأم لأفراد العينة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد السلوك الإيجابي الأكاديمي بين مجموعة الكلية علوم ومجموع الكلية آداب لمصلحة الكليات العلمية.

17-دراسة السلطاني والجبوري(2015) العراق.

عنوان الدراسة: أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي.

18-دراسة الصباغ (2015) الأردن.

عنوان الدراسة: عادات العقل لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية وعلاقتها بكل من جنس الطلبة والمستوى الجامعي والتحصيلي لهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على عادات العقل لطلبة الرياضيات في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، وفحص فيما إذا كانت هذه العادات تختلف باختلاف الجنس والمستوى الجامعي والتحصيلي، ومعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين عادات العقل والاتجاهات نحو الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (438) طالب وطالبة تخصص رياضيات.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانتان: الأولى لقياس عادات العقل، والثانية لقياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة سيادة بعض عادات العقل وعلى رأسها تطبيق المعارف، وكان أقلها سيادة التفكير فوق المعرفي، كما وأظهرت نتائج تحلي التباين الثلاثي أن عادات العقل لعينة الدراسة قد تباينت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، ولبعض التفاعلات الثنائية، وللتفاعل الثلاثي بين المستوى التحصيلي والنوع والمستوى الجامعي، وأظهرت نتائج اختبار (ت) وجود دلالة إحصائية في عادات العقل بين الطلبة تعزى لمستوى التحصيل، كما ولم يظهر ارتباط دال إحصائياً بين عادات العقل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

19-دراسة الخفاف (2016) العراق.

عنوان الدراسة: عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر، ومدة الخدمة الاجتماعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة، وبواقع (50) معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى، و(50) معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس للعادات العقلية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن عادات عقلية بمتوسط أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجات العادات العقلية حسب متغير العمر ومدة الخدمة في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات العادات العقلية حسب متغير الحالة الاجتماعية.

20- دراسة طاهر (2016) سورية.

عنوان الدراسة: مستوى عادات العقل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى عادات العقل (المثابرة، والتحكم بالتهور، والسعي إلى الدقة) في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وعلاقته بمتغير الجنس وعمل الأم ومكان الإقامة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة من الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية.

أدوات الدراسة: أعد الباحث مقياس لعادات العقل.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي مستوى مرتفع من عادات العقل في مادة الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات العقل على المقياس ككل.

21- دراسة الشلبي (2017) السعودية.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم (المعرفية-الأدائية)، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة تم اختيارها عشوائياً توزعت في مجموعتين؛ التجريبية وبلغ عددها (28) طالبة، والضابطة (26) طالبة، من طالبات المستوى السابع تخصص لغة إنجليزية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريسي في ضوء الصفوف المقلوبة، واختبار تحصيلي لكفايات التقويم المعرفية، وسلام تقدير لملاحظة كفايات التقويم الأدائية، واستخدام مقياس لعادات العقل.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل، وأوصت الباحثة بتصميم المقررات الدراسية بنماذج وأنشطة مستوحاة من الصفوف المقلوبة، وتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية؛ مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية.

22- دراسة المطرفي (2019) السعودية

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسمى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسمى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى.

عينة الدراسة: تكونت من (100) طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (50) طالب لكل مجموعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث البرنامج التدريبي، واختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد واختبار المسمى العلمي، ومقياس الاتجاه نحو عادات العقل.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود أثر متوسط للبرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسمى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى.

23- دراسة الناجم (2020) الإمارات.

عنوان الدراسة: تأثير الخرائط الذهنية في تدريس الفقه في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخرائط الذهنية في تدريس الفقه في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالب تم اختيارها عشوائياً توزعت في مجموعتين: التجريبية وبلغ عددها (30) طالب، والضابطة (30) طالب.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومقياس لعادات العقل والتحصيل في مادة الفقه.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فاعلية الخرائط الذهنية في تدريس الفقه في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانياً . الدراسات الأجنبية.

1-دراسة بريزك (Pruzek, 2000)

Relationships among parent self – efficacy. Children's foundations for achievement. Children's habits of mind and academic achievement.

عنوان الدراسة: العلاقات بين تقدير الأسرة للفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي وعادات العقل للأطفال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الأسرة للفاعلية الذاتية وعادات العقل والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (367) أسرة من أولياء أمور تلاميذ الصف السابع.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار للتحصيل الدراسي ومقياس لقياس عادات العقل.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والتحصيل الدراسي.

2-دراسة وين هو (Wen Hu, H , 2005) تايوان.

Developing siblings and peer tutors to assist Native Taiwanese children in learning habits of mind for math success

عنوان الدراسة: أثر تطبيق تطوير الأشقاء والاقربان المتعلمين في مساعدة الاطفال التايوانيين الاصليين في تعلم عادات العقل في الرياضيات .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى استكشاف عادات العقل لدى أطفال تايوان، وأثر تطبيق نموذج فيجوتسكي في تعليم عادات العقل في الرياضيات.

عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على (62) موضوع و (62) من الأشقاء أو الأزواج في مدرستين ابتدائيتين. وكل زوج تم اختياره عشوائياً ليكون في المجموعة التجريبية أم في المجموعة الضابطة، الأزواج التي تم اختيارها في المجموعة التجريبية تلقت تدريباً في ورشات عمل؛ وذلك لتساعدهم الموضوعات التجريبية في معرفة عادات العقل.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس لتقييم عادات العقل في الرياضيات التي لدى أفراد العينة.

نتائج الدراسة: أثبتت نتائج تحليل البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل، وكانت هناك فروق كبيرة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجالات الزخرفة، والوصف، والتصور، ولكن لم يكن هناك فروق في التجريب. باختصار، فإن البيانات تظهر أنه من السهل تعلم الزخرفة ومن ثم التصور ومن ثم يأتي الوصف وأخيراً يأتي التجريب حيث أنه

الأكثر صعوبة، ويمكن تعلم كل عادات العقل من خلال تطبيق نظرية فيجوتسكي واستخدام التعلم بالأقران، ولكن الطلبة بحاجة لوقت طويل لممارسة هذه العادات.

3-دراسة آدمز (Adams, 2006)

Power point. Habits of mind and classroom culture.

عنوان الدراسة: العروض التقديمية وعادات العقل وثقافة الفصل الدراسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المعلمين للعروض التقديمية في مساعدة المتعلمين على تنمية عادات العقل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من بين معلمي المرحلة الثانوية، وقد تلقوا تدريباً على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية وبصفة خاصة العروض التقديمية في ورش العمل والمؤتمرات العلمية.

أدوات الدراسة: تم استخدام أجهزة حاسوب وبرامج مكتبية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للعروض التقديمية أدى إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

4-دراسة شيانغ وهيو (Cheung & Hew, 2008) سنغافورة.

Examining Facilitators habits of mind and learners participation.

عنوان الدراسة: تحديد المعينات في ممارسة عادات العقل وعلاقتها بمشاركة المتعلمين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد استخدام الطلبة لعادات العقل أثناء دراستهم عبر الإنترنت كما هدفت لتحديد العادات الرئيسة التي يستخدمها الطلبة بشكل متواتر أثناء دراستهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (13) طالب وطالبة يدرسون في التعليم عبر الشبكة لمقررات العلوم والصيدلة في سنغافورة وطبقت عليهم منهج دراسة الحالة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياساً لعادات العقل ونموذجاً لوصف الحالة التعليمية وتحليل لمضمون التفاعل في التعلم عبر الإنترنت.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون عادات العقل بشكل أكبر في التعليم التقليدي عنه في التعليم عبر شبكة الإنترنت وأن عادات العقل الأكثر ممارسة من قبل الطلبة في التعليم عبر الشبكة هي عادات التفكير بمرونة والعقل المنفتح والمثابرة.

5-دراسة وينج وآخرون (Wing & others, 2008) سنغافورة.

'Examining Facilitators' Habits of Mind in an Asynchronous Online Discussion Environment. A Two Cases Study'

عنوان الدراسة: تحديد المعينات، وعادات العقل في بيئة مناقشة غير متزامنة عبر الإنترنت .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل للميسرين من خلال بيئة النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة طلاب الثانوية والجامعات في (30%) من المنتديات التعليمية عبر الإنترنت في سنغافورة وذلك لمعرفة أثر نشاط المشاركة في المناقشة غير المتزامنة عبر الإنترنت في تعلم المشاركين وتعزيز مشاركتهم بتوظيف عادات العقل.

أدوات الدراسة: تم استخدام اجهزة حاسوب وبرامج مكتبية

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر العادات العقلية شيوعاً بين العادات العقلية التي وصفها الطلاب عبر المناقشة الغير متزامنة من قبل الطلبة الميسرين هي: (التفكير بمرونة-الوعي بالتفكير المستقل والذاتي)، وكما أشارت أيضاً إلى ضرورة استخدام اللغة كجزء مهم في عملية التواصل فيجب أن تكون واضحة قابلة للتنفيذ ودقيقة.

6-دراسة ويرسيما (Wiersema, 2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

students thinking as habit of mind.

عنوان الدراسة: تفكير الطلاب كإحدى عادات العقل.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على المعالجة العقلية المقصودة وتفكير الطلاب كإحدى عادات العقل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (8) طلاب من المشاركين في المسابقات الجامعية من ولاية كانساس.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات.

نتائج الدراسة: وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفضل الطرائق لتدريس الطلاب طرح الأسئلة لتطوير عادات العقل بالنسبة لهم، وأن تعليم الطلاب لوحدهم طرح الأسئلة والإجابة على هذه الأسئلة، يطور عمليات المعالجة العقلية، مما يؤدي إلى تطور عادات العقل لدى الطلاب.

7-دراسة وين هو (Wen Hu, 2009)

Investigating Relationship between Atayal Students Mathematical Habits of Mind and Attention Persistence in Mathematical Learning

عنوان الدراسة: التحقق من العلاقة بين عادات العقل الرياضية واستمرار الانتباه في تعلم الرياضيات

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل الرياضية (النمذجة، الوصف، التصور أو التخيل)، ومدى المثابرة في تعلم الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالب من طلبة الصفين الرابع والثالث الأساسي.

أدوات الدراسة: تم اختبار عادات العقل الرياضي التي يمارسونها وذلك باستخدام أوراق عمل معدة من قبل الباحث، وتم استخدام أسلوب الملاحظة أثناء الإجابة على أوراق العمل وذلك لتقييم المثابرة لدى الطلبة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل الرياضية والمثابرة لدى الطلبة، وأثبتت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يمتلكون عادات العقل الرياضي ويمارسونها بدرجة عالية يمتلكون المثابرة بدرجة أعلى مقارنة بأقرانهم الذين يمتلكون عادات العقل الرياضي ويمارسونها بدرجة قليلة.

8-دراسة لافينتي وكاردي (Lafuente & Cordele, 2009) إسبانيا.

Research on action –emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students.

عنوان الدراسة: العمل على النمط العملي والعاطفي ودراسة العادات العقلية: تأثير الفروق الفردية على التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

هدف الدراسة: هدف الباحثان لافينتي وكاردي دراسة العمل على النمط العملي والعاطفي ودراسة العادات العقلية، وللتأكد من تأثير الفروق الفردية على التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

عينة الدراسة: استخدم الباحثان عينتين مختلفتين من طلاب الجامعة الأولى وتشمل (360) طالب والثانية تضم (409) طالب، وطلاب العينتين من برنامجين دراسيين مختلفين من إحدى جامعات الجنوب الشرقي بإسبانيا.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم نموذج تجريبي يعتمد على تأثير العادات العقلية والنمط العملي والعاطفي على سلوكيات الطلاب وأدائهم الأكاديمي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط العملي والعاطفي وعادات الطلاب العقلية تعد مؤشرات بالفروق الفردية بين الطلاب في الدافعية والنتائج التعليمية.

9-دراسة غيونج وهوي (Cheung & Hew, 2010) كوريا الجنوبية.

Examining facilitators habits of mind in an asynchronous online discussion environment: A two cases study.

عنوان الدراسة: فحص عادات العقل لدى العرفاء في بيئة المناقشة اللامتزامنة: دراستين حالتين.

هدف الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن سؤالين، الأول ما تأثير التعلم المتزامن على الشبكة على عادات العقل، والثاني ما عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى المتعلمين المتميزين في التعليم المتزامن على الشبكة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من حالي طالبين في كلية العلوم في كوريا الجنوبية في التعليم المتزامن عبر الشبكة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس لعادات العقل ومقابلة وتحليل مضمون للتفاعل أثناء التعلم المتزامن. وصيغت مؤشرات عادات العقل (الوعي بالتفكير، والبحث عن الدقة، والحساسية للآخرين والعقلية المنفتحة)، على نمط مؤشرات مارزانو في حالتين: الأولى شملت (13) طالب وطالبة، المشاركين في مساق تصميم المناقشات عبر النت اللامتزامنة، بينما شملت الثانية (16) طالب وطالبة، المسجلين في مساق تصميم الوسائط المتعددة، وحلت البيانات نوعياً.

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن الحالتين المدروستين استخدمتا عادات العقل بشكل أكبر عندما كانا يدرسان عبر الشبكة بشكل متزامن وأن عادات العقل الأكثر تواتراً في تحليل مضمون التفاعل كان الاستجابة بفاعلية والمثابرة والمرونة. وأظهرت الدراسة أن عاداتي الوعي بالتفكير والعقلية المنفتحة كانتا الأكثر تكراراً لدى العرفاء في الحالتين، ومجموعة المشاركين بدون العرفاء في الحالتين، بينما كانت عادة الحساسية للآخرين أقل العادات في الحالتين بوجود العرفاء وعدمهم.

10-دراسة فيرنر وقادريل (Verner & Gaudreal, 2010) الولايات المتحدة الأمريكية.

From perfectionism to Academic Habits of Mind: The Mediating Role of Achievement Goals

عنوان الدراسة: من الكمال الى العادات العقلية الاكاديمية : الدور الوسيط في انجاز الاهداف

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لعادات العقل وارتباطها ببعض المتغيرات الديموغرافية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (800) معلم ومعلمة من ضواحي نيويورك.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس لعادات العقل.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمتلكون عادات العقل بدرجة مرتفعة.

11-دراسة أوبيتس وآخرون (Upitis & Others, 2010)

Developing Ecological Habits of Mind Approaching Environmental Issues through Electronic Portfolios and the Arts.

عنوان الدراسة: تنمية عادات العقل البيئية في التعامل مع قضايا البيئة من خلال ملف الكتروني وفني .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال إعداد ملف إنجاز إلكتروني باستخدام الرسوم في موضوعات البيئة وحمايتها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) طالب كندي في المرحلة الثانوية طلب إليهم مدرس الفنون الجميلة رسم موضوعات والبحث عن صور على الإنترنت وتعديلها عبر برنامج الفوتوشوب وذلك عن موضوعات بيئية محددة لإنجاز ملف إنجاز الكتروني عن البيئة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس لقياس عادات العقل.

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن الطلبة الذين أنجزوا ملف الإنجاز الإلكتروني ارتفع استخدامهم لعادات العقل ولا سيما الاستجابة بدهشة واختبار البدائل.

12-دراسة جوردون (Gordon, 2011) الولايات المتحدة الأمريكية.

Mathematical Habits of Mind: Promoting students thoughtful considerations.

عنوان الدراسة: عادات العقل الرياضية تشجيع الطلاب على التفكير

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة عادات العقل الرياضية، وزيادة التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (210) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: أعد الباحث استبانة عادات العقل المطورة من قبل جوردون في عملية جمع البيانات.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى عادات العقل لدى الطلاب المشاركين في الدراسة منخفض، ومن خلال الدراسة تم التوصل إلى أن المناقشة هي أفضل استراتيجية لتحسين عادات العقل حول الاستراتيجيات الرياضية المستخدمة في المسائل الرياضية المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية تضمين عادات العقل المنتج في المناقشات والأنشطة الصفية، ومساعدة الطلبة على دراسة المشكلات وتفكيكها وتحليلها ومن ثم حلها.

13-دراسة هو وتشيونغ (Hew & Cheung, 2011)

Student facilitators' habits of mind and their influences on higher level knowledge constriction occurrences in on line discussions.

عنوان الدراسة: معرفة تأثير عادات العقل على ممارستها في بناء مستوى أعلى للمعرفة لديهم من خلال المناقشات التي تحدث على الانترنت.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عادات العقل على ممارستها في بناء مستوى أعلى للمعرفة لديهم من خلال المناقشات التي تحدث على الانترنت.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة التعليم الأساسي في جامعة آسيا وجامعة المحيط الهادي.

أدوات الدراسة: أعد الباحث بطاقة لجمع الملاحظات والمقابلة لجمع البيانات

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة أن هناك فرق دالة إحصائياً في مدى ممارسة الطلبة لأربع من عادات العقل بين طلبة المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة كبيرة وطلبة المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة قليلة، وقد أثبتت النتائج أن الطلبة ذوي الممارسة المتوسطة لعادات العقل وبشكل دائم ومتكرر لديهم القدرة الأعلى لبناء المعرفة في مناقشات الانترنت.

14-دراسة بيرجس (Burgess, 2012)

The effect of learning thinking skills on the habits of mind of young children with behavioral difficulties.

عنوان الدراسة: أثر تعليم مهارات التفكير على عادات العقل لدى الشباب الصغار ذوي صعوبات سلوكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تعليم عادات العقل عند كوستا وكاليك لأطفال أعمارهم (7-12) سنة الذين لديهم صعوبات اجتماعية وعاطفية من المدرسة الابتدائية الأسترالية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (15) طالب، و(12) معلم صف، و(15) أهالي.

أدوات الدراسة: جمعت البيانات الكمية باستخدام مقياس السلوك الذكي المعدل من استبانة "إدارة الذات" لكوستا وكاليك، ومقياس تقدير المعلمين، والنوعية باستخدام المقابلات شبه المقننة المعمقة بأسئلة مفتوحة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة زيادة معدل كل من عادت العقل الثمانية المختارة، وكانت النسبة المئوية لمتوسط كل عادة قبل تعليم عادات العقل وبعدها بالترتيب: (المتابرة: 2.07%-3.07%)، (التحكم بالتهور: 2.19%-2.96%)، (الاستماع بفهم وتعاطف: 2.04%-2.30%)، (التفكير بمرونة: 2.33%-3.07%)،

(التفكير والتواصل بوضوح ودقة: 2.77%-3.09%)، (السعي للدقة: 2.41%-2.94%)، (تطبيق المعرفة السابقة على الجديدة: 2.33%-3.23%)، (الإقدام على المخاطر: 2.49%-2.81%).

15-دراسة فلورسيلا وسنشز (Florecila & Cinches, 2012) الفلبين.

Mediating Effects of Graduate Faculty Habits of Mind on: the Relationship between Core-self Evaluations and Adult Learning Practices.

عنوان الدراسة: العلاقة بين عادات العقل لدى الطلبة المتخرجين من الجامعة وبين تقديرهم لذواتهم ومهاراتهم التعليمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التحقق من العلاقة بين عادات العقل لدى طلبة الجامعة المتخرجين وتقديرهم لأنفسهم كتلامذة في المجتمع وعلاقة عادات العقل بمهارات هؤلاء الطلبة التعليمية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (41) طالب من الطلبة المتخرجين من السنة النهائية في كلية الاقتصاد والتربية في شمال الفلبين.

أدوات الدراسة: تم تطبيق ثلاثة أدوات هي مقياس تقدير الذات وتقرير عن الحالة التعليمية للطلاب ومقياس عادات العقل.

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن الطلبة من ذوي التقدير العالي للذات كان لديهم مهارات تعليمية أفضل إضافة لعادات عقل متميزة في عادات المثابرة والإصرار والدهشة. كما وجدت الدراسة أن التأثير يكون متبادلاً بين العوامل الثلاثة السابقة عند هؤلاء الطلبة.

16-دراسة لاليبرتي (Laliberte, 2013) الولايات المتحدة الأمريكية.

Inquiry-based Instruction: Cultivating Analytical Habits of Mind.

عنوان الدراسة: التعليم القائم على الاستقصاء في عادات العقل التحليلية لدى المتعلمين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لتحديد أنماط التدريس بالاستقصاء السائدة لدى معلمي المرحلة الثانية والعلاقة بين تدريس المعلمين عبر الاستقصاء ومستوى عادات العقل لدى طلبتهم.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (300) مدرس من مدارس كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية وطلبتهم.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس لعادات العقل، وقامت بتطبيق بطاقة للاستقصاء ملاحظة لأنماط التدريس باستخدام الاستقصاء.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى علاقة ارتباط ذات حجم أثر مرتفع بين أنماط التدريس باستخدام الاستقصاء وبين مستوى عادات العقل لدى الطلبة، كما أن الطلبة يستخدمون تلك العادات في صفوف أخرى ولمواد ومقررات أخرى غير تلك التي تم التدريس فيها بطريقة الاستقصاء.

17-دراسة اليوسف وعبد الحميد (Elyousif & Abdelhamied, 2013)

Assessing secondary school teacher's performance in developing habits of mind for the students

عنوان الدراسة: تقييم إنجاز معلمي المدرسة الثانوية في تنمية عادات العقل لدى الطلبة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للكشف عن إنجاز معلمي المدرسة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة في تنمية عادات العقل لطلبتهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة بطاقة فحص واستبانة لمؤشرات عادات العقل.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن معظم المعلمين لم يكونوا متمكنين حسب مؤشرات إنجاز تعليمهم المرتبط بتنمية عادات العقل، إذ كان المتوسط الإجمالي لاستبانة عادات العقل الست عشرة (2.32) وهو أقل من قيمة التمكن (3.2)، والمتوسط الإجمالي لكل الأبعاد أقل من (2.68)، وأكثر من (1.93).

18-دراسة بي وآخرين (Bee, 2013)

Habits of mind in english classroom.

عنوان الدراسة: عادات العقل في فصل اللغة الإنكليزية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للكشف عن عادات العقل البارزة لدى تلامذة المدرسة الابتدائية في ماليزيا عندما يتفاعلون تعاونياً لبناء المعرفة في النصوص الإنكليزية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية اختيرت من (6) تلامذة، أعمارهم (12) سنة.

أدوات الدراسة: سجلت الجلسات على آلة التسجيل وفيديو، وسجلت الملاحظات على بطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن التلامذة انشغلوا في معظم عادات العقل المذكورة عند كوستا، وكان ترتيبها: التساؤل وطرح الأسئلة، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح، وتطبيق المعرفة السابقة، والإصغاء بفهم، والاستجابة بدهشة ورهبة، والمثابرة، والتفكير التبادلي، وإيجاد الدعابة، والإبداع، والتحكم بالتهور، والسعي للدقة، والتفكير بمرونة، وما وراء المعرفة، والتنبؤ، وجمع البيانات بالحواس، والانفتاح على التعلم باستمرار، والإقدام على المخاطر بمسؤولية.

19-دراسة بورسما وكليف (Boersma & Klyve, 2013) الولايات المتحدة الأمريكية.

Measuring Habits of Mind: Toward a Prompt-less Instrument for Assessing Quantitative Literacy.

عنوان الدراسة: قياس عادات العقل باستخدام نموذج أداة لقياس كفي لعادات العقل في المهارات اللغوية والرياضية الأساسية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم أداة لقياس عادات العقل كفيًا وذلك في مقررات اللغة الإنكليزية والرياضيات لمستوى الصف السادس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (25) من طلبة الصف السادس في مدارس ولاية واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية في مقررات اللغة الإنكليزية والرياضيات.

أدوات الدراسة: تم تصميم أداة لقياس عادات العقل .

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون عادات العقل بفاعلية أكبر وينمط داخلي تحليلي في الرياضيات ويكون اعتمادهم أكبر على عادات التفكير المرن والبدايل لكنهم يعتمدون نمط كلي للعادات أثناء دراسة اللغة الإنكليزية وخاصة على عادات مواجهة الصعوبات والمثابرة.

20-دراسة تانسلي وآخرون (Tanisli, others, 2014) تركيا.

Primary School Teatcher Candidates Geometric Habits of Mind.

عنوان الدراسة: عادات العقل المدرسية لمعلمي المدارس الابتدائية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد عادات العقل الهندسية للمدرسين في المدارس الابتدائية في جامعة المقاطعة بتركيا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) مدرس من المدارس الابتدائية في السنة الثالثة الجامعية.

أدوات الدراسة: أعد الباحثون اختبار لحساب محيط ومساحة الأشكال الهندسية وفقاً لاختبار دريسكول لقياس مشكلات هندسة التفكير.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن عادات العقل الهندسية لدى أفراد العينة ليست بالمستوى المطلوب، وأشارت أيضاً بأن المعلمين المرشحين لا يملكون طرائق متعددة للتفكير بما لا يجعل المعلومات بالمستوى المطلوب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث السابقة سواء العربية منها أو الأجنبية فقد تبين لها ما يلي:

- يوجد تنوع في البرامج والأساليب التي استخدمت في التفكير الناقد، إذ استخدمت بعض الدراسات برنامج الكورت، والبرامج الإثرائية، واستراتيجية توليد الأفكار، والأسلوب القصصي في التدريس، والقبعات الست، وبرنامج تعليم المواهب غير المحددة، ونموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وهذا يشير إلى إدراك الباحثين لأهمية التفكير الناقد وسعيهم الدؤوب إلى تنميته باستخدام أهم البرامج والنظريات التي اشتهرت في هذا المجال ولاسيما نظرية عادات العقل لـ (كوستا)،، إذ توافقت المنطلقات النظرية التي انطلقت منها الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت هذه النظرية.

- يتبين من عرض الدراسات السابقة وجود اتجاهين في تنمية التفكير الناقد؛ **الاتجاه الأول**: اهتم بتنمية التفكير الناقد من خلال وضع برامج مستقلة عن المنهاج الدراسي، حيث كانت مادتها مشكلات الحياة اليومية **والاتجاه الثاني** : اهتم بتنمية التفكير الناقد من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية .

- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

لقد استفادت الباحثة من اطلاعها على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي توفرت لديها من خلال مجموعة نقاط يمكن حصرها فيما يلي:

- الاطلاع على البرامج المستخدمة في تنمية وتطوير مهارات التفكير المختلفة وتحديدًا مهارات التفكير الناقد والاستفادة منها، والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات، وكذلك المنهج الذي تم إتباعه فيها.

- الاطلاع على طريقة التطبيق العملي الميداني للبرامج المختلفة لتنمية مهارات التفكير والمستخدم في الدراسات والبحوث السابقة، بالإضافة إلى المتغيرات البحثية، والفرضيات التي سعت للتحقق منها.

- كما ساهمت بعض الدراسات السابقة من تمكين الدراسة الحالية من الاطلاع على الأسس النظرية والتطبيقية للبرامج التدريبية المستندة إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في عدة مراحل تعليمية (ابتدائي - ثانوي - جامعي).

- بالإضافة إلى قيام بعض تلك الدراسات والبحوث بالاعتماد على نماذج واستراتيجيات وبرامج تدريبية مختلفة في تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد، وما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات هو سعيها إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام عادات العقل لكوستا وكاليك.

- أمّا عينات تلك الدراسات فقد سحبت من مراحل عمرية مختلفة، واستخدمت كذلك أدوات مختلفة لقياس التفكير الناقد، حيث استخدم بعضها المقاييس الشائعة كاختبار (واطسن - جليسر)، ومنهم من قام بإعداد المقاييس وفق الإجراءات المنهجية المتبعة لبناء المقاييس، ومنهم من أعتمد أدوات المقابلة والاسئلة المفتوحة أو بعض الأنشطة أو تصميم منهاج تدريسي، أو جزء من محتوى المنهاج المدرسي في قياس التفكير الناقد.

- وبعد استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يظهر بأن معظم هذه الدراسات تؤيد وتعزز فكرة تنمية وتطوير مهارات التفكير المختلفة، ومنها التفكير الناقد من خلال البرامج أو الاستراتيجيات التدريبية المختلفة، حيث أشارت تلك الدراسات إلى مؤشرات إحصائية ذات دلالة على تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج التدريبية.

- وقد ظهر الاهتمام الكبير الذي يبديه الباحثون في برامج تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها التفكير الناقد من خلال تنوع البرامج المستخدمة لهذا الغرض.

إن الدراسة الحالية وإن كانت قد تقاطعت أهدافها مع الأهداف التي سعت إليها الدراسات والبحوث السابقة، وإن تشابهت في استعانتها في برنامجها المعد وفق عادات العقل، وكذلك في المنهج المستخدم في هذه الدراسة (المنهج شبه التجريبي)، وفي الطريقة المتبعة للتحقق من صحة وصدق فرضياتها، إلا أنها اختلفت اختلافاً جوهرياً مع عموم تلك الدراسات في ما يلي:

- عينة الدراسة وهم الطلبة المتفوقون، حيث لم تعتمد عادات العقل في أي دراسة محلية باتجاه الطلبة المتفوقين، وربما كانت الدراسة العربية الوحيدة الأقرب لموضوع الدراسة الحالية هي دراسة (الكركي 2007) في الأردن.

- متغير البحث المستقل وهو التفكير الناقد حيث لم تجر أي دراسة في حدود اطلاع الباحثة على مستوى العالم العربي كانت قد استخدمت عادات العقل في تنمية المهارات المختلفة للتفكير الناقد في مجال التفوق والموهبة.

وتلاحظ الباحثة أن معظم البحوث والدراسات التي أجريت على الطلبة المتفوقين في الوطن العربي، وفي البيئة المحلية أهتم أغلبها بدراسة الخصائص العقلية، أو الشخصية للمتفوقين، بالإضافة إلى دراسة مشكلات الطلبة المتفوقين، واحتياجاتهم، في حين تمثل البحوث والدراسات التي تناولت برامج تنمية وتطوير مهارات التفكير المختلفة لديهم نسبة قليلة من جملة البحوث التي تناولت هذه الفئة، حتى أن معظم تلك البحوث تمت باستخدام المنهج الوصفي بالمقارنة مع البحوث التي تمت باستخدام المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي.

ويبدو للباحثة بأن أهمية مراجعة الدراسات السابقة تكمن في ما يفيد الدراسة الحالية، وتأتي في المقدمة منها أن تبدأ الباحثة من حيث انتهى الباحثون الآخرون، لذلك قامت الباحثة باستعراض بعض من الدراسات السابقة في البيئة العربية، والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد تطرقت الدراسة الحالية إلى البحوث، والدراسات التي اعتمدت واستندت إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد، وتلك التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج، أو الاستراتيجيات التدريبية بشكل عام، ولدى الطلبة المتفوقين بشكل خاص.

ونظراً لأهمية هذه الدراسات، فقد أوردت الباحثة بعضاً منها مبيّنة اسم الباحث، وزمنها، وبيئتها، وموضوعها، وهدفها الرئيس، وعينتها، وأدواتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، هذا بالإضافة إلى التعقيب عليها، وبيان مكانة الدراسة الحالية منها، ومدى الاستفادة التي تحققت للباحثة ودراساتها من الاطلاع عليها.

كما أسهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من التعمق في عادات العقل لكوستا وكاليك، كما عملت على تعميق الفهم بالمدخل التدريبية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لاسيما تلك التي تعتمد على الأساليب المستندة إلى عادات العقل.

كما أسهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب للاختبار الذي يقيس التفكير الناقد والتحقق من صدقه وثباته على البيئة السوروية، واستخدامه كمقياس (قبلي، بعدي مباشر، بعدي مؤجل) للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي.

كما أسهمت الدراسات السابقة في التعرف على طرائق تصميم جلسات البرنامج التدريبي وفق عادات العقل. حيث تم التعرف على كيفية تحديد الأهداف العامة والخاصة لأي برنامج تدريبي، كما تم التعرف على كيفية تحديد الوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة، كما تم التعرف على طرائق التقويم المتبعة في التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي واستمرار أثر البرنامج من خلال المقارنات القبلية والبعدية المباشرة والبعدية المتتالية.

ثالثاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة (المحلية والعربية والأجنبية) التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد، وكذلك الدراسات التي استخدمت لدى عينات مختلفة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وطلبة مرحلة التعليم الأساسي، وطلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعة، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت المعلمين، ويمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بعدة نقاط أهمها ما يلي:

أ. أوجه التشابه:

- ❖ تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة على أهمية استخدام البرامج المعدة لتنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخصوصاً التفكير الناقد.
- ❖ تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام برامج واستراتيجيات مختلفة، ومنها عادات العقل.
- ❖ تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تنمية التفكير الناقد باستخدام عادات العقل.
- ❖ تتشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدامها لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.
- ❖ تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو (المنهج شبه التجريبي)، حيث تم الاعتماد على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وطُبقَ برنامج عادات العقل على المجموعة التجريبية للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومقارنة النتائج بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب تجريبي.

ب. أوجه الاختلاف:

- ❖ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تصنيف عادات العقل الذي استخدمته وهو تصنيف كوستا وكاليك في تنمية التفكير الناقد، إذ لم توجد أي دراسة تناولت تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين باستخدام عادات العقل لكوستا وكاليك وذلك في حدود علم الباحثة.

ج. أوجه الاستفادة:

- ❖ تتحدد إمكانية الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية في عدة مجالات كالآتي:
- ❖ بناء الإطار النظري، والاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها.

- ❖ التعرف على الطرائق المستخدمة في تحليل نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.
- ❖ الانطلاق من النقاط التي انتهت إليها نتائج الدراسات السابقة وذلك لمحاولة ترميم بعض جوانب النقص في هذه الدراسات.
- د. ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة:
- ❖ الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم بالتفكير الناقد، وإمكانية تعليمه من خلال النشاطات والبرامج التدريبية.
- ❖ يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال برامج مستقلة.
- ❖ النتائج الإيجابية التي تتركها الطريقة التجريبية لدى الطلاب، وذلك في من خلال نسب الاكتساب الأكبر التي تظهر لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبارات المعتمدة في أغلب الدراسات.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

	- تمهيد. أولاً - منهج الدراسة. ثانياً - مجتمع وعينة الدراسة. ثالثاً - أدوات الدراسة: 1- اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد. 2- اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن. 3- البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية (إعداد الباحثة). رابعاً - متغيرات الدراسة. خامساً - إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي. سادساً - الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج التدريبي. سابعاً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. تعقيب.	
--	---	--

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة وإجراءات اختيار العينة والأدوات المستخدمة في الدراسة، وكيفية إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات إعداد البرنامج التدريبي المستخدم، بالإضافة إلى الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تنفيذ الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والتحقق من الفرضيات، وفيما يلي عرض مفصل لكل جانب من هذا الفصل.

أولاً- منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج الذي يستخدم في الأبحاث والدراسات التي لا يمكن ضبط متحولاتها ضبطاً مطلقاً، وينطلق هذا المنهج من مبدأ أساسي هو أن التأثيرات التي تحدثها متحولة في متحولة أخرى قابلة للنقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما، إذ يراعي هذا المنهج ضبط الشروط المحيطة بالتجربة قدر الإمكان، كتحديد زمن التجربة والعوامل الفيزيائية أثناء التطبيق والشروط السيكمومترية للعينة بدقة قبل التجربة، حيث تكون كل العوامل متكافئة لكلا المجموعتين، واستخدام الاختبارات التي تكون درجة صدقها وثباتها جيدة، والحرص على عزل المؤثرات غير الضرورية أو الطارئة على التجربة (حمصي، 2003، 169-179).

وقد اعتمدت هذه الدراسة نموذج التصميم باستخدام المجموعتين المتكافئتين، الذي يُعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام، إذ تم تطبيق أداة القياس قبلياً (اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد) وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقه مباشرة، طبقت أداة القياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي عدة أسابيع من الانتهاء من تطبيق البرنامج طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

ثانياً - مجتمع وعينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها:

1- مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع طلبة الصف الأول الثانوي المتواجدين أثناء تطبيق الدراسة في مدارس المتفوقين في محافظة دمشق والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي (2017-2018) وهو العام الذي طُبقت فيه الدراسة (207) طالباً وطالبة موزعين على ست شعب دراسية وذلك في مدرسة الباسل للمتفوقين الواقعة في منطقة

البرامكة ومدرسة نذير نبعة الواقعة في منطقة المزة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق، 2017-2018، ص 11). إذ تعد هاتين المدرستين من المدارس المتخصصة بالطلبة المتفوقين عقلياً اللتين يتم اختيار الطلبة فيهما سنوياً في ظل شروط معينة تحددها وزارة التربية كل عام والجدول الآتي يبين خصائص مجتمع الدراسة.

جدول (1) يبين المجتمع الأصلي لطلبة الصف الأول الثانوي في ثانوية الباسل للمتفوقين ومدرسة نذير نبعة في محافظة دمشق

المدارس	عدد الشعب	العدد الكلي	الجنس	
			ذكور	إناث
مدرسة الباسل للمتفوقين (البرامكة)	الشعبة الأولى	34	20	14
	الشعبة الثانية	36	19	17
	الشعبة الثالثة	32	17	15
مدرسة نذير نبعة (المزة)	الشعبة الأولى	35	18	17
	الشعبة الثانية	33	19	14
	الشعبة الثالثة	37	21	16
المجموع	6	207	114	93

2- عينة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على "العينة المقصودة" وهي العينة التي يتحدد فيها مسبقاً مواصفات وخصائص الطلبة الذين يجب أن تتضمنهم الدراسة، وبذلك لا يكون الهدف هو الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما يكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات وخصائص معينة تتسجم مع أغراض الدراسة (الزرد ويحيى، 1986، ص 72).

حيث تكونت عينة الدراسة من (68) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً الذين يقابلون الفئة العمرية بين (15-15.11) عاماً، موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتتضمن المجموعة التجريبية (35) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (33) طالباً وطالبة.

أ-خطوات اختيار عينة الدراسة:

* حصر أعداد طلبة الصف الأول الثانوي في (ثانوية الباسل للمتفوقين في البرامكة/ وثانوية نذير نبعة في المزة). الواقعتين في مدينة دمشق والبالغ عددهم (207) طالب وطالبة.

*اختيار ثانوية الباسل للمتفوقين لتنفيذ البرنامج التدريبي فيها وذلك للمبررات الآتية:

- تعاون مدير المدرسة مع الباحثة وتعهده بتقديم الدعم الكافي لها.
- قرب المدرسة من مكان عمل الباحثة وما قد يوفر عليها من وقت وجهد.
- رغبة الطلبة بتنمية تفكيرهم الناقد بعد شرح أهداف بحثها لهم.

*حصر أعداد طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة الباسل للمتفوقين في البرامكة بـ(105) طالب وطالبة موزعين على ثلاث شعب.

*اختيار شعبتين بشكل عشوائي لتمثل عينة الدراسة التجريبية والضابطة حيث وقع الاختيار على الشعبة الأولى البالغ عددها (35) طالباً وطالبة، والشعبة الثانية البالغ عددها (33) طالباً وطالبة.

* تقسيم طلبة الشعبتين الأولى والثانية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة على النحو الذي يظهره الجدول الآتي:

جدول (2) يبين خصائص عينة الدراسة وتوزعها وفق متغير المجموعة والجنس

المدرسة	العنوان	المجموعة	الشعبة	جنس أفراد العينة		المجموع
				ذكور	إناث	
ثانوية الباسل للمتفوقين	دمشق - البرامكة -	تجريبية	الأولى	18	17	35
		ضابطة	الثانية	19	14	33
		المجموع	2	37	31	68

ب-دراسة تجانس عينة الدراسة⁽¹⁾:

لضبط متغيرات الدراسة تم التحقق من تجانس طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في

المتغيرات التالية: (الذكاء، العمر، التفكير الناقد، الجنس) وذلك على النحو الآتي:

جدول (3) تجانس أفراد العينة في متغير الذكاء

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (t-test)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء	التجريبية	35	50.97	6.823	0.072	66	0.943	غير دالة
	الضابطة	33	51.09	6.812				

¹ - بعد التطبيق القبلي لاختبار كالفورنيا للتفكير الناقد واختبار رافن للذكاء الذي جرى بتاريخ (2018/2/7)، تم دراسة تجانس العينة على هذين الاختبارين باستخدام المقياس الإحصائي ت ستودنت (t-test) لعينتين مستقلتين بعد التحقق من الشروط اللازمة لاستخدامه .

يُلاحظ من الجدول (3) أن قيمة ت ستودنت (t-test) بلغت (20.07) وبمستوى دلالة (0.943) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً، وأن درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة) متجانسة على هذا المتغير قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

جدول (4) تجانس أفراد العينة في متغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (t-test)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	35	15.158	0.485	0.326	66	0.745	غير دالة
الضابطة	33	15.119	0.496				

يُلاحظ من الجدول (4) أن قيمة ت ستودنت (t-test) بلغت (0.326) وبمستوى دلالة (0.745) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً، وأن درجات أفراد عينة الدراسة المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين على هذا المتغير قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

جدول (5) تجانس أفراد العينة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

التفكير الناقد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (t-test)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	التجريبية	35	.91	.818	1.092	66	0.279	غير دالة
	الضابطة	33	1.12	.740				
الاستقراء	التجريبية	35	1.23	.731	0.828	66	0.410	غير دالة
	الضابطة	33	1.36	.603				
الاستدلال	التجريبية	35	.43	.502	1.414	66	0.162	غير دالة
	الضابطة	33	.64	.699				
الاستنتاج	التجريبية	35	1.40	.651	0.621	66	0.537	غير دالة
	الضابطة	33	1.30	.637				
التقييم	التجريبية	35	.91	.612	0.858	66	0.394	غير دالة
	الضابطة	33	1.06	.788				
الدرجة الكلية	التجريبية	35	4.89	1.278	1.969	66	0.063	غير دالة
	الضابطة	33	5.48	1.228				

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيم ت ستودنت (t-test) لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تراوحت بين (1.696-0.621) وبمستويات دلالة تراوحت بين (0.537-0.063) وهي أكبر من مستوى الدلالة

الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً، وأن درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) متجانستين على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في التطبيق القبلي.

جدول (6) تجانس أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس

المجموعة التجريبية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (t-test)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	الذكور	18	.89	.832	0.186	33	0.853	غير دالة
	الإناث	17	.94	.827				
الاستقراء	الذكور	18	1.22	.732	0.052	33	0.959	غير دالة
	الإناث	17	1.24	.752				
الاستدلال	الذكور	18	.44	.511	0.190	33	0.851	غير دالة
	الإناث	17	.41	.507				
الاستنتاج	الذكور	18	1.39	.502	0.102	33	0.919	غير دالة
	الإناث	17	1.41	.795				
التقييم	الذكور	18	.94	.639	0.296	33	0.769	غير دالة
	الإناث	17	.88	.600				
الدرجة الكلية	الذكور	18	4.89	.900	0.015	33	0.988	غير دالة
	الإناث	17	4.88	1.616				

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيم ت ستودنت (t-test) لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس تراوحت بين (0.015-0.296) وبمستويات دلالة تراوحت بين (0.769-0.988) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً، وأن درجات أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس متجانسة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في التطبيق القبلي.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية المتمثل في تصميم برنامج تدريبي قائم على عادات العقل لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين فقد قامت الباحثة باعتماد وبناء الأدوات الآتية:

- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test, 2000).

- اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن.

- البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية.

وفيما يلي حديث مفصل لكل أداة من هذه الأدوات:

1- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test, 2000)

(الملحق "2").

تم اعتماد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test) الصادر عام (2000) عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي (California Academic Press) ضمن سلسلة من الاختبارات والمقاييس للتفكير الناقد والتي تستهدف فئات عمرية مختلفة من الصف السادس الابتدائي إلى طلبة الدراسات العليا، وهي موجهة لمختلف شرائح المجتمع، ولكافة المجالات والمهن، ومن مبررات اعتماد الباحثة هذا الاختبار ما يلي:

- يعد من أكثر اختبارات التفكير الناقد انتشاراً واستخداماً في كل دول العالم.
- اجمع عليه الكثير من الخبراء في جمعية علم النفس الأمريكية بأنه يغطي كافة مهارات التفكير الناقد.
- سهولة استخدامه وتطبيقه وتصحيح درجاته.
- الخصائص السيكومترية الجيدة له.
- مناسبه للفئة العمرية التي تستهدفها الدراسة.
- مناسبه للطلبة المتفوقين وخصائصهم العقلية.

واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد من إعداد بيتر فاشيون (Peter Facione) تم بناؤه استناداً إلى تعريف التفكير الناقد الذي اجمع عليه (46) خبيراً من مختلف التخصصات الأكاديمية بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، باستخدام استراتيجية دلفي وعلى مدار سنتين، ويشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم. كما يتكون اختبار كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر - 34) درجة، والجدول الآتي يبين مهارات التفكير الناقد في هذا الاختبار وعدد الفقرات لكل مهارة في صورته الأصلية.

جدول (7) يبين مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وعدد فقراته في صورته الأصلية

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات
1	مهارة التحليل	6
2	مهارة الاستقراء	6
3	مهارة الاستنتاج	4
4	مهارة الاستدلال	12
5	مهارة التقييم	6
الدرجة الكلية		34

وقد اختار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test 2000) على البيئة العربية (الأردنية) من قبل الباحثة مريم سالم الرضي (2004) على فئات عمرية تراوحت بين (15-25) عاماً من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية ، وتوصلت إلى خصائص سيكومترية جيدة للاختبار (الصدق والثبات) ، إذا تحققت من صدق محتوى الاختبار بعرضه على مجموعة كبيرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعية، وجامعة الإسراء الخاصة، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس المعرب، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض. وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد كما تحققت الرضي (2004) من الصدق التجريبي للاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة من مجتمع البحث تم على إثرها التأكد من مدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامتها اللغوية للطلبة، وكذلك لتحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار، حيث تم تحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس بـ (60) دقيقة. كما تحققت الرضي (2004) من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان وعلى عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من خارج عينة البحث بحساب معامل ارتباط بيرسون، كما يظهر ذلك في الجدول الآتي:

جدول (8) قيم معاملات الثبات لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (الصورة الأردنية) على الدرجة

الكلية للاختبار ومهاراته الفرعية باستخدام طريقة الإعادة

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة التحليل	6	0.84
2	مهارة الاستقراء	6	0.83
3	مهارة الاستنتاج	4	0.73
4	مهارة الاستدلال	12	0.88
5	مهارة التقييم	6	0.81
	الكلية	34	0.86

ونتيجة للخصائص الجيدة لصدق وثبات الاختبار في صورته الأردنية اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية حيث تتكون هذه الصورة من (34) فقرة لقياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم، وهذه الفقرات من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها

أربعة أو خمسة بدائل، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، حيث تراوحت العلامة الكلية للاختبار في صورته الأرنية من (صفر – 34) درجة، والجدول الآتي يبين مهارات التفكير الناقد في صورته الأرنية وعدد الفقرات لكل مهارة.

جدول (9) يبين مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وعدد فقراته في صورته الأرنية

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات
1	مهارة التحليل	6
2	مهارة الاستقراء	6
3	مهارة الاستنتاج	4
4	مهارة الاستدلال	12
5	مهارة التقييم	6
الدرجة الكلية		34

* إجراءات التحقق من صدق وثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في الدراسة الحالية:

☒ إجراءات التحقق من صدق الاختبار:

تم التحقق من (صدق محتوى) اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجالي علم النفس والتربية في الفترة الموافقة بين (2017/9/1 ولغاية 2017/10/1) (الملحق رقم "1")، بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى وضوح البنود، وملاءمتها للهدف العام، وللصفات العمرية، وقياس ما وضعت لقياسه، وكفاية زمن التطبيق، ودقة إجراءات التطبيق والتصحيح، وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي أجمعوا فيها على أن هذا الاختبار مقنن في تصميمه وفي طريقة تطبيقه.

كما حسب (الصدق البنائي) لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (32) طالبة وطالبة من المتفوقين من مستوى الصف الأول الثانوي اختيروا من مدرسة الباسل للمتفوقين في البرامكة بمحافظة دمشق في الفترة الموافقة (2017/10/10)، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وبعد تفريغ بياناتهم الخام تم حساب الصدق البنائي على النحو الآتي:

- حساب معاملات الارتباطات بين درجة كل فقرة في كل مهارة للاختبار مع الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها هذه الفقرة، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (10) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في كل مهارة مع الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها هذه الفقرة.

أرقام فقرات كل مهارة												مهارات التفكير الناقد	
						6	5	4	3	2	1	الفقرة	التحليل
						0.64	0.74	0.67	0.74	0.58	0.69	الارتباط	
						0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	
						6	5	4	3	2	1	الفقرة	الاستقراء
						0.89	0.85	0.84	0.71	0.68	0.55	الارتباط	
						0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	
								4	3	2	1	الفقرة	الاستنتاج
								0.71	0.90	0.64	0.67	الارتباط	
								0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	
12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الفقرة	الاستدلال
0.70	0.76	0.74	0.68	0.53	0.76	0.73	0.84	0.78	0.72	0.81	0.64	الارتباط	
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	
						6	5	4	3	2	1	الفقرة	التقييم
						0.82	0.74	0.69	10.4	0.69	0.78	الارتباط	
						0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	

يلاحظ من الجدول (10) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت مدى هذه الارتباطات بين (0.41- 0.90) وبالعودة إلى دليل المقياس الأصلي نلاحظ أن مدى معاملات الارتباط لهذا الاختبار تراوحت بين (0.40- 0.92) وهي قريبة من نتائج الدراسة الحالية مع التحفظ على صغر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.

- حساب معاملات الارتباطات بين درجة كل فقرة للاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار كاملاً، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد مع الدرجة الكلية له

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	0.710**	دال	13	0.632**	دال	25	0.811**	دال
2	0.610**	دال	14	0.682**	دال	26	0.785**	دال
3	0.655**	دال	15	0.760**	دال	27	0.891**	دال
4	0.584**	دال	16	0.627**	دال	28	0.766**	دال
5	0.718**	دال	17	0.587**	دال	29	0.584**	دال
6	0.398**	دال	18	0.760**	دال	30	0.718**	دال
7	0.601**	دال	19	0.725**	دال	31	0.482**	دال
8	0.623**	دال	20	0.625**	دال	32	0.682**	دال
9	0.496**	دال	21	0.819**	دال	33	0.760**	دال
10	0.756**	دال	22	0.847**	دال	34	0.627**	دال

11	0.476**	دال	23	0.785**	دال		
12	0.648**	دال	24	0.891**	دال		

يلاحظ من الجدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة للاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت مدى هذه الارتباطات بين (-0.398- 0.891) وبالعودة إلى دليل المقياس الأصلي نلاحظ أن مدى معاملات الارتباط لهذا الاختبار تراوحت بين (0.25- 0.90) وهي قريبة من نتائج الدراسة الحالية مع التحفظ على صغر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.

- حساب معاملات الارتباطات بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد مع المهارات الأخرى والدرجة الكلية للاختبار، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد مع الدرجة الكلية

له

اختبار التفكير الناقد	مهارة التحليل	مهارة الاستقراء	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستدلال	مهارة التقييم	الدرجة الكلية
مهارة التحليل	1	0.816**	0.490**	0.708**	0.778**	0.926**
مهارة الاستقراء		1	0.385**	0.670**	0.791**	0.878**
مهارة الاستنتاج			1	0.459**	0.457**	0.675**
مهارة الاستدلال				1	0.557**	0.816**
مهارة التقييم					1	0.853**

يلاحظ من الجدول (12) أن معاملات الارتباط بين مهارات التفكير الناقد للاختبار مع بعضها بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للاختبار كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه المهارات مرتبطة مع بعضها بعض ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية للاختبار ككل، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله وهذا يؤكد الصدق البنوي لاختبار التفكير الناقد، وبالعودة إلى دليل المقياس الأصلي نلاحظ أن مدى معاملات الارتباط لهذا الاختبار تراوحت بين (0.402- 0.895) وهي قريبة من نتائج الدراسة الحالية مع التحفظ على صغر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.

* إجراءات التحقق من ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بعدة طرائق: وهي طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية وتم التصحيح بمعادلة (سبيرمان - براون) ومعادلة (جوتمان) كما حسب الثبات بالإعادة من خلال حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني الذي جرى في الفترة الموافقة بين (2017/10/10 ولغاية 2017/10/25)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (13) يبين معاملات ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في الدراسة الحالية

طريقة الثبات بالإعادة	طريقة التجزئة النصفية		طريقة ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مهارات التفكير الناقد
	بمعادلة جوتمان	بمعادلة سبيرمان - براون			
0.835	0.769	0.653	0.785	6	مهارة التحليل
0.842	0.862	0.749	0.635	6	مهارة الاستقراء
0.789	0.783	0.821	0.821	4	مهارة الاستنتاج
0.826	0.874	0.822	0.695	12	مهارة الاستدلال
0.748	0.759	0.735	0.658	6	مهارة التقييم
0.923	0.852	0.821	0.832	34	الدرجة الكلية

يلاحظ من جدول (13)، أن معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مناسبة وقريبة جداً من النتائج الواردة في دليل هذا الاختبار، كما إن معاملات ثبات الإعادة مرتفعة، وهذا يؤكد أن درجات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد متسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيقه مرة أخرى.

* اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في صورته النهائية وكيفية تصحيح درجاته:

يشتمل اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم. حيث تكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر - 34) درجة، والجدول الآتي يبين مهارات التفكير الناقد في هذا الاختبار وعدد الفقرات لكل مهارة والدرجات المستحقة على كل مهارة.

جدول (14) الدرجات المستحقة لكل مهارة من مهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	الدرجات المستحقة
1	مهارة التحليل	6	6-0
2	مهارة الاستقراء	6	6-0
3	مهارة الاستنتاج	4	4-0
4	مهارة الاستدلال	12	12-0
5	مهارة التقييم	6	6-0
الدرجة الكلية		34	34-0

2- اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن (الملحق " 3").

أ. وصف الاختبار:

أعد اختبار المصفوفات المتتابعة من قبل جون رافن (1939) ويُعد هذا الاختبار بنظر علماء النفس من أفضل الأدوات المتوفرة حتى الآن لقياس الذكاء وأسهلها. ويتألف اختبار المصفوفات المتتابعة من مجموعة من الأشكال المتعاقبة ترتبط كل منها بعلاقة ما تقدم مع خلية واحدة فارغة، ويتعين على المفحوص أن يختار من بين البدائل المعطاة له، ذلك البديل أو الشكل الذي يتسق مع الأشكال الأخرى بعد اكتشاف العلاقات القائمة بينها لتعبئة الخلية الفارغة. ويمكن تطبيق هذا الاختبار بصورة فردية كما يمكن تطبيقه بصورة جماعية، ولا يتطلب تطبيقه سوى بعض التعليمات الشفهية البسيطة. يتألف الاختبار من (60) بندٍ وزعت إلى خمس مجموعات فرعية تتضمن كل منها (12) بنداً مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة، ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالأحرف (أ- ب - ج - د - هـ).

وقد عُدل هذا الاختبار عدة مرات كان آخرها عام (1998) والذي قنن على البيئة السورية من قبل الدكتورة عزيزة رحمة (2004) على عينة من الطلبة تتراوح أعمارهم بين (7-18) عاماً، وفي عام (2016) قنن كذلك من قبل الباحث ياسر رجو على عينة من الطلبة الجامعيين تراوحت أعمارهم بين (18-24).

ونظراً لأن الدراسة الحالية تتناول فئة الطلبة المتفوقين الذين تتراوح أعمارهم بين (15-15.11) عاماً، فقد تم اعتماد المعايير التي توصلت إليها دراسة رحمة (2004)، لمناسبتها لأعمار عينة الدراسة الحالية.

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار (دلالات الصدق والثبات):

قامت الباحثة عزيزة رحمة (2004) بتعريب الاختبار على البيئة السورية على عينة قوامها (289) طفلاً وطفلة من عمر بين (7- 18) سنة. حيث تم حساب الصدق التمييزي لمعامل السهولة والصعوبة حيث

تراوحت معاملات سهولة البنود بين (0.901 - 1.00) وهذا الأمر ينطبق على جميع الأعمار، كما كانت البنود الأولى أسهل من البنود الأخيرة في كل مجموعة، وقد حسب صدق (الفرق المتقابلة) لعينة من الصف السابع والثامن من المتفوقين وغير المتفوقين وأظهرت فروق دالة بين المجموعتين، كما حسب الصدق المحكي بدلالة التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للاختبار للأعمار من (7- 17) سنة، ف لوحظ وجود علاقة إيجابية عند مدى بين (0.20-0.60). كما حسب الصدق المحكي للاختبار حيث بلغ معامل الارتباط مع اختبار (مل هل) (0.375) ومع اختبار كاتل (0.448) وكانت جميع دلالات الصدق السابقة دالة عند مستوى دلالة (0.01 - 0.05) كما حسب صدق التحليل العاملي بين المدى العمري (7-17) وأظهر وجود عاملين الأول عامل القدرة العامة، والثاني عامل القدرة المكانية. كما حسب الصدق البنائي بارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار وبينت النتائج أن (49) بنداً من أصل (60) بند ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية. كما حسب ثبات التجزئة النصفية حيث تراوحت النتائج بين (0.514) لعمر (11) سنة و (0.880) لعمر (18) سنة، كما حسب ثبات الإعادة وبلغت للأعمار مجتمعة (0.699).

ج- تصحيح الاختبار:

يمكن تصحيح الاختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات على الاختبار حيث تعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة (صفر) ثم مقابلة الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بالمعايير المئينية المستخدمة في هذا الاختبار لتحديد المستوى العقلي الذي يقع فيه المفحوص. وتتجلى هذه المستويات بما يلي:

المستوى الأول: ويمثل المستوى الممتاز أو المتفوق عقلياً ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (95) أو أكثر.

المستوى الثاني : مستوى فوق المتوسط في المهارة العقلية ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (75) فما فوق ولا تصل إلى المئين (90).

المستوى الثالث: مستوى المتوسط في المهارة العقلية ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي تقع درجته بين المئين (25-75).

المستوى الرابع: ويعبر عن مستوى الأدنى من المتوسط في المهارة العقلية ويشير هذا المستوى إلى الشخص الذي تقع درجته المئينية تحت المئين (25) ولا تصل إلى المئين الخامس.

المستوى الخامس: ويشير إلى مستوى الشخص المتخلف عقلياً. ويصل إليه الشخص حين تقع درجته عند المئين الخامس أو أدنى منه (رحمة، 2004، ص 79-96).

وما يمكن استنتاجه من دراسة رحمة (2004) أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن يتصف بمعاملات صدق وثبات مناسبين، وأنه صالح للاستخدام في قياس ذكاء الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (7-18) عاماً في البيئة السورية.

3- البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية (الملحق "4").

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بعدة مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية المتعلقة ببناء وتصميم البرامج التدريبية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً ، وهي:

أ-تحديد خصائص وحاجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية:

من الضروري تحديد خصائص المتفوقين لأنهم يحتاجون إلى خدمات تعليمية وتدريبية خاصة، مختلفة ومتنوعة تساعد في تنمية مواهبهم الأكاديمية والفنية والاجتماعية وغيرها ، وقد تصل هذه الخدمات في بعض الأحيان إلى تعديل في المناهج وطرائق التدريس وأساليب التدريب حتى تتلاءم مع احتياجاتهم الخاصة.

حيث يشير (الطنطاوي، 2008، ص 32)، (Sidney, & John 1998)، (Springer, 2005) و (James, 1994) و (الطنطاوي، 2000) و (James, 1994) و (Heylighen, 1997) و (عبد العزيز، 2005) إلى أن خصائص وحاجات الطلبة المتفوقين عقلياً في هذه المرحلة تتجلى بما يلي:

- يتمتع المتفوقون بقدره عقلية عالية تظهر في أداء مرتفع على اختبارات الذكاء فقد يصل معدل ذكائهم إلى 130 فما فوق، بالإضافة إلى تمتعهم بعدد من الصفات العقلية الأخرى مثل: القدرة الفائقة على التعليل والتعميم ومعالجة المعنويات وفهم المعاني والتفكير المنطقي وتمييز العلاقات وتأدية أعمالاً عقلية شديدة الصعوبة وهذا ما يؤكد على حاجتهم إلى عادات عقلية تعمل على تنمية وتطوير هذه القدرات لديهم.

- تعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة جداً لدى الطلبة المتفوقين، حيث تعد فترة النمو العقلي السريع، ويصبح فيها المتفوق قادراً على التفسير والتوافق مع ذاته وبيئته، وفي هذه المرحلة يبدأ المتفوق بتطوير عمليات التفكير والتأمل وتبرز قدرته على التفكير الناقد، كما تزيد قدرته على التجريد

والاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب وحل المشكلات وهذا ما يؤكد الحاجة لتطوير تفكيرهم الناقد في هذه المرحلة من خلال برامج مستقلة عن المنهاج والمواد الدراسية.

- تستثير مهارات التفكير الناقد لديهم إعجاب وتقدير المدرسين والآباء، الأمر الذي يدل إلى الحاجة لوجود برامج تدريبية يمكن استخدامها من قبل المدرسين والآباء لتنمية التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة.

ونظراً لتميز الطلبة المتفوقين عقلياً بهذه الخصائص فإنهم يحتاجون إلى برنامج تدريبي قائم على عادات عقلية فعالة أثبتت كثير من الدراسات فاعليتها في تنمية التفكير الناقد.

ب- تحديد مهارات التفكير الناقد التي يسعى البرنامج التدريبي لتنميتها:

حددت مهارات التفكير الناقد التي يسعى البرنامج التدريبي لتنميتها لدى الطلبة المتفوقين عقلياً إجرائياً بالآتي:

- **مهارة التحليل:** وهي القدرة على تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعالية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء لأي مشكلة مطروحة في وحدة زمنية محددة.
- **مهارة الاستقراء:** وهي القدرة على تحديد الدلالات والأحكام بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، لأي مشكلة مطروحة في وحدة زمنية محددة.
- **مهارة الاستنتاج:** وهي القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية لأي مشكلة مطروحة في وحدة زمنية محددة.
- **مهارة الاستدلال:** وهي القدرة على ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، لأي مشكلة مطروحة في وحدة زمنية محددة.
- **مهارة التقييم:** وهي القدرة على تحديد مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، لأي مشكلة مطروحة في وحدة زمنية محددة.

ج- تحديد الإطار النظري للبرنامج التدريبي:

يستند البرنامج التدريبي إلى نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك وهي من النماذج الحديثة نسبياً في ميدان التفكير وحل المشكلات، والتي عرفت على نطاق واسع في بداية القرن الواحد والعشرين وهو عبارة

عن أنماط من السلوكيات الذكية التي تدير، وتنظم العمليات العقلية، وتتكون من خلال استجابة المتعلم إلى أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى التفكير، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة، وتلقائياً عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة.

وقد اعتمد البرنامج التدريبي في صورته الأولى على (16) عادة عقلية توصل إليها كوستا وكالليك (Costa and Kallick.2002)، وقد تم اختيار هذه العادات العقلية للاستخدام في البرنامج التدريبي نظراً لسهولة استيعابها وممارستها من قبل الطلبة في مواجهة مشكلة ما أو قضية، أو تطبيق سلوك بفعالية، والمداومة على هذا السلوك، وهي (المثابرة، والتحكم بالتهور، والاستماع بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس، والتفكير التبادلي، والتجديد - التصور - الابتكار، والاستجابة بدهشة ورهبة، وتحمل مسؤولية المخاطرة، وإيجاد الفكاهة). ولكن بعد تحكيم البرنامج من قبل المحكمين تم الاختصار فيها على ثماني مهارات فقط، تبينها الفقرة التالية:

د- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين عقلياً باستخدام بعض العادات العقلية. ويتفرع عن الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية التي تنفذ في كل جلسة تدريبية مع اختلاف العادة العقلية المستخدمة:

- تنمية معرفة الطلبة بعادات العقل.
- تنمية عادة المثابرة وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة التحكم في التهور وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة الاستماع بتفهم وتعاطف وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة التفكير بمرونة وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة التفكير حول التفكير وتطبيقها في حل المشكلات.
- تنمية عادة الكفاح من أجل الدقة وتطبيقها في حل المشكلات.

ويتفرع عن هذه الأهداف مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية التي تطبق في كل جلسة تدريبية.

هـ - تحديد خطوات تنفيذ الجلسات التدريبية في البرنامج التدريبي:

تمت مراجعة العديد من الدراسات والبحوث (دراسة مطرية (2010)، ودراسة الجيزاني ووارد (2012) ودراسة طراد (2012) ودراسة مارشال (Marshall. 2004) النواب وحسين (2013) ودراسة الصافوري وعمر (2011) ودراسة جونز (Jones, 2013) ودراسة هانت وبيبل (Hant& Bell. 2010) ودراسة عريان (2011)، ودراسة ميلر والثوس (Miller & Althouse 2014) لمعرفة أهم الخطوات المتبعة في تنمية مهارات التفكير الناقد وفق نموذج العادات العقلية، وبعد ذلك تمت صياغة خطوات كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

- التعريف بالعادة العقلية المراد تدريب الطلبة عليها بهدف فهمها واستيعابها من قبلهم وجعلهم يصوغون تعاريفهم الخاصة نحوها.
- تحديد صفات وخصائص الأفراد الذي يتميزون بعادة معينة .
- عرض قصص لأشخاص وعلماء يتميزون بعادات عقلية معينة في حياتهم.
- مساعدة الطلبة على عرض تجارب مروا بها في حياتهم عن العادات العقلية التي يتدربون عليها .
- عرض المبادئ الرئيسة لكل عادة عقلية.
- مساعدة الطالب أن يوظف العادات العقلية في حل مشكلات مختلفة.
- تقديم أمثلة عن مشكلات حلت أو يمكن حلها باستخدام العادة العقلية التي قدمت للطلبة وحثهم على تقديم أمثلة أخرى عنها.

و - تحديد الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي:

- كراسات تدريبية مطبوعة: حيث توزع المدرية (الباحثة) على الطلبة هذه الكراسات في كل جلسة تدريبية وهي عبارة عن دليل يتضمن أمثلة عن مواقف حلت أو يمكن حلها باستخدام العادة العقلية المعتمدة في الجلسة.

- أوراق عمل: وهي أوراق بيضاء مطبوع عليها المواقف المراد معالجتها بواسطة العادة العقلية التي نتناولها كل جلسة تدريبية، إضافة إلى مجموعة الأسئلة المرفقة بها.

- أقلام ملونة والسبورة: وتستخدم المدرية (الباحثة) مجموعة من أقلام فلو ماستر الملونة لكتابة أهداف كل جلسة تدريبية على السبورة، وكذلك لكتابة بعض الملاحظات التي قد يواجهها الطلبة.

ز- تحديد الأساليب والفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

- **العمل الفرقي:** تقوم الباحثة من خلال هذا الأسلوب إلى تقسيم الطلبة إلى عدة مجموعات وكل مجموعة تتكون من خمسة طلاب، ويأخذ بالاعتبار أن يكون أفراد المجموعة الواحدة منسجمين ومتعاونين، ولديهم الرغبة في العمل مع بعضهم بعضاً، كما تتأكد الباحثة من مشاركة جميع أفراد المجموعة في أثناء سير الجلسة التدريبية، من خلال حسن إدارة الجلسة وتفعيل دور الطلبة، وجعلهم يشعرون أن نجاح العمل هو مسؤولية جماعية، فالنجاح للجميع والفشل يتحمله الجميع.
- **الحوار والمناقشة:** وهذا الأسلوب لا يتعارض مع الأسلوب السابق بل هو مكمل له، حيث تدعو الباحثة الطلبة ضمن كل مجموعة أن يسود بينهم الحوار والمناقشة لحل متطلبات الموقف المطروح.
- **العصف الذهني:** وتُفعل الباحثة هذه الطريقة لدى الطلبة من خلال دعوتهم إلى تقديم واستمطار أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي تظهر في ذهنهم، وتدوينها على أوراق عملهم مهما كانت هذه الأفكار، ومن ثم العمل على تقييمها واستبقاء الحلول والأفكار المعقولة والقابلة للتطبيق.
- **الواجب المنزلي:** نظراً لضيق وقت كل جلسة تدريبية ولأنه محصوراً في ساعة زمنية واحد ، ولكثرة الأنشطة والتدريبات التي ربما لا يتسع المجال لمعالجتها جميعاً تكلف الباحثة يومياً الطلبة بحل موقف معين وفقاً للعادة العقلية التي يتم تناولها في الجلسة التدريبية.

ح. تحديد أساليب تقويم البرنامج التدريبي:

- تم اتباع أربعة أنواع من أساليب التقويم في البرنامج التدريبي وهي:
- التقويم القبلي:** وفيه طبقت أداة الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي.
- التقويم المرحلي:** والذي تم من خلال الآتي:
- توجيه بعض الأسئلة للطلبة عن العادة العقلية المستخدمة ومدى استيعابهم لها، والطلب منهم تقديم أمثلة لمشكلات تم / أو يمكن حلها بهذه العادة في أثناء سير الجلسة التدريبية.
- توجيه عدد من الأسئلة في كل خطوة من خطوات الجلسات التدريبية، وعدم الانتقال للخطوة اللاحقة لغاية فهم واستيعاب الخطوة السابقة.
- تفحص أوراق عمل وكراسات كل طالب في المجموعة والاطلاع على الأفكار والحلول التي طرحوها ومدى استيعابهم وتوظيفهم للعادة العقلية.

- الاطلاع على الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة وطريقة تنفيذها لتقييم مدى الاستفادة من الجلسة السابقة.

التقويم البعدي: وفيه طبقت أداة الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

التقويم المؤجل: وفيها طبقت أداة الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على أفراد المجموعة التجريبية وبعد مرور شهر تقريباً من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة مدى بقاء أثر التدريب لدى أفراد العينة.

ط- إخراج البرنامج التدريبي بصورته الأولية:

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ليضم (16) جلسة تدريبية بالإضافة الى جلستين حول التعريف بعادات العقل حيث تستخدم في كل جلسة عادة عقلية مختلفة عن الأخرى لتنمية التفكير الناقد لدى لطلبة المتفوقين عقلياً ، وتم تضمين كل جلسة هدف عام وأهداف فرعية، وأنشطة يتم من خلالها تعريف أفراد العينة بالعادة العقلية المستخدمة، وإجراءات تطبيق خطوات كل عادة عقلية، وتضمنه بالتقنيات والوسائل التعليمية المناسبة، وأساليب التعزيز والتقويم والواجب المنزلي، وزمن تطبيق كل جلسة والتي حددت بـ(45) دقيقة.

ي- عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة محكمين:

تم التحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة محكمين في الفترة الموافقة بين (2017/9/1 ولغاية 2017/10/1)، بلغ عددهم الإجمالي (10) محكمين (ملحق "1") بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات البرنامج التدريبي لأفراد العينة، وما تتضمنه من مادة علمية وعملية، وصحة تطبيق خطوات كل عادة عقلية، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى أهمية المشكلات التي يتضمنها البرنامج ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التدريب، وفنياته وتقنياته، وكفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف الفرعية. وقدم السادة المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ما يلي:

- تخفيض عدد العادات العقلية المستخدمة المستخدمة في البرنامج التدريبي من (16) عادة إلى (8) عادات.

- زيادة مدة كل جلسة تدريبية من (45) دقيقة إلى (60) دقيقة، لإعطاء الوقت الكافي للطلبة في أثناء تنفيذ البرنامج وإخراجهم من روتين زمن الحصة المدرسية التي تعودوا عليها.

- تطبيق العادة الواحدة في جلستين تدريبيتين بدلاً من جلسة واحدة لجعل الطلبة يستوعبوا العادات العقلية التي يتضمنها البرنامج التدريبي بشكل أفضل ويتعرفوا على كيفية تطبيقها على مشكلات مختلفة.

ك-. البرنامج التدريبي بعد تعديل المحكمين: أصبح البرنامج التدريبي بعد تعديل السادة المحكمين يتضمن (8) عادات عقلية وهي: (المثابرة، والتحكم بالتهور، والاستماع بفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات) وقد تم الحديث عن هذه العادات العقلية بالتفصيل في الإطار النظري. كما تم تطبيق كل عادة عقلية في جلستين تدريبيتين، وبالتالي تضمن البرنامج التدريبي (16) جلسة تدريبية، بالإضافة الى جلستين بالتعريف بالعادات العقلية، وكل جلسة تدريبية تتكون من هدف عام وأهداف فرعية وأنشطة تدريبية تبدأ بالتعريف بالعادة العقلية وعرض الموقف المشكل وتنتهي بإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات وفقاً للعادة العقلية التي يمارسها الطلبة.

ل- التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

اجري التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي على عينة مكونة من (12) طالب وطالبة من المتفوقين عقلياً من خارج إطار عينة الدراسة، والهدف من ذلك ما يلي:

- تحديد المشكلات التي قد تواجه إجراءات التطبيق.
- التعرف على الزمن اللازم لتنفيذ التجربة النهائية.
- التعرف على مدى تفاعل الطلبة مع البرنامج التدريبي.
- التعرف على النقاط الغامضة وغير الواضحة في البرنامج لتعديلها.
- التعرف على مدى تقبل الطلبة لنموذج العادات العقلية وخطواتها.
- التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق النهائي.

وقد تم اختيار هؤلاء الطلبة من مدرسة الباسل للمتفوقين، حيث تم تأمين قاعة صفية بالاتفاق مع إدارة المدرسة بحيث تكون ملائمة وبعيدة عن مصدر الأصوات والضجيج ومناسبة. ومن ثم قامت الباحثة في الفترة ما بين (2017/11/5 ولغاية 2017/11/9)، بتطبيق (10) جلسات من البرنامج المقترح بواقع جلستين في اليوم ولمدة أسبوع.

وحرصت الباحثة على استدراك النقاط السلبية التي تمت ملاحظتها في أثناء التجريب الاستطلاعي للبرنامج ، مثل:

- تعديل الزمن المخصص لتنفيذ كل نشاط.
- اختصار بعض الأهداف السلوكية أو دمج بعضها.
- تجهيز المعلومات والأمثلة المراد عرضها على برنامج العرض البوربوينت (Power point)، على بطاقات أو لوحات واضحة لعرضها على الطلبة في حالة انقطاع التيار الكهربائي أثناء استخدام الحاسوب.
- إضافة بعض الفقرات في المحتوى العلمي لعدم كفايتها في توضيح المقصود من العادات العقلية التي يتضمنها البرنامج.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم وضع البرنامج التدريبي في صورته النهائية ليصبح جاهزاً لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية (ملحق " 4").

رابعاً - متغيرات الدراسة.

من أساسيات الدراسة التجريبية أن يتم تحديد متغيرات الدراسة، أو العوامل التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضوع الدراسة، وتصنف المتغيرات في هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. **المتغيرات المستقلة:** وهي المتغيرات التي يبحث عن أثرها في المتغيرات التابعة عن طريق التحكم فيها، والكشف عن اختلاف أثرها باختلاف قيمتها أو مستوياتها، ويتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة بالبرنامج التدريبي القائم على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك.
2. **المتغيرات الضابطة:** وهي متغيرات مستقلة أو تصنيفية لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزء من التصميم التجريبي للدراسة، والغرض من ضبطها هو الإقلال من الخطأ الناتج عن تأثير هذه المتغيرات، وهي:
 - متغير الجنس (ذكور - إناث).
 - درجة الذكاء.
 - أعمار الطلبة.
3. **المتغيرات التابعة:** وهي المتغيرات التي تتغير بتأثير المتغيرات المستقلة، إذا كان ثمة علاقة بينهما. فإذا كان المتغير المستقل سبباً أو مثيراً ما، يمكن أن نعد المتغير التابع هو الاستجابة أو الأثر

الناتج" (عودة، وملكاوي، 1992، ص 250). وتتضمن المتغيرات التابعة في التغير الحاصل في درجة التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية.

خامساً. إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي:

1- الإجراءات التمهيديّة:

بعد الانتهاء من اختيار أفراد عينة الدّراسة والتأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام تم الاجتماع مع مدير مدرسة الباسل للمتفوقين في البرامكة بمحافظة دمشق بتاريخ (2018/2/4)، والاتفاق معه على ضرورة تقديم الدعم الكافي، لتحقيق هدف الدّراسة الحالية. كما تم الاتفاق معه على ما يلي:

- تحديد مواعيد تنفيذ القياسات القبلية والبعديّة على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .
- تحديد مواعيد تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، ومواعيد تنفيذ القياس المؤجل على أفراد المجموعة التجريبية.

- تجهيز قاعة صفية بحيث تكون ملائمة وبعيدة عن مصدر الأصوات والضجيج.

كما تم الاجتماع مع طلبة المجموعة التجريبية ، حيث قُدمت لهم بعض التعليمات والتوجيهات الخاصة بضرورة الالتزام بحضور جلسات البرنامج التدريبي، كما تم شرح أهداف البرنامج التدريبي والعادات العقلية التي يستند إليها وأهميتها في تنمية تفكيرهم الناقد، وذلك بهدف وضعهم في جو نفسي مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعّالة في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

2- تطبيق القياس القبلي:

اجري القياس القبلي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد واختبار رافن للذكاء، على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (2018/2/7)، وتم دراسة تجانس درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لما تم الإشارة إليه في فقرات سابقة.

3- تنفيذ البرنامج التدريبي:

طبق البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة التجريبية في مدرسة الباسل للمتفوقين بالبرامكة من تاريخ (2018/2/11) ولغاية (2018/3/12) بمعدل أربع جلسات أسبوعياً باستثناء العطل الأسبوعية والرسمية، والجدول الآتي يوضح التاريخ الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

الجدول (15) تاريخ وزمن تطبيق البرنامج التدريبي

جلسات البرنامج	هدف الجلسة	تاريخ التطبيق
الجلسة الأولى	تنمية معرفة الطلبة بعادات العقل.	الأحد 2018/2/11
الجلسة الثانية		الاثنين 2018/2/12
الجلسة الثالثة	تنمية عادة المثابرة وتطبيقها في حل المشكلات.	الثلاثاء 2018/2/13
الجلسة الرابعة		الاربعاء 2018/2/14
الجلسة الخامسة	تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات وتطبيقها في حل المشكلات	الأحد 2018/2/18
الجلسة السادسة		الاثنين 2018/2/19
الجلسة السابعة	تنمية عادة التحكم في التهور وتطبيقها في حل المشكلات.	الثلاثاء 2018/2/20
الجلسة الثامنة		الاربعاء 2018/2/21
الجلسة التاسعة	تنمية عادة الاستماع بفهم وتعاطف وتطبيقها في حل المشكلات.	الأحد 2018/2/25
الجلسة العاشرة		الاثنين 2018/2/26
الجلسة الحادية عشرة	تنمية عادة التفكير بمرونة وتطبيقها في حل المشكلات.	الثلاثاء 2018/2/27
الجلسة الثانية عشرة		الاربعاء 2018/2/28
الجلسة الثالثة عشرة	تنمية عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وتطبيقها في حل المشكلات.	الأحد 2018/3/4
الجلسة الرابعة عشرة		الاثنين 2018/3/5
الجلسة الخامسة عشرة	تنمية عادة التفكير حول التفكير وتطبيقها في حل المشكلات.	الثلاثاء 2018/3/6
الجلسة السادسة عشرة		الاربعاء 2018/3/7
الجلسة السابعة عشرة	تنمية عادة الكفاح من أجل الدقة وتطبيقها في حل المشكلات.	الأحد 2018/3/11
الجلسة الثامنة عشرة		الاثنين 2018/3/12

4- تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة التجريبية من قبل الباحثة، تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (2018/3/13)، حيث قامت الباحثة بقراءة تعليمات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد جيداً لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء الإجابة عليه من قبلهم.

5- تطبيق القياس المؤجل: بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي طبق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على طلبة المجموعة التجريبية فقط، في (2018/4/3) حيث قامت الباحثة بقراءة تعليمات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد جيداً لطلبة المجموعة التجريبية قبل بدء الإجابة عليه من قبلهم.

سادساً - الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تنفيذ الدراسة:

- وجود بعض الطلبة الانعزاليين الذين يفضلون الانسحاب أو الكف عن المشاركة أثناء تنفيذ النشاطات الخاصة بالبرنامج بشكل جماعي، وتبعاً لذلك فقد حاولت الباحثة التخلص من هذه المشكلة عن طريق ما يلي:

أ. جذب الطالب المنزوي إلى النقاش عن طريق توجيه سؤال إليه بحيث يكون بمقدوره الإجابة عنه.
ب. أحياناً يتم جذبه إلى النقاش من خلال إحداث موقف يستوجب البناء على الطالب حتى يتم جذبه للنقاش.

ت. تحويل الأمثلة المعروضة في جلسات التدريب إلى أمثلة تمثل موقفاً شخصياً، مثلاً: "إذا حدثت وكنت في ذلك الموقف فماذا كنت ستفعل؟" أو: "هل جرى وحدث لك ذلك يوماً ما؟ أخبرنا ماذا فعلت؟".

- اعتراض مدير مدرسة الباسل للمتفوقين في البداية على تخصيص أربع حصص أسبوعياً ضمن البرنامج الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي، وقد تم معالجة ذلك عن طريق الحصول على تسهيل مهمة من قبل مديرية التربية، على أن يتم الاستفادة من حصص الرياضة والرسم، والتأكيد من قبل مديرية التربية على الأخذ بعين الاعتبار رغبة الطلبة في حضور البرنامج التدريبي.

- كثرة انقطاع التيار الكهربائي في المدارس التي طبق فيها البرنامج التدريبي، الأمر الذي جعل الباحثة تغير من بعض إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي، مثلاً بعض الأنشطة كانت مصممة عن طريق عرضها بواسطة برنامج البوربوينت (Power point). حيث تم تعديلها أثناء تطبيق الجلسات التدريبية إما عن طريق تضمينها في أوراق العمل والكراسات، أو عن طريق كتابتها على السبورة.

سابعاً . الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

- ❖ اختبار ت ستودنت لعينتين مستقلتين (*Independent Samples T-Test*) استخدم لتحليل الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

❖ اختبار ت ستودنت لعينتين مرتبطتين (*Paired Samples T-Test*) استخدم لدراسة تحليل الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الواحدة في القياسين (القبلي/ البعدي)، أو القياسين (البعدي/ والمؤجل).

ولحساب أثر البرنامج التدريبي استخدم مربع إيتا (η^2) لقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية (المتغير المستقل) في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً (متغير تابع). من خلال المعادلة الآتية:

$$\left(\frac{T^2}{df+T^2} = \eta^2 \right)$$

$$\eta^2 = \text{إيتا مربع.} \quad \leftarrow$$

$$T^2 = \text{قيمة (t-test).} \quad \leftarrow$$

$$DF = \text{درجة الحرية (حسن، 2011، ص 293).} \quad \leftarrow$$

واستخدم المعيار الآتي في الجدول (40) لتفسير حجم الأثر:

جدول (16) معيار تقدير حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
0.90 فأكثر	حجم مرتفع جداً
من (0.70) إلى (0.89)	حجم مرتفع
من (0.40) إلى (0.69)	حجم متوسط
أقل من (0.4)	حجم ضعيف

(حسن، 2011، ص 280)

كما استخدم القانون التالي لقياس النسبة المئوية لبقاء أثر البرنامج التدريبي بعد فترة زمنية من التوقف عن تطبيقه على النحو التالي:

$$\text{النسبة المئوية لبقاء أثر البرنامج} = \frac{\text{متوسط درجات الطلبة في القياس المؤجل}}{\text{متوسط درجات الطلبة في القياس البعدي}} \times 100$$

(القاسم، 2010، 187).

وتمّ الاستعانة ببرنامج أكسل (Excel) لتوضيح نتائج الدّراسة عن طريق الرسوم البيانية، وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت مستوى الدلالة (0.05) معياراً لرفض أو قبول الفرضية، وإذا كان الاختبار الإحصائي المستخدم دالاً عند مستوى دلالة (0.01) فإن الباحثة سوف تقوم بالإشارة إلى ذلك رغبة منها في المزيد من الدقة والتوضيح.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد.

أولاً - نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها.

ثانياً - ملخص نتائج الدراسة.

ثالثاً - توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة.

يتناول الفصل الخامس من هذه الدراسة عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها، حيث تم عرض نتائج فرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها، ثم عرض ملخص نتائج الدراسة، واستناداً إليها تم وضع أهم التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً . نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي".

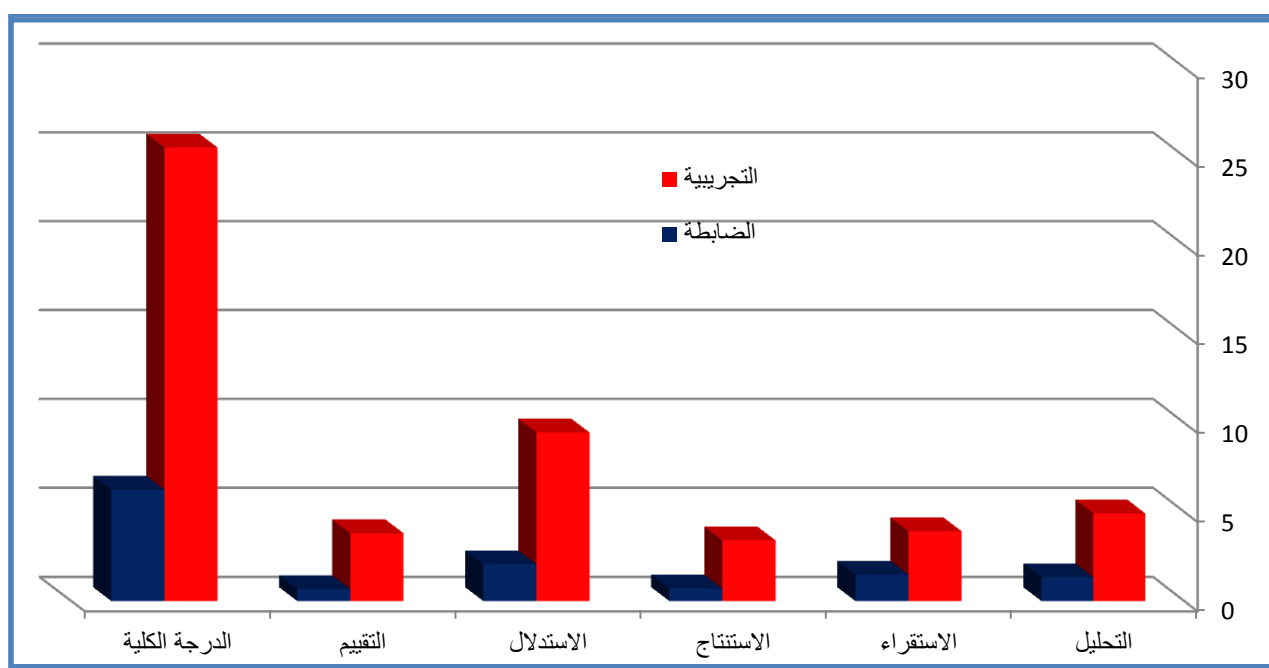
للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ت ستودنت (*t-test*) للعينات المستقلة *Independent Samples Test*، إذ حسبت الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على مستوى الدرجة الكلية والمهارات الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كما موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (17) يُبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية.

التفكير الناقد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (<i>t-test</i>)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	التجريبية	35	4.91	.919	18.05	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	1.33	.692				
الاستقراء	التجريبية	35	3.91	.853	13.02	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	1.48	.667				
الاستنتاج	التجريبية	35	3.40	.497	21.71	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	.70	.529				
الاستدلال	التجريبية	35	9.46	1.221	19.54	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	2.06	1.853				
التقييم	التجريبية	35	3.83	1.071	15.55	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	.67	.479				
الدرجة الكلية	التجريبية	35	25.51	2.161	35.80	66	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	33	6.24	2.278				

يلاحظ من الجدول (17) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار كالفورنيا للتفكير الناقد ومهاراته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار كالفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، لصالح المجموعة التجريبية بسبب ارتفاع متوسط درجاتها عن متوسط درجات المجموعة الضابطة.

وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة لها التي تنص: على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي المعد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (1) يبين التمثيل البياني للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على اختبار كالفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) في القياس البعدي

يلاحظ من جدول (17) والشكل (1) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار كالفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يتوافق مع توجهات العديد من الدراسات السابقة

لعل أهمها دراسة الرابغي (2005)، ودراسة مطرية (2010)، ودراسة الجيزاني ووارد (2012) ودراسة طراد (2012) ودراسة مارشال (Marshall. 2004) النواب وحسين (2013) ودراسة الصافوري وعمر (2011) ودراسة جونس (Jones, 2013) ودراسة هانت وبيل (Hant& Bell. 2010) ودراسة عريان (2011)، ودراسة ميلر والثوس (Miller & Althouse 2014)، ودراسة كيتلير (kettlerl 2014)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي وطريقته الفعالة في التصميم والتنفيذ، حيث تمثلت الآلية المنهجية في تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي بمجموعة مراحل علمية ممنهجة تمثلت بالعودة إلى المراجع المختصة التي تتعلق بإعداد وتصميم البرامج التدريبية وإدارتها، وكما تم العودة إلى الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية، والاطلاع على أسس إعداد البرامج التدريبية ذات التطبيقات التربوية، ومفهومها، وكيفية تقييمها، وانعكاساتها المتوقعة على المتعلمين (العينة المستهدفة)، وتحديد ما اتجه منها نحو تنمية المهارات المتعددة من أشكال التفكير عموماً، ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص ونموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك لدى الطلبة المتفوقين، ومن خلال تحليل مضمون تلك الدراسات، ونتائجها الميدانية التي توصلت إليها في هذا المجال، من حيث المهارات العامة والفرعية التي سعت إلى تنميتها ضمن البرامج واللقاءات التدريبية. وقد مكن هذا الإجراء الدراسة الحالية من تحقيق التوافق والانسجام بين المهارات الفرعية للتفكير الناقد، وبين ما يجب أن تتضمنه اللقاءات التدريبية، وبالشكل الذي يتناسب مع مستوى القدرات العقلية والنمائية ذات الخصوصية للفئة المستهدفة (الطلبة المتفوقين) من البرنامج التدريبي، أي لدى الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في البيئة السورية، وبين المواقف ذات الإشكالية التي سوف يواجهونها، وبالشكل الذي يتناسب مع ماهية مهارات مفهوم التفكير الناقد وفق ونموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك. كما إن تحديد الأهداف العامة، والأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات مفهوم التفكير الناقد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك، وإجراءات تنفيذها ضمن كل لقاء تدريبي بشكل واضح ودقيق ساعد في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، حيث أن اللقاءات التدريبية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي هي عمليات مقصودة، ومؤسسة منهجياً، ومن هنا كانت أهمية التحديد الدقيق لأهداف اللقاءات التدريبية، والتعيين الدقيق لإجراءات تحقيقها، الأمر الذي شكّل للمدرّبة الإطار العام الذي سوف تتحرّك به عملية التدريب ومن ضمنها مجموعة المتدربين، وساهم أيضاً في التخطيط الملائم لتلك العملية، وفي تنظيم الوقت وإدارته، وفي تحديد نوع العلاقة بين الباحثة والطلبة، يضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف العامة، والأهداف الخاصة ساهم بدور رئيسي في عملية التقويم التي لن تتم إلا في ضوء

الأهداف المراد تحقيقها، وقد مكّن هذا الإجراء الباحثة من تحديد المخرجات النهائية للقاء التدريبي للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بنسبة إتقان لا تقل عن (90%) قبل الانتقال إلى اللقاء التدريبي اللاحق. كما إن اعتماد التغذية الراجعة القبلية في كل لقاء تدريبي ضمن لقاءات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك ساعد في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد. فالتغذية الراجعة المرحلية كانت ضمن كل إجراء من إجراءات تنفيذ الأهداف التدريبية، والتغذية الراجعة النهائية بعد تنفيذ كل إجراء يتعلّق بهدف تدريبي، يضاف إلى هذا أن طبيعة اللقاءات التدريبية والمواقف ذات الإشكالية التي تتضمنها، وخطواتها فعّلة وبشكل كبير التغذية الراجعة الإيجابية التي زادت من قدرة المتدرب على استرجاع خبرته في المواقف اللاحقة للقاء التدريبي، إن التغذية الراجعة التي اتصفت بالدوام والاستمرارية، والشمولية ساهمت بالنسبة للمتدربين في إدراك العلاقة بين المهمة التدريبية، والمعلومات المقدمة إليهم، وفي بيان السلوك التدريبي المطلوب والمرغوب به، وفي زيادة مستوى الدافعية لإنجاز أفضل وأفضل للمتدربين عقب كل إجراء من إجراءات تنفيذ الأهداف التدريبية، وفي تثبيت الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة الخاطئة، مما ساهم منطقياً في تحقيق نسبة إتقان لا تقل عن (90%) من مخرجات كل هدف سلوكي بشكل تراكمي قبل الانتقال إلى الهدف السلوكي التالي، وقبل الانتقال إلى اللقاء التدريبي اللاحق. وهذا الإجراء لم يلاحظ في استعراض الدراسات السابقة، وهو ما يضيف أهمية للدراسة الحالية من حيث توظيف هذا المتغير المستقل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، حيث برزت جدّة هذا الإجراء، وساهم في توظيف التفاعل بين العادة العقلية، والهدف التدريبي، والإجراءات المتضمنة في كل اللقاءات التدريبية.

كما إن اعتماد المشاركة الجماعية في البرنامج من العوامل الأخرى (غير المباشرة) التي ساهمت في تحسّن أداء المجموعة التجريبية هو ما تضمنه اللقاء التدريبي من إجراءات تنفيذية للأهداف التدريبية ترجمت سلوكياً على شكل مهمّات جماعية، مما ساعد في تحقيق مناخ تدريبي فاعل قائم على المشاركة الجماعية، حيث كان يُطلب من أفراد المجموعة التجريبية طرح الأمثلة لبعض المشكلات التي يمكن حلّها وفق العادة العقلية موضوع اللقاء التدريبي، كما إن المشاركة الفاعلة التي أبدّاها أفراد عينة المجموعة التجريبية أثناء الاستجابة وتنفيذ المهام في اللقاءات التدريبية أظهرت بوضوح الفاعلية، والمتعة والبهجة التي أبدّاها أفراد عينة المجموعة التجريبية والتي بدت في زيادة حيوتهم في الموقف التدريبي الواحد تلو الآخر، وتكوّن واضح للاتجاه الإيجابي نحو البرنامج التدريبي مما أدى إلى تشكّل عنصر الترغيب الذي انعكس في مستوى أدائهم التدريبي، وقد بدت المشاركة الجماعية الفاعلة أيضاً في تنوّع الإجابات، ومحاولات بعض من أفراد المجموعة التجريبية إسقاط بعض العادات العقلية التي تدربوا

عليها في لقاءات سابقة على العديد من المشكلات التي تضمنتها لقاءات تدريبية لاحقة وبعادات مختلفة ، لقد كانت المشاركة الجماعية جزءاً فاعلاً من البرنامج التدريبي حيث تحدّث غالبية أفراد عينة المجموعة التجريبية عن مرورهم بمشكلات ومواقف مشابهة لتلك الواردة في اللقاءات التدريبية، مما أدى إلى تحقيق عملية ربط مباشر بين الخبرات السابقة، والمشكلات المطروحة. أن المدربة حققت ما يمكن وصفه تربوياً بالتفاعل متعدد الاتجاه الذي برز في تبادل الخبرات بين المدربة والمتدربين من جهة، والمتدربين فيما بينهم من جهة ثانية. وهذا الإجراء لم يلاحظ في استعراض الدراسات السابقة، وهو ما يضيف أهمية للدراسة الحالية من حيث توظيف هذا المتغير المستقل في تفعيل دور البرنامج وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، حيث برزت جدّة هذا الإجراء، وساهم في توظيف التفاعل بين العادات العقلية، والأهداف التدريبية العامة، والأهداف الخاصة، والإجراءات المتضمنة في كل اللقاءات التدريبية.

كما تعزو الباحثة تحسن مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة إلى العادات العقلية وطريقة تنفيذها في البرنامج التدريبي. حيث أكد (مازن، 2011)، إلى أن تصميم البرامج القائمة على العادات العقلية تؤدي إلى تحسين مستوى قدرات التفكير الناقد عن طريق توجيه وإرشاد قدراته العقلية في الاتجاه الصحيح بما يحقق هذا الهدف. وترى الباحثة أن الطلبة المتفوقين عقلياً لديهم قدر كبير من الطاقات والقدرات ، لذا ساهم البرنامج التدريبي للدراسة الحالية على استثارة قدراتهم ومهاراتهم وجعلهم يستخدمون هذه القدرات في إيجاد أكبر قدر من الحلول للمشكلات المطروحة بطريقة ناقدة.

كما يؤكد (قطامي، ب، 2007)، أن العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي والتفكير لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ومن هنا تكمن أهمية تدريب هذه العادات العقلية في البرنامج التدريبي، وتشجيع الطلبة على التمسك بها حتى تصبح جزءاً من ذاتهم.

كما يؤكد (رياني، 2012)، إن العادات العقلية وفقاً لنموذج كوستا وكالليك (Costa & Kallick)، الذي تعتمد عليه هذه الدراسة- قد استخلصت من بحوث أجريت على مجموعة من البشر، فهي عادات تتجاوز جميع الأشياء المادية التي يتعلمها المرء في المدرسة، إذ أنها خصائص تميز من يصلون إلى درجة الإتقان في أدائهم في جميع الأماكن سواءً أكانت أماكن عمل، أم أماكن عبادة، أم منازل، أو غيرها من الأماكن، وهذه العادات تشكل قوة توجه نحو سلوك صحيح، لأنها بمثابة حجر الأساس في الاستقامة وأدوات صنع القرار المنظم التي تجعل الإنسان ذا فاعلية وقيمة وهذا ما يفسر تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تفكيرهم الناقد.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)، حيث حسبت الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي/ والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفي المهارات الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) كما موضّح في الجدول الآتي:

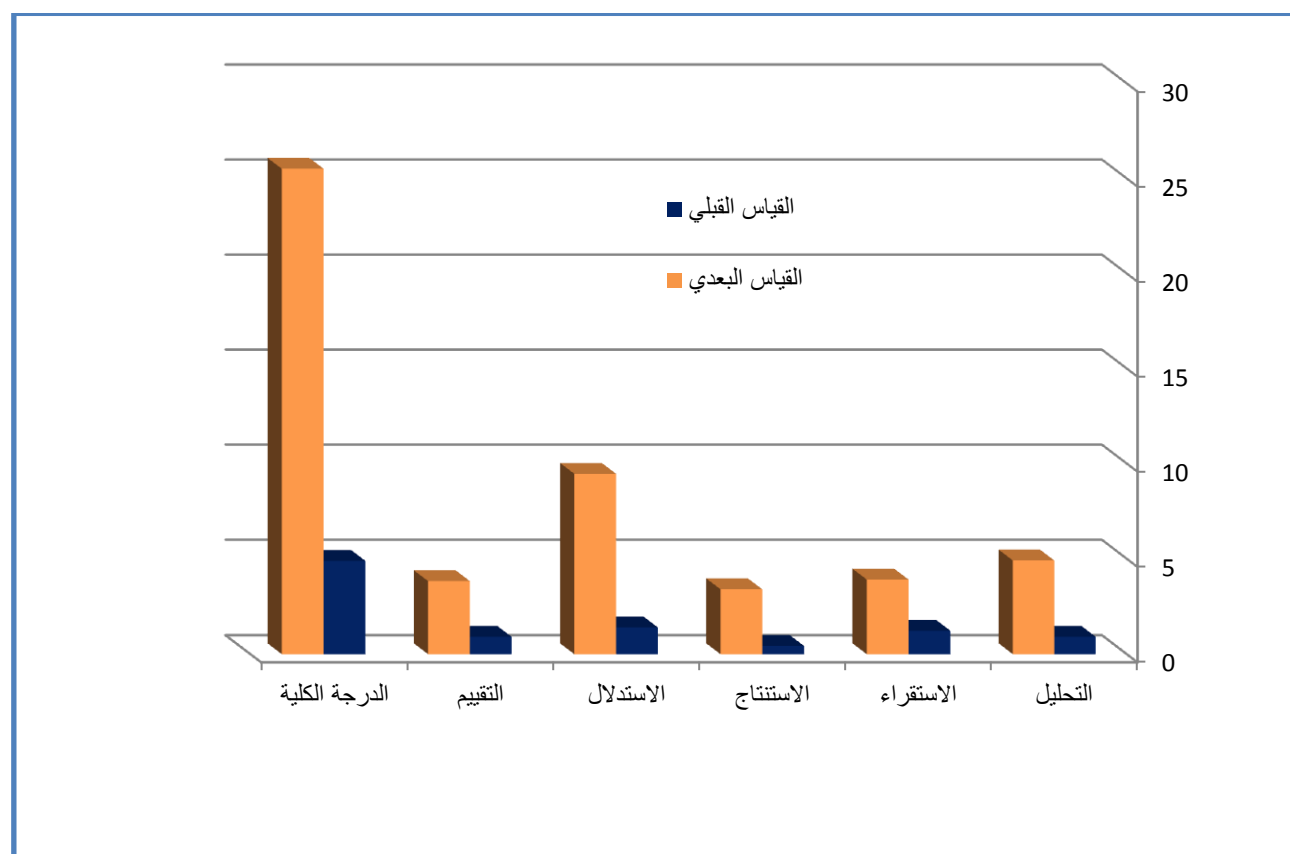
الجدول (18) يُبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية .

التفكير الناقد	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار	مربع إيتا η^2	حجم الأثر
التحليل	القياس القبلي	35	.91	.818	34	17.81	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.903	مرتفعة جداً
	القياس البعدي		4.91	.919						
الاستقراء	القياس القبلي	35	1.23	.731	34	14.73	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.864	مرتفعة
	القياس البعدي		3.91	.853						
الاستنتاج	القياس القبلي	35	.43	.502	34	28.46	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.959	مرتفعة جداً
	القياس البعدي		3.40	.497						
الاستدلال	القياس القبلي	35	1.40	.651	34	35.91	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.973	مرتفعة جداً
	القياس البعدي		9.46	1.221						
التقييم	القياس القبلي	35	.91	.612	34	13.58	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.844	مرتفعة
	القياس البعدي		3.83	1.071						
الدرجة الكلية	القياس القبلي	35	4.89	1.278	34	50.04	0.000	دال لمصلحة البعدي	0.986	مرتفعة
	القياس البعدي		25.51	2.161						

يلاحظ من الجدول (18) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين

القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بسبب ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية عن متوسط القياس القبلي.

وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة لها التي تنص: على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (2) يبين التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي

يلاحظ من جدول (18) والشكل (2) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من حجم أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية، تم حساب مربع إيتا للدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج،

الاستدلال، التقييم)،، حيث بلغت قيمة مربع إيتا على الدرجة الكلية للاختبار (0.986) وهي تشير إلى حجم أثر مرتفع جداً وتدل على قوة العلاقة بين تدريب الطلبة من خلال البرنامج التدريبي وتنمية تفكيرهم الناقد، أما درجة مربع إيتا بالنسبة لمهارات التفكير الناقد كانت على النحو التالي: مهارة التحليل (0.90) وهي تدل على حجم فاعلية مرتفع جداً، أما مهارة الاستقراء فقد بلغت (0.86) وهي حجم فاعلية مرتفعة كذلك، كما بلغت مهارة الاستنتاج (0.95) وهي تشير إلى حجم فاعلية مرتفع جداً. ومهارة الاستدلال (0.97) وهي تشير إلى حجم فاعلية مرتفع جداً، أما مهارة التقييم (0.84) وهي تشير إلى حجم فاعلية مرتفع جداً. وتتوافق هذه النتيجة مع توجهات الدراسات التالية: بشاره (2003) الجنادي (2003) العبد اللات (2003) عبيد (2004) الكندري (2005) سعيد (2006) العنزي (2006) الإمام (2006) العبدلات والكفاوين (2007) النجار (2009) فتح الله (2009) الطراونة (2011) علي (2012) الأغا (2013) الجوالده وآخرون (2013) كيتوت وآخرون (Kitot et al, 2010) كيتلير (kettlerl 2014) عمور (2005) الرايغي (2005) عبد الوهاب (2007) علي (2009) الشامي (2010) محسين (2010) ريان (2010) عبيدة (2011) عفانة وحمش (2012) عفانة (2013) الخوالدة (2018) الصباغ (2015) الشلبي (2017) وينج وآخرون (Wing & others, 2008) غيونج وهوي (Cheung & Hew, 2010) هو وتشيونغ (Hew & Cheung, 2011) الحسيني (2012) افنيخر (2015) هوفي (2011) الغامدي وعافشي (2018) بيشوب (Bishop, 2000) كيني () keeny,2003) دانابال وساروجا (Dhanapal & Saroja , 2008) ديكسون وآخرون (Dixon et al 2009) دونالدسون (Donaldson, 2010) جاكوب (Jacob, 2010) فلورسيلا وسنشز (Florecila & Cinches, 2012) بورسما وكليف (Boersma & Klyve, 2013) . وترى الباحثة أن تحسن التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي يعزى إلى البرنامج التدريبي والأساس النظري الذي يدعمه.

حيث أيدت الأفكار النظرية التي أشار إليها الأدب التربوي النظري في مجالي التفوق والموهبة من جهة، ومجال تنمية مهارات التفكير الناقد والعادات العقلية من جهة أخرى، أن كل طالب بمقدوره أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا ما أُتيحت له فرصة التدريب، والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية كما أن الأسلوب والأساس في طريقة العادات العقلية يدعم تلك النتيجة، حيث يقوم ذلك الأسلوب على طرح مشكلة معينة أمام التلامذة تستثير التفكير الناقد لديهم، تحثهم على جمع المعلومات، والبيانات، والحقائق حولها بطريقة وعادة عقلية معينة، ومن ثم تحليلها والتوصل إلى قرار بشأنها، على أن تكون تلك المشكلة مرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ومتناسبة مع العمر التحصيلي والعقلي لديهم. كما أن التصميم الدقيق للقاءات التدريبية القائمة وفق العادات

العقلية مكن من تحقيق التوافق والانسجام بين المهارات الفرعية للتفكير الناقد، وبين ما يجب أن تتضمنه اللقاءات التدريبية، وبالشكل الذي يتناسب مع مستوى القدرات العقلية والنمائية ذات الخصوصية للفئة المستهدفة إذ يشير باباديكس وجيغليون (Papadakis & Ghiglione, 2008) إلى أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة يتوقف على مدى الارتباط بين مهارات التفكير والأنشطة التدريبية المصممة لتنميتها.

كما أن حسن تنظيم وقت جلسات البرنامج التدريبي وإدارتها بشكل جيد، وتحديد نوع العلاقة بين المدرّبة والطلبة المتدربين القائمة على التفهم والمشاركة الفعالة، وتحديد الأهداف العامة، والأهداف السلوكية لكل جلسة ساهم بدور رئيسي في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها بنسبة إتيان كبيرة قبل الانتقال إلى اللقاء التدريبي اللاحق ومن رفع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما إن اهتمام الباحثة في اللقاء التدريبي الأول واعتباره هو البداية الصحيحة للعلاقة التدريبية، والنقطة الهامة والضرورية لاستقامة ونجاح اللقاءات التدريبية اللاحقة مع عينة المجموعة التجريبية (المتدربين)، حيث ساهم في نشر الألفة بين أفراد عينة المجموعة التجريبية، وتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم نحو اللقاءات التدريبية، وحضورها بمواظبة، والمشاركة في إجراءات كل لقاء مدفوعين بالرغبة والحماس. إذ عملت الباحثة في هذا اللقاء على التعريف بنفسها، وبموضوع دراستها، والتعريف بالبرنامج التدريبي، وأهميته، وهدفه المتوّقع منه، والتعريف بنموذج العادات العقلية الذي استند إليه، وعدد اللقاءات التدريبية المقرر تنفيذها، وآليات تطبيقها بشكل موجز. إذ أدركت الباحثة بأن مستوى الدافعية المرجو من المتدربين مرتبط إلى حد كبير بنجاح في هذا اللقاء، حيث عملت الباحثة في هذا اللقاء على التعارف الاسمي بعينة المجموعة التجريبية (المتدربين)، وحفظتها، ومحاولة تشكيل معرفة بسيطة لكنها مفيدة عن نمط شخصية كل متدرب، بعد ذلك عمدت الباحثة إلى التطرق إلى مواضيع أخرى من خلال استطلاع آرائهم عن الحياة المدرسية، والحياة الخاصة، والهوايات المفضلة، والطموح الدراسي الأكاديمي المنشود لهم بغرض بناء رابط بينها وبينهم من شأنه أن يولد انطباعاً لديهم باهتمام مدرّبتهم بهم، وقد اختتمت هذا اللقاء التدريبي بتعريفهم بموعد اللقاء الأول في البرنامج التدريبي لاشك ذلك ساعد في تفوق المجموعة التجريبية وجعلها تسنفي من البرنامج التدريبي.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي".

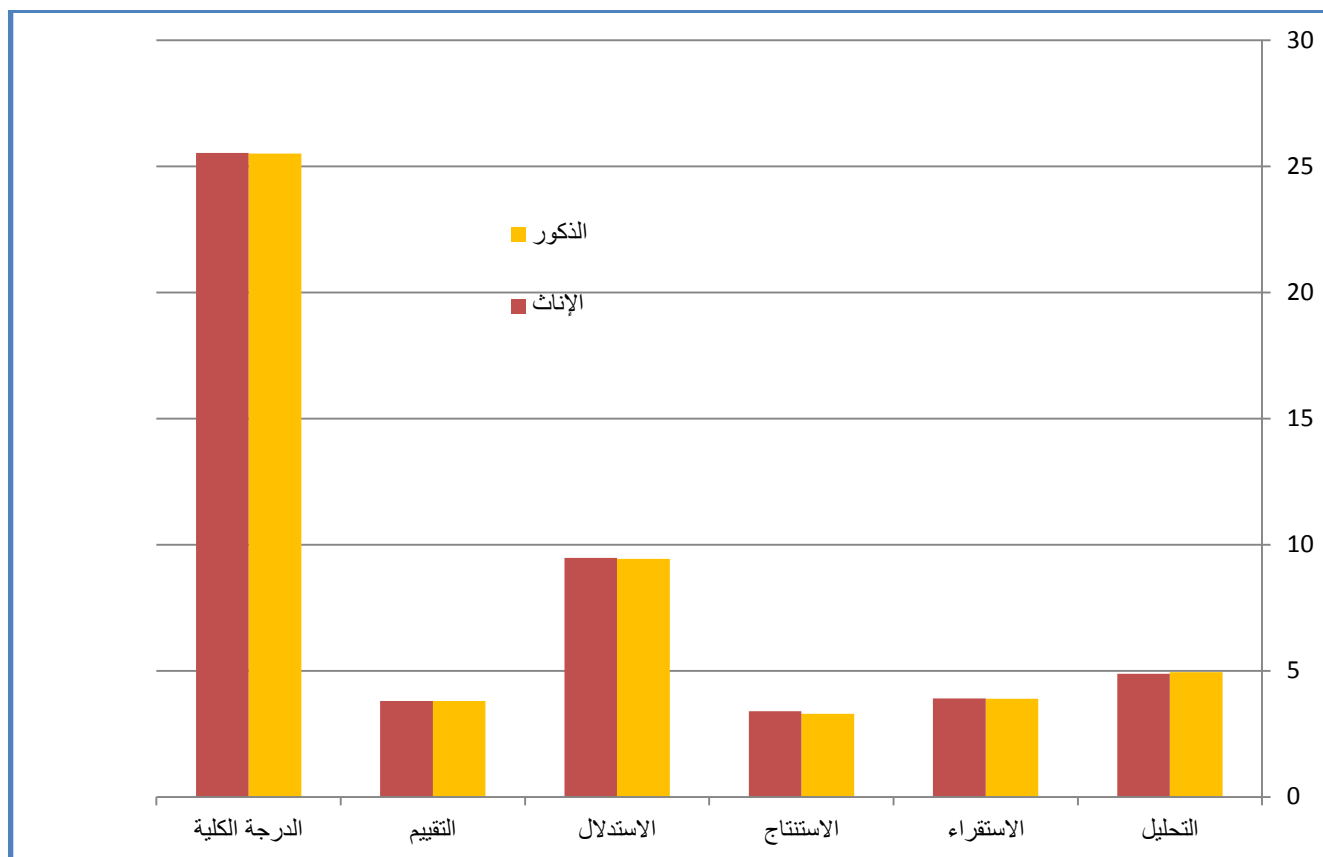
للتحقّق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ت ستودنت (*t-test*) للعينات المستقلة *Independent Samples Test*، إذ حسبت الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور والإناث في القياس البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على مستوى الدرجة الكلية والمهارات الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كما موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (19) يُبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.

المجموعة التجريبية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت ستودنت (t-test)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	الذكور	18	4.94	.938	0.197	33	0.845	غير دالة
	الإناث	17	4.88	.928				
الاستقراء	الذكور	18	3.89	.832	0.179	33	0.859	غير دالة
	الإناث	17	3.94	.899				
الاستنتاج	الذكور	18	3.39	.502	0.134	33	0.894	غير دالة
	الإناث	17	3.41	.507				
الاستدلال	الذكور	18	9.44	1.294	0.062	33	0.951	غير دالة
	الإناث	17	9.47	1.179				
التقييم	الذكور	18	3.83	.857	0.027	33	0.979	غير دالة
	الإناث	17	3.82	1.286				
الدرجة الكلية	الذكور	18	25.50	2.203	0.040	33	0.969	غير دالة
	الإناث	17	25.53	2.183				

يلاحظ من الجدول (19) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، وفقاً لمتغير الجنس.

وهذا يؤكد قبول الفرضية الصفرية التي تنص: على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (3) يبين التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسي البعدي وفقاً لمتغير الجنس

يلاحظ من جدول (19) والشكل (3) عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس. وتتوافق هذه النتيجة مع توجهات كل من النجار (2009) بارعيده (2009) فتح الله (2009) الطراونة (2011) علي (2012) الأغا (2013) الجوالده وآخرون (2013) والمطري (2019) كيتوت وآخرون (Kitot et al, 2010) عمور (2005) التي أكدت على فرضية عدم وجود فروق بين الجنسين في مجال التفكير الناقد وخصوصاً في حال إخضاعهم للبرنامج التدريبي نفسه. لاشك أن عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد يدحض الرأي الذي يشير إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الناقد مرده العوامل البيولوجية لكل منهما، ويثبت فرضية أن الفروق بينهم إن وجدت فهي بسبب عوامل ثقافية وتعليمية ومدى توفر بيئة نفسية آمنة وداعمة لكل منهما. كما تعزى هذه النتيجة إلى الضبط الدقيق الذي اتبع في إعداد البرنامج التدريبي المقترح أو في طريقة تنفيذه، إذ لم تكن إجراءات البرنامج متحيزة لجنس معين دون غيره، إضافة إلى أن الطلبة الذكور والإناث يتواجدون في بيئة واحدة متشابهة

في الخبرات الثقافية والتعليمية، وينطلقون من مستوى واحد في مهارات التفكير الناقد، إذ يشير كيتلير (kettlerl 2014) إلى أن انطلاق الطلبة من مستوى تفكير متقارب وإخضاعهم لطريقة تدريب واحدة وغير متحيزة في إجراءاتها وأنشطتها يؤدي إلى امتلاكهم لمهارات مقاربة.

4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين البعدي والمؤجل تعزى إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (t-test) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)، حيث حسبت الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي/ والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفي المهارات الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) كما موضّح في الجدول الآتي:

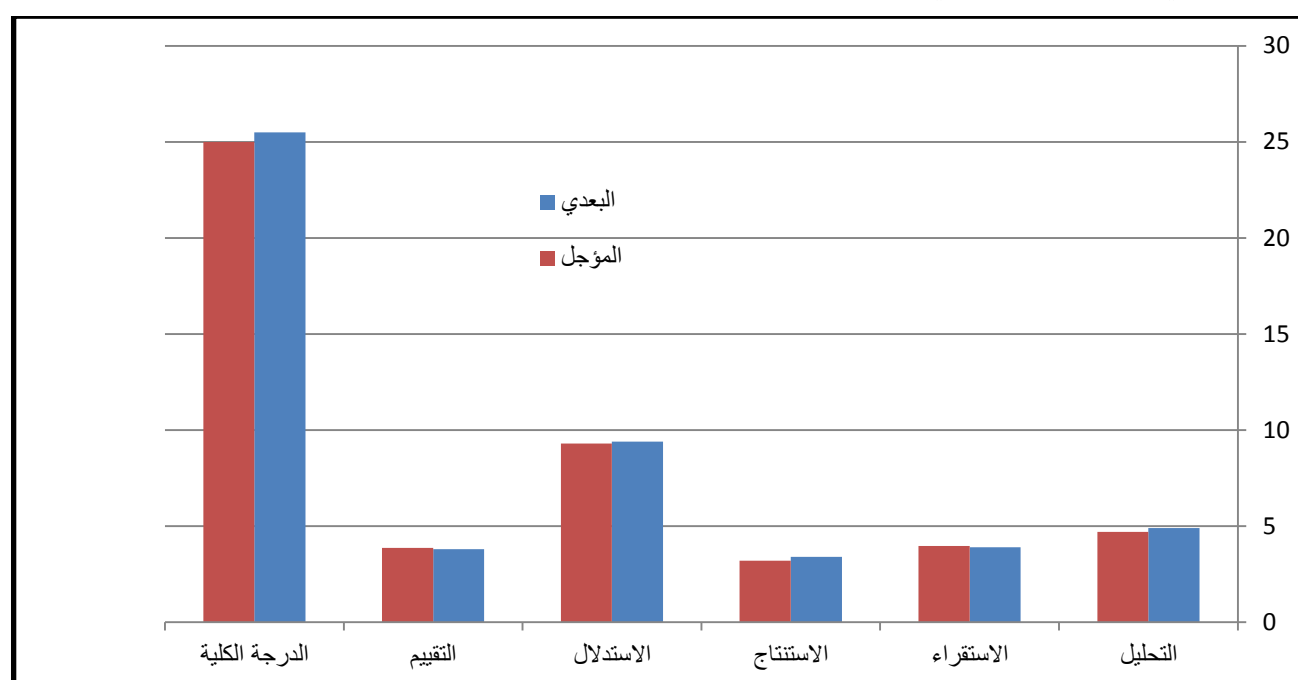
الجدول (20) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية .

التفكير الناقد	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	القياس البعدي	35	4.91	.919	34	1.435	0.160	غير دال
	القياس المؤجل		4.74	1.067				
الاستقراء	القياس البعدي	35	3.91	.853	34	0.813	0.422	غير دال
	القياس المؤجل		3.97	.891				
الاستنتاج	القياس البعدي	35	3.40	.497	34	1.747	0.090	غير دال
	القياس المؤجل		3.20	.677				
الاستدلال	القياس البعدي	35	9.46	1.221	34	1.406	0.169	غير دال
	القياس المؤجل		9.31	1.132				
التقييم	القياس البعدي	35	3.83	1.071	34	0.329	0.744	غير دال
	القياس المؤجل		3.86	1.141				
الدرجة الكلية	القياس البعدي	35	25.51	2.161	34	1.520	0.138	غير دال
	القياس المؤجل		25.09	2.650				

يلاحظ من الجدول (20) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال ، التقييم)، كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على

الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل.

وهذا يؤكد قبول الفرضية الصفرية التي تنص: على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (4) يبين التمثيل البياني للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في درجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل

يلاحظ من جدول (20) والشكل (4) عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل.

وتتوافق هذه النتيجة مع توجهات الدراسات التالية: العبد اللات (2003) عبيد (2004) ((الكندري (2005) سعيد (2006) العنزي (2006) الإمام (2006) العبدلات والكفاوين (2007) النجار (2009) الجوالده وآخرون (2013) عفانة (2013) العوامل وآخرون (2016) النبهان وآخرون (2014) سلوم وآخرون (2016) الصباغ (2015) الشلبي (2017) وينج وآخرون (Wing & others, 2008) افنيخر (2015) بيشوب (Bishop, 2000) كيني (2003) وآخرون (Dixon et al 2009) دونالدسون (Donaldson, 2010)

ويعزى استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل أهمها: تنوع أساليب التدريب التي اتبعت في البرنامج التدريبي، حيث استخدمت طريقة العمل ضمن مجموعات من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أو ثلاثة، وكل مجموعة تتكون من عدد من الطلبة يتعاونون فيما بينهم للوصول إلى الحلول المطلوبة. وكذلك طريقة المناقشة والحوار من خلال دعوة الطلبة ضمن كل مجموعة أن يسود بينهم الحوار والمناقشة لحل متطلبات المشكلة المطروحة. وطريقة العصف الذهني من خلال دعوتهم إلى تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي تظهر في أذهانهم، وتدوينها على أوراق عملهم أو على السبورة أو قولها شفهيًا مهما كانت هذه الأفكار، ومن ثم العمل على تقييمها واستبقاء الحلول والأفكار المعقولة والقابلة للتطبيق. إن كل ذلك كان يتم بعملية تعزيز متواصلة.

لأشك أن تنوع وسائل التدريب ساهم في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد والاحتفاظ بها، واستخدامها في حل المشكلات التي يتعرضون لها باستمرار. إذ يشير دانابال وساروجا (Dhanapal & Saroja , 2008) ديكسون إلى أن تدريب الطلبة على ممارسة العادات العقلية ضمن خطط وبرامج وأساليب تدريبية متنوعة يساعدهم بشكل فعال على تمثيلها في بنيتهم المعرفية، واستخدامها كأسلوب دائم في حل مشكلاتهم.

وترى الباحثة إن احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بقدرتهم على التفكير الناقد، ربما يعود أيضاً إلى الإجراءات الدقيقة التي اتبعت في كل جلسة تدريبية، إذ انصفت هذه الإجراءات بجودة العرض والصياغة، وتم إعدادها وفق المبادئ العلمية البعيدة عن التخبط والسلوكيات العشوائية التي تتم أحياناً في الطرائق التعليمية الاعتيادية المستخدمة من بعض المدرسين. ومن جهة أخرى إن النظام التعليمي ومعاييره لا يفي دائماً باحتياجات هذه الفئة من الطلبة وقدراتهم، لذا فإن تطبيق نموذج العادات العقلية تأتي تلبيةً لاحتياجاتهم، حيث تتضمن أنشطتها مهام عمل تتوافق وتفوقهم العقلي، فهم يكتشفون من خلالها مهارات وعادات جديدة لحل المشكلات، إضافة إلى أن ميلهم إلى التفكير المستقل، وإثبات ذواتهم والرغبة في القيام بمثل تلك المهام، وتفضيلها عما يقدم لهم ضمن عملية التعلم بالشكل المألوف أو الروتيني.

وهذا يتوافق مع توجهات العديد من الباحثين كيتوت وآخرون (Kitot et al, 2010) كيتلير (kettlerl 2014) عمور (2005) الرباعي (2005) عبد الوهاب (2007) علي (2009) الشامي (2010) محسين (2010) ريان (2010) عبيدة (2011) عفانة وحمش (2012).

ثانياً - ملخص نتائج الدراسة:

خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي المعد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل.

ثالثاً - توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. وضع دليل لمدرسي المتفوقين وخصوصاً في المرحلة الثانوية يوضح لهم كيفية تنمية التفكير الناقد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك.
2. الاهتمام أكثر بموضوع التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وتصميم مزيد من البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية والقائمة على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك.
3. السعي المبكر لاكتشاف الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس المرحلة الثانوية وتطوير مهارات التفكير الناقد لديهم.
4. تعريف الجهات المهمة بأهمية نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
5. ضرورة الاستفادة من نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في بناء برامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في جميع المراحل الدراسية.

6. الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في تنمية التفكير الناقد لأكبر عدد ممكن من الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية.

7. تنظيم دورات تدريبية صيفية مستمرة لمدرسي المتفوقين في المرحلة الثانوية بهدف تطوير قدراتهم على بناء البرامج التدريبية المناسبة لتنمية التفكير الناقد لطلبتهم.

كما تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال التفوق:

1. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معارف المعلمين بنموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك وكيفية توظيفها في تنمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة.

2. دراسة مستوى معرفة مدرسي المرحلة الثانوية بخصائص الطلبة المتفوقين عقلياً.

3. دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

4. دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

قائمة مراجع الدراسة

	أولاً- قائمة المراجع باللغة العربية. ثانياً- قائمة المراجع باللغة الإنكليزية.	
--	--	--

أولاً - قائمة المراجع العربية:

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2004). موسوعة التدريس، ط4، الأردن: عمان، دار المسيرة.
2. إبراهيم، مجدي عزيز. (2007). التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء، سيناريوهات تربوية مقترحة. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
3. ابن منظور، جمال الدين. (1967). "لسان العرب" ط1، بيروت: دار صادر.
4. أبو المعاطي، يوسف. (2004). مدى فعالية مجموعة التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 56، 313-338.
5. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. أبو حمد، سيرين. (2014). أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
7. أبو سماعة، كمال ومحفوظ، نبيل، والفرح، نبيل. (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي، إريد: دار الفرقان.
8. أبو شعبان، نادر. (2010). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
9. أبو فخر، غسان (2005): التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
10. أبو فخر، غسان (2003): المؤتمر الثالث لكلية التربية "المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية، العدد (4)، المجلد (1)، ص ص (207-209).
11. أبو ماضي، يحيى. (2006). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. عمان: الأردن.

12. أحمد، شعبان. (2013). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التفكير في تنمية بعض المهارات العقلية المكونة لعادات العقل المنتج والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بأسبوط، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسبوط، المجلد 29، العدد الثالث.
13. إسماعيل، محمد. (2007). التفكير الابتكاري وعلاقته بالتفكير الناقد. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
14. الأغا، ضياء الدين فريد. (2013). أثر توظيف استراتيجيات عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
15. أفنيخر، أحمد يحيى. (2015). أثر برنامج تدريبي وفق نظرية الحل الإبداعي لمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
16. الإمام، محمد صالح والحموري، خالد عبد الله. (2006). أثر برنامج إثرائي قائم على التاريخ المعاصر في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن حول استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات، (21-22) نيسان 2010، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
17. الإمام، محمد صالح. (2006). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في مهارات تنمية التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين، بحث منشور في مجلة الطفولة العربية، المجلد (7)، العدد (26)، منشورات الجمعية الكويت لتقدم الطفولة، الكويت.
18. أمين، أميمة محفوظ. (2008). فاعلية استراتيجيات تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.
19. الاندونوسي، نعيمة. (1997). أثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس مقرر الأحياء على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

20. بارعيده، إيمان. (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
21. بخيت، خديجة. (2000). فاعلية برنامج في تعلم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني عشر بعنوان: مناهج التعليم وتنمية التفكير. الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، المجلد الأول: 133-155، مصر.
22. بدور، لينا. (2013). فاعلية برنامج تعليمي معد وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
23. بريخ، إلهام. (2015). العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة. فلسطين.
24. بشار، موفق. (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
25. بهجات، رفعت. (2002). الإثراء والتفكير الناقد دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي، ط1، منشورات عالم الكتب، القاهرة، مصر.
26. التوجيهي، محمد عبد المحسن ومنصور، عبد المجيد سيد أحمد. (2000). الموهوبون "آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي"، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
27. جابر، عبد الحميد جابر. (2008). أطر التفكير ونظرياته، دليل للتدريس والتعلم والبحث. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
28. جبريل، منير؛ والجوابرة، سمير. (2002). كيف تطور مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد) لطلبة الصف التاسع في موضوع الهندسة التحليلية؟، دائرة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، القدس، UNRWA.
29. الجدوع، عصام. (2007). أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

30. جرادات، عبد الله مصطفى محمود. (2006). استقصاء أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العربية، عمان، الأردن.
31. جرادين، سوسن تيسير والرفوع، محمد أحمد (2007): دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي، المجلة التربوية، المجلد (26). العدد (101)، الجزء الأول: ص(247-283).
32. الجرجاني، عبد القاهر. (1984). التعريفات، تحقيق إبراهيم الإبياري، بيروت: دار الكتاب العربي.
33. جروان، فتحي (2008). الموهبة والتفوق والإبداع. ط2. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
34. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). الموهبة والتفوق والإبداع، عمان، الأردن: دار الفكر.
35. جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
36. الجعافرة، أسى عبد الحفيظ والخرابشة، عمر محمد عبد الله. (2007). درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، بحث منشور في مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (112)، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
37. الجفري، سماح بنت حسين صالح. (2010). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية في قسم المناهج وطرق تدريس العلوم، بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
38. الجميل، نادية جودت حسن (2014): بناء مقياس التفكير عند ذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، المجلد(4)، العدد(2)، ص ص (410-437)، العراق.
39. الجنادي، لينا أحمد. (2003). التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
40. الجوالدة، فؤاد والقمش، مصطفى والتل، سهير. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الحادي والثلاثون، فلسطين.

41. الجياي، يوسف (1999): العمل مع الجمعيات في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مركز التدريب الاجتماعي، لبنان.
42. الجيزاني، محمد كاظم جاسم، وارد ، شفاء حسين(2012). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة أبحاث ميسان، المجلد(9)، العدد(17)، ص ص (46-114).
43. الحارثي، إبراهيم. (2002). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، ط1، الرياض: مكتبة الشقري.
44. حجات، عبد الله. (2010). عادات العقل والفاعلية الذاتية. ط1، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
45. الحدابي، داوود عبد الملك والأشول، أطفاف أحمد. (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز، بحث منشور في المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (3)، العدد (5)، صنعاء، اليمن.
46. الحربي، علي. (2002). أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر، موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.
47. حسام الدين، ليلي عبد السلام. (2008). فاعلية استراتيجية" البداية - الاستجابة- التقييم "في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. دراسة مقدمة بالمؤتمر العلمي الثاني عشر" التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير المنعقد في دار الضيافة في جامعة عين شمس، 1-40، جمهورية مصر العربية.
48. حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي
49. حسين، أسماء عطا الله. (2013). "فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا"، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، مصر.
50. الحسيني، فهد محسن. (2012). فعالية تدريس مادة جغرافية الوطن العربي لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت باستخدام القبعات الست وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الكويت، الكويت.
51. الحليواني، ياسر عبد الله. (2005). " تكامل عادات العقل والمحافظة عليها" مقال منشور بمجلة شبكة العلوم النفسية، العدد (6)، ص (114-115).

52. حليوة، رحاب. (2015). أثر برنامج قائم على بعض عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلبة المعلمين (قسم التربية-تعليم أساسي) جامعة القدس المفتوحة بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
53. حمصي، أنطوان. (2003). *أصول البحث في علم النفس*. ط3. سورية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
54. الحوراني، محمد حبيب (1994). *سيكولوجية المتفوقين والمبدعين*. منشورات جامعة دمشق.
55. الخراشي، صلاح. (1987). فاعلية استخدام أسلوب مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية المعاصرة*، العدد الخامس، 346-385.
56. الخضراء، فادية. (2004). برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات المرحلة المتوسطة وفاعليته في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل في المواد الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
57. الخضراء، فادية. (2005). *تنمية التفكير الابتكاري والناقد*، دراسة تجريبية. عمان، الأردن: دار دي بونو للنشر والتوزيع.
58. الخطيب، وفاء (2010). فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
59. الخفاف، إيمان. (2016). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، العدد 2، المجلد 1، ص-ص 301-328، بغداد، العراق.
60. الداهري، صالح حسن (2005). *سيكولوجية رعاية الموهوبين*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
61. داود، إيمان. (2003). أثر استخدام التعلم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي ودوافع انجازهم فيها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
62. الدليل الإحصائي لمدراس محافظة دمشق (2018). وزارة التربية، دمشق، سورية.
63. الدليمي، طه وحراشة، إبراهيم. (2009). تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات عادات العقل والذكاء العاطفي بين التنظير والتطبيق. *مجلة الثقافة والتنمية*، العدد 9، المجلد (28)، ص-ص 68-106.

64. الرايغي، خالد بن محمد (2005). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البقان، المملكة الاردنية الهاشمية.
65. الرايغي، خالد. (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**. ط1، عمان: مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
66. راجح، نوال بنت محمد. (2002). فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات في الصف الثاني الثانوي، ملخص دراسة منشور على الإنترنت في موقع تربية البنات.
67. رحمة، عزيزة. (2004). **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة، دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
68. الرشيد، منيرة. (2004). أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
69. الرفوع، محمد أحمد وجرادين، سوسن تيسير. (2011). دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي. **المجلة التربوية**، العدد (101)، الجزء الأول، 247-283.
70. رمضان، عصمت الله عبد الحليم (2011)، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق، سورية.
71. ريان، علي بن حمد ناصر علامي. (2010). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة لكلية التربية، بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
72. زحلوق، مها، وأبو فخر، غسان (2007): الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
73. زحلوق، مها (1994): التربية الخاصة للمتفوقين، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.

74. زحلق، مها (2003): أساليب الإثراء في تعليم المتفوقين "مادة اللغة العربية أنموذجاً، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل الوطني لتدريب المعلمين على الأساليب الحديثة لتعليم المتفوقين وتأهيلهم للمشاركة في تنمية المجتمع، من 29 تمّوز إلى 7 آب 2003، دمشق، سورية.
75. زحلق، مها. (1994). **التربية الخاصة للمتفوقين**. منشورات جامعة دمشق.
76. زحلق، مها. (2001). المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق واقعهم حاجاتهم ومشكلاتهم. **مجلة جامعة دمشق، العدد (1)**.
77. الزراد، فيصل محمد خير ويحيى، علي محمد. (1986). **الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم**. الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم.
78. الزق، أحمد يحيى. (2012). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين ومستوى الفرق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد، بحث منشور في **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (13)، العدد (2)، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين**.
79. زمزمي، عواطف أحمد. (2004). فعالية برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكارية لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى - مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
80. الزياد، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية - اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
81. الزياد، فتحي مصطفى (2008). بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
82. زيتون، حسن. (2010). **تنمية مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات، الرياض: الدار الصولتية للتربية**.
83. السرور، فاديا هایل. (2003). **مدخل إلى تربية المتميزين والمتفوقين**. ط4، دار الفكر، عمان: الأردن.
84. سعادة، جودت أحمد. (2006). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**. الطبعة العربية الأولى، الإصدار الثاني، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

85. سعيد، أيمن حبيب. (2006). أثر استخدام استراتيجية حل-أسأل-استقصي (A.A.I) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر: التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 2، ص-ص 391-464، القاهرة.
86. السلامي، جاسم محمد عبد. (2013). تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات العادات العقلية بين التنظير والتطبيق. مجلة كلية التربية البنات. كلية التربية، جامعة ابن رشد.
87. السلطاني، حمزة والجبوري، نجلاء. (2015). أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (19)، جامعة بابل.
88. سلوم وآخرون، طاهر. (2016). مستوى عادات العقل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات. جامعة تشرين، سورية.
89. سليم، شيماء عبد السلام. (2010). فاعلية استخدام برنامج كورت في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة المنصورة، دمياط، مصر.
90. سليمان، سناء (2011): التفكير أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته، ط 11، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
91. سليمان، عبد الرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي. (2001). المتفوقون عقلياً "خصائصهم . اكتشافهم . تربيتهم . مشكلاتهم"، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
92. سليمان، عبد الرحمن سيد. (2004). المتفوقون عقلياً خصائصهم اكتشافهم رعايتهم مشكلاتهم. القاهرة، مصر: دار الرشاد.
93. السواح، منار. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات الملمات برياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث-يوليو 2011 (الجزء الأول)، 53-97.
94. سيد، أسماء سيد. (2008). أثر برنامج مقترح في تدريس العلوم في ضوء نموذج كورت لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والمفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

95. سيد، إمام مصطفى وعمر، منتصر صلاح. (2011). عادات العقل علاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دراسية مقارنة، للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، العدد الحادي عشر، 395-472.
96. الشامي، حمدان ممدوح. (2010). عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية - السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (144) الجزء الثاني، 331-378.
97. الشربيني، زكريا وصادق، يسريه. (2002). أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع. القاهرة، مصر: دار الفكر للتوزيع.
98. الشرقاوي، أنور (1978): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.
99. الشطي، جمال والعنبرة، مريم، والثاقب، فدوى. (2004). مدرسة المتفوقين في دولة الكويت. قطاع البحوث التربوية والمناهج وحدة البحوث والدراسات المستقبلية، الكويت.
100. شقير، زينب. (1999). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
101. الشلبي، إلهام. (2017). فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 1، 2017.
102. الشمري، نداء بن هزاع. (2010). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
103. الشخيلي، خالد خليل. (2005). الموهوبون والمتفوقون "أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم"، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
104. الصافوري، إيمان عبدالرحيم، وعمر، زيزي حسن. (2011). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس-الدولي الثالث بعنوان: تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة. مصر: في الفترة من (13-14) من إبريل.

105. الصباغ، سامية أحمد. (2015). عادات العقل لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية وعلاقتها بكل من جنس الطلبة والمستوى الجامعي والتحصيلي لهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثلاثون، العدد الخامس، الأردن.
106. صوالحة، محمد وبني خالد، محمد. (2006). أثر نوع المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة العلوم التربوية، العدد (10)، كلية التربية، جامعة قطر.
107. الصويطي، رولا. (2001). أثر استخدام الجزء الأول (التوسعة) والجزء الخامس (المعلومات والعواطف) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إرد، الأردن.
108. طراد، حيد عبد الرضا (2012) أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (5)، العدد (1) ص ص 225-264.
109. الطراونة، محمد. (2011). أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (25)، العدد (9).
110. الطريحي، فاهم حسين، وكاظم، حيد طارق (2013). السلوكيات الذكية المستندة إلى نصفي الدماغ- عادات العقل والسيادة الدماغية. الأردن، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
111. طعمة، أمل والعظمة، رند. (2003). هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء بالاعتماد على البرنامج العالمي كورت-توسيع مجال الإدراك. دمشق، سورية: المطبعة الهاشمية.
112. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد. (2000). الموهوبين أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الثاني لرعاية المتفوقين. المجلس العربي للموهوبين المتفوقين. عمان: الأردن.
113. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد. (2008). الموهوبون "أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم"، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

114. العازمي، محمد أرشيد. (2004). أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة المتميزين في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
115. عامر، طارق. (2006). المتطلبات التربوية للمتفوقين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.
116. عبد العزيز، سعيد. (2005). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
117. عبد العظيم، ريم احمد (2009). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيا التفكير المنتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد 94.
118. عبد الغفار، عبد السلام. (1977). التفوق العقلي والابتكار، القاهرة: دار النهضة العربية.
119. عبد الفتاح، هدى عبد الحميد. (2003). أثر المدخل الإثرائي في وحدة العلوم قائمة على التعلم الذاتي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد للتلاميذ المتفوقين في المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد (2)، القاهرة، مصر.
120. العبد اللات، سعاد إسماعيل. (2003). 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، الأردن.
121. عبد اللطيف، مدحت. (1993). الصحة النفسية والتفوق الدراسي الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
122. عبد الهادي، نبيل وعياد، وليد. (2009). استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
123. عبد الوهاب، صلاح الدين شريف، الوليلي إسماعيل حسن. (2011). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد، (76) ، الجزء الأول، 230-295.

124. عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2007). فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد الأول، (العدد الثاني)، 10-70.
125. العبدلات، سعاد والكفاوين، عطا. (2007). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد (20)، جامعة عدن، اليمن.
126. عبيد، إدوارد شحادة. (2004). أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة عمان العربية.
127. عبيدة، ناصر. (2011). أثر استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 84، ص-ص 102، 147. جامعة تبوك، السعودية.
128. العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
129. العتيبي، خالد (2007). أثر دمج بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
130. العتيبي، ضحى. (2013). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد 5، المجلد 1، ص-ص 188-250.
131. عجوة، عبد العال والبناء، عادل. (2001). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد CCTSI. الإسكندرية، مصر: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.
132. عربيات، رند محمد. (2009). عادت العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

133. عريان، سميرة عطية(2010). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة وعلم الاجتماع في القرن الحادي والعشرين. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (155).
134. العساسلة، سهيلة، وبشارة، موفق. (2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26 (7)، 2012.
135. العظمة، رند تيسير (2010) تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت، ط2، ديبونو للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
136. عفانة، عزو وحمش، نسرین. (2012). مستوى ممارسة عادات العقل المنتج وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة. مؤتمر كليات التربية بين النظرية وإشكاليات التطبيق.
137. عفانة، نداء. (2013). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماع ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
138. علي، السعيد حمال عثمان (1997). فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين في المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة الأزهر.
139. علي، صلاح عميرة (2005): صعوبات تعلم القراءة والكتابة "التشخيص والعلاج"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
140. علي، لينا عز الدين(2012). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
141. علي، وائل عبد الله. (2009). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 54، ص-ص 150-170، مصر.

142. عمار، حارص عبد الجابر. (2010). فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر.
143. عمار، سام (2006): مؤتمر " المسؤولية الوطنية والانسانية للمؤسسات التربوية في ضوء تحديات العصر". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، العدد (2) المجلد (4)، ص (219).
144. عمر، دعاء. (2013). برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال، دراسات عربية في التربية والتعليم (ASEP) في جامعة سوهاج، العدد 40، الجزء الأول، مصر.
145. عمران، محمد كامل. (2014). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
146. عمور، أميمة محمد عبد الغني. (2005). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
147. عميرة، إبراهيم. (1997). الموهوبون ورعايتهم. رسالة الخليج العربي، العدد (65)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
148. العنزي، ممدوح. (2006). التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
149. العوامل ، عصام وآخرون (2016) أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد ،لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 43 الملحق 1 ، الاردن.
150. عودة، أحمد وملكوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2. الأردن، إريد: مكتبة الكتاني.

151. عياصرة، محمد نايف. (2012). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية أريد الجامعية، *مجلة العلوم التربوية*، العدد الثالث، 294-312.
152. غانم، محمود محمد. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
153. الغامدي، منى سعد وعافشي، ابتسام عباس (2018) فاعلية بيئة تعليمية الكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية، جامعة الاميرة نورة، الرياض.
154. الفاعوري، غريب. (2006). أثر برنامج الكورت رقم 4 في تنمية القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين، اللقاء العربي الأول لبرنامج الكورت (2006)، عمان، الأردن.
155. فتح الله، مندور عبد السلام. (2009). أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد (101)، 53-101.
156. فخرو، أنيسة أحمد. (2000). احتياجات الطالب المتفوق دراسياً. ورقة عمل مقدمه للمؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية المتفوقين - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - عمان، الأردن.
157. فرج الله، عبد الكريم؛ وأبو سكران، محمد نعيم. (2013). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة كربلاء العلمية*، 11(4)، 2013، 115-130.
158. فشر، آلك. (2009). *مقدمة في التفكير الناقد*. ترجمة ياسر العيتي، الرياض، السعودية: دار السيد للنشر.
159. فلاته، مها محمد. (2000). واقع رعاية الموهوبات والمتفوقات بالمملكة العربية السعودية - ورقة عمل مقدمه للمؤتمر العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
160. الفندي، حمدان. (2005). مدى فاعلية برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام الابتدائي من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الطلبة الموهوبين وأولياء أمورهم بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية السلط. الأردن.

161. قاسم، إيمان محمد. (2012). فعالية التدريب باستخدام برنامج كورت على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر.
162. القاضي، هيثم. (2007). أثر استراتيجيات عادات العقل في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
163. القحطاني، عثمان. (2014). فاعلية برنامج إثرائي قائم على أنموذج أبعاد التعلم لمادة الجبر في تنمية عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين في الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، جامعة تبوك، المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (8)، 62-100.
164. القريطي، عبد المطلب. (1989). المتفوقون عقلياً "مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم". رسالة الخليج العربي. العدد (28). ص ص 31-58.
165. القضاة، محمد فرحان. (2014). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود/ المجلد الخامس العدد 8 جامعة الملك سعود/ قسم علم النفس.
166. قطامي، يوسف - عرنكي، رعدة (2007). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع - عمان، الأردن.
167. قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
168. القطامي، يوسف وثابت، فدوى. (2009). عادات العقل لطفل الروضة-النظرية والتطبيق. ط1، عمان: مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
169. قطامي، يوسف وعمور، أميمة. (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
170. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التدريب. عمان، الأردن: دار الشروق.
171. قطامي، يوسف. (2007-أ). تعليم التفكير لجميع الأطفال. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
172. قطامي، يوسف. (2007-ب). ثلاثون عادة عقل. عمان: دار بيبونو للنشر والتوزيع.
173. قطامي، يوسف. (2007-ت). عادات العقل. ط1، عمان: دار الفكر.

174. كاظم، حيدر والطريحي، فاهم. (2013). السلوكيات الذكية المستندة إلى نصفي الدماغ عادات العقل والسيادة الدماغية. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
175. الكركي، وجدان خليل. (2007). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية.
176. كريفير، ليند. (2005). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. ترجمة: سعيد حسني العزة. عمان، الأردن: دار الثقافة.
177. الكندري، عيسى محمد. (2005). أثر استخدام برنامج إثرائي في مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
178. كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003-أ). تقييم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع-الدمام.
179. كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003-ب). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع-الدمام.
180. كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003-ت). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية، ط1، الدمام: دار الكتاب للنشر والتوزيع.
181. كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003-ث). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع-الدمام.
182. اللقمان، إيمان بنت أحمد عبد الله. (2012). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
183. مازن، حسام. (2011). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس عشر، التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية بالمركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة.

184. مايرز، شيت (1993): تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة عزمي جرّار، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
185. المبدل، عبد المحسن. (2009). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية-في ضوء نظرية موراي- وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
186. مجيد، سوسن شاكر. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد. ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
187. محمد، رائد. (1996). فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
188. محيسن، مها محمد. (2010). استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع 2061 العالمي وعلاقته بمتغيرات الجنس والصف التعليمي والتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
189. المصري، قاسم. (2003). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية. إريد، الأردن: مطبعة الروزانا.
190. مصطفى، فهميم. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
191. مطرية، خضر. (2010). عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية. عمان. الأردن: دائرة التعلم والتعليم.
192. المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى.
193. المطوق، هاني. (2013). أثر استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
194. المعاينة، البواليز. (2004). الموهبة والتفوق. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

195. معجم اللغة العربية. (2001). **معجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
196. معجم اللغة العربية. (2005). **معجم الوسيط**، ط 3، الجزء الأول والثاني، القاهرة.
197. المغاري، إبراهيم. (2002). **كيف تكون مبدعاً**، المنصورة: مكتبة الإيمان.
198. مندور، فتح الله. (2009). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة التربية العملية**، المجلد 12، العدد (2)، ص-ص 83-125، مصر.
199. المهيمي، رجب ومحمود، جيهان. (2009). فاعلية تصميم مقترح لبيئة لتعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة، **مجلة كلية التربية**، العدد 15، المجلد 1، ص-ص 351، 305، مصر.
200. الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن. (2020). تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس الفقه في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، مجلد: 44، ع: 1، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية.
201. النادي، عزة محمد جاد. (2009). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 15 (3 جزء 2)، 313-350.
202. النجار، حسني وزكريا، السيد محمد. (2009). فعالية برنامج إثرائي لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أساليب التفكير المفضلة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.
203. النواب، ناجي محمود وحسين، محمد ابراهيم. (2013). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية، **مجلة العلوم الانسانية**. عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الانسانية. بغداد: العراق. ص (149-172).
204. نوفل، محمد بكر. (2006). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة المعلم الطالب**، العدد الأول، 33-48.

205. نوفل، محمد بكر (2007). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل"، ط1 ، عمان: دار المسيرة.
206. نوفل، محمد. (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط2، الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
207. نوفل، محمد. (2010). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط2، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
208. الهاشمي ، عبد الرحمن - الدليمي ، طه علي حسين (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس - دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن .
209. الهواري، ماهر والشناوي، محمد. (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات. مجلة رسالة الخليج العربي الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد (32).
210. هيلات، صلاح وجوارنه، محمد وعيادات، وليد وشديفات، صادق (2009). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد (3).
211. واكد، أمير نجيب محمد. (2014). عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في عكا. رسالة ماجستير غير منشورة،
212. والاس، بيل. (2004). التدريس للطلبة المتفوقين. ترجمة: خالد الغامدي، القاهرة، مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
213. الوسمي، عماد(2003). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (91)، القاهرة، مصر.
214. وطفة، علي. (2007). قراءة في كتاب عادات العقل. مقال منشور على الإنترنت بموقع وطفة. www.watfa.net. 2017/1/15، الساعة 3.00 مساءً.
215. يوسف، السعدي الغول السعدي. (2012). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية بدبي. القاهرة: جامعة جنوب الوادي.

ثانياً- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1. Adams. C. (2006). Power point. Habits of mind and classroom culture. **Journal of curriculum studies**. VOL.38. No.4: 389-411.
2. Allison, k. (1993). Critical thinking , problem solving skills for the At-risk students EDD . Northern Arizona university, Dissertation abstracts international, V (54), P74.
3. - Alnabhan; Najat Alhamdan, Ahmed Darwish Arabian Gulf University Bahrain 2014: The effectiveness of the Master Thinker Program in Developing Critical Thinking Skills of 11th Grade Students in Bahrain.
4. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. NewYork. Englewood Cliffs, Oxfam: Practice – Hall.
5. BEE, M. S., SENG, G. H., & JUSOFF, K. Habits of mind in ESL classroom. English Language Teaching. Vol. 6, N. 11, 2013, 130 – 138.
6. Bishop, E. P. (2000). USA Classroom Interaction: **The Learning-Centred Resource Bank**. Valencia Community College, USA.
7. Boersma, Stuart and Klyve, Dominic. (2013). " **Measuring Habits of Mind: Toward a Prompt-less Instrument for Assessing Quantitative Literacy. Numeracy**: Vol 6: Iss I, Article 6. DOI: <http://dx.Doi.Org\10.5038\1936-4660.6.1.6>. Available at: <http://Scholar.Commons.Usf.Edu\numeracy\vo16\iss1\art6>.
8. Broadbear James-Jin Guang-Bierma Thomas (2005). **Critical Thinking Dispositions among Undergraduate Students during Their Introductory Health Education Course**.www.ERIC. Org. 2/7/2017.
9. Brown, E. (2009). **A longitudinal Study Of Enhancing Critical Thinking And Reading Comprehension In Title Classrooms**, Journal For The Education Of Gifted . Vol (33), No (1), pp7–37, Copyright 2009, Purfrock Press, USA.
10. Bruner, J.S. (1990). Acts of Meaning (Master's thesis). Harvard University Press.
11. BURGESS, J. The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. Emotional and Behavioral Difficulties. Vol. 17, N. 1, 2012, 47 – 63.
12. Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). Thinking skills, Critical thinking and problem solving. Second edition, Cambridge: Cambridge University Press .

- 13.Campbell,J. (2006). Theorizing Habits of Mind as Framework for Learning. Abstracts of Conference Papers, Central Queensland University.
- 14.Cheung w.s & hew, K. F. (2010). **Examining facilitators habits of mind in an asynchronous online discussion environment: A two cases study.** Available at: <http://Australasian.Journal.of.Education.Technology.2010>, 26 (1), 123-133. DOI: <http://dx.Doi.org/2010>.
- 15.Cheung w.s and hew, K. F. (2008). **Examining Facilitators habits of mind and learners participation.** Available at: [http://Australasian.Society.for.Computers.in.Learning.in.Tertiary.Education.\(ASCILITE\).Conference,Melbourne,Australia,November.30.to.December.3.2008](http://Australasian.Society.for.Computers.in.Learning.in.Tertiary.Education.(ASCILITE).Conference,Melbourne,Australia,November.30.to.December.3.2008).
- 16.Chu, H. (2004). Critical Thinking through Asynchronous On-line Discussions. Korea University, Korea.
- 17.Coleman. (2003). ***The Identification of Students who are Gifted.*** <http://www.idomlie.org/article>
- 18.Costa A.L & kallick, B. (2000) Discovering &Exploring Habit Of Mind. Association For Supervision And Curric.
- 19.Costa, A .& Kallick ,B. (2002). Assessment in the learning organization: Shifting the paradigm. Alexandria , VA: Associationfor Supervision and Curriculum Development.
- 20.Costa, Arther and Kallica ,Bena (2002). **"Describing 16 Habits of Mind"**,(available online). Retrieved july 2010 from <http://www.Faculty.ksu.edu.sa/74114.education>.
- 21.Costa,52. A. (ed) (2001): developing minds: A resource book for teaching,3 rd. edition,Alexandria va: association for supervision and developing.
- 22.Covey.Stephen (2007). The Sevenhabits of Mind Highly Effective People Personal Work Book. Usa,Newyork.
- 23.David, A & White, Ph. D (2010): ***Gifted Education Thinking (With Help From Aristotle) A Bout Critical Thinking***, Gifted Children, Vol (33), No (3), PP (14-19).
- 24.Dhanapal, P & Saroja, H .(2008). **Cultivating Critical And Creative Thinking Skills Through An Integrated Approach To The Teaching Of Literary Texts**, Pdh Thesis, University Putra Malaysia <Http://Psasir.Ump.Edu>.
- 25.Dixon, F. & Cassady, J. Crosss, T. Willams, D. (2009). **Effects Of Technology On Critical Thinking And Essay Writing Among Gifted**

- Adolescents**, The Journal Of Secondary Gifted Education, Vol (XV1), No (4), pp180–189, Sage Publications Inc, USA.
26. Donaldson, J. (2010). A Critical Thinking Module Evaluation. The 11th International Conference on Education Research New Educational Paradigm for Learning and Instruction, September 29 – October 1, 2010.
 27. Douglas, E by. (1997). **Gifted and Stressed** <http://talentdevelop.com/articles>.
 28. Eakin, Janet R. (2007). **School Of Education, Doctoral Study, Walden University**, Education Faculty, USA.
 29. Elsevier .(2006) **Is the relationship Between Intelligence and Trait Neuroticism Mediated by Test Anxiety** Vol.40, No.3, PP.587 – 597
 30. ELYOUSIF, Y. A. K., & ABDELHAMIED, N. E. Assessing secondary school teacher's performance in developing habits of mind for the students. International Interdisciplinary Journal of Education. Vol. 2, N. 2, 2013, 163 – 180.
 31. Fasion, R. Fasion. E (1998). A Critical Thinking. Theoretical Issues In Ergonomics Science, Vol (1), No (2), PP (102– 154).
 32. Faux, B.1 (1992). An analysis of the interaction of critical thinking, creative thinking and intelligence with problem solving. Dissertation abstracts international, 53 (5), P. 1451 -A.
 33. Finn, P. (2011). Critical Thinking Knowledge And Skills For Evidence Based Practice, Language, Speech, And Hearing Service schools. January American Speech-Language-Hearing Association, Vol (42), PP.(72 –69)
 34. Finn, Patrick (2011): **Critical Thinking Knowledge And Skills For Evidence Based Practice, Language, Speech, And Hearing Service schools**, January American Speech-Language-Hearing Association, Vol (42), PP (69– 72).
 35. Florea, N.& Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. Procedia - Social and Behavioral Sciences (180) 565 – 572, Romania.
 36. Ghabanchi, Z.,& Behrooznia, S. (2014). The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98 ,513 – 521.
 37. Ghabanchi, Z.,& Behrooznia, S.(2014).The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 98 ,513 – 521.
 38. Gordon.m,(2011)." Mathematical Habits of Mind: Promoting students thoughtful considerations" **Journal of Curriculum studies**, Aug 2011, Vol.43 Issue4,p457-469, 13p, 1 Graph United state.

- 39.Hant, E.& Bell, s.(2010). Effectiveness of the proposed training program in the development of some of the habits of mind for students collectors in the Department of Sociology. *Journal of the American Educational Studies Association*, v45 n1, p39-58 Jan 2009 Eric.
- 40.Hew, k he Foon and Cheung, wing Sun (2011): "student facilitators' habits of mind and their influences on higher level know ledge constriction occurrences in on line discussions", *Innovations in Education and Teaching International*, volume 48, Issue 3. <http://www.smp.gseis.vcla/smp/publications/quarterly/vu/vun3/bbt.vlass.htm>.
- 41.HeyLighen , F. (1997) .*Gifted People and Their Problems*.
- 42.Hove, G. (2011). Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education, University of Wisconsin-Stout. United States.
- 43.Hyerle, David. (1999). Visual Tools and Technologies .Alexandria ,Association for Supervision and Curriculum Development. .New York: Designs for Thinking.
- 44.Jacob, S. (2010). Critical Thinking in On-line Mathematics. University of Malaysia Sarawak, Malaysia.
- 45.James, R and Delisle, S. (1994). *Underachieving Gifted Students* <http://www.kidsource.com/kidsourceunderachieveinggifted.html>9.
- 46.Jones, B.(2013). Exercise habits of mind among secondary school students in London level using the model Costa and Kallick. *Journal of Contemporary Research in Business* , vol. 12 n(20) , pp.676-682.
- 47.Keeny,L .(2003)."**Using Edward De Bonon's Six Hats Game To Aid Critical Thinking And Reflection In Palliative Care**, Retrieved". July 26, 2003, From, International. Journal Of Palliative Nursing, Vol (9) No. (3), Pp (39-43).
- 48.kettlerl, T. (2014). **Critical Thinking Skills Among Elementary School Students, Comparing Identified Gifted And General Education Student Performans**, Gifted Child Quarterly, April, Vol (58), PP127-136, Sage Publications Inc, USA.
- 49.- Khawaldeh, H (2018): The effectiveness of Scamber and Cort Programs on Creativity among gifted and talented students. Doctor of Phisolphy University Uttara Makaysia.

- 50.Kirk,S.A., Gallagher, J.J.& Anastsiew, N.J.(1997). ***Educating Exceptional children***. (8 th Ed.).New york: Hought Mifflin company.
- 51.Kitot, A.; Ahmad, A.& Seman, A. (2010). The Effectiveness of Inquiry Teaching in Enhancing Students' Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (7), Malaysia.
- 52.Klein, Gary (2011): ***Critical Thought About Ergonomics Science***, Theoretical Issues In Ergonomics Science, Vol (12),No (3), PP (210– 224).
- 53.Koehler, Carol_Neer, Michael (1996). **An Investigation of variables that Define Collaborative and Critical Thinking: The Effects of Argumentative Style on Critical Thinking Competence and Social Tolerance**. Paper Presented at the Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform (16th, Rohnert park, CA, July 28-31, 1996). www. ERIC. Org.
- 54.Lafuente, Jesus and Cordele, Marpa (2009). Research on action –emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students, **learning and individual differences**, VOL.10, Issue 4, 567-576.
- 55.Laliberte Kirnberly A, (2013). **Inquiry-based Instruction: Cultivating Analytical Habits of Mind**.(2013). NERA Conference Proceeding 2013, Paper 21, Literacy, "Numeracy Available at: http://digitalcommons.uconn.edu/near_2013/21.
- 56.Lerner . J . W (1997): learning Disabilities . **Theories**, Diagnosis and teaching strategies (7th . Ed) Boston : Houghton Mifflin .
- 57.Lipman, M. (2003). Thinking In Education. Cambridge University Press, UK.
- 58.Ma. Florecilla C And Cinches (2012). **Mediating Effects of Graduate Faculty Habits of Mind on: the Relationship between Core-self Evaluations and Adult Learning Practices**. Available at: <http://feinches@Liceo.edu.ph/m.cinches@y7mail.com> literacy,""Numeracy: Vol 7, No. 1 January 2012.
- 59.Maricica, S.& Spijunovicb, k. (2015). Developing Critical Thinking in Elementary Mathematics Education through a Suitable Selection of Content and Overall Student Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (180), 653 – 659, Serbia.
- 60.Marshall, Alison R. (2004). High school mathematics habits of mind instruction: student growth and development, **Thesis M.A, Unpublished dissertation**, Southwest Minnesota State University ,US.

61. Marzano, R. (1998), A difficult kind classroom teaching with dimensions of learning, U.S. Association for Supervision & Curriculum development. Alexandria. VA.
62. Marzano, Robert, et al. (1999): Habits Of Mind North Central. Education Laboratory Learning Point Associate (On-Line). Retrieved On 7, 2010 Available. Wwww. Ncsl. Or.
63. Mathau, a. (2004). Smart Thinking, Skills for Critical Understanding and Writing. United Kingdom, Oxford University Press. n2 p.p. 273-284 Mar.
64. McBride, Ron, E-Xiang, Ping-Wittenburg, Davide (2002). **Dispositions Toward Critical Thinking The Preservice Perspective**,. Teacher and teaching, theory and practice. Carfax publishing www. ERIC. Org 12/8/2017.
65. Melancon, Burton Shaughnessy, Michael_ Acheson_ Brown, Dan_ Gaedke, Bill_ Moore, Jack (1997). **Critical Thinking Skills: Levels of Preservice Elementary, Secondary, and Special Education Students**. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Social Science Association (Las Vegas, NV, April, 1997). www. ERIC. Org 13/7/2016.
66. Miller, M. & Althouse, J. (2014). **Critical Thinking In Gifted Childrens Offline And Online Peer Feedback**, Contemporary Education Technology, Vol (4), No (1), PP66-80, Sage Publications Inc, USA.
67. Papadakis, S., & Ghiglione, E. (2008). Improving participation and critical thinking of students using LAMS. Hellenic Open University, Patras, Greece.
68. Perkins. D. (1991). What creative thinking is, (on-line) ERIC, Document Reproduction service. NO. ED 363330.
69. Pin – Jen Chen, .(2008). **Effectiveness Of Webquest Instructional Strategy On Critical Thinking And Creative Thinking Abilities Of Elementary School Upper Grade Students**, Master's Thesis, Department Of Education, Master Program Of Technology Development Communication, Http: //140.133.6.46/ ETD-Db / ETD-Search / View-Etd
70. Pruzek .R. (2000). Relationships among parent self – efficacy. Children's foundations for achievement. Children's habits of mind and academic achievement. **Master Dissertation in educational psychology. Administration and counseling. California State University. Long Beach.**
71. Publishers, L. Heights, R. (2008). *Feeling and Attitude of Gifted Students*. Vol.33, No.130, PP.331-342.

- 72.Qing, Z; Ni, SH.& Hong, D. (2010). Developing critical thinking disposition by task-based learning in chemistry experiment teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,(2), 4561–4570.
- 73.Rickets. john .(2004).The Relationship between Critical Dispositions and Critical thinking skills of selected youth leader in the national FFa organization, *journal of southern Agricultural Education Research*, (1),54.
- 74.Shaban, A. & Westrom, M.(2012). Creative thinking and habits of mind according to Costa and Kallick model among university students: Australia. *Educational Journal*, Vol. 18 n(9) pp 124-156.
- 75.Sidney, M & John, F. (1998). ***Achievement Motivation and Gifted Students***. A social cognitive perspective, Vol.33 , No 283 , PP.45 – 63.
- 76.Smith, B. D. (1983). Instructional for critical thinking skills. *The Social Studies*, Vol(47), No(5),120-124.
- 77.Snyder, L.& Snyder, M. (2008). Teaching Critical Thinking And Problem Solving Skills, Colleges/ Schools Of Pharmacy. *American Journal Of Pharmacy*, Vol (74), No (10), PP.(14 –1)
- 78.Springer (2005). ***Thinking About Making It; Black Canadian Students Beliefs Regarding Education and Academic Achievement***. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.34, No 4, PP. 34 7 – 359.
- 79.Springer. (2001). Social Copying Among Gifted High School Students and Its Relationship to Self-concept. ***Journal of Youth and Adolescence***, Vol.30, No.1, PP.19-39.
- 80.Strenberg, R.J. (2001). Epilogue:Another mysterious affair at styles.In R.J. Sterberg &L.F zhang(eds), *cognitive styles*. Mawah,NJ: Lawrence Earlbaum Associat.
- 81.Tabackova, Z. (2015). Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students` Critical Thinking Through Reading Literary Texts, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, N (186).
- 82.Tanisli, D, & others,(2014). " Primary School Teatcher Candidates Geometric Habits of Mind", *Anadolu University, Turkey*, www.edam.com.tr/estp.
- 83.Taylor & Francis. (1998). Influence of Family and Socio – demographic Variables on Students with Low Academic Achievement , ***Educational Psychology***, Vol. 25 , No.4 , PP.423 – 435
- 84.Taylor and Francis. (1998). ***Vocational Identity and Career Choice Congruence of Gifted and Talented High School Students***, Vol.11, No.3, PP.325-335.

85. Taylor, (2005): *Influence of Family and Socio-demographic various on Students with Low Academic Achievement* Educational Psychology, Vol.25, No.1.
86. Uptis, Rena And Abrami, Philip C, Ann Patteson, (2010). **Developing Ecological Habits of Mind Approaching Environmental Issues through Electronic Portfolios and the Arts,** Literacy, Numeracy: Vol 8: Iss I, No, 1, 2010. DOI: [http: \dx.Doi.Org\](http://dx.doi.org/) Available at: [http: \Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies: Vol 8: ISS I, NO 1 2010.](http://Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies: Vol 8: ISS I, NO 1 2010.)
87. Verner-Filion, j., & Gaudreault, (2010). From perfectionism to Academic Habits of Mind: The Mediating Role of Achievement Goals. Personality and Individual Differences.
88. Vieira, Rui Marques & Toreiro, Celina & Martins, Isabel P (2011): **Critical Thinking Conceptual Clarification And Its Importance In Science Education,** Science Education International, Vol (22), No (1), PP (43– 54).
89. Wen Hu, H (2005): "Developing siblings and peer tutors to assist Native Taiwanese children in learning habits of mind for math success" (January 1, 2005). Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst. Paper AAI3179886. <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3179886>
90. Wen Hu, H. (2009). Investigating Relationship between Atayal Students Mathematical Habits of Mind and Attention Persistence in Mathematical Learning ", University of Wisconsin – River Falls hsing – wen.hu@uwrf.edu.
91. Wing, S.C. & others (2008). "Examining Facilitators' Habits of Mind in an Asynchronous Online Discussion Environment. A Two Cases Study", Technological University, Astralia.
92. Wireman, Janice (2009). International Mental entail processes sing students thinking As habit of mind. **Journal of Hnographic & Qualitative Research.**
93. Wirsema, J, (2009). " Interational Mental Entail Possessing: Students Thinking As A Habits of Mind", Journal of phonographic & Qualitative Research.
94. zaidne R.M & scleyer.e (1998): **Test Anxiety the intellectuality Gifted school students.** Anxiety, Stress and Copying, Vol.25, No.2.

ملاحق الدراسة

	ملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين. ملحق (2): اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ملحق (3): اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن. ملحق (4): جلسات البرنامج التدريبي القائمة على العادات العقلية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.	
--	---	--

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاسم	الاختصاص العام	الصفة العلمية	المكان
أ. د غسان أبو فخر *	تربية خاصة	أستاذ في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
د. دانية القدسي *	تربية خاصة	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة **	القياس والتقويم	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. حسن عماد *	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	جامعة دمشق
د. آذار عبد اللطيف *	تربية خاصة	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
د. غسان الخلف **	أصول التربوي	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية	جامعة دمشق
د. بسماء آدم *	علم نفس عام	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	جامعة دمشق
د. رنا قوشحة **	القياس والتقويم	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
د. كارولين المحسن *	إرشاد نفسي	مدرسة في قسم الإرشاد النفسي	جامعة دمشق
د. رجاء شقير **	تربية خاصة	اختصاصية في التربية الخاصة	وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل
د. أحمد افنيخر **	تربية خاصة	اختصاصي في التربية الخاصة	وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل
د. نوال المطلق **	القياس والتقويم	قائمة بالأعمال في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق

- رتبت الأسماء حسب المرتبة العلمية

* - أسماء محكمي البرنامج التدريبي فقط.

** - أسماء محكمي الاختبارات والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

ملحق (2)

اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد

California Critical Thinking Skills Test 2000

أخي الطالب/ أختي الطالبة،

يُرجى التفضل بالإجابة عن فقرات الاختبار الذي يتكون من أربع وثلاثين فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل أو خمسة، واحدة منها صحيحة، يُرجى وضع رمز الإجابة الصحيحة بالخانة المناسبة الموجودة في ورقة الإجابة أدناه. وستستخدم بيانات هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط، سنكون ممتنين للإجابة عن جميع الفقرات.

بيانات أساسية:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

فقرات الاختبار:

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصة لكل فريق في اللقاء. وافترض أيضاً أن فريق س قد غلب فريق ص يوم السبت الماضي، وأن فريق ص قد غلب الفريق ع يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق س بفريق ع؟
أ. سيفوز فريق س بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق س، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق س، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2) إليك الإدعاء التالي: "حتى زيد (من رجال السياسة) عمد إلى استخدام المراوغة في اللغة ذات مرة" وهذا الادعاء يتعلق بالأسباب التالية: "على كل رجل سياسة أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين، وحتى لو كان زيد رجل دولة عظيماً فإنه يظل رجل سياسة أيضاً، وليس بمقدور أحد أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين دون أن يستخدم المراوغة في اللغة، على الأقل في بعض المناسبات" مفترضاً صحة الأسباب المذكورة كلها، فإن الادعاء:

أ. لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب. من المحتمل أن يكون صحيحاً، ولكنه قد يكون خاطئاً.

ج. من المحتمل أن يكون خاطئاً، ولكنه قد يكون صحيحاً.

د. لا يمكن أن يكون صحيحاً.

3) افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يرومون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق

بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

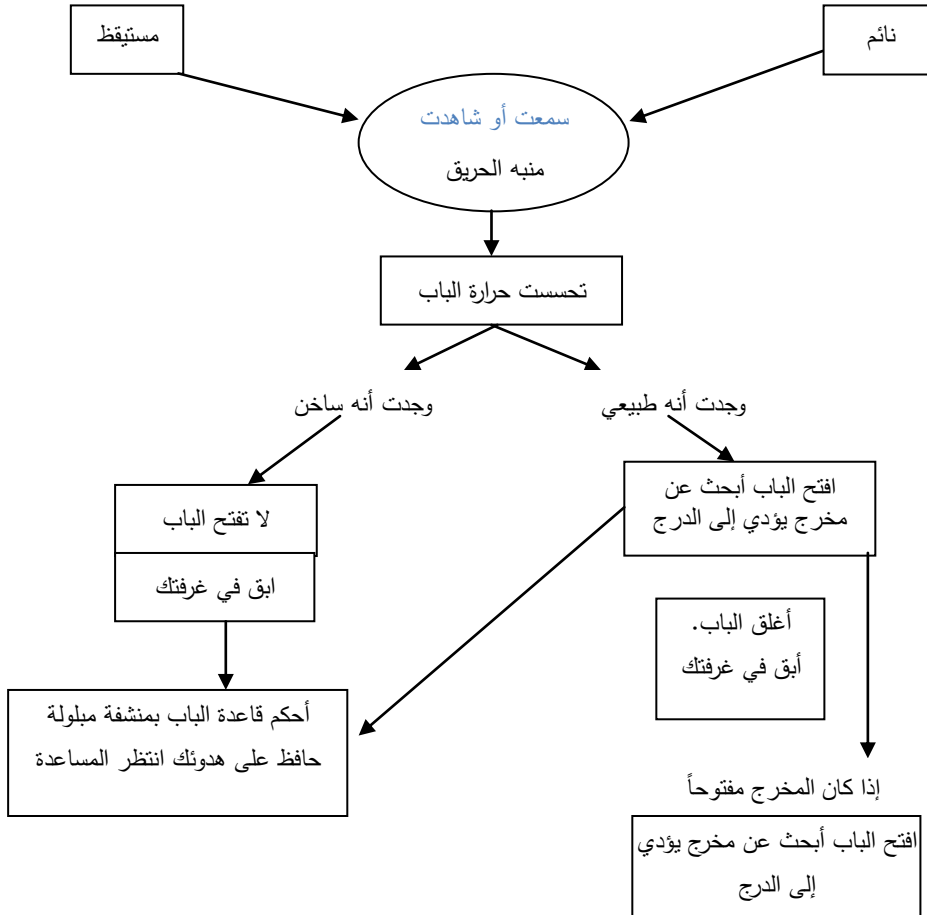
أ. إذا كنت تروم التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

د. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدي، والمغامرة.

للإجابة على السؤالين 4 و5 استخدم المخطط التالي:



4) اعتماداً على المخطط أعلاه، إذا كنت في غرفتك في الطابق الرابع من فندق مؤلف من عشرة طوابق تشاهد التلفاز وسمعت منبه الحريق، فإنه من المحتمل أنك:

أ. ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. ستخلد إلى النوم.

ج. ستغادر مستخدماً المصعد.

د. ستبقى في غرفتك.

هـ. ستتحسس حرارة الباب.

5) افترض أنك قد استيقظت على صوت منبه الحريق، وتفقدت حرارة الباب فوجدت أنها طبيعية، ثم تفقدت الممر، فوجدت أمام كل باب من أبواب الغرف في الطابق جرائد الصباح مطوية وملقاة أمام الأبواب، وبجانب أحد الأبواب رأيت بعض الزجاجات، وأكواباً وصحون عشاء وسخة تصطف على طبق التقديم الخاص بخدمة الغرف، كما رأيت بعض الأفراد يحملون حقائب سفرهم ويدخلون بهدوء إلى المصعد قاصدين النزول إلى الأسفل. وافترض أن المصعد كان أقرب إلى غرفتك من الدرج، فإنه من المحتمل:

أ. أنك ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. أنك ستبقى في غرفتك.

ج. أنك ستحزم حقائبك.

د. أنك ستغادر مستخدماً المصعد.

هـ. أنك ستتصل بالدائرة طالباً نصيحتهم.

6) "المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.

ب. أي كاذب هو منافق.

ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعتمد إلى الكذب.

د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.

ه. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

(7) "ليس كل المرشحين أهلاً للقيام بمهام المنصب" تحمل ذات الفكرة التي تحملها:

أ. لا أحد من المرشحين أهل للقيام بمهام المنصب.

ب. بعض المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

ج. هنالك من هو أهل للقيام بمهام المنصب ولكنه ليس مرشحاً.

د. كل المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

(8) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

(9) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب الخمر مستخدماً في ذلك أباريق وقداحاً من معدن (البيوتر) تحديداً. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه،" مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.

ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.

ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوداً على أباطرة روما.

د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعايا الإمبراطورية الرومانية.

10 Tay-Sachs هو مرض ناتج عن اختلال جيني، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء إلى أبنائهم إذا كانوا حاملين لهذا المرض، ويشير المخطط أدناه إلى نمط توريث هذا المرض من الآباء إلى الأبناء، فإذا كان كلا الأبوين حاملين للمرض، فإن احتمالية إصابة أبنائهما بالمرض أو أن يكونوا حاملين له هي 75% تقريباً: حيث إن احتمالية أن يكونوا مصابين بالمرض هي 25% وأن يكونوا حاملين له هي 50%. ولنفترض الآن أن الزوجين كريم وهنادي يرغبان بإنجاب طفل، وعندما خضعا لفحص مرض تاي ساكس عرفا لأول مرة أنهما حاملان لهذا المرض. وبالرجوع إلى المعلومات السابقة الذكر فإنه من المتوقع أن:

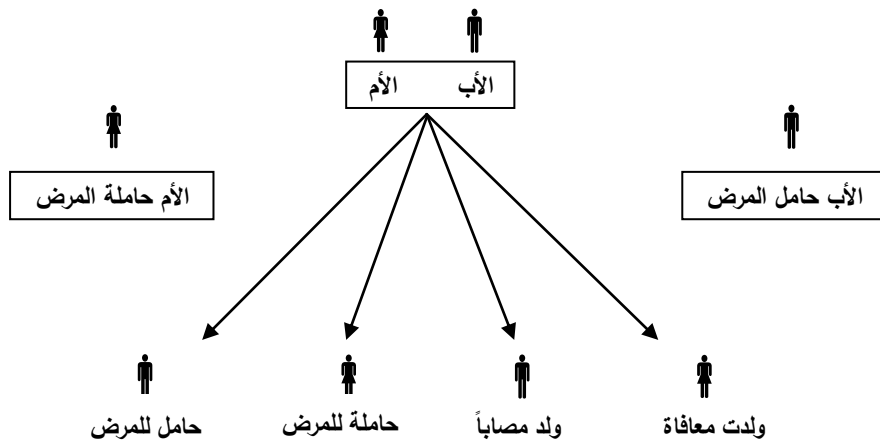
أ. طفلهما سيكون إما حاملاً للمرض أو مصاباً به.

ب. بالرغم من أن نسبة الخطورة عالية، إلا أنه من الممكن أن يكون طفلهما سليماً.

ج. سيفكر كريم وهنادي بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب.

د. ستظل لدى كريم وهنادي الرغبة في أن يكونا أبوين لذلك سيقرران فتح روضة للأطفال واعتبار جميع الأطفال فيها أبناءً لهما في حال زواجهما وعدم الرغبة في الإنجاب.

للإجابة على السؤال العاشر استخدم المخطط التالي:



11) تم مؤخراً استحداث العديد من الأقسام ذات المستوى الرفيع من الاختصاص داخل الشركة، مما يبرهن على أن الشركة تولي اهتماماً شديداً بالأساليب المتطورة للوصول إلى السوق. إن أفضل وصف لهذه الفقرة هي أنها تفتقر إلى:

- أ. النتيجة، "ستحرز الشركة تقدماً أكبر في الوصول إلى السوق".
- ب. النتيجة، "أرادت إدارة الشركة، الخروج بأساليب جديدة للوصول إلى السوق".
- ج. المقدمة المنطقية، "كانت الشركة لا تفلح في الوصول إلى السوق قبل استحداث هذه الأقسام الجديدة".
- د. المقدمة المنطقية، "تعمل هذه الأقسام الجديدة وفقاً لأساليب متطورة حديثة للوصول إلى السوق".
- هـ. النتيجة، "تقوم الشركات لخدمة مصالح أصحابها في المقام الأول، إن لم يكن هذا هو هدفها على سبيل الحصر".

12) أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدي لما قبل المدارس (رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدارس.

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدي في مدرسة أخرى، تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدي وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولة فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ب. يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

- ج. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيديّة ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.
- د. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.
- هـ. الالتحاق بالبرامج التمهيديّة ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

(13) إليك الفقرة التالية:

- (1) لم تكن حكومة (بولندا) ملكية في العام 1926.
- (2) أن كثير من علماء التاريخ الأوروبيين ينظرون إلى الحرب العالمية الأولى على أنها إشارة إلى انتهاء الحكومات الملكية الأوروبية.
- (3) بعد جيل واحد، عندما بدأت الحرب العالمية الثانية، لم يكن هناك أي حكومة ملكية في أوروبا أو العالم الغربي إلا تلك الحكومات الملكية ذات الطابع الشكلي.
- برغم ذلك فإنه من الخطأ الاعتقاد بزوال الحكومات الملكية دون النظر جدياً إلى منطقة الشرق الأوسط. إن أفضل وصف للفقرة السابقة هو أنها:
- أ. محاولة لإثبات صحة الجملة (1).
- ب. محاولة لإثبات صحة الجملة (2).
- ج. محاولة لإثبات صحة الجملة (3).
- د. محاولة لإثبات صحة الجملة (4).
- هـ. لا شيء مما ذكر أعلاه، إذ لا محاولة لإثبات أي شيء قد ورد في الفقرة.

يعتمد السؤالان 14 و 15 على الوضع الافتراضي التالي:

"تحتوي كلية سبعة نواب طلبية، (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وعلى عمادة الكلية أن تختار خمسة أعضاء بالضبط من خمسة نواب مختلفة ليقوموا بمهام لجنة ذات شأن، بحيث أن أي خماسية يتم اختيارها ستفي بالغرض شريطة أنه: إذا تم اختيار شخص من النادي (1) لا يجوز اختيار شخص من النادي (5)، وإذا تم وضع شخص من النادي (2) في اللجنة يتوجب وضع شخص من النادي (6) فيها أيضاً".

(14) التالية هي خمسة بدائل ممكنة للخماسيات المطلوبة لتكوين اللجنة، أي واحدة فقط من هذه الخماسيات يحقق الشروط كافة؟

- أ. (1، 2، 4، 5، 6) ب. (2، 3، 4، 5، 6) ج. (2، 3، 4، 6، 7)
د. (1، 4، 5، 6، 7) هـ. (1، 2، 3، 6، 7)

15) افترض أن العمادة لا تريد اختيار شخص من النادي رقم (7) فما هو النادي الثاني الذي يتوجب عدم تواجده في اللجنة؟

- أ. 5 ب. 4 ج. 3 د. 2 هـ. 1

16) "تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشرق الأوسط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

ب. تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ج. تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

د. تفكير سقيم، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

17) "في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشرق الشمس، وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، لقد كان فخوراً بنفسه، وتأمل الذي جرى، ثم توصل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك".

أ. سقيم، فوقع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

ب. سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى معن ذلك أم لم يفعل؟.

ج. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

د. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

18) افرض أن عالم نبات قال في محاضراته عن نباتات الحدائق: "تبدي الورد ألواناً عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الإدعاء؟:

أ. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ب. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الورد.

ج. كل الورود ذوات ألوان عدة.

د. ليست كل الورود من لون واحد.

هـ. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

19) "يبدو أن هنالك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد عقوبة السجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصادياً أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً" إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.

ب. واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.

ج. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.

د. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

20) فقرة: "لا عليك يا مهندس، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

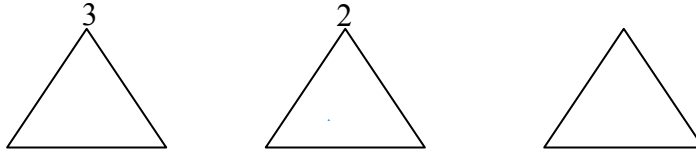
أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

السؤال رقم (21) يعتمد على المخطط أدناه:



(21) هناك ثلاث بطاقات مثلثية الشكل على الطاولة تحمل كل واحدة منها حرفاً هجائياً على كل من وجهيها، أي بطاقة/ بطاقات يتوجب عليك أن تقلبها لتثبت أن الإدعاء التالي صحيح دائماً: إذا حمل أحد الوجوه الحرف ك فإن الوجه الآخر يحمل الحرف ب؟

أ. البطاقة رقم (1) فقط

ب. البطاقة رقم (2) فقط

ج. البطاقات رقم (1) و (2) و (3)

د. البطاقتان رقم (19) و (2) ولكن ليس البطاقة رقم (3)

هـ. البطاقتان رقم (2) و (3) ولكن ليس البطاقة رقم (4)

(22) "في دراسة أجريت على طلبة مدرسة ثانوية بجنسيتها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أجهزة الفيديو وأسطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقاً لمستويات عالية من الثقة مفترضاً صحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

أ. ثمة علاقة إحصائية تربط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.

ب. تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.

ج. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.

د. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.

هـ. إن قوانين بيع وحياسة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

(23) إليك هذه القضية: "زيد أقصر من عمر، ومعن أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من معن، وعليه فإن معن أقصر من سيف" مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف.

ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد.

د. سيف أطول من سعد.

(24) "تحتوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوهاً" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمسين تحوي تحديداً أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

أ. سقيمة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

ب. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ج. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

د. سقيمة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

(25) "السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد

إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

ب. تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ج. تفكير سقيم، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

د. تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

السؤالان رقم 26 ورقم 27 مترابطين.

26) لا تتسع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجير إلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثر من عشرة ركاب، فإذا كان هناك 36 شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14 شخصاً في المطار ينتظرون الذهاب إلى وكالة التأجير، وإذا ما بدأت الحافلة سيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على الخمسين شخص الأصليين، فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصاً إلى الوجهة التي يقصدونها؟

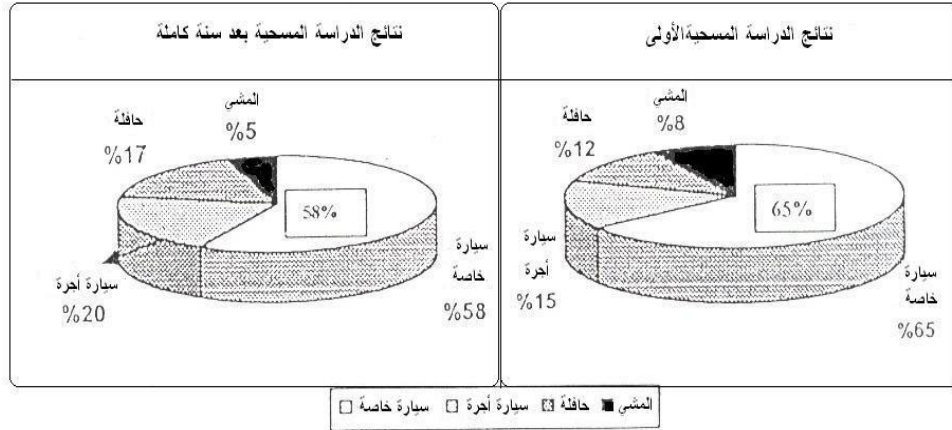
أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

27) بعد مغادرة الحافلة للمرة الثانية حاملة الركاب إلى وكالة التأجير انضم 25 شخصاً إلى موقف الحافلة في المطار يقصدون الذهاب إلى وكالة التأجير، فكم عدد الرحلات الإضافية التي يتوجب على الحافلة القيام بها في كلا الوجهتين كي توصل الركاب الخمسة والعشرين الإضافيين؟

أ. صفر ب. 1 ج. 2 د. 3

تعتمد الأسئلة رقم (28) ورقم (29) ورقم (30) على مخططي تمثيل رسمي/ قطاع في دائرة أدناه الخاصين "ببرنامج وسائل النقل المستخدمة من قبل الموظفين في شركة مصرية":

تعتمد الأسس ذوات الأرقام (28) و (29) و (30) على مخطط تمثيل رسمي خاص ببرنامح النقل المستخدم من قبل الموظفين في شركة مصرية:



28 من الدراسة الأولى، وحتى مرور عام، تناقصت نسبة الموظفين الذين يستخدمون "سيارات الأجرة" كوسيلة للنقل:

- أ. إلى 89% من حجمها الأصلي.
- ب. إلى 93% من حجمها الأصلي.
- ج. بما يتناسب مع الزيادة في أعداد مستخدمي (مترو الأنفاق و سيارات الأجرة).
- د. بما يتناسب مع التناقص في أعداد الذين يأتون وظائفهم سيراً على الأقدام.

29 إن أفضل وصف للزيادة في أعداد مستخدمي سيارات الأجرة" هي أنها:

- أ. زيادة بمقدار 33% في استخدام سيارات الأجرة".
- ب. زيادة بمقدار 25% في استخدام سيارات الأجرة".
- ج. إزاحة بمقدار 5% من استخدام التاكسي إلى استخدام سيارات الأجرة".
- د. أكبر من التزايد في استخدام مترو الأنفاق على نحو متناسب.

30 بعد أسبوع واحد من جمع البيانات للدراسة الأولى، وضعت الشركة برنامجاً لتشجيع استخدام (السرفيسات) و(مترو) الأنفاق بديلين عن استخدام "التاكسي" أي من التالية تعتبر الأقل انسجاماً مع البيانات المعطاة؟

أ. تتناقص استخدام سيارة أجرة فعلياً.

ب. يبدو أن برنامج تشجيع استخدام سيارة أجرة و(مترو) الأنفاق قد أخذ بالعمل.

ج. تزايدت نسبة إجمالي الموظفين الذين يستخدمون (المترو).

د. تحول تقريباً نصف الموظفين الذين كانوا يأتون وظائفهم مشياً إلى استخدام (مترو) الأنفاق.

31) افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

أ. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

ب. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.

ج. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

د. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط.

هـ. إنها تتلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

تعتمد الأسئلة 32 و33 و34 على الحوار التالي الذي يطلب إليك فيه أن تصرف أحدهم من الخدمة:

بالرغم من أنك طلبت إلى معاونك أن يرسل طرداً ذا أهمية إلى جهة معينة فإنه لم يفعل ولما تنتهي إليه أن الطرد لم يصل إلى الجهة المطلوبة، واجهت معاونك وسألته عن الطرد، فأكر وغضب وأصر على أنه قد بعث الطرد في بادئ الأمر، لكنه أدرك في النهاية أنك لا تصدقه فقال بأنه قد أضاع الطرد محتجاً بأنه كان منهمكاً بأمر آخرى كنت قد طلبت إليه إنجازها. وبعد ساعتين، عاد إليك قائلاً "أنه قد وجد الطرد تحت كومة من الملفات وأنه في طريقه إلى وجهته الآن، ولما كنت متردداً فيما يتوجب عليك فعله، طلبت نصيحة رئيسك.

فقال لك: "اصرف معاونك من الخدمة" لكنك لم توافقه في الرأي وقلت: "لا أعتقد أن فقدان الطرد يستدعي أن تصرفه، كما أننا لا نستطيع صرفه قبل أن نرفع إليه تنبيهاً خطياً وفقاً لاتفاقيتنا مع نقابة العمال "فرد رئيسك قائلاً: "اصرفه بكل الأحوال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره بأنك أنت من أصر على طرده".

32) إليك التالي: إذا كانت هناك مشكلة تترتب على إمكانية خرق شروط الاتفاقية في حال قمت بطرد معاونك، فإن رئيسك يود أن يكون لديه ما يخوله أن يقول بأن الفكرة كانت فكرتك وليست فكرته. في ضوء هذا الحوار، فإن هذه الفقرة:

أ. هي واقع الحال بالتأكيد

ب. معقولة، لكنها قد لا تكون هي واقع الحال

ج. غير معقولة، لكنها قد تكون هي واقع الحال

د. ليست واقع الحال بالتأكيد

33) قال لك صديقك الذي لا يعمل معك في الشركة، "لندع موضوع النقابة جانباً لبرهة، ودعني أخبرك أن السبب الذي يجعلك تصرف معاونك قوي، فلقد كذب عليك، أضف إلى ذلك فإن معاونك تعوزه القدرة على ترتيب الأشياء الهامة وحفظها من الضياع، حتى أنه لم ينسق أمر إرسال الطرد معك بعد أن وجده، بل تصرف من تلقاء نفسه". إن استدلال صديقك:

أ. سقيم لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك.

ب. سقيم، لأن صديقك لم يعط المساعد الفرصة للدفاع عن نفسه

ج. جيد، لأن إهمال معاونك في عمله قد أذى مصالحك وسمعتك.

د. جيد، لأن معاونك تصرف تماماً على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك.

34) تقول ابنتك ذات الأحد عشر عاماً: "يعني إذا صرفت معاونك، ستقع في مشاكل مع النقابة وإذا لم تصرفه ستقع في مشاكل مع رئيسك، ففي كل الأحوال أنت واقع في المشاكل أولاً وأخيراً، إن استدلال ابنتك:

أ. سقيم، إذ من غير المتوقع أن تتفهم الوضع طفلة في الحادية عشرة.

ب. سقيم، إذ إنك لست متأكداً مما قد تقوم به النقابة.

ج. جيد، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها الآن.

د. جيد، إذ إن في إمكانك دائماً أن تستعف من عمك.

مفتاح الإجابة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	رمز الإجابة	مهمة التحليل	مهمة الاستقراء	مهمة الاستنتاج	مهمة الاستدلال	مهمة التقييم
1	ب				*	
2	ب					*
3	د	*				
4	أ				*	
5	هـ	*				
6	ب	*				
7	أ					*
8	ج			*		
9	أ				*	
10	هـ				*	
11	أ	*				
12	هـ				*	
13	هـ	*				
14	ب			*		
15	ج			*		
16	أ					*
17	ب					*
18	د	*				
19	ج					*
20	ب				*	
21	د				*	
22	أ		*			
23	ج			*		
24	أ		*			
25	أ					*
26	ب				*	
27	د				*	
28	ج				*	
29	ج				*	
30	د				*	
31	هـ		*			
32	ب		*			
33	أ		*			
34	ج		*			

**ملحق (3) اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن (تقنين رحمة
2004).**

**اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS
تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).**

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

**RAVEN, S
PROGRESSIVE MATRICES
SPM Plus SETS A - E**

**Parallel and New Items developed by
Irene Styles and Michael Raven
From the originals prepared by
J C Raven**

(كراسة الإجابة)

الاسم: الجنس: ذكر () أنثى () تاريخ الولادة: /.../ 200

المدرسة: تاريخ الاختبار: /.../ 200

العمـــــر:

المجموعة C	
	C – 1
	C – 2
	C – 3
	C – 4
	C – 5
	C – 6
	C – 7
	C – 8
	C – 9
	C – 10
	C – 11
	C – 12
	المجموع

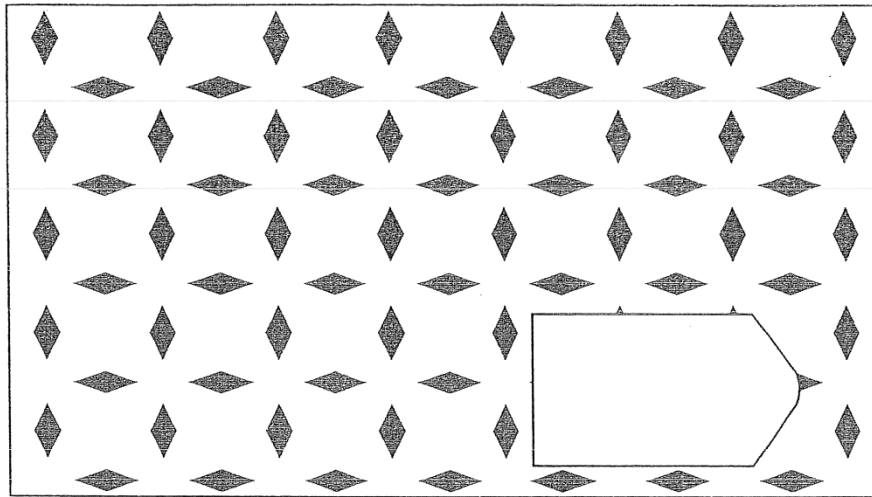
المجموعة B	
	B – 1
	B – 2
	B – 3
	B – 4
	B – 5
	B – 6
	B – 7
	B – 8
	B – 9
	B – 10
	B – 11
	B – 12
	المجموع

المجموعة A	
	A – 1
	A – 2
	A – 3
	A – 4
	A – 5
	A – 6
	A – 7
	A – 8
	A – 9
	A – 10
	A – 11
	A – 12
	المجموع

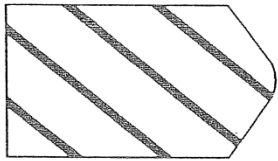
المجموعة E	
	E – 1
	E – 2
	E – 3
	E – 4
	E – 5
	E – 6
	E – 7
	E – 8
	E – 9
	E – 10
	E – 11
	E – 12
	المجموع

المجموعة D	
	D – 1
	D – 2
	D – 3
	D – 4
	D – 5
	D – 6
	D – 7
	D – 8
	D – 9
	D – 10
	D – 11
	D – 12
	المجموع

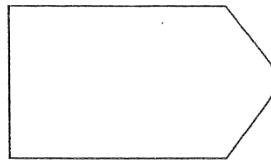
A1



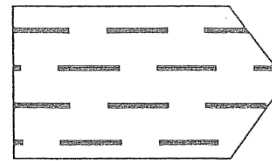
1



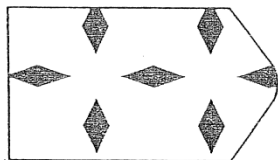
2



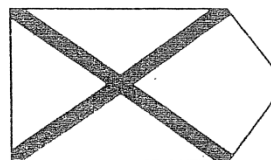
3



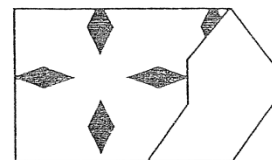
4



5



6



مفتاح تصحيح اختبار رافن
ANSWER Sheet for
THE STANDARD PROGRESSIVE MATRICES
_ parallel Version
Sets A , B , C , D and E
INSTUCTIONS FOR SCORING

الاسم : الصف : العمر :
 الجنس : تاريخ التطبيق

SET A		SET B		SET C		SET D		SET E	
A 1	4	B 1	4	C 1	7	D 1	7	E 1	5
A 2	5	B 2	1	C 2	8	D 2	8	E 2	8
A 3	1	B 3	3	C 3	4	D 3	5	E 3	6
A 4	2	B 4	6	C 4	2	D 4	3	E 4	1
A 5	6	B 5	5	C 5	8	D 5	4	E 5	2
A 6	5	B 6	4	C 6	3	D 6	2	E 6	7
A 7	1	B 7	1	C 7	7	D 7	3	E 7	4
A 8	3	B 8	3	C 8	2	D 8	1	E 8	3
A 9	4	B 9	2	C 9	5	D 9	4	E 9	6
A 10	2	B 10	5	C 10	1	D 10	6	E 10	5
A 11	3	B 11	2	C 11	6	D 11	6	E 11	1
A 12	6	B 12	6	C 12	1	D 12	5	E 12	2

**الملحق (4) جلسات البرنامج التدريبي
القائم على عادات العقل في تنمية
التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً**

محتوى البرنامج التدريبي (عادات العقل)

م	المحتوى	عدد الجلسات	زمن الجلسة	عدد الأنشطة وأرقامها	عدد أوراق العمل وأرقامها
1	التعريف بالعادات العقلية وأهمية امتلاكها.	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	2-1	5-4-3-2-1
2	شرح عادة المثابرة وتطبيقاتها	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	8-7-6-5-4-3	-9-8-7-6 11-10
3	شرح عادة التساؤل وطرح المشكلات وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-12-11-10-9 13	-14-13-12 16-15
4	شرح عادة التحكم بالتهور وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-16-15-14 18-17	-19-18-17 20
5	شرح عادة الاستماع بتفهم وتعاطف وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-21-20-19 23-22	-23-22-21 24
6	شرح عادة التفكير بمرونة وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-26-25-24 28-27	-27-26-25 29-28
7	شرح عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-31-30-29 33-32	-32-31-30 34-33
8	شرح عادة التفكير حول التفكير وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-36-35-34 38-37	-37-36-35 38
9	شرح عادة الكفاح من أجل الدقة وتطبيقها في حل المشكلات	2	(ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة	-41-40-39 43-42	-41-40-39 43-42
	المجموع	18	18 ساعة	43	43

الجلسة التدريبية الأولى والثانية:

عنوان الجلسة: مقدمة عن العادات العقلية

الهدف العام للجلستين: تنمية معرفة الطلبة بعادات العقل

الأهداف الفرعية: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يتعرف الطلبة على مفهوم عادات العقل.
 - أن يستنتج الطلبة أهمية وفوائد عادات العقل .
 - أن يتعرف الطالب على العادات العقلية الستة عشرة.
 - أن يتعرف الطلبة على العادات الثمانية التي يتضمنها البرنامج.
 - أن يحدد الطلبة أهمية العادات الثمانية كمنهجية في الحياة.
- فنيات واستراتيجيات: استراتيجية طرح الأسئلة، استراتيجية حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة: (ساعتان) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي الأول		الموضوع: مقدمة عن العادات العقلية		الزمن/ ساعة واحدة
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (تعارف)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء ورسم الأصابع الخمسة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10
نبذة عن مفهوم عادات العقل	طرح أسئلة ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (1)	مشاركة الطلبة بفاعلية	10
النشاط الأول (1) فوائد عادات العقل بشكل عام	مناقشة جماعية	العمل في مجموعات/ أوراق عمل (2)	استجابة الطلبة	15

وصف مختصر لعادات العقل الستة عشرة	طرح أسئلة ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (3)	مشاركة الطلبة بفاعلية	25
-----------------------------------	-------------------	------------------------------------	-----------------------	----

اللقاء التدريبي الثاني الموضوع: مقدمة عن العادات العقلية الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10
نقاش حول العادات الثمانية التي يتضمنها البرنامج	العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (4)	مشاركة الطلبة بفاعلية	25
النشاط الثاني (2) حدد أهمية العادات الثمانية كمنهجية في الحياة.	العمل ضمن مجموعات.	العمل في مجموعات/ أوراق عمل (5)	استجابة الطلبة بفاعلية	25

المحتوى العلمي للجلستين:

مفهوم العادات العقلية:

هي نمط من الأداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية، وتدعو العادات العقلية إلى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات المعرفية أطلق عليها اسم العادات العقلية، والعادة -كما هو معروف- شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذ إن العادات العقلية تستند لوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم، ومن هذا المنطلق جاءت دعوات التربية الحديثة لأن تكون العادات العقلية مثل عادات الأكل والشرب والنوم، فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ مبكراً، فينبغي أن يعتاد على استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل أن يقوم بأي عمل من أعماله (نوفل، 2010، 65).

بالاطلاع على الأدب التربوي نجد أن تعريفات عادات العقل تعددت بتعدد وجهات النظر والتوجهات التي تناولتها؛ حيث يعرف كوستا وكاليك (2003، 8) عادة العقل بأنها: "عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول"، ثم يشير بأن هذه العادات تُعنى بعدة أمور هي:

- الالتزام بمواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوك الفكري وتحسنه.
- القدرة على امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك.
- الإحساس بوجود الفرص الملائمة لاستخدام نمط من أنماط السلوك الفكري.
- تقييم استخدام نمط من أنماط السلوك الفكري بدلاً من أنماط أخرى أقل إنتاجية.

ويعرفها بيركنز Perkins (1991، 85) على أنها: "نمط من الأداءات الذكية التي تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، على أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى تفكير وتأمل".

وكما يعرفها كوستا Costa (2000، 16) على أنها "أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة الحياة المختلفة".

وتعرف العادات العقلية على أنها الرغبة الحقيقية لدى الطالب، لاستخدام المهارات والقدرات المتوافرة لديه لحل المشكلات التي تواجهه حسب الظروف التعليمية، وبطرق أخرى مختلفة (سعادة، 2003، 88).

ويرى ريكيتس Ricketts (2004، 11) أن "عادات العقل عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الإجابة على سؤال ما".

ويرى (الحيلواني، 2004، 59) عادات العقل بأنها: "سلوكيات تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين حتى يعملوا بكفاءة ويتم إرشادهم إلى أماكن القصور في عملية التفكير لديهم".

بينما يعرفها ماثيو Matheu (2004، 5) بأنها: "محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة وإيصالها إلى الآخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادراً على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها".

فوائد عادات العقل:

أن امتلاك الفرد لعادات العقل ينمي وعيه الفكري، ويمكنه من التعامل مع المتناقضات الفكرية والعلمية والأخلاقية في المجتمع، بشكل إيجابي وفعال، دون أن يتأثر بالآراء السلبية التي تثار

حولها، ذلك لأنه بامتلاكها يكون قادراً على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي ليصل إلى أفضل أداء (فتح الله، 2009، 101).

وتتمثل أهمية اكتساب عادات العقل كما أشار إليها (أحمد، 2013، 611) في عدة نقاط:

- إتاحة الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره الخاص، واكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات.
- تنظيم عملية التعلم وتوجيهها.
- التعلم بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية.
- اختيار الإجراء المناسب للموقف الذي يمر فيه المتعلم.
- التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة بصورة جيدة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من إدراك وفهم، وتمييز لتلك المعلومات والإفادة منها.
- تشجيع المتعلم على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية، حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة لا يمل من ممارستها.
- إكساب المتعلمين القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم للوصول إلى أفضل أداء.
- مساعدة المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها، ووفق معايير يضعها بنفسه لتقييم أدائه في ضوءها.
- إضفاء جو من المتعة على التعلم حيث إن لكل متعلم أن يفكر بطريقته الخاصة مهما كانت غريبة وغير مألوفة لدى الآخرين، بالإضافة إلى مشاركة باقي التلاميذ بالاستراتيجية التي استخدمها لإنهاء مهمته.
- تدريب المتعلم على تحمل المسؤولية حيث يطرح المعلم عدداً من المهام، ويتيح الفرصة للمتعلمين لأداء المهام التي تعودوا على أدائها عقلياً.
- تدريب المتعلم على العمل في ظروف خاصة كأن يكون المتعلم عليه إنهاء العمل في زمن قليل، أو أن تحمل المهمة بعض المخاطر.

وصف مختصر لعادات العقل الستة عشرة

فيما يلي وصف تفصيلي لكل عادة من العادات الستة عشر، كما أوردها كوستا وكاليك:

1- المثابرة (Persisting): تنصدر المثابرة قمة قائمة العادات العقلية، وقد لخصها الرابعي (2015، 101): بأنها "قدرة الطالب على امتلاك طرقاً منظمة لتحليل المشكلة وتحديد الخطوات التي ينبغي أداؤها والبيانات التي يلزم توليدها وجمعها". وعبر كلاً من كوستا وكاليك (2003، ج1، 96) عن معناها بقولهما: "هي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الاستسلام".

2- التحكم في التهور أو الاندفاع (Managing Impulsivity): يلخصها كوستا وكاليك Costa & Kalick (2000، 19)، بأنها: "التفكير قبل الإقدام على الفعل، والقدرة على وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها، وتكوين رؤية لما سيحصل أو خطة عمل/ أو هدف أو مهمة معينة قبل البدء به (Costa & Kallick, 2003, 1, p.96) : "هي التفكير قبل الفعل".

3- الإصغاء بتفهم وتعاطف للآخرين: إن الإصغاء هو بداية الفهم والحكمة، وقد استنبط ذلك من القول العربي الشهير "إن بعض القول فنٌ. فاجعل الإصغاء فناً". وهو بذلك الرأي، لا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه ويسترخي في الاستماع إلى الآخر، بل الأمر يتعدى ذلك فالإصغاء فعل نقدي تأملي، وعمل ذهني معقد، يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية (وظفة، 2007، 5).

4- التفكير بمرونة (Thinking Flexibly): ويقصد بالتفكير بمرونة هو فن معالجة المعلومات وتغير الأفكار والآراء وتعديلها في البيانات أو الأدلة الجديدة (زيتون، 2010، 285).

5- التفكير حول التفكير: ((Thinking About Thinking (metacognition)) التفكير ما وراء المعرفي: يقصد بالتفكير ما وراء التفكير بأنه القدرة على معرفة ما نعلم وما لا نعلم، حيث يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها في الآخرين (زيتون، 2010، 285).

ولخص (Costa & Kallick, 2003, p.26) معنى هذه العادة بقولهما: "هي قدرتنا على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، فنصبح بذلك أكثر إدراكاً لأفعالنا، ولتأثيراتنا على الآخرين وعلى البيئة".

6-الكفاح من أجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision): يعرف كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2003, p.96) هذه العادة بقولهما: "هو العمل من أجل الكمال والأمانة والحرفية وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام وتفحص ما تم إنجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير، ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها".

7-التساؤل وطرح المشكلات: (Questioning and Posing-Problems)

يرى كل من (Costa & Kallick, 2003, p.28): بأنها "القدرة على تعليم الطلبة فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها".

يقصد بالتساؤل وطرح المشكلات هو القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة (رياني، 2012، 20). (نوفل، 2008، 87).

8-تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة:

يرى الرايغي (2015، 110): بأنها "قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات مشابهة".

ومن وجهة نظر حسام الدين (2008، 15): تعني "أن يطبق المتعلم المعرفة المتعلمة في مواقف الحياة الفعلية، وفي مجالات مختلفة".

9-التفكير والتواصل بوضوح ودقة:

التفكير واللغة وجهان لعملة واحدة، فاللغة الغامضة المبهمة تعكس تفكيراً غامضاً، وتشير هذه العادة على قدرة الفرد على تحديد أفكاره بوضوح، وتوصيلها للآخرين بدقة من خلال وسائل الاتصال المختلفة (عمر، 2013، 234).

10-جمع البيانات باستخدام جميع الحواس : يعرفها زيتون (2010، 284) بأنها: "القدرة على إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس، مثل البصر والسمع واللمس والتجربة والحركة والشم والتذوق، بهدف تحقيق الفهم وحل المشكلة".

ويلخصها القطامي وثابت (2009، 166): بأنها "إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس في عملية التعليم".

11-الإبداع والتصور والابتكار **Imagining and Innovating Creating**:

إن التصور أو التخيل هي عملية عقلية عليا يتم من خلالها إعادة بناء صور المجال أو المواقف بشكل جيد ذا معنى ويمنحها خصائص لم تكن من قبل (المغاري، 2002، 44).

وقد لخصها حجات (2009، 29): بأنها: "قدرة الفرد على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانيات البديلة من عدة زوايا".

12-الإقدام على المخاطرة **Taking Responsible Risks**: يعرفها نوفل (2008، 89)

بأنها: "الاستعدادات لتجربة استراتيجيات وأساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائل فنية بسبب التجريب واختيار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي

13-الاستعداد الدائم للتعلم المستمر **(Learning Continuously)**: تتمثل في قدرة الفرد

على التعلم المستمر وامتلاك الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل للحصول على طرق أفضل من أجل النمو والتعلم وتحسين الذات (Costa & Kallick, 2003, p.37) (قطامي وعمور، 2005، 113).

14-التفكير التبادلي **(Thinking Interdependently)**: تتمثل في قدرة الفرد على تبرير

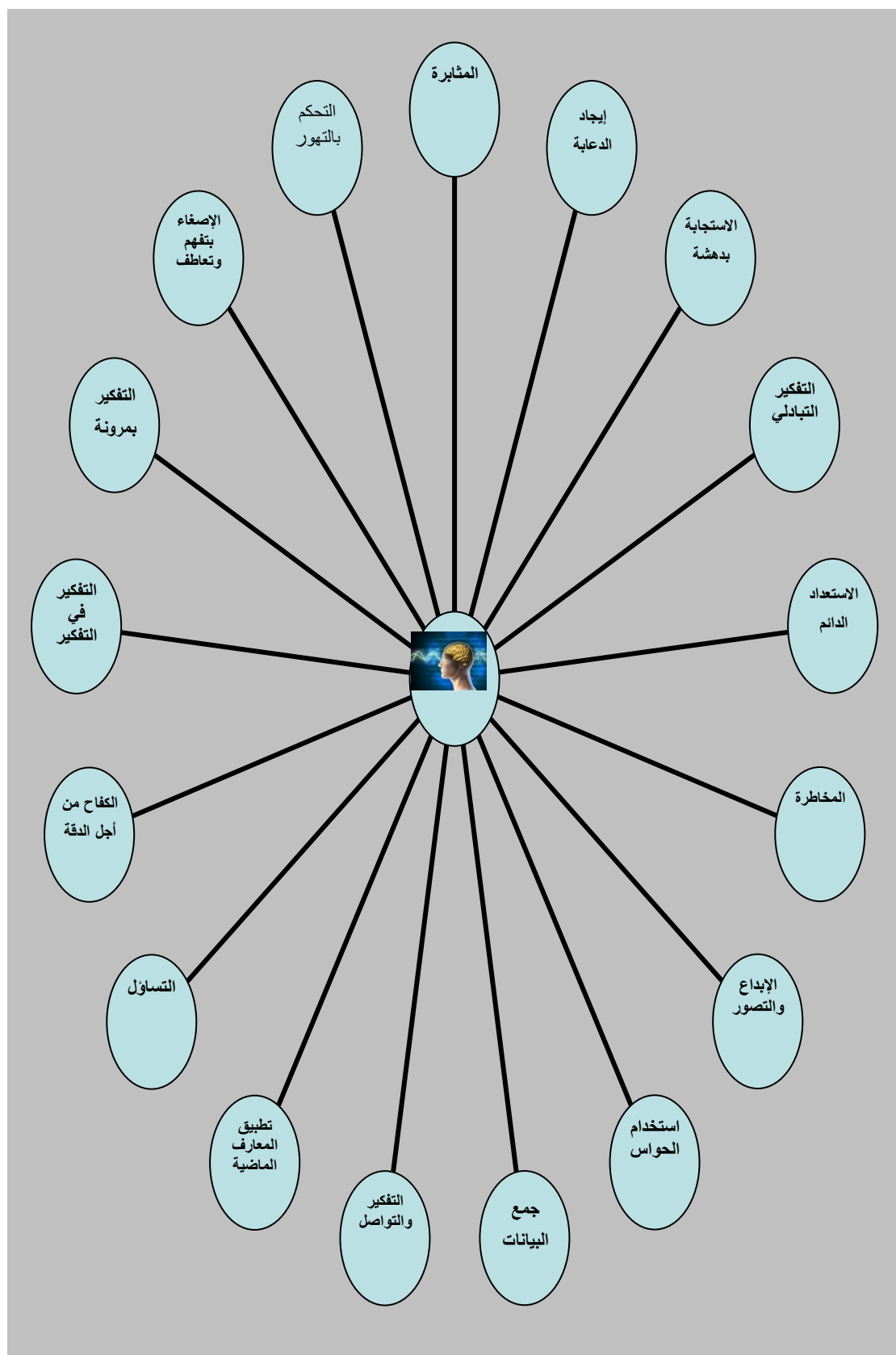
الأفكار واختيار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون ضمن مجموعات والمساهمة في إنجاز مهام معينة (كوستا وكالليك، 2003، ج2، 77).

15-الاستجابة بدهشة ورهبة **(Responding with Wonder and Awe)**:

ويلخصها كل من (Costa & Kallick, 2003, p.33): بأنها "شعور الفرد بالمتعة عند مواجهته بمشكلات يكتنفها الغموض، والسعادة في الوصول لحل الألغاز التي يرونها في العالم من حولهم".

16-إيجاد الدعابة **(Finding Humor)**: يرى (Costa & Kallick, 2003, p.35)

ورياني (2012، 21) بأنها: "القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة، من خلال التعلم من حالات عدم التطابق في الفروق والثغرات، وامتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور".





أوراق عمل الجلستين الأولى والثانية

الورقة (1)
مفهوم عادات العقل
تقدم هذه الورقة بعد عرض مفهوم العادات العقلية على الطلبة.
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ما الأسئلة التي يمكن أن تطرحها حول هذه التعريفات؟ (مهارة التحليل).
• ما هي نقاط التشابه والاختلاف في هذه التعريفات (مهارة الاستقراء).
• ماهي الأشياء الغامضة في هذه التعريفات (مهارة الاستدلال).
• قم بصياغة تعريفاً للعادات العقلية؟ (مهارة الاستنتاج).
• ماهي الأشياء التي يمكن إضافتها على التعريفات التي تم عرضها؟ (مهارة التقييم).

الورقة (2)
فوائد عادات العقل
تقدم هذه الورقة بعد عرض فوائد العادات العقلية على الطلبة.
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ما الأسئلة التي يمكن أن تطرحها حول هذه الفوائد؟ (مهارة التحليل).
• ما هي نقاط التشابه والاختلاف في هذه التعريفات (مهارة الاستقراء).
• ماهي الأشياء غير الواضحة في هذه الفوائد (مهارة الاستدلال).
• أعط فوائد أخرى لهذه العادات؟ (مهارة الاستنتاج).
• حدد الفائدة الأكثر أهمية من هذه الفوائد؟ (مهارة التقويم).

الورقة (3)
العادات العقلية الستة عشرة
تقدم هذه الورقة بعد عرض العادات العقلية الستة عشر على الطلبة.
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ما الأسئلة التي يمكن أن تطرحها حول هذه العادات ؟(مهارة التحليل).
• ما هي النقاط التي تميز كل عادة عقلية (مهارة الاستقراء).
• ماهي الأشياء غير الواضحة في هذه العادات (مهارة الاستدلال).
• ماهي المهارات التي يمكن استخلاصها من كل عادة ؟(مهارة الاستنتاج).
• رتب هذه العادات من الأكثر أهمية حتى الأقل مع ذكر السبب؟ (مهارة التقويم).

الورقة (4)
العادات العقلية الثمانية التي يتضمنها البرنامج
تقدم هذه الورقة بعد عرض العادات العقلية الثمانية (المثابرة - التساؤل وطرح المشكلات - التحكم بالتهور - الاستماع بتفهم وتعاطف - التفكير بمرونة - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر - التفكير حول التفكير - الكفاح من أجل الدقة) على الطلبة.
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ما هي المبادئ الرئيسية لكل عادة من العادات الثمانية؟ (مهارة التحليل).
• ما هي المهارات التي تميز كل عادة عقلية (مهارة الاستقراء).
• ماهي الأسئلة التي يمكن أن نطرحها على هذه العادات الثمانية (مهارة الاستدلال).
• أعطي تعريف لكل عادة؟ (مهارة الاستنتاج).
• أذكر الصعوبات التي تقف أمام تعلم كل عادة عقلية؟ (مهارة التقويم).

الورقة (5)
أهمية العادات الثمانية كمنهجية في الحياة
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ماذا تفيدنا هذه العادات الثمانية؟ (مهارة التحليل).
• صنف الفوائد التي يمكن أن نحصل عليها باستخدام هذه العادات (مهارة الاستقراء).
• ماهي الطريقة المثلى للاستفادة من هذه العادات (مهارة الاستدلال).
• أعطي مثلاً لكل عادة من هذه العادات ؟ (مهارة الاستنتاج).
• برأيك ماهي أكثر عادة عقلية نحتاج لتعلمها ولماذا؟ (مهارة التقويم).

الجلستين التدريبيتين الثالثة والرابعة:

عنوان الجلسة: عادة المثابرة وتطبيقاتها في حل مشكلات اجتماعية مختلفة.

العادة العقلية المستخدمة: المثابرة.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف عادة المثابرة ومفهومها كإحدى العادات العقلية الستة عشر.
 - أن يستنتج صفات وخصائص الشخص المثابر .
 - أن يذكر قصص لأشخاص وعلماء مثابرين في حياتهم.
 - أن يبين مجموعة من المرادفات والسلوكات الذكية الدالة على عادة المثابرة .
 - أن يذكر أمثلة وقصص مر بها الطالب في حياته عن عادة المثابرة .
 - أن يحدد المبادئ الرئيسة لعادة المثابرة
 - أن يوظف عادة المثابرة في حل المشكلات.
- فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، استراتيجية حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.
- زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة لكل جلسة تدريبية
- إجراءات تنفيذ الجلستين:

اللقاء التدريبي الثالث		الموضوع: عادة المثابرة		الزمن/ ساعة واحدة
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (3) مقدمة وتعريف عن عادة المثابرة	طرح أسئلة العمل ومناقشة-	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

		عمل(6)	ضمن مجموعات	
15.د	مشاركة الطلبة بفاعلية	عرض عن طريق الحاسوب	طرح أسئلة ومناقشة	ذكر مرادفات بديلة لعادة المثابرة.
20.د	استجابة الطلبة	أوراق عمل(7)	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	النشاط (4) من خلال التعريف السابق ماهي صفات الطالب المثابر- ذكر شعارات عن المثابرة

اللقاء التدريبي الرابع الموضوع: عادة المثابرة الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10.د
عرض قصة هوندا الياباني وتوماس أدیسون.	حوار ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب	مشاركة الطلبة بفاعلية	10.د
نشاط (5) المبادئ الرئيسية لعادة المثابرة	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (8)	مشاركة الطلبة بفاعلية	10.د
نشاط (6) ما العوائق التي تمنع الطالب أن يكون مثابراً	العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (9)	مشاركة الطلبة بفاعلية	10.د
نشاط (7) امثله عن فائدة المثابرة في حياتنا- ما فائدة المثابرة في حياتنا	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	أوراق عمل (10)	استجابة الطلبة بفاعلية	10.د
نشاط (8) كيفية استخدام عادة المثابرة في حل مشكلة تنقية المياه	العمل ضمن مجموعات	أوراق عمل (11)	استجابة الطلبة بفاعلية	10.د

المحتوى العلمي للجلستين:

المثابرة:

يعرف كوستا وكاليك (Costa and Kallick.2002 .pp1-14) **المثابرة**: بأنها الالتزام بالمهمة الموكلة للفرد لحين اكتمالها دون الاستسلام بسهولة، والإصرار على حل المشكلة، وتطوير طرق حلها، وامتلاك ذخيرة وافرة من استراتيجيات البديلة لحل المشكلات، وجمع الأدلة على نجاح الاستراتيجية المتبعة لحل المشكلة ، وإدراك متى ينبغي رفض فكرة، واستخدام أخرى.

صفات الطالب المثابر:

- العمل الدؤوب للوصول إلى الهدف.
- امتلاك ذخيرة وافرة من استراتيجيات البديلة لحل المشكلات.
- الالتزام بالمهمة لحين انتهائها.
- تنظيم الوقت.
- القيام بوظائفه البيتية باستمرار.
- الحصول على نتائج متميزة في جميع المباحث الدراسية.
- الإصغاء للمعلم أثناء شرح الدرس.
- المشاركة في الحوارات الفعّالة.

شعارات عن المثابرة:

- كن ذا نفس طويل وأجعل يقينك بالله قوياً.
- كن كالصخر ولا تعش مع إخفاقات الماضي.
- تقول (مارجريت كارتني) كن كالطابع البريد التصق بشيء ما إلى أن تصل.
- اذا كانت الأداة الوحيدة المتوفرة لديك هي المطرقة ، فستعمل العالم كله كأنه مسمار .

مرادفات للمثابرة:

إِكْبَاب ، اجتهاد ، إِدَامَة ، إِذْمَان ، إِكْبَاب ، إِحَا ح ، استمرار ، أَسْتَمِرَّار ، بَقَاء ، تَتَابُع ، ثَبَا ، جَهْد ، جِدّ ، دَأْب ، دَأْب ، دَوَام ، دَوَام ، كَدّ ، كَدَح ، لُزُوم ، مَسْعَى ، مُتَابَعَة ، مُحَافَظَة ، مُحَاوَلَة ، مَكَابَدَة ، مُوَاصَلَة ، مُوَاطَبَة ، نَشَاط ، هِمَّة ، وَلَع ، إِجْتِهَاد ، جِدّ

أمثلة على المثابرة في الحياة

- هناك أمثلة كثيرة في عالمنا الإسلامي والعربي ، وخير مثال على المثابرة رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في تبليغ الدعوة، وإصراره على تحمل العذاب في سبيل تبليغ رسالته في دعوة الناس للدين الإسلامي، وخير دليل قوله صلى الله عليه وسلم(والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر أو أهلك دونه).
- وكذلك من الشخصيات العالمية (جيتس) الذي لا يحمل درجة عملية ولكنه بكفاحه ومثابرته بنى أرقى منظمة تكنولوجية في القرن الحادي والعشرين وأصبح أغنى رجل في العالم.
- وكذلك الجزائر أرض المليون شهيد التي كانت رمزاً للنضال والكفاح والمثابرة ، تمكنت من التحرر من الذل وتحقيق العيش بحرية وسلام.
- كذلك ثبات ومثابرة وكفاح وتضحية الشعب الفلسطيني ونضاله ضد المحتل ، رغم تعرضه للهجمات الشنيعة والحروب المتكررة من قبل المحتل خير دليل على المثابرة.

قصة توماس ألفا أديسون:

توماس ألفا أديسون وُلِد عام: 1847؛ توفي عام: 1931 (أمريكي) "المخترع الأعظم على مرّ الأزمنة"، تعلّم في المدرسة ثلاثة أشهر فقط، عندما كان في سنّ السّابعة، بعدها طُرد من هناك عندما قرّر المدرّسون أنه ليس هناك أي احتمال في أن يستوعب هذا الطالب الموادّ التدريسيّة. ما هو سرّ نجاح أديسون؟ مزيج من الطموح القويّ والراسخ والمثابرة العالية، الثقة الهائلة بالنفس، وقبل كلّ شيء - فضوله الذي لم يعرف الشبع، وخيال تكنولوجيّ عبقريّ. ما الذي دفع به إلى الأمام؟ هناك من يعتقد أن اختراعاته هدفت إلى تحسين مستوى الحياة البشرية عبر الأدوات التكنولوجية.

قصة نجاح الشاب الياباني هوندا:

نستعرض قصة نجاح حقيقية حدث في اليابان في العصر الحديث وكانت بداية هذه القصة في سنة 1938، وبطل هذه القصة هو شاب ياباني اسمه سوشيروا ولقبه هوندا، كان هوندا/ الصغير يملك ورشة ميكانيكا صغيرة وبدائية وهو في الصف الثالث الثانوي، وذلك لعشقة الكبير لها، كان يقوم بعمل وصناعة مواتير وصمامات بهدف اختراع موتور سيارة، تعلق الفتى الصغير هوندا بورشته وعمله أكثر إلى أن قرر هوندا أن التفرغ بالعمل على اختراعه، تابع هوندا عملة لفترة خمس سنوات متتالية وبمثابرة عالية جداً إلى أن وصل إلى نتيجة وهي تصميم صمام لجزء معين في موتور السيارة.

مبادئ المثابرة:

- اتباع أكثر من طريقة أو استراتيجية لحل المشكلات يؤدي بنا إلى حلول مجدية.
- تجريب أكثر من خطة للحل ينضج الحل.
- كلما اعترضك عائق كلما زدت عزيمة وإصرار ومثابرة
- عدم الصعود والتقدم يعنى الهبوط والتراجع.
- الاستسلام للصعاب وعدم مواجهتها ينتهي بك للفشل حتماً.
- الفشل في عمل ما بداية الطريق وليس نهايته.

بعض الأمثلة للعوائق التي تمنع الطالب أن يكون مثابراً

- انعدام البيئة الآمنة للعمل والدراسة.
- المشكلات الأسرية لدى الطالب.
- المشكلات مع المعلمين بسبب خصائص الطلبة التي يفسرها المعلمين كمصدر إزعاج.
- عدم توفر التحفيز الكافي والتعزيز المناسب من قبل المعلمين والأهل.

أمثله عن فائدة المثابرة في حياتنا.

- تبعد عنا الكسل وتدفعنا إلى العمل .
- الشعور بالسعادة من إنجاز المهام.
- الشعور بالرضا عن النفس.
- تحقيق أهداف التي نرمي الوصول إليها.

مشكلة تنقية المياه:

يوجد على الأرض كميات كبيرة جداً من الماء معظمها في البحار والمحيطات، وكما هو معروف فإن معظم الماء الموجود في الطبيعة لا يصلح للاستخدام البشري مباشرة، نتيجة لما يحويه من المواد الدائبة، والمواد العضوية العالقة به مثل البكتيريا والفيروسات التي تسبب الضرر والأذى والأمراض لكل من الإنسان والحيوان، لذا لا بد من إجراء عمليات المعالجة لهذه المياه لتنقيتها وجعلها صالحة للاستخدام".

الورقة (6)
مقدمة وتعريف عن عادة المثابرة
اجب عن الأسئلة الآتية: • ماهي النقاط الأساسية في عادة المثابرة ؟(مهارة التحليل).
• ما الفرق بين المثابرة والتفوق (مهارة الاستقراء).
• كيف نستفيد من هذه العادة في حياتنا؟ (مهارة الاستدلال).
• أعطي تعريفاً جديداً للمثابرة ؟(مهارة الاستنتاج).
• برأيك كيف نتخلص من العوائق التي تمنعنا من إتقان هذه العادة ؟(مهارة التقويم).

الورقة (7)
صفات الطالب المثابر - ذكر شعارات عن المثابرة
اجب عن الأسئلة الآتية:
• ماهي صفات الطالب المثابر؟ (مهارة التحليل).
• ما الفرق بين الطالب المثابر والطالب المهمل (مهارة الاستقراء).
• أعطي سبباً رئيساً لتكون مثابراً؟ (مهارة الاستدلال).
• بعد الاطلاع على الشعارات السابقة عن المثابرة ما شعارك المفضل؟ (مهارة الاستنتاج).
• برأيك كيف نجعل من أنفسنا أشخاصاً مثابرين؟ (مهارة التقويم).

الورقة (8)
المبادئ الرئيسية لعادة المثابرة
اجب عن الأسئلة الآتية:
• اذكر مبدئك المفضل عن المثابرة؟ (مهارة التحليل).
• ميز بين مبادئ المثابرة وشروط النجاح (مهارة الاستقراء).
• كيف يمكن الاستفادة من هذه المبادئ في ممارسة هذه العادة؟ (مهارة الاستدلال).
• بعد الاطلاع على الشعارات السابقة عن المثابرة حدد شعارك المفضل؟ (مهارة الاستنتاج).
• برأيك كيف نجعل من أنفسنا أشخاصاً مثابرين؟ (مهارة التقويم).

الورقة (9)
العوائق التي تمنع الطالب أن يكون مثابراً
اجب عن الأسئلة الآتية:
• اذكر بعض العوائق التي تمنعك من أن تكون مثابراً؟ (مهارة التحليل).
• حدد العوامل الإيجابية والسلبية التي تقف خلف جعلك شخصاً مثابراً (مهارة الاستقراء).
• كيف يمكن التخلص من العوائق التي تمنع المثابرة؟ (مهارة الاستدلال).
• أعطي مثلاً لتخلصك من إحدى هذه العوائق في حياتك؟ (مهارة الاستنتاج).
• رتب هذه العوائق من الأكثر خطورة حتى الأقل؟ (مهارة التقويم).

الورقة (10)	الزمن 10 د.
فائدة المثابرة في حياتنا	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• اذكر بعض الفوائد من كونك شخصاً مثابراً؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد العوامل السلبية التي قد تعترض الشخص المثابر (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن التخلص من العوائق التي تمنع المثابرة؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لفائدة حققتها كونك شخصاً مثابراً؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• رتب الفوائد الممكنة للمثابرة من الأكثر أهمية؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (11)
مشكلة تنقية المياه	
"يوجد على الأرض كميات كبيرة جداً من الماء معظمها في البحار والمحيطات، وكما هو معروف فإن معظم الماء الموجود في الطبيعة لا يصلح للاستخدام البشري مباشرة، نتيجة لما يحويه من المواد الذائبة، والمواد العضوية العالقة به مثل البكتيريا والفيروسات التي تسبب الضرر والأذى والأمراض لكل من الإنسان والحيوان، لذا لا بد من إجراء عمليات المعالجة لهذه المياه لتنقيتها وجعلها صالحة للاستخدام". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ المثابرة.	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• تحديد أسباب هذه المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المشكلة (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• تحديد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• تحديد أبرز حلول هذه المشكلة وترتيبها من الأكثر فعالية حتى الأقل؟ (مهارة التقييم). 	

التقويم: يقوم على مدى ظهور سلوكيات المثابرة لدى الطلبة.

الجلستين التدريبيتين الخامسة والسادسة:

عنوان الجلسة: عادة التساؤل وطرح المشكلات وتطبيقاتها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة التساؤل وطرح المشكلات.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- التعرف على عادة التساؤل وطرح المشكلات ومفهومها كإحدى العادات العقلية الستة عشر.
 - استنتاج خصائص الشخص المتسائل.
 - تحديد المبادئ الرئيسة لعادة التساؤل وطرح المشكلات .
 - ذكر أمثلة لطرح الأسئلة وحل المشكلات.
 - توظيف عادة التساؤل وطرح المشكلات في حل المشكلات الراهنة.
- فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، استراتيجية حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي الخامس الموضوع: عادة التساؤل وطرح المشكلات الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (9) مقدمة وتعريف عن عادة التساؤل	طرح أسئلة العمل ومناقشة-	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

		عمل(12)	ضمن مجموعات	وطرح المشكلات
د.15	مشاركة الطلبة بفاعلية	عرض عن طريق الحاسوب	طرح أسئلة ومناقشة	استنتاج خصائص الشخص المتسائل
د. 20	استجابة الطلبة	أوراق عمل (13)	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	النشاط (10) استنتاج المبادئ الرئيسة لعادة عادة التساؤل وطرح المشكلات.

اللقاء التدريبي السادس				
الموضوع: عادة التساؤل وطرح المشكلات				
الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د.10
نشاط (11) تحليل أمثلة عن طرح الأسئلة وحل المشكلات	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (14)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د.20
نشاط (12) استخدام عادة التساؤل وحل المشكلات في حل مشكلة أضرار المقاطعة الاقتصادية	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	أوراق عمل (15)	استجابة الطلبة بفاعلية	د.15
نشاط(13) استخدام عادة التساؤل وحل المشكلات في حل مشكلة تضخم الديون في بعض الدول العربية	العمل ضمن مجموعات	أوراق عمل (16)	استجابة الطلبة بفاعلية	د.15

المحتوى العلمي للجلستين:

عادة التساؤل وطرح المشكلات:

يرى كل من (Costa & Kallick, 2003, p.28): بأنها "القدرة على تعليم الطلبة فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها". ويقصد بالتساؤل وطرح المشكلات هو القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة (رياني، 2012، 20).

ويعد التساؤل وطرح المشكلات أهم العادات العقلية التي ينصح بها المربون بأهمية تدريب المتعلمين عليها منذ مراحل مبكرة من العمر (الجفري، 2011، 182).

وتعد أهم عادات العقل التي ينصح المربين بأهمية تدريب المتعلمين عليها منذ مراحل مبكرة من العمر، وعدم الاعتماد على أن يكتسبها المتعلم بمفرده، فالمتعلم بحاجة إلى توجيه ومتابعة ليكتسبها وتصبح من عاداته الدائمة، على أنها قدرة الفرد على حب الاستطلاع وطرح التساؤلات المتعددة حول مشكلة ما للحصول على المعلومات من مصادر عدة والقدرة على اتخاذ القرار.

خصائص الشخص المتسائل

- القدرة على إيجاد مشكلة علمية.
- القدرة على طرح الأسئلة المناسبة للمشكلة.
- القدرة على تحديد الأسباب الممكنة للمشكلة.
- القدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة.

مبادئ عادة التساؤل وطرح المشكلات:

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة.
- اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة (فرض الفروض) .
- المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحل / الحلول المناسبة.
- التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه.
- تقييم الحل.
- طرح الأسئلة على كل خطوة من خطوات حل المشكلة.
- تجريب أكثر من استراتيجية لحل المشكلات.
- قبول جميع الحلول المقدمة في البداية مهما كانت غريبة وجديدة.

أمثلة لطرح الأسئلة وحل المشكلات:

مثال:

ضم الدوري العام لكرة القدم مباريات بين 10 فرق ، بحيث يلعب كل فريق مع كل فريق آخر مرة واحدة فقط ، كم عدد المباريات التي ستلعبها جميع الفرق ؟ وإذا كانت المباريات ستقام في يوم الخميس فقط ؛ فكم أسبوعاً يلزم لإنهاء الدوري ؟

الحل:

أولاً: لفهم المشكلة: استخدم الطلاب مجموعة من الاستراتيجيات المساعدة :
فمنهم من مثلها تمثيلاً حسياً فاستخدم أقلام ملونة مثلاً لتمثيل الفرق حيث يقابل كل فريق مع باقي الفرق ، ويقوم بالعد أثناء المقابلة .

ومنهم من مثلها بطريقة شبه محسوسة حيث رسم عشرة نقاط ، ثم وصل كل نقطة بباقي النقاط بمنحنى ، ثم قام بعد المنحنيات .

ومنهم من مثلها بجدول .

ثانياً : اختلفت إجابات الطلاب على هذه المشكلة، حيث استخدم الطلاب طرقاً واستراتيجيات مختلفة في الحل ، نذكر منها مثلاً :

الحل الأول : باستخدام استراتيجية المحاولة والخطأ المنظمة ، فبعد تمثيل المشكلة بطريقة محسوسة أو شبه محسوسة أو بالجدول ؛ قام بعد جميع الاحتمالات الممكنة بطريقة منظمة حتى وصل إلى أن :

عدد المباريات = 45 مباراة .

الحل الثاني : باستخدام استراتيجية البحث عن نمط، فبعض الطلبة بعد تمثيل المشكلة والبدء بعد المباريات ، اكتشف النمط الذي يسير عليه عدد المباريات ، حيث لاحظ أن عدد المباريات هي : 9 ، 8 ، 7 ، .. . فيستنتج أن :

$$\text{عدد المباريات} = 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9$$

$$= 45 \text{ مباراة .}$$

الحل الثالث: باستخدام استراتيجية تبسيط المسألة، فمن الطلاب من قام بتبسيط المسألة عن طريق التخفيف من شروط المسألة ، حيث اعتبر أن كل فريق سيلعب مباراتين مع الفريق الآخر ، مما يعني أن كل فريق من الفرق العشرة سيلعب 9 مباريات ، فيكون عدد المباريات $= 10 \times 9 = 90$ مباراة ، ثم عاد إلى شرط المسألة " بحيث يلعب كل فريق مع كل فريق آخر مرة واحدة فقط " ، فحذف نصف عدد المباريات ، فيكون عدد المباريات $= 90 \div 2 = 45$ مباراة .

الحل الرابع: ومنهم من بدأ في الحل عن طريق معالجة حالات خاصة وبسيطة، فبدأ أولاً بفريق ليجد أن عدد المباريات هو صفر، ثم بفريقين ليجد أن عدد المباريات هو مباراة واحدة، ثم بثلاث فرق حيث يجد أن عدد المباريات اللازمة هو 3 مباريات، ثم بأربعة فرق حيث يجد أن عدد المباريات هو 6 مباريات . وقد ينشئ جدولاً كما يلي:

عدد الفرق	عدد المباريات
1	0
2	1
3	3
4	6
5	10

مشكلة أضرار المقاطعة الاقتصادية:

" تعتبر المقاطعة الاقتصادية من أهم أسلحة الحرب الاقتصادية، وذلك من خلال مقاطعة كاملة لسلع إحدى الدول وعدم الاستيراد منها أو التصدير إليها على الإطلاق، وذلك باستخدام المنتجات المنافسة لمنتجات تلك الدولة وعدم إعطائها أي فرصة لتصدير سلعها التصديرية، وتعد مقاطعة السلع الغذائية أكثر تأثيراً لأنها أكثر سرعة في التلف، تليها بعد ذلك السلع المصنعة".

مشكلة تضخم الديون في بعض الدول العربية:

"نتيجة لتزايد أعداد السكان خلال العقود الأخيرة في بعض الدول العربية وتعرض بعضها لأزمات داخلية وخارجية وحروب لسنوات عديدة، ترتب على ذلك زيادة في الإنفاق على الجيوش وقوات الأمن وتوفير الموارد الحيوية من كهرباء ومشتقات نفطية ومواد غذائية، وخدمات عامة وغيرها... وتدرجياً وجدت هذه الدول نفسها مضطرة لتمويل نفقاتها الجارية عن طريق القروض، إلى أن أصبحت كثير من هذه الدول غير قادرة على تسديد ديونها المتراكمة".



الزمن 10 د.	الورقة (12)
مقدمة وتعريف عن عادة التساؤل وطرح المشكلات	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك هذه العادة ؟(مهارة التحليل). 	
• حدد العوامل السلبية والإنجابية التي تصادفك في حل المشكلات (مهارة الاستقراء). 	
• ما العلاقة التي يمكن أن تظهر بين امتلاك هذه العادة وحل المشكلات ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات حل المشكلات ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن هذه العادة ؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 10.د	الورقة (13)
المبادئ الرئيسة لعادة التساؤل وطرح المشكلات.	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي العوامل التي تساعد في تعلم عادة التساؤل وطرح المشكلات ؟(مهارة التحليل). 	
• لماذا أثبت العلماء فاعلية هذه العادة في حل المشكلات (مهارة الاستقراء). 	
• حدد الأسباب التي تعيق تعلم هذه العادة ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• حدد المبادئ الأساسية لعادة التساؤل وطرح المشكلات ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• بين رأيك في إمكانية حل المشكلات باستخدام هذه العادة ؟(مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (14)
تحليل أمثلة عن طرح الأسئلة وحل المشكلات	
بعد عرض المثال على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين العلاقة بين العناصر والوسائل التي أتبعته في حل المثال السابق؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الشروط اللازمة لفهم المشكلة (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي مثلاً آخر لحل هذا المثال ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الطرائق والأساليب التي اتبعت في حل المثال؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• بين رأيك في صحة الحلول المقدمة في المثال ؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (15)
مشكلة أضرار المقاطعة الاقتصادية:	
" تعتبر المقاطعة الاقتصادية من أهم أسلحة الحرب الاقتصادية، وذلك من خلال مقاطعة كاملة لسلع إحدى الدول وعدم الاستيراد منها أو التصدير إليها على الإطلاق، وذلك باستخدام المنتجات المنافسة لمنتجات تلك الدولة وعدم إعطائها أي فرصة لتصدير سلعها التصديرية، وتعد مقاطعة السلع الغذائية أكثر تأثيراً لأنها أكثر سرعة في التلف، تليها بعد ذلك السلع المصنعة". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التساؤل وطرح المشكلات.	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• حدد عناصر المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية المترتبة عن هذه المشكلة (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأمثلة للدول العربية والأجنبية التي تعرضت لهذه المقاطعة (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي بعض الحلول لهذه المشكلة (مهارة الاستنتاج). 	
• رتب الحلول حسب الأهمية؟ (مهارة التقييم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (16)
مشكلة تضخم الديون في بعض الدول العربية:	
"نتيجة لتزايد أعداد السكان خلال العقود الأخيرة في بعض الدول العربية وتعرض بعضها لأزمات داخلية وخارجية وحروب لسنوات عديدة، ترتب على ذلك زيادة في الإنفاق على الجيوش وقوات الأمن وتوفير الموارد الحيوية من كهرباء ومشتقات نفطية ومواد غذائية، وخدمات عامة وغيرها... وتدرجياً وجدت هذه الدول نفسها مضطرة لتمويل نفقاتها الجارية عن طريق القروض، إلى أن أصبحت كثير من هذه الدول غير قادرة على تسديد ديونها المتراكمة". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التساؤل وطرح المشكلات.	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• حدد عناصر المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية المترتبة عن هذه المشكلة (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأمثلة للدول العربية والأجنبية التي تعرضت لهذه المشكلة (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي بعض الحلول لهذه المشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• رتب الحلول حسب الأهمية؟ (مهارة التقييم). 	

الجلستين التدريبيتين السابعة والثامنة:

عنوان الجلسة: عادة التحكم في التهور أو الاندفاع وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة التحكم في التهور.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- التعرف على عادة التحكم في التهور أو الاندفاع ومفهومها كإحدى العادات العقلية الستة عشر.

- استنتاج خصائص الشخص المتهور أو المندفع.

- تحديد الفوائد الرئيسة لعادة التحكم في التهور أو الاندفاع .

- ذكر أساليب التحكم في التهور أو الاندفاع.

- توضيح عادة التحكم في التهور أو الاندفاع في حل بعض المشكلات الراهنة.

فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي السابع الموضوع: عادة التحكم في التهور أو الاندفاع الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (14) مقدمة وتعريف عن عادة	طرح أسئلة العمل ومناقشة-	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

		عمل (17)	ضمن مجموعات	التحكم في التهور أو الاندفاع
د. 15	مشاركة الطلبة بفاعلية	عرض عن طريق الحاسوب	طرح أسئلة ومناقشة	النشاط (15) استنتاج خصائص الشخص المتهور والمتسرع
د. 20	استجابة الطلبة	أوراق عمل (18)	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	النشاط (16) استنتاج تحديد الفوائد الرئيسية لعادة التحكم في التهور أو الاندفاع .

الموضوع: عادة التحكم في التهور أو الاندفاع الزمن/ ساعة واحدة اللقاء التدريبي الثامن				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 10
- نشاط (17) استنتاج أساليب التحكم في التهور أو الاندفاع.	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (19)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 25
نشاط (18) استخدام عادة التحكم في التهور في حل مشكلة الرجل المتهور	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (20)	استجابة الطلبة بفاعلية	د. 25

المحتوى العلمي للجلستين:

عادة التحكم في التهور أو الاندفاع:

يلخصها كوستا وكاليك Costa & Kalick (2000، 19)، بأنها: "التفكير قبل الإقدام على الفعل، والقدرة على وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها، وتكوين رؤية لما سيحصل أو خطة عمل/ أو هدف أو مهمة معينة قبل البدء به (Costa & Kallick, 2003، p.96، 1: "هي التفكير قبل الفعل".

ويرى (القضاة، 2014، 37) بأن التحكم بالتهور يشير إلى امتلاك القدرة على التأني والصبر، وهذا يساعد الفرد على بناء استراتيجيات محكمة لمواجهة الحقائق واستخدام البدائل المحتملة، والابتعاد عن التهور والتسرع.

بينما عرفها حجات (2009، 24): بأنها "امتلاك الفرد القدرة على التأني والتفكير والصبر والمصابرة، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية".

وقد أشار (عمران، 2014، 37) بأن التحكم بالتهور هي: لآليات التفاعل والنشاط من خلال وضع استراتيجيات جديدة، فعالة، ومتطورة تتناسب مع احتياجات الفرد المعاصرة والمتنوعة مع الإصرار على النجاح والابتكار دون توقف أو ارتداد عند مواجهة التحديات والمصاعب".

ويشير وطفة (2007، 104) إلى أن هذه العادة تقتضي معاودة النظر مرات عديدة قبل الوصول إلى حكم نهائي أو إجابة متسعة، وأنها تستلزم من الفرد امتلاك القدرة على التأني والصبر، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية، وقبول أي شيء يرد إلى الذهن.



خصائص الشخص المتهور أو المندفع.

- التردد الواضح والعجز عن إقامة علاقة ثابتة مع آخرين لمدة طويلة؛ نظراً لعدم القدرة على المثابرة والالتزام بنهج ثابت، ولفاد الصبر سريعاً بسبب الانفعال الشديد.
- سريعة التأثر بالأحداث اليومية، والأخبار المثيرة، وتهتم كثيراً بقليل وقال؛ لأنها تأخذ مواقفها استناداً على ذلك، وليس استناداً على الحقائق على الأرض.
- يضعون في اعتبارهم ما يقوله الآخرون عند تقديرهم للمواقف، وهكذا تتأثر قراراتهم بالناحية المزاجية الانفعالية أكثر من تأثرها بالناحية الموضوعية العقلية، فمثلاً حين يستمع المتهور حديثاً عن شخص معين، وكان الكلام غير مُرضٍ بالنسبة له عن ذلك الشخص - فلا يتردد الشخص المتهور في اتخاذ القرار بشكل متسرع بقطع العلاقات بينه وبين ذلك الإنسان، بل وإفشاء كل أسرارهِ، وسبِّهِ ولعنه والتشهير به، دون التأكد من صحة ما قيل، أو التثبت ومناقشة الطرف الآخر!
- أنها أنانية بعض الشيء، ومُحبةٌ للظهور واستجلاب الاهتمام، والمحاولة الدائمة لاستدعاء الانتباه، وحبُّ الاستعراض والمبالغة في الكلام والملبس والتبرُّج.
- تعمل على لفت الأنظار عن طريق القيام بالمواقف التمثيلية.
- كثير الكلام، ويعتقد أنه مهمٌ، وغالباً ما يقع في أخطاء، أحياناً تكون جسيمة وعواقبها وخيمة،

فوائد التحكم في التهور أو الاندفاع

- سيتم التعامل مع المواقف والقرارات بتأني وعلى مهل مما يسبب نسب أقل في الخطأ.
- سيتخذ القرارات بروية فستقل فيه الاحتمالات وتصبح نتائجه شبه مضمونة.
- التمهّل في حياتك يعلمك الصبر والتفكير الإيجابي والتفكير المتأني ويزيد خبرتك، فلا تخسر هذه الفوائد.
- سيفكر في كل صغيره وكبيرة بهدوء مما يساعده على التعامل مع مشكلات حياته بهدوء وتفكير عقلائي دون تحكم الغضب أو العصبية أو التسرع فيه.

أساليب التحكم في التهور أو الاندفاع:

- يحاول أن يعرف ردود فعل الآخرين حول تصرفاته، وأن يتقبل آراءهم كما هي ويحاول تغيير نفسه للأفضل.
- أن يتجنب الأنانية وحب الذات، وحب السيطرة على الآخرين.
- قبل أن ينفعل عليه أن يفكر في نتائج هذا الانفعال وهل هو على استعداد لتحملها أم لا.
- أن يختبر ويتحقق من انفعالاته بدلاً من الحكم المباشر على أفعال الآخرين.

- أن ينتبه للتواصل الجسدي غير المنطوق، من خلال مراقبة حركات الآخرين ونبرات أصواتهم وغيرها ليستطيع أن يتحكم في انفعالاته كي لا يقع في مشكلة.
- يجب أن يتعلم كيفية التعامل بشكل إيجابي مع مختلف الحالات المزاجية التي يتعرض لها في حياته اليومية.
- أن يدرّب الإنسان نفسه على الاسترخاء والهدوء النفسي والبدني عندما يشعر أنه في طريقه لأي انفعال نفسي سواء كان سلبياً أو إيجابياً.

مشكلة الرجل المتهور

كان الأستاذ مهند موظف في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل يتناول طعام الإفطار مع أسرته صباحاً وفجأة أسقطت ابنته الصغيرة فنجان القهوة على قميصه الأبيض، فقام الرجل بالصراخ على ابنته وزوجته، فبدأت الطفلة الصغيرة في البكاء وتعالّت أصوات الرجل مع زوجته ثم اتجه إلى الغرفة الأخرى وقام بتغيير القميص وهو منفعل، وخرج من المنزل دون توديع ابنته وزوجته وركب سيارته واتجه إلى عمله مسرعاً وفي الطريق أوقفه شرطي المرور وكتب له مخالفة، ونتيجة لذلك وصل عمله متأخراً بنصف ساعة مما جعل مديره يوبخ على إهماله وعدم التزامه في الوقت أنه يوماً سيئاً للأستاذ مهند بسبب ردود أفعاله.



الزمن 10.د	الورقة (17)
مقدمة وتعريف عن عادة التحكم في التهور أو الاندفاع	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك هذه العادة ؟(مهارة التحليل). 	
• حدد العوامل السلبية والإيجابية التي تصادفك أثناء ممارسة هذه العادة (مهارة الاستقراء). 	
• ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة هذه العادة ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات هذه العادة ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن هذه العادة ؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (18)
الفوائد الرئيسة لعادة التحكم في التهور أو الاندفاع .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• حدد العوامل المؤثرة في بناء هذه العادة ؟(مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تقوية الذكاء الوجداني لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من هذه العادة في المواقف الحياتية ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه التحكم في تهورك أو اندفاعك ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• بين المواقف التي تستخدم فيه هذه العادة ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (19)	الزمن 25د.
أساليب التحكم في التهور أو الاندفاع.	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما المقصود في ضرورة امتلاك مهارات لتفكير الإيجابي؟ (مهارة التحليل).	
.....	
.....	
• كيف ندرب أنفسنا على الاسترخاء والهدوء النفسي؟ (مهارة الاستقراء).	
.....	
.....	
• ما العلاقة بين استخدام هذه الأساليب والنضج النفسي للفرد ؟ (مهارة الاستدلال).	
.....	
.....	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟ (مهارة الاستنتاج).	
.....	
.....	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل ؟ (مهارة التقويم).	
.....	
.....	

الزمن 25د.	الورقة (20)
استخدام عادة التحكم في التهور في حل مشكلة الرجل المتهور	
كان الأستاذ مهند موظف في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل يتناول طعام الإفطار مع أسرته صباحاً وفجأة أسقطت ابنته الصغيرة فنجان القهوة على قميصه الأبيض، فقام الرجل بالصراخ على ابنته وزجته، فبدأت الطفلة الصغيرة في البكاء وتعالّت أصوات الرجل مع زوجته ثم اتجه إلى الغرفة الأخرى وقام بتغيير القميص وهو منفعل، وخرج من المنزل دون توديع ابنته وزوجته وركب سيارته واتجه إلى عمله مسرعاً وفي الطريق أوقفه شرطي المرور وكتب له مخالفة، ونتيجة لذلك وصل عمله متأخراً بنصف ساعة مما جعل مديره يوبخ على إهماله وعدم التزامه في الوقت أنه يوماً سيئاً للأستاذ مهند بسبب ردود أفعاله. المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التحكم في التهور .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما السبب الرئيسي للأحداث التي وقع الأستاذ مهند؟(مهارة التحليل). 	
• حدد المشكلات التي وقع فيها الأستاذ مهند؟ (مهارة الاستقراء). 	
• ما هو الأسلوب المفترض اتباعه من قبل الأستاذ مهند لتجنب هذه المشكلة (مهارة الاستدلال). 	
• ماهي المهارات التي يجب التدرب عليها لتجنب هذه المواقف ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة التحكم في التهور في هذا الموقف ؟ (مهارة التقويم). 	

الجلستين التدريبيتين التاسعة والعاشر:

عنوان الجلسة: عادة الاستماع بتفهم وتعاطف وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة الاستماع بتفهم وتعاطف.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل / الاستقراء / الاستدلال / الاستنتاج / التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف الطالب عادة الاستماع بتفهم وتعاطف ومفهومها كأحدى العادات العقلية الستة عشر.

- أن يستنتج الطالب خصائص الشخص المستمع بتفهم وتعاطف.

- أن يحدد الطالب الفوائد الرئيسة لعادة الاستماع بتفهم وتعاطف .

- أن يذكر الطالب أساليب تطبيق عادة الاستماع بتفهم وتعاطف.

- أن يوظف الطالب عادة الاستماع بتفهم وتعاطف في حل بعض المشكلات الراهنة.

فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلستين:

اللقاء التدريبي الثامن الموضوع: عادة الاستماع بتفهم وتعاطف الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (19) مقدمة وتعريف عن عادة	طرح أسئلة العمل ومناقشة-	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

		عمل (21)	ضمن مجموعات	الاستماع وتعاطف بتفهم
د. 15	مشاركة الطلبة بفاعلية	عرض عن طريق الحاسوب	طرح أسئلة ومناقشة	النشاط (20) استنتاج خصائص الشخص المستمع بتفهم وتعاطف.
د. 20	استجابة الطلبة	أوراق عمل (22)	مناقشة جماعية - العمل في مجموعات	النشاط (21) تحديد الفوائد الرئيسية لعادة الاستماع بتفهم وتعاطف

اللقاء التدريبي العاشر الموضوع: عادة الاستماع بتفهم وتعاطف الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 10
- نشاط (22) استنتاج أساليب تطبيق عادة الاستماع بتفهم وتعاطف	حوار ومناقشة - التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (23)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 25
نشاط (23) توظيف عادة الاستماع بتفهم وتعاطف في حل بعض المشكلات الراهنة	مناقشة وحوار - العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (24)	استجابة الطلبة بفاعلية	د. 25

المحتوى العلمي للجلستين:

عادة الاستماع بتفهم وتعاطف:

إن الإصغاء هو بداية الفهم والحكمة، وقد استنبط ذلك من القول العربي الشهير "إن بعض القول فنّ". فاجعل الإصغاء فناً". وهو بذلك الرأي، لا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه ويسترخي في الاستماع إلى الآخر، بل الأمر يتعدى ذلك فالإصغاء فعل نقدي تأملي، وعمل ذهني معقد، يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية (وظفة، 2007، 5).

وعرفت هذه العادة من قبل القطامي وثابت (2009، 164): بأنها "القدرة على إعادة صياغة أفكار شخص آخر واكتشاف المؤشرات على المشاعر أو الحالات العاطفية بلغة شفوية أو جسمية".

بينما لخصت عفانة (2013، 52): بأنها "القدرة على بذل قصارى الجهد من أجل غرس عادة الإصغاء عند المتعلمين".

وقد عرفها (القضاة، 2014، 37) بأنها تعلم الطلاب الإصغاء لتدريبهم على تعليق أحكامهم وآرائهم وانحيازهم ليتمكنوا من الإصغاء الناقد، والتحكيم المحكم فيما يقولون.

وعبرت حسام الدين (2008، 14) عن هذه العادة بقولها: "هي أن نعيش مؤقتاً في حياة الآخرين، وأن نحسن الإصغاء لهم دون تحيز، وأن نعيد صياغة أفكارهم وتصوراتهم".



خصائص الشخص المستمع بتفهم وتعاطف

- الاستعداد للاستماع بفهم.
- القدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.
- إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث.
- إدراك الأفكار الأساس للحديث.
- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم .
- إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة .
- القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها .
- القدرة على تلخيص المسموع.
- القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة .
- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث .
- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة .
- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة.
- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث .
- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفياً .
- القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في الحديث .
- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق .
- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث .

الفوائد الرئيسية لعادة الاستماع بتفهم وتعاطف

- الإنصات الفعال هو مهارة تدعم كل العلاقات الإنسانية الإيجابية، فقضاء بعض الوقت للتفكير بمهاراتك الاجتماعية ومحاولة تطويرها هي اللبنات الأساسية للنجاح.
- الحصول على عدد كبير من الأصدقاء والشبكات الاجتماعية.
- تحسن في تقدير الذات والثقة بالنفس الحصول على علامات دراسية عالية في المدرسة والبيئة الأكاديمية.
- التمتع بصحة ورفاهية عامة أفضل. وقد أظهرت الدراسات أنه بينما يتسبب الكلام بارتفاع ضغط الدم فإن الإنصات الواعي يمكن أن يخفضه.

- ونظرًا لأهمية الاستماع الجيد فإن كثيرًا من أرباب العمل المتميزين يقومون بتدريب موظفيهم على مهارات الاستماع لا يبدو هذا الأمر مفاجئاً حين ترى أن مهارات الاستماع الجيدة تؤدي إلى: تحسّن في رضا العملاء، إنتاجية أكثر مع القليل من الأخطاء، ازدياد في مشاركة المعلومات والتي بدورها ستفضي إلى عمل أكثر إبداعًا وابتكارًا. وينسب الكثير من رجال الأعمال والقادة الناجحين نجاحاتهم إلى مهارات الاستماع الفعّال، و لطالما ذكر ريتشارد برانسون - على سبيل المثال - أن مهارة الاستماع الجيد هي إحدى العوامل الأساسية وراء نجاح مجموعة فيرجن.

أساليب عادة الاستماع بفهم وتعاطف

- إبداء الاهتمام، ويكون ذلك من خلال النظر بشكلٍ مباشر إلى الشخص الذي يتحدث، وتحديدًا إلى عيونه، فهذا يدلّ على الاحترام والأخلاق العالية، ويشار إلى أنّه في حالة عدم القدرة على النظر المستمر في عينيّ المتحدث، فمن الممكن تنويع النظرات على الأجزاء المختلفة من الوجه كالفم، أو الأنف، أو الشعر، أو غيرها.
- إظهار ردّ الفعل، حيث يجب على الشخص المستمع أن يقوم بعمل بعض الحركات التي تدلّ على إنصاته للمتحدث، مثل: هزّ الرأس، أو التقوّه ببعض الكلمات مثل: (نعم، فهمت عليك، صحيح)، وغيرها، فهذا يشجع المتحدث على إكمال الكلام وبنقّة أكبر.
- الانتباه إلى لغة الجسد للمتحدث، والتي من خلالها سيعرف المستمع طريقة ردّ الفعل التي يسعى المتحدث إلى تلقيها أو الحصول عليها، فمثلاً إن كان يتحدث وهو يضحك ويتبسم، فعلى المستمع أن يبادلّه الابتسامة، وإن كان يتحدث بحزن، فيجب على المستمع أن يبادلّه التعاطف، وهكذا.
- الجلوس بطريقة تدلّ على الاهتمام وتوجيه الجسم إلى المتحدث، وليس بعيداً عنه، كما يفضل عدم تكتيف اليدين، حتّى لا يشعر المتحدث بأنّ المستمع يشعر بالملل أو الضيق.
- الابتعاد عن مصادر التشّيت سواءً كان ذلك باستخدام الهاتف النقال، أو النظر إلى الأشخاص في الشارع، أو مشاهدة التلفاز وغيرها. عدم تحضير الردود المناسبة والمبسّقة، أو الجمل المراد قولها للمتحدث خلال حديثه، حيث يجب على المستمع أن يصغي جيداً، ثمّ يرد في الوقت المناسب.
- الابتعاد عن مقاطعة المتحدث، حتّى وإن كان هناك تعارضٌ في الآراء أو وجهات النظر، فاللباقة تقتضي أن ينتظر المستمع دوره والوقت المناسب ليقدم أيّ اعتراضٍ على ما قاله المتحدث، فمن خلال الاستماع الجيد، من الممكن تقديم الرد المناسب.

- تشجيع المتحدث من خلال إعادة تلخيص جملة التي قالها ولكن بأسلوب آخر، فمثلاً يستطيع المستمع أن يقول: (إذاً ما تقصده أنت هو ...)، أو (الأمر الذي تحاول أن تقوله هو ...)، وهكذا، كما يفضل التفاعل معه وسؤاله عن الأمور المبهمة أو غير الواضحة، وهذا يشعر المتحدث بأنه يتم الإصغاء إليه والاهتمام بما يقوله.
- اللطافة في الرد والحديث مع الشخص المتحدث، وتجنب الوقاحة أو الفظاظ، بالإضافة إلى الابتعاد عن تجاهل المتحدث، أو تغيير سياق حديثه أمام الآخرين، خاصةً إن كان يشعر بالحماسة والفرح.

تجربة عملية

قصة "الشاحنة ومستلزمات الجولف وسائق الأجرة"

منذ عدة سنوات عندما كنت أعيش في مانهاتن، أعرت شاحنتي لصديقة كانت تحتاجها لنتنقل إلى شقتها الجديدة. واتفقنا على أن تعيدها مساء نفس اليوم. انتظرتها طويلاً، إلا أنها لم تأت ولم تتصل حتى، فظلمت أنتظرها إلى أن غفوت على الأريكة. وفي حوالي الساعة الثانية والنصف صباحاً أيقظتني مكالمة. "توم لقد انتهيت من نقل أشيائي ولكني لا أقوى على إرجاع سيارتك الليلة".

فسألتها "أين تركتها؟"

فأجابتي بأنها تركتها في أحد الشوارع بمنطقة تعبئة اللحوم... مع العلم بأن مستلزمات الجولف في مؤخرة الشاحنة، مكشوفة للجميع. بعد عشر دقائق، وبعد عمل جاد على التعاطف الذاتي كنت في طريقي لإنقاذ سيارتي وأغراضي الثمينة.

خرجت مترنحاً في الليل إلى أن وجدت سيارة أجرة، قفزت بداخلها وأثناء سيرنا بمحاذاة نهر هادسون في الطريق الغربي لمكان شاحنتي، مررنا بسفينة حربية قديمة تحولت إلى متحف عائم. من المقعد الخلفي، كنت فقط أرى عيني السائق في المرآة الخلفية. تحدث إلي قائلاً: "إن المرة الأخيرة التي رأيت فيها تلك السفينة، كنت معسكرًا في فيتنام."

تلاقت عينانا في المرآة.

فأجبت: "لا بد أن هذا الأمر يثير العديد من الأشياء بداخلك".

- "نعم."

كنت أستمع إلى صوت السكون الذي تلا الإجابة. تلاقت أعيننا ثانيةً. بعد برهة، تكلم السائق. "عندما عدنا، كان الجميع يكرهنا".

ظللنا صامتين، في حين كان صوت ارتطام الإطارات بلحامات الطريق بشكل إيقاعي يشبه إلى حد مخيف نبضات القلب. لقد تركت له مساحة يعبر فيها عن ألمه، عن حاجته لأن يكون مرئيًا، عن حاجته للتقدير والحب. شاهدت الألم يتسرب ببطء في لمحاته الخاطفة.

ثم تكلمت: "لابد أن هذا كان قاسيًا، المخاطرة بحياتك بهذا الشكل. أراهن أن الحصول ولو على بعض التقدير كان ليصنع فرقًا كبيرًا".

- "نعم..... نعم، كان ليفعل". لازلت لا أرى إلا عينيه في المرأة، شاهدتهما تترقرقان بالدموع. تابعنا السير إلى وجهتنا، دون أن نتفوه بكلمة واحدة، ونحن نتدحرج عبر الشوارع الفارغة إلى وجهتنا.

وصلنا بعد بضعة دقائق، أعطيته الأجرة من خلال فتحة الزجاج الصغيرة... ثم بتراحم وتواصل من كل قلبي قلت له فقط "شكرًا". أغلقت الباب وذهبت في طريقي. من خلفي، سمعت باب سيارة الأجرة يُفتح. وعندما التفت، وجدت صديقي الجديد بيد ممدودة وابتسامة ارتياح خالصة في عينيه يسير نحوي. "شكرًا لك". تصافحنا ثم افترقنا.

لن أنسى أبدًا هذا الموقف. أبدًا.



الورقة (21)	الزمن 15 د.
مقدمة وتعريف عن عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف ؟(مهارة التحليل). 	
• حدد العوامل السلبية والإنجابية التي تصادفك أثناء ممارسة عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف (مهارة الاستقراء). 	
• ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن عادة الاستماع بتفهم وبتعاطف ؟(مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (22)
الفوائد الرئيسة لعادة الاستماع بتفهم وتعاطف	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين فوائد اكتساب الأفراد لعادة الاستماع بتفهم وتعاطف؟ (مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تقوية العلاقات الاجتماعية لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من عادة الاستماع بتفهم وتعاطف في اكتساب الأصدقاء ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه عادة الاستماع بتفهم وتعاطف؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن اكتشاف الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الاستماع بتفهم وتعاطف ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (23)	الزمن 25 د.
أساليب تطبيق عادة الاستماع بتفهم وتعاطف	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي المهارات الفرعية لكل أسلوب من الأساليب التي تم عرضها ؟(مهارة التحليل). 	
• كيف ندرب أنفسنا على هذه العادة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• ما العلاقة بين استخدام هذه الأساليب والنضج العاطفي للطلاب ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟(مهارة الاستنتاج). 	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (24)	الزمن 25د.
توظيف عادة الاستماع بتفهم وتعاطف	
قصة "الشاحنة ومستلزمات الجولف وسائق الأجرة"/ بعد عرض هذه القصة على الحاسوب:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي المواقف الذي ظهر فيه حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث ؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد المواقف التي ظهرت فيها مهارة مشاركة المتحدث عاطفيا ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• ما هو الأسلوب المفترض اتباعه من قبل توم مع سائق الأجرة (مهارة الاستدلال). 	
• ماهي المهارات التي يجب التدرب عليها لتفهم الآخرين والتعاطف معهم ؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة الاستماع بتفهم في هذا الموقف بشكل أفضل ؟ (مهارة التقويم). 	

الجلستين التدريبيتين الحادية والثانية عشرة:

عنوان الجلسة: عادة التفكير بمرونة وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة التفكير بمرونة.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف الطالب عادة التفكير بمرونة ومفهومها كإحدى العادات العقلية الستة عشر.
 - أن يستنتج الطالب مبادئ التفكير المرن.
 - أن يحدد الطالب الفوائد الرئيسة لعادة التفكير بمرونة.
 - أن يذكر الطالب أساليب تطبيق عادة التفكير بمرونة.
 - أن يوظف الطالب عادة التفكير بمرونة في حل بعض المشكلات الراهنة.
- فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي الحادي عشر		الموضوع: عادة التفكير بمرونة		الزمن/ ساعة واحدة
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (24) مقدمة وتعريف عن عادة التفكير بمرونة	طرح أسئلة ومناقشة- العمل ضمن مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (25)	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

النشاط (25) استنتاج مبادئ التفكير المرن.	طرح أسئلة ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 15
النشاط (26) تحديد الفوائد الرئيسية لعادة التفكير بمرونة	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	أوراق عمل (26)	استجابة الطلبة	د. 20

اللقاء التدريبي الثاني عشر الموضوع: عادة الاستماع بتفهم وتعاطف الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 10
- نشاط (27) استنتاج أساليب تطبيق عادة التفكير بمرونة	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (27)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 25
نشاط (28) توظيف يوظف الطالب عادة التفكير بمرونة في حل بعض المشكلات الراهنة	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (28) (29)	استجابة الطلبة بفاعلية	د. 25

المحتوى العلمي للجلستين:

التفكير بمرونة (Thinking Flexibly):

ويقصد بالتفكير بمرونة هو فن معالجة المعلومات وتغيير الأفكار والآراء وتعديلها في البيانات أو الأدلة الجديدة (زيتون، 2010، 285).

ويشير الرايغي (2015، 102): بأنها "القدرة على تغيير الأفكار ووجهات النظر والمواقف عند التعرض لمعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة.

ويؤكد كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003, p.245) إن التفكير بمرونة "هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث، وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه وتتضح على الفرد من خلال الأقوال الدالة عليها".

وقد وصف (وظفة، 2007، 6) التفكير بمرونة بأنه "فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها".

ويرى (السلامي، 2013، 986) أن "التفكير بمرونة يكون فيه المتعلم غير تقليدي، ويجعل تفكيره يتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في آن واحد، ويجعل عقله منفتحاً للتقبل والتعامل مع من يغاير معتقداته، والمفكر المرن يولد أفكاراً كثيرة، ويحفز نفسه والآخرين على ابتكار أفكار جديدة، والتفكير كلما أصبح أكثر مرونة يمكن لصاحبه التركيز أكثر، والنظر إلى أدق التفاصيل".



مبادي التفكير بمرونة:

- النظر للأمور بزوايا مختلفة يضمن حلولاً عديدة ورؤى إبداعية.
- تغيير مسارات التفكير من زاوية لأخرى يثرى الحلول وينمي الآراء.
- يمكن أن يتميز الفرد عن غيره بما يمتلكه من القدرة على التفكير.
- القدرة العقلية التي تتصف بالمرونة هي التي لديها القدرة على إنتاج عدد متنوع من الاستجابات.

- الجمود الذهني صفة سلبية لا تتفق والمرونة العقلية.
- توليد الحلول المتباعدة سمة من سمات المبدعين.
- الأكثر مرونة هو الأكثر تحكماً وتأثيراً.
- لا يمكن حل المشكلة بنفس العقلية التي أنتجتها.
- قم بالتنوع في الوسائل والتركيز على الغايات.
- لا تستطيع أن ترى كل الجوانب فاستمع للآخرين

فوائد التفكير المرن:

- للمرونة العقلية أهمية كبيرة في التعلم وإنجاز الأهداف وسواء كان ذلك على المستوى المهني أو الأكاديمي، وتتجلى أهميتها في أنها:
- تشير إلى مدى سهولة تغير المرء لتوجهاته الذهنية إذا ما حدثت أي مستجدات إزاء موقف ما، ومدى إسهام ذلك في حل المشكلات بإيجابية.
- تساهم في مساعدة المتعلمين على تنظيم عملية الحصول على المعرفة والإجراءات التابعة لها إذا ما تم تنفيذها في عملية التعليم الحديث.
- كما أنها تساعد المتعلم على توظيف ما تعلمه في حل المشكلات المختلفة.
- تساهم في تنوع أفكار المرء وجعله يخرج عن إطار التفكير التقليدي في خلق أفكاره.
- تُعدّ واحدة من ضروريات الإبداع الضروري في إنجاز المهام بنجاح. تمنح القدرة على مواجهة المشكلات بسلاسة وتلقائية وبطرق غير تقليدية.

أساليب تعليم التفكير المرن:

- تعليم الطلاب أكثر من طريقة في حل المشكلات.
- تشجيع الطلبة على طرح بدائل كثيرة للموقف التعليمي.
- تقديم مسائل رياضية للطلاب تحتل الحل بأكثر من طريقة.
- تعزيز استجابات الطلبة الإبداعية.
- تبني الإبداعات الطلابية والأفكار الأصلية والعمل على تنميتها.
- توظيف استراتيجيات تعلم تثير التفكير مثل استراتيجية (العصف الذهني - حل المشكلات - البحث والاستقصاء).

هناك بعض المواقف التي تعترض حياتنا فكيف نتصرف حيالها بمرونة ؟

- - ما رأيك في التفكير بإيجاد طريقة ما للتقليل من زحمة الطرق ؟
- - ما رأيك في حل مشكلة الكثافة الطلابية في الفصول الدراسية أو ازدواجية المدارس ؟

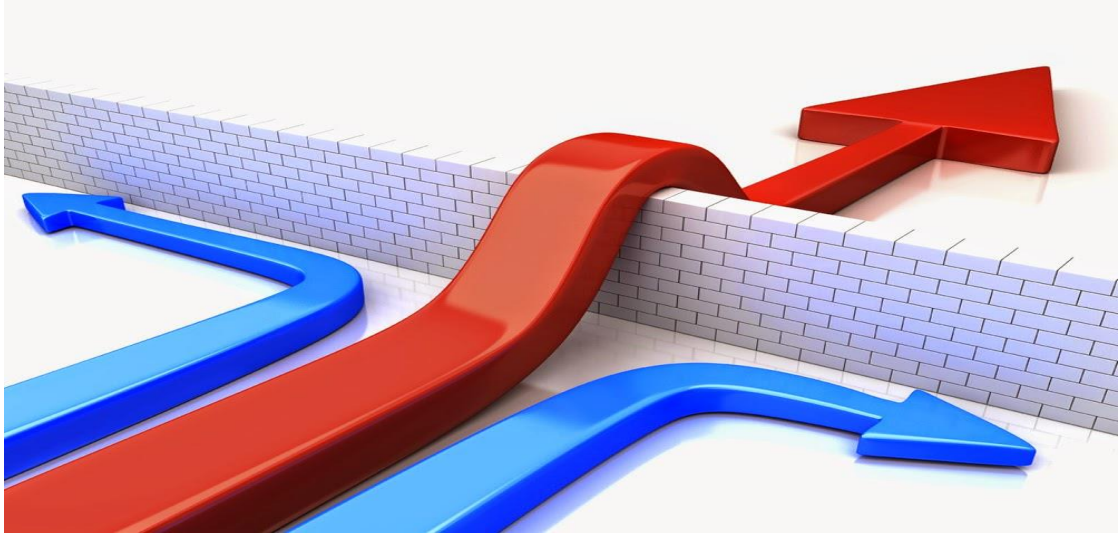
- - كيف يمكن معالجة مشكلة انقطاع التيار الكهربائي المتواصل في أماكن العمل ؟

مشكلة ضغوط العمل:

"يقول الباحثون إن وضع قيود زمنية لإنجاز الأعمال قد يؤدي إلى الإصابة بنوبة قلبية، فقد أوضحت دراسة حديثة أن العاملين الذين يحرصون على إنجاز أعمالهم في الوقت المناسب أكثر عرضة للإصابة بنوبات قلبية بمعدل ست مرات عن زملائهم خلال الساعات الأربع والعشرين التالية لإنجاز هذا العمل، كما أوضحت الدراسات بوجود علاقة بين كثرة المهام والمنافسة والصراع في أماكن العمل".

مشكلة نقص الخدمات المقدمة للمسنين.

"تولي مختلف دول العالم بدرجات متفاوتة أهمية بالغة لكبار السن، استناداً إلى القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية المترسخة في أعماق المجتمعات البشرية، حيث يحتاج المسنون للرعاية والاهتمام خاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة من حياتهم، لحدوث الكثير من المتغيرات والمتاعب الصحية والمشكلات الاجتماعية المرتبطة بالوضع العائلي، وعلى الرغم من الاهتمام بهم إلا أنه يلاحظ وجود معاناة حقيقية لديهم بسبب نقص المراكز والخدمات الكفيلة بتحسين أوضاعهم بسبب الكلفة العالية التي يتطلبها تجهيز هذه المراكز بالمعدات والخبرات البشرية المناسبة".



الورقة (25)	الزمن 15 د.
مقدمة وتعريف عن عادة التفكير بمرونة	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك عادة التفكير بمرونة ؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد العوامل السلبية والإنجابية التي تصادفك أثناء ممارسة عادة التفكير بمرونة (مهارة الاستقراء). 	
• ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة عادة التفكير بمرونة ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات عادة التفكير بمرونة ؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن عادة التفكير بمرونة ؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 10 د.	الورقة (26)
الفوائد الرئيسة لعادة التفكير بمرونة	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين فوائد اكتساب الأفراد لعادة التفكير بمرونة ؟(مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تقوية التفكير الإبداعي لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من عادة التفكير بمرونة في حل المشكلات المعقدة ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه عادة التفكير بمرونة ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• ماهي خصائص الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من التفكير بمرونة ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (27)	الزمن 25.د
أساليب تطبيق عادة التفكير بمرونة	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي المهارات الفرعية لكل أسلوب من الأساليب التي تم عرضها؟ (مهارة التحليل).	
.....	
.....	
• كيف ندرب أنفسنا على هذه العادة؟ (مهارة الاستقراء).	
.....	
.....	
• ما العلاقة بين استخدام هذه الأساليب والتفكير الإيجابي ؟ (مهارة الاستدلال).	
.....	
.....	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟ (مهارة الاستنتاج).	
.....	
.....	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل؟ (مهارة التقويم).	
.....	
.....	

الزمن 13 د.	الورقة (28)
توظيف عادة التفكير بمرونة في حل مشكلة ضغوط العمل	
مشكلة ضغوط العمل: "يقول الباحثون إن وضع قيود زمنية لإنجاز الأعمال قد يؤدي إلى الإصابة بنوبة قلبية، فقد أوضحت دراسة حديثة أن العاملين الذين يحرصون على إنجاز أعمالهم في الوقت المناسب أكثر عرضة للإصابة بنوبات قلبية بمعدل ست مرات عن زملائهم خلال الساعات الأربع والعشرين التالية لإنجاز هذا العمل، كما أوضحت الدراسات بوجود علاقة بين كثرة المهام والمنافسة والصراع في أماكن العمل". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التفكير المرن .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة التفكير بمرونة في هذا الموقف بشكل أفضل؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 12.د	الورقة (29)
توظيف عادة التفكير بمرونة في حل مشكلة نقص الخدمات المقدمة للمسنين	
مشكلة نقص الخدمات المقدمة للمسنين. "تولي مختلف دول العالم بدرجات متفاوتة أهمية بالغة لكبار السن، استناداً إلى القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية المترسخة في أعماق المجتمعات البشرية، حيث يحتاج المسنون للرعاية والاهتمام خاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة من حياتهم، لحدوث الكثير من المتغيرات والمتاعب الصحية والمشكلات الاجتماعية المرتبطة بالوضع العائلي، وعلى الرغم من الاهتمام بهم إلا أنه يلاحظ وجود معاناة حقيقية لديهم بسبب نقص المراكز والخدمات الكفيلة بتحسين أوضاعهم بسبب الكلفة العالية التي يتطلبها تجهيز هذه المراكز بالمعدات والخبرات البشرية المناسبة". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التفكير المرن .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة؟(مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟(مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة التفكير بمرونة في هذا الموقف بشكل أفضل ؟(مهارة التقويم). 	

الجلستين التدريبيتين الثالثة والرابعة عشرة:

عنوان الجلسة: عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف الطالب عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر ومفهومها كأحدى العادات العقلية الستة عشر.

- أن يستنتج الطالب مبادئ الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

- أن يحدد الطالب الفوائد الرئيسية لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

- أن يذكر الطالب أساليب تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

- أن يوظف الطالب عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في حل بعض المشكلات الراهنة.

فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلستين:

اللقاء التدريبي الثالثة عشرة الموضوع: عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (29) مقدمة وتعريف عن عادة	طرح أسئلة العمل ومناقشة-	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

		عمل (30)	ضمن مجموعات	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر
15 د.	مشاركة الطلبة بفاعلية	عرض عن طريق الحاسوب	طرح أسئلة ومناقشة	النشاط (30) استنتاج مبادئ الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.
20 د.	استجابة الطلبة	أوراق عمل (31)	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	النشاط (31) تحديد الفوائد الرئيسية لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر

اللقاء التدريبي الرابعة عشرة الموضوع: عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
- نشاط (32) استنتاج أساليب تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (32)	مشاركة الطلبة بفاعلية	25 د.
نشاط (33) توظيف يوظف الطالب عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في حل بعض المشكلات الراهنة	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (33) (34)	استجابة الطلبة بفاعلية	25 د.

المحتوى العلمي للجلستين:

الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Learning Continuously):

تتمثل في قدرة الفرد على التعلم المستمر وامتلاك الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل للحصول على طرق أفضل من أجل النمو والتعلم وتحسين الذات (Costa & Kallick, 2003, p.37) (قطامي وعمور، 2005، 113).

وتتضمن هذه العادة تواضعاً (أننا لا نعرف) وهذا أرقى أشكال التفكير التي يمكن أن نتعلمها، وأننا ما لم نبدأ متواضعين فلن نصل إلى أي نتيجة معرفية (وطفة، 2007، 9).

وتشير حسام الدين (2008، 16) لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بأنها "تحفيز العقل لطلب المعرفة والتعلم من الحياة وأحداثها، واكتساب الخبرة والتجربة منها.

وتشير عفانة (2013، 62) أن الأفراد الذين يمارسون هذه العادة هم الذين يطلبون العلم على مدى الحياة، فهم يسعون دائماً للتحسين والتعلم الدائم. وأيضاً يعدلون من أنفسهم بشكل دائم ويحاولون إيجاد سبل جديدة لفعل أشياء أفضل وأحسن.

مبادئ الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:

- الكلية أو الشمولية "Totality": وهذا يعني أنها تشمل جميع مراحل الإنسان من المهد إلى اللحد ، وجميع أنواع التعلم الرسمية وغير الرسمية.

- التكامل "Integration": ويقصد به التكامل بين جميع مصادر المعرفة والتربية من البيت والمجتمع والمدرسة ومراكز التدريب وغيرها مما يشكل عملية التعلم والتربية.

- المرونة "Flexibility": متماشية مع متغيرات العصر ومتطلباته في ما يعلم، وكيف يعلم؟ ولم يعلم؟، تؤمن بضرورة التغيير لوجوده أصلاً.

- الديمقراطية "Democratization": تؤكد على حق جميع الناس في التعلم بغض النظر عن الفروق الاقتصادية الاجتماعية الثقافية والعقلية، فهي تربية للجميع.

- تحقيق الذات "Self-fulfillment": تسعى لأن يكون الفرد محققاً لذاته ومطوراً لها ليعيش عيشة متناسقة مع ما يفرضه المجتمع والعصر .

- طلب العلم من المهد إلى اللحد

- السعي دائماً للتحسين والتعلم الدائم.

- إيجاد سبل جديدة لفعل أشياء أفضل وأحسن.

- تطوير النفس باستمرار.

- الاستمرار تحفيز العقل لطلب المعرفة والتعلم من الحياة وأحداثها، واكتساب الخبرة والتجربة منها.

الفوائد الرئيسية لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر

- إعادة فحص الأفكار وأنماط السلوك التي اكتسبها الفرد، بناء على المشكلات الجديدة .
- اكتساب خبرات معارف ومهارات جديدة .
- النجاح في تحقيق الانسجام بين القيم والاتجاهات القديمة ومتطلبات العصر الجديد .
- الشعور بتحقيق الذات .
- اكتساب القدرة على حل المشكلات..
- التعرف على النظريات ومبادئ العلوم وتطورها .
- تصحيح المفاهيم الخاطئة التي تم تعلمها في وقت سابق.
- تحقيق المرونة العقلية.
- زيادة الوعي بما يحدث والتغيرات المتسارعة.

أساليب تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:

- (1) التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقييمية البنائية والختامية والتشخيصية ، وتقديم العون للتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته .
- (2) إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية ، مصادر التعلم ، وتوظيف التقنيات الحديثة كالتلفاز ، الأفلام ، الحاسوب في التعلم الذاتي .
- (3) توجيه الطلبة لاختيار أهداف تتناسب مع قدراتهم
- (4) تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل : مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم ومهارة الاستخدام العلمي للمصادر ، ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوفرة في مكتبة المدرسة أو خارجها .
- (5) وضع الخطط التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.
- (6) تنمية الدافعية للتعلم وتحفيز الطلبة على التعلم وفوائده.
- (7) القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقييم .
- (8) تشجيع الطلبة على التفاعل والتواصل المستمر مع المعلمين، سواء كان هذا التواصل داخل أو خارج الفصل، وهو أحد العوامل التي تحفز الطُلاب لوضع القيم والخطط المستقبلية.

(9) تشجيع الطلبة على التفاعل مع بعضهم، لأنّ المشاركة والتعاون تُعزز مفهوم التعلّم الجماعي بشكل أكبر، لأنّ التعليم الجيد يُشبه العمل الجيد، وهو أمر يتطلب المشاركة والتعاون وليس الانعزال والتنافس.

(10) تشجيع الطّلاب على التعلّم النشط، وهو التعلّم عن طريق الكتابة والتحدّث عن المادة التعليمية، وربطها مع الخبرات السابقة أو تطبيقها في الحياة اليومية.

(11) استخدام تقنية التغذية الراجعة، وهي أن يكون المُتعلّم على دراية بالمعارف التي اكتسبها والتي لم يكتسبها، وفهم المعارف وطبيعتها ثمّ تقييمها.

(12) توفير وقت كافٍ من أجل التعلّم، لأنّ الوقت هو العامل الأساسي الذي يؤثّر على مستوى التعليم.

(13) وضع التوقعات الكبيرة على جميع فئات المتعلمين، لأنّ زيادة التوقعات تجعل المتعلمين يتجاوبون بشكل أكبر.

(14) المساعدة على تنوع طرق التعلّم مما يتيح الفرص للمتعلمين من أجل إظهار مواهبهم وطرقهم الخاصة في التعلّم، ويكون التنوع من خلال تنوع أنماط التعليم، والخبرات، والمواهب.



مشكلة انتشار ظاهرة الفقر في العالم:

"حث الرئيس السابق لجنوب أفريقيا نيلسون مانديلا على جعل الفقر عام 2010 في طي النسيان وعلى ضرورة العمل على تحرير ملايين البشر من الفقر، وتشير جميع التقارير في الوطن العربي وفي سورية كذلك أن مشكلة الفقر تزداد يوماً بعد يوم وأن كل الأساليب التي وضعت لمواجهتها باءت بالفشل".

مشكلات الزراعة:

"تعاني المجتمعات الريفية من مشكلة تأمين متطلبات العملية الزراعية كالأسمدة والمحراث وأساليب الري الحديثة والحصادات المتطورة وهذا ما أثر على نوعية المحاصيل الزراعية لدى كثير من المزارعين".

الورقة (30)	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	الزمن 15 د.
مقدمة وتعريف عن عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر		
أجب عن الأسئلة الآتية:		
اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؟ (مهارة التحليل).		
.....		
.....		
حدد العوامل الإيجابية التي تحصل عليها أثناء ممارسة عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (مهارة الاستقراء).		
.....		
.....		
ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؟ (مهارة الاستدلال).		
.....		
.....		
أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؟ (مهارة الاستنتاج).		
.....		
.....		
أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؟ (مهارة التقويم).		
.....		
.....		

الزمن 10.د	الورقة (31)
الفوائد الرئيسية لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين فوائد اكتساب الأفراد لعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؟(مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تطوير مهارات الفرد العقلية لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في حل المشكلات ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• ماهي خصائص الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الاستعداد الدائم للتعلم المستمر ؟(مهارة التقويم). 	

الورقة (32)	الزمن 25.د
أساليب تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي المهارات الفرعية لكل أسلوب من الأساليب التي تم عرضها ؟(مهارة التحليل). 	
• كيف ندرب أنفسنا على هذه العادة؟ (مهارة الاستقراء). 	
• بين إيجابيات وسلبيات هذه الأساليب ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟(مهارة الاستنتاج). 	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل ؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 13.د	الورقة (33)
توظيف عادة الاستعداد الدائم للتعلم بمرونة في حل مشكلة انتشار ظاهرة الفقر في العالم	
مشكلة انتشار ظاهرة الفقر في العالم: "حث الرئيس السابق لجنوب أفريقيا نيلسون مانديلا على جعل الفقر عام 2010 في طي النسيان وعلى ضرورة العمل على تحرير ملايين البشر من الفقر، وتشير جميع التقارير في الوطن العربي وفي سورية كذلك أن مشكلة الفقر تزداد يوماً بعد يوم وأن كل الأساليب التي وضعت لمواجهتها بائت بالفشل". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة ؟(مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في هذا الموقف بشكل أفضل ؟(مهارة التقويم). 	

الزمن 12.د	الورقة (34)
توظيف عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في حل مشكلة مشكلات الزراعة	
مشكلات الزراعة: "تعاني المجتمعات الريفية من مشكلة تأمين متطلبات العملية الزراعية كالأسمدة والمحراث وأساليب الري الحديثة والحصادات المتطورة وهذا ما أثر على نوعية المحاصيل الزراعية لدى كثير من المزارعين". المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة ؟(مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر في هذا الموقف بشكل أفضل ؟(مهارة التقويم). 	

الجلستين التدريبيتين الخامسة والسادسة عشرة:

عنوان الجلسة: عادة التفكير حول التفكير وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة التفكير حول التفكير.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل / الاستقراء / الاستدلال / الاستنتاج / التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف الطالب عادة التفكير حول التفكير ومفهومها كأحدى العادات العقلية الستة عشر.
 - أن يستنتج الطالب مهارات التفكير حول التفكير.
 - أن يحدد الطالب الفوائد الرئيسة لعادة التفكير حول التفكير.
 - أن يذكر الطالب أساليب تطبيق عادة التفكير حول التفكير.
 - أن يوظف الطالب عادة التفكير حول التفكير في حل بعض المشكلات الراهنة.
- فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي الخامسة عشرة				
الموضوع: عادة التفكير حول التفكير				
الزمن / ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (34) مقدمة وتعريف عن عادة التفكير حول التفكير	طرح أسئلة - مناقشة - العمل ضمن مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب / أوراق عمل (35)	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

النشاط (35) استنتاج مهارات التفكير حول التفكير.	طرح أسئلة ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 15
النشاط (36) تحديد الفوائد الرئيسية لعادة التفكير حول التفكير	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	أوراق عمل (36)	استجابة الطلبة	د. 20

اللقاء التدريبي السادسة عشرة الموضوع: عادة التفكير حول التفكير الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 10
- نشاط (37) استنتاج أساليب تطبيق التفكير حول التفكير	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (37)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 25
نشاط (38) توظيف يوظف الطالب عادة التفكير حول التفكير في حل بعض المشكلات الراهنة	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (38)	استجابة الطلبة بفاعلية	د. 25

المحتوى العلمي للجلستين:

عادة التفكير حول التفكير:

يقصد بالتفكير ما وراء التفكير بأنه القدرة على معرفة ما نعلم وما لا نعلم، حيث يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها في الآخرين (زيتون، 2010، 285).

ولخص (Costa & Kallick, 2003, p.26) معنى هذه العادة بقولهما: "هي قدرتنا على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، فنصبح بذلك أكثر إدراكاً لأفعالنا، ولتأثيراتنا على الآخرين وعلى البيئة".

ويلخصها نوفل (2008، 86) بأنها: "قدرة الفرد على ذكر تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، وعلى أن يكون واعياً لخطواته واستراتيجياته أثناء عملية حل المشكلات، وأن يتأمل في مدى إنتاجية تفكيره وتقويمه.

عبرت عفانة (2013، 57) عن هذه العادة: بأنها "قدرة الفرد على معرفة الخطوات اللازمة لخطه عمله ووصف ما يعرف، وما يحتاج لمعرفته، والقدرة على تقييم كفاءة خطته وشرح خطوات تفكيره".

مهارات التفكير حول التفكير:

لقد أجريت دراسات منذ بداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير في التفكير وتوصلت إلى تحديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار .

وقد صنف ستيرنبرغ هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم . وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. التخطيط :

- أ . تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها .
- ب . اختيار إستراتيجية التنفيذ والمهارات .
- ج . ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات .
- د . تحديد العقبات والأخطاء المحتملة .
- هـ . تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء .
- و . التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

2. المراقبة والتحكم :

- أ . الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام .
- ب . الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات .
- ج . معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية .
- د . اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق .
- هـ . اكتشاف العقبات والأخطاء .

و . معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3. التقييم :

أ . تقييم مدى تحقق الهدف .

ب . الحكم على دقة النتائج وكفايتها .

ج . تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت .

د . تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء .

هـ . تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

الفوائد الرئيسية لعادة التفكير حول التفكير:

إن الفرد يمكن أن يتعلم التفكير حول التفكير التي تساعد في تقويم الذات ومراجعتها، لذلك من هنا تبرز أهمية إستراتيجيات التفكير ما وراء التفكير، وتتلخص هذه الأهمية بما يأتي:-

1- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص،

وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.

2- الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي

يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على

التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل

بفاعلية مع المعلومات ، وكيفية توظيفها.

3- تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات ما وراء المعرفة

دليلا واضحا على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما يأتي:-

أ- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات

العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم.

ب- وجود علاقه إيجابية بين معرفة الطلاب بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من

عمليات، وقدرتهم على استخدامها.

ت- زيادة قدرة الطلاب في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده.

ث- تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في

الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

ج- تساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي أثناء مشاركته بعملية التعلم.

ح- نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب إلى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.

خ- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد أفكار جديدة.

د- زيادة كفاية الطلاب في حل مشاكلهم.

أساليب تطبيق عادة التفكير حول التفكير:

- التخطيط للاستراتيجية الواجب اتباعها (التنظيم، المراقبة التحكم، التقييم).
- عرض الاستراتيجية على الطلبة من خلال عملية النمذجة.
- توجيه الطلبة للممارسة هذه الاستراتيجية.
- الحصول على التغذية الراجعة.



مشكلة التسول والتشرد

"في تقرير نشرته وزارة الشؤون الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية في عام 2016 بينت فيه أن نسبة المتسولين والمتشردين زادت (50%) عما كان في عام 2010 وبينت أن هذه الظاهرة تأخذ في الازدياد لأسباب اقتصادية وأسباب أخرى يعصب ذكرها، وإن الوزارة بالتعاون مع وزارة الداخلية تعمل جاهدة على حل هذه القضية لكن سوء الوضع الأمني والاقتصادي جعل حل هذه القضية بشكل جذري يبدو صعباً في الوقت الحالي".

الزمن 15 د.	عادة التفكير حول التفكير	الورقة (35)
مقدمة وتعريف عن عادة التفكير حول التفكير		
اجب عن الأسئلة الآتية:		
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك عادة التفكير حول التفكير ؟(مهارة التحليل). 		
• حدد العوامل الإيجابية التي تحصل عليها أثناء ممارسة عادة التفكير حول التفكير (مهارة الاستقراء). 		
• ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة عادة التفكير حول التفكير ؟ (مهارة الاستدلال). 		
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق مهارات عادة التفكير حول التفكير ؟(مهارة الاستنتاج). 		
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن عادة التفكير حول التفكير ؟(مهارة التقويم). 		

الزمن 10 د.	الورقة (36)
الفوائد الرئيسة لعادة التفكير حول التفكير	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين فوائد اكتساب الأفراد لعادة التفكير حول التفكير؟ (مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تطوير التفكير الفلسفي لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من عادة التفكير حول التفكير في حل المشكلات؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه عادة حول التفكير ؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• ماهي خصائص الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من عادة التفكير حول التفكير ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (37)	الزمن 25.د
أساليب تطبيق عادة التفكير حول التفكير	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي خطوات تعليم عادة التفكير حول التفكير ؟(مهارة التحليل). 	
• كيف ندرب أنفسنا على هذه العادة؟ (مهارة الاستقراء). 	
• بين إيجابيات تعلم عادة التفكير حول التفكير ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟(مهارة الاستنتاج). 	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل ؟(مهارة التقويم). 	

الورقة (38)	الزمن 13 د.
توظيف عادة التفكير حول التفكير في حل مشكلة التسول والتشرد	
مشكلة التسول والتشرد "في تقرير نشرته وزارة الشؤون الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية في عام 2016 بينت فيه أن نسبة المتسولين والمتشردين زادت (50%) عما كان في عام 2010 وبينت أن هذه الظاهرة تأخذ في الازدياد لأسباب اقتصادية وأسباب أخرى يعصب ذكرها، وإن الوزارة بالتعاون مع وزارة الداخلية تعمل جاهدة على حل هذه القضية لكن سوء الوضع الأمني والاقتصادي جعل حل هذه القضية بشكل جذري يبدو صعباً في الوقت الحالي". "المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة التفكير حول التفكير .	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب السلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة التفكير حول التفكير في هذا الموقف بشكل أفضل ؟ (مهارة التقويم). 	

الجلستين التدريبيتين السابعة والثامنة عشرة:

عنوان الجلسة: عادة الكفاح من أجل الدقة وتطبيقها في حل المشكلات.

العادة العقلية المستخدمة: عادة الكفاح من أجل الدقة.

مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها في الجلسة: مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقويم).

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى ما يلي:

- أن يعرف الطالب عادة الكفاح من أجل الدقة ومفهومها كإحدى العادات العقلية الستة عشر.
- أن يستنتج الطالب مبادئ الكفاح من أجل الدقة.
- أن يحدد الطالب الفوائد الرئيسية لعادة الكفاح من أجل الدقة.
- أن يذكر الطالب أساليب تطبيق عادة الكفاح من أجل الدقة.
- أن يوظف الطالب عادة الكفاح من أجل الدقة في حل بعض المشكلات الراهنة.

فنيات واستراتيجيات الجلسة: استراتيجية طرح الأسئلة، حل المشكلات، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

الوسائل التعليمية المستخدمة: كراسات تدريبية مطبوعة، أقلام ملونة. أقلام رصاص ومحاية، طباشير، أوراق عمل، حاسوب.

زمن الجلسة الواحدة: (1) ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية

إجراءات تنفيذ الجلسة:

اللقاء التدريبي السابعة عشرة				
الموضوع: عادة الكفاح من أجل الدقة				
الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة	أوراق بيضاء / أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	10 د.
نشاط (39) مقدمة وتعريف عن عادة الكفاح من أجل الدقة	طرح أسئلة ومناقشة- العمل ضمن مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (39)	مشاركة الطلبة بفاعلية	15 د.

النشاط (40) استنتاج مبادئ الكفاح من أجل الدقة.	طرح أسئلة ومناقشة	عرض عن طريق الحاسوب	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 15
النشاط (41) تحديد الفوائد الرئيسية لعادة الكفاح من أجل الدقة	مناقشة جماعية- العمل في مجموعات	أوراق عمل (40)	استجابة الطلبة	د. 20

اللقاء التدريبي الثامنة عشرة الموضوع: عادة التفكير حول التفكير الزمن/ ساعة واحدة				
المحتوى والأنشطة	الاستراتيجيات والطرائق	الوسائل المستخدمة	التقويم	الزمن
تمهيد (مراجعة سابقة)	حوار ومناقشة/ طرح أسئلة	أقلام وسبورة	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 10
- نشاط (42) استنتاج أساليب تطبيق الكفاح من أجل الدقة	حوار ومناقشة- التعزيز	عرض عن طريق الحاسوب/ أوراق عمل (41)	مشاركة الطلبة بفاعلية	د. 25
نشاط (43) توظيف يوظف الطالب عادة الكفاح من أجل الدقة في حل بعض المشكلات الراهنة	مناقشة وحوار- العمل في مجموعات	عرض عن طريق الحاسوب أوراق عمل (42) (43)	استجابة الطلبة بفاعلية	د. 25

المحتوى العلمي للجلستين:

عادة الكفاح من أجل الدقة:

يعرف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003, p.96) هذه العادة بقولهما: "هو العمل من أجل الكمال والأناقة والحرفية وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات

المهام وتفحص ما تم إنجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير، ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها".

وتعرفها حسام الدين (2008، 15) بأنها: "قدرة المتعلم على مراجعة العمل الذي يقوم به أثناء أداء المهمة المكلف بها، للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعية والتي يستخدمها كمعايير أو محكات".

وعرفها الرابغي (2015، 108) بأنها: "تجويد العمل وإتقانه، والبحث عما به من أخطاء وإصلاحها والخروج بالعمل بما يتفق مع معايير جودته".



مبادئ الكفاح من أجل الدقة:

- 1- أخذ الوقت الكافي لمعالجة الأفكار وفحصها يضمن جودتها.
- 2- السبيل للدقة هو مراجعة القواعد الواجب اتباعها.
- 3- مراجعة المعايير التي يجب استخدامها يكفل الحرص على تطبيقها.
- 4- مراجعة النماذج المتوفرة يحقق التباعد الصحيح لها.
- 5- التأكيد على الموازنة بين المنتج النهائي والمعيير المطلوب للإنجاز.

خصائص الشخص المكافح

- العمل بحرفية لإتقان المهمة.
- درجة الكمال تشكل هماً مستمراً للمتعلم
- يعمل الفرد لتحقيق المستوى المطلوب من الأداء.
- لا يتوقف أبداً عن العمل في المهمة.
- الدقة هي ما يصبو إليه

-لا يعطي أهمية للجهد المبذول ولا الوقت مقابل الوصول لمستوى معين.

أساليب تطبيق عادة الكفاح من أجل الدقة:

- وضع مجموعة من المعايير والقواعد التي تحرص على استحضارها والعمل وفقها ، سواء في التعلم أو العمل أو مواقف الحياة المختلفة.
- الحرص على تنمية مهارة التنظيم والترتيب، وإسقاط هذه المهارة على كل شيء (الكلام ، الاستماع ، البحث ، التعلم ، العمل الخ).
- تنمية الإحساس بالمسؤولية عن عملك ، كلامك ، قراراتك ، أفعالك ، حياتك
- مراجعة وتقييم النتائج يساعدك على الوصول للدقة ويساهم في تحسين أداك وتوفير الجهد والوقت.



أمثلة عن هذه العادة:

قضى ستيف كوفي مع فريقه أكثر من ثلاث سنوات في مراجعة جهاز الايفون الذي غير تاريخ الهواتف المحمولة، كل هذه المدة من أجل الدقة . عادة الكفاح من أجل الدقة تجدها في طالب يقضي الساعات الطويلة في مراجعة دروسه من أجل الدقة والإتقان ، وتجدها لدى رسام يقضي الساعات الطوال أمام لوحته ، ومهندس يسهر لساعات من أجل إنتاج إبداعي ، ومحاسب يراجع آلاف الأرقام من أجل تجنب الأخطاء ، وباحث يغوص بين مئات الدراسات والأبحاث من أجل التأكد من صحة معلومة ، وتجدها في كل فرد يسعى أن يكون قائداً لحياته مستقلاً برأيه

مستمتع في تجربته بالحياة، وتسمع عنها عند كل مواطن يشيد بعمل موظف أو وزارة ويدعو لهم
فوائد عادة الكفاح من أجل الدقة:

- إن غياب هذه العادة عن المجتمع سيؤثر في كل شيء تقريباً على مستوى الدولة ، تأخر - التنمية، تأخر المشاريع أو فشلها، تدمير الآخرين، ضياع الوقت والجهد والأموال، والأسوء ضياع الثقة.
- إن عادة الكفاح من أجل الدقة تفتح لك نافذة الإتقان والتميز ، وتجعلك تتحرك بخطوات ثابتة ، وتسمح لعقلك أن يكون مشاركاً وفاعلاً وقوياً، وتجعلك مرناً منفتحاً على كافة الآراء، وتمنحك عادة الصبر والتروي.
- يبدأ الكفاح من أجل الدقة من انتباهك لما تسمعه وتقرأه ، فتحرص على الدقة والتأكد من صحة كل معلومة، وفحص مصادرها، ومنطقيتها، ومدى ارتباطها بالموضوع الأساسي، وتنقيتها من الشوائب التي تؤثر عليها كالتعميم والمبالغة وتأثير العاطفة وكذلك عنصرينها ويستمر الكفاح من أجل الدقة في كلامك ومدى وضوحه ودقته وتسلسله وتنظيمه بالشكل الذي يكون فيه مفهوماً ودقيقاً.
- عادة الكفاح من أجل الدقة مرتبطة أيضاً في سلوكك ومدى حرصك على الإتقان في تنفيذ المهام الموكلة لك، ووضعك لمعايير عالية من أجل جودة العمل ودقته، وتبنيك لمفاهيم الجودة والدقة والرغبة في جعل الأشياء فعالة أو جميلة أو واضحة قدر الإمكان.

مشكلة الاختناقات المرورية في مدينة دمشق:

"تعاني مدينة دمشق في الوقت الحالي أزمة مواصلات واختناقات مرورية لأسباب عديدة، وهذا الأمر لا يسبب سوء المزاج لدى بعض الناس، ولكنها قد تقتل بعضهم أحياناً، حيث تشير البحوث والدراسات إلى أن الأشخاص الذين يواجهون باستمرار اختناقات مرورية ترتفع لديهم احتمالية الإصابة بأمراض القلب ثلاث مرات عن غيرهم، وتوصل العلماء الذين أجروا دراسات على فئات المصابين بأزمات قلبية إلى أن الأزمات المرورية تربط بإصابة شخص واحد من بين كل (12) بأزمة قلبية ."

مشكلة الأخطاء الطبية:

" تشير مجلة طبية متخصصة في الشؤون الطبية إلى أن عدداً قد يصل إلى (30) ألف شخص يموتون سنوياً في سورية بسبب الأخطاء الطبية، ودعت المجلة إلى إعادة النظر في إجراءات السلامة الطبية، وإلى مزيد من التدريب للأطباء للتقليل من أخطاء الأطباء، وأوضحت المجلة أن هذا العدد سيرتفع إذا ما أضيف إليه من يعانون عواقب وخيمة من جراء تلك الأخطاء، دون أن تصل بهم إلى حد الوفاة".

الزمن 15 د.	عادة الكفاح من أجل الدقة	الورقة (39)
مقدمة وتعريف عن عادة الكفاح من أجل الدقة		
اجب عن الأسئلة الآتية:		
• اذكر الفوائد الممكنة لامتلاك عادة الكفاح من أجل الدقة؟ (مهارة التحليل). 		
• حدد العوامل الإيجابية التي تحصل عليها أثناء ممارسة عادة الكفاح من أجل الدقة (مهارة الاستقراء). 		
• ما الأسباب الرئيسية التي تدفع الفرد للممارسة عادة الكفاح من أجل الدقة ؟ (مهارة الاستدلال). 		
• أعطي مثلاً لمشكلة قمت في حلها عن طريق عادة الكفاح من أجل الدقة ؟ (مهارة الاستنتاج). 		
• أعطي تعريفاً بطريقتك الخاصة عن عادة الكفاح من أجل الدقة ؟ (مهارة التقويم). 		

الزمن 10 د.	الورقة (40)
الفوائد الرئيسية لعادة الكفاح من أجل الدقة	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• بين فوائد اكتساب الأفراد لعادة الكفاح من أجل الدقة ؟(مهارة التحليل). 	
• تشير معظم الدراسات إلى أهمية هذه العادة في تجويد عملية التعلم لماذا (مهارة الاستقراء). 	
• كيف يمكن الاستفادة من عادة الكفاح من أجل الدقة في حل المشكلات ؟ (مهارة الاستدلال). 	
• أعطي مثلاً لموقف استخدمت فيه عادة الكفاح من أجل الدقة ؟(مهارة الاستنتاج). 	
• ماهي خصائص الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من عادة الكفاح من أجل الدقة ؟ (مهارة التقويم). 	

الورقة (41)	الزمن 25.د
أساليب تطبيق عادة الكفاح من أجل الدقة	
بعد عرض الأساليب على الطلبة يطلب إليهم الإجابة على ما يلي:	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ماهي خطوات تعليم عادة الكفاح من أجل الدقة؟(مهارة التحليل).	
.....	
.....	
• كيف ندرب أنفسنا على هذه العادة؟ (مهارة الاستقراء).	
.....	
.....	
• بين إيجابيات تعلم عادة الكفاح من أجل الدقة؟ (مهارة الاستدلال).	
.....	
.....	
• هل هناك أساليب أخرى يمكن ذكرها؟(مهارة الاستنتاج).	
.....	
.....	
• رتب هذه الأساليب من الأكثر أهمية حتى الأقل؟(مهارة التقويم).	
.....	
.....	

الورقة (42)	الزمن 13 د.
توظيف عادة الكفاح من أجل الدقة في حل مشكلة الاختناقات المرورية	
مشكلة الاختناقات المرورية في مدينة دمشق: "تعاني مدينة دمشق في الوقت الحالي أزمة مواصلات واختناقات مرورية لأسباب عديدة، وهذا الأمر لا يسبب سوء المزاج لدى بعض الناس، ولكنها قد تقتل بعضهم أحياناً، حيث تشير البحوث والدراسات إلى أن الأشخاص الذين يواجهون باستمرار اختناقات مرورية ترتفع لديهم احتمالية الإصابة بأمراض القلب ثلاث مرات عن غيرهم، وتوصل العلماء الذين أجروا دراسات على فئات المصابين بأزمات قلبية إلى أن الأزمات المرورية تربط بإصابة شخص واحد من بين كل (12) بأزمة قلبية". "المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة الكفاح من أجل الدقة.	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب السلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة الكفاح من أجل الدقة في هذا الموقف بشكل أفضل؟ (مهارة التقويم). 	

الزمن 13 د.	الورقة (43)
توظيف عادة الكفاح من أجل الدقة في حل مشكلة الأخطاء الطبية	
مشكلة الأخطاء الطبية: " تشير مجلة طبية متخصصة في الشؤون الطبية إلى أن عدداً قد يصل إلى (30) ألف شخص يموتون سنوياً في سورية بسبب الأخطاء الطبية، ودعت المجلة إلى إعادة النظر في إجراءات السلامة الطبية، وإلى مزيد من التدريب للأطباء للتقليل من أخطاء الأطباء، وأوضحت المجلة أن هذا العدد سيرتفع إذا ما أضيف إليه من يعانون عواقب وخيمة من جراء تلك الأخطاء، دون أن تصل بهم إلى حد الوفاة". " المطلوب منكم أن تقوموا بحل هذه المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد (التحليل/ الاستقراء/ الاستدلال/ الاستنتاج/ التقييم) من خلال اتباع مبادئ عادة الكفاح من أجل الدقة	
اجب عن الأسئلة الآتية:	
• ما هي أسباب هذه المشكلة؟ (مهارة التحليل). 	
• حدد الجوانب السلبية لهذه المشكلة ؟ (مهارة الاستقراء). 	
• أعطي بعض الأدلة لوجود هذه المشكلة في مجتمعنا (مهارة الاستدلال). 	
• حدد الحل الأمثل والنهائي للمشكلة؟ (مهارة الاستنتاج). 	
• كيف يمكن تطبيق عادة الكفاح من أجل الدقة في هذا الموقف بشكل أفضل؟ (مهارة التقييم). 	

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة الدراسة:

لاشك بأن نظامنا التربوي في سباق مع الزمن وبات الرهان على إبداع الأفراد وتنمية قدراتهم ولاسيما الطلبة المتفوقون والموهوبون منهم، العامل الحسم إن أحسنا تربيتهم، ومصدر التهلكة إن أسأناها. إذ تعد الثروة البشرية من أهم المكونات التي تقوم عليها حضارات الأمم والشعوب إذا ما أحسنت إعدادها وتوجيهها والاهتمام بها، وبالتأكيد فإن المتفوقين والموهوبين منهم هم الثروة الحقيقية لشعوبهم وأمهم، لا بل الكنوز الفعلية لها، حيث يتوافر للدولة عن طريقهم ما تحتاجه من رواد فكر، وعلم، وفن يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة إذا ما حاولت استثمار طاقاتهم ومواهبهم الاستثمار الأفضل، وفي حدود ما تسمح به هذه الطاقات والمواهب.

واستناداً لتوصيات العديد من المؤتمرات تزايدت في الآونة الأخيرة الدراسات والأبحاث التي تهتم بالتفكير عموماً، وبالتفكير الناقد وتعليمه بشكل خاص في مختلف بلدان العالم، وذلك نتيجة للتقدم الهائل في شتى ميادين الحياة، ولقناعة الباحثين والمفكرين والعاملين في ميدان التربية وعلم النفس بأن تعليم التفكير وتنميته، وتوجيهه بات هدفاً أساسياً يجب أن يكون في مقدمة أهدافنا التربوية، وأن حل المشكلات التي تواجهها المجتمعات البشرية في الألفية الثالثة يتطلب المزيد من التفكير، والتفكير الناقد على وجه الخصوص.

والتفكير الناقد هو نوع من أنواع التفكير المركب (التفكير الإبداعي، التفكير بما وراء المعرفي) وهو نشاط هادف وموجه، ويعد من واحداً من أرقى مستويات النشاط العقلي المعرفي الإنساني، وأكثر المخرجات التربوية والتعليمية رقياً وأهمية . وانسجاماً مع ما سبق طور عدد من المربين بعض الاستراتيجيات والطرق الخاصة بتنمية التفكير الناقد وفي الوقت الذي أكدت فيه نتائج عديدة من أن التفكير الناقد هو مهارات قابلة للتدريب، ومن الأمثلة على تطوير مهارات التفكير الناقد ما شملته أبحاث ودراسات.

ومن النماذج الحديثة نسبياً في ميدان التفكير وحل المشكلات، والتي عرفت على نطاق واسع في بداية القرن الواحد والعشرين نموذج العادات العقلية، وهو عبارة عن أنماط من السلوكيات الذكية التي تدير، وتنظم العمليات العقلية، وتتكون من خلال استجابة المتعلم إلى أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى التفكير ، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة، وتلقائياً عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة.

ويعتبر كوستا وكاليك من أشهر الباحثين الذين تناولوا دراسة العادات العقلية وهي من وجهة نظرهم تتكون من عدد من المهارات، والاتجاهات، والقيم، والخبرات السابقة والميول، وتتطوي على تفضيل الفرد لنمط من التصرف الفكري على غيره من الأنماط الأخرى بناء على مبدأ أو قيم معينة،

بحيث يرى الشخص أن تطبيق هذا النمط في هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأنماط. ووضع كل من كوستا وكاليك (16) عشرة عادة عقلية بمثابة استراتيجيات يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا بشتى أنواعها، وتشير العديد من الدراسات التي تناولت العادات العقلية إلى أهمية هذه العادات في مساعدة الطلبة كيف يفكرون بالطريقة الصحيحة واستناداً إلى توصيات المؤتمرات ونتائج الدراسات السابقة يتبين أن اكتساب عادات العقل يحتل مكانة هامة لدى جميع الطلبة وخاصة الطلبة المتفوقين باعتبارها الدعامية الأساسية التي تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم بطريقة نقدية، كما أن امتلاك مهارات التفكير الناقد باتت ضرورة أكثر منها خياراً تربوياً أمام التربية المعاصرة، وبالنظر إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت البرامج التدريبية القائمة على عادات العقل لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في الوطن العربي، وغيابها في البيئة المحلية، جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لدى مراجعة الباحثة للأدبيات التربوية في البيئة العربية عامة، والمحلية خاصة وجدت قلة في البرامج التي تزود الطلبة بالاستراتيجيات، والأساليب التدريسية، والأنشطة، التي تنمي لديهم التفكير الناقد وتعمل على استثارته وتحفيزه. وللاطلاع كذلك على الواقع المعاش، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لمدرسة باسل الأسد للمتفوقين في محافظة دمشق، وقامت بتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على عينة استطلاعية بلغت (15) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر المتفوقين، إذ وجدت أن (60%) من الطلبة كانت درجاتهم منخفضة على اختبار التفكير الناقد، كما أكد بعض مدرسي هؤلاء الطلبة أن سبب تراجع طلبة الصف العاشر المتفوقين في التفكير الناقد يرجع بشكل أساسي إلى غياب البرامج التدريبية والإثرائية الحديثة في المدرسة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة. وبناءً على ما تقدّم يتبين بأن تعليم التفكير أصبح مطلباً ملحاً في وقتنا الحالي، وأن توصيات الدراسات والأبحاث السابقة والواقع الملاحظ تشكل ضرورة ملحة لتناول هذه المشكلة، والتي يمكن بلورتها بالسؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل من أثر للبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج مباشرة؟
2. هل من فروق في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية) تعزى لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
3. هل من استمرار لأثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من تطبيقه؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تصميم برنامج تدريبي قائم على عادات العقل لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج مباشرة.
3. الكشف عن الفروق في التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة.
4. التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة في تنمية التفكير الناقد بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه.

فرضيات الدراسة:

سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في القياسين البعدي والمؤجل تعزى إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية/ضابطة)، الذي يعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام.

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات الآتية بعد التحقق من صدقها وثباتها وهي:

* - اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

* - اختبار رافن للذكاء.

* - البرنامج التدريبي القائم على العادات العقلية وفق نموذج كوستا وكاليك.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً من مستوى الصف الأول الثانوي موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتتضمن المجموعة التجريبية (35) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (33) طالباً وطالبة.

نتائج الدراسة:

خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي المعد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك لصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور الإناث على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياس البعدي.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومهارته الفرعية (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، في القياسين البعدي والمؤجل.

توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. وضع دليل لمدرسي المتفوقين وخصوصاً في المرحلة الثانوية يوضح لهم كيفية تنمية التفكير الناقد وفق نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك.
2. الاهتمام أكثر بموضوع التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وتصميم مزيد من البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية والقائمة على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك.
3. السعي المبكر لاكتشاف الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس المرحلة الثانوية وتطوير مهارات التفكير الناقد لديهم.
4. تعريف الجهات المهتمة بأهمية نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
5. ضرورة الاستفادة من نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في بناء برامج تدريبية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في جميع المراحل الدراسية.
6. الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في تنمية التفكير الناقد لأكثر عدد ممكن من الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية.
7. تنظيم دورات تدريبية صيفية مستمرة لمدرسي المتفوقين في المرحلة الثانوية بهدف تطوير قدراتهم على بناء البرامج التدريبية المناسبة لتنمية التفكير الناقد لطلبتهم.

8. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معارف المعلمين بنموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك وكيفية توظيفها في تنمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة.
9. دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
10. دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج العادات العقلية لكوستا وكاليك في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.



Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education

The Effectiveness Of A Training Program Based On The Habits Of The Mind In The Development Of Critical Thinking Among Mentally Gifted Students

A dissertation submitted in partial fulfillment of the
requirements for PhD in Special Education

By

Eram Belal Belal

Supervisor

Prof. Dr. Maha Zahlouk

Professor in the Department of Special Education

2021/2022

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education



***The Effectiveness Of A Training Program Based On The
Habits Of The Mind In The Development Of Critical
Thinking Among Mentally Gifted Students***

(Thesis Submitted to Obtain A Doctorate Degree in Special Education)

Prepared by:

eam Belal Belal

Supervision by:

Prof. Dr. Maha Zahlouk

Professor in the Department of Special Education

Damascus 2021/2022

Introduction:

There is no doubt that our educational system in a race against time and bet on the creativity of individuals and development of their abilities, especially the students superior and talented them, the decisive factor that the better education, and the source of death if we ask. The human wealth is one of the most important components on which the civilizations of nations and peoples are based, if they are well prepared, directed and taken care of, and certainly the most talented and talented are the true wealth of their peoples and nations, and indeed the actual treasures of the nation. , And art useful in various areas of development and life if they try to invest their energies and talents to invest better, and within the limits of what allows these energies and talents.

On the basis of the recommendations of several conferences, studies and research on general thinking, critical thinking and teaching in particular have increased in recent years as a result of the tremendous progress in various fields of life and the conviction of researchers, thinkers and practitioners in the field of education and psychology that teaching, Has become a fundamental goal that must be at the forefront of our educational goals, and that solving the problems faced by human societies in the third millennium requires more reflection, and critical thinking in particular.

Critical thinking is a kind of complex thinking (creative thinking, thinking beyond knowledge) which is a purposeful and directed activity. It is one of the highest levels of mental and human cognitive activity, and the most educational and educational outputs are important. In line with the above, a number of educators have developed some strategies and methods for the development of critical thinking. While many results have confirmed that critical thinking is trainable skills, examples of developing critical thinking skills include research and studies

A relatively recent model in the field of thinking and problem solving, widely known at the beginning of the 21st century is the pattern of mental habits, which are patterns of intelligent behaviors that manage and regulate mental processes and consist of the learner's response to certain types of problems that need to be To think, and then turn these responses to mental habits as a result of repeated exercise quickly, and automatically when faced with a new situation or problem.

Costa and Calik are among the most famous researchers who have studied mental habits. In their view, they consist of a number of skills, attitudes, values, past experiences and tendencies, and involve an individual's preference for a pattern of intellectual behavior over other patterns based on a particular principle or values, The person sees that applying this pattern in this position is more useful than other patterns. Costa and Calik (16) have developed ten mental habits as strategies for the development of higher thinking skills of all kinds. Many studies of mental habits point

to the importance of these habits in helping students to think correctly and based on conference recommendations and the results of previous studies The acquisition of habits of mind occupies an important position among all students, especially outstanding students, as the mainstay that enables them to face their problems in a critical way. In view of the lack of studies and research on training programs based on the habits of the mind to develop the critical thinking skills of the outstanding students in the Arab world and their absence in the local environment, came the idea of the current study that attempts to reveal the impact of training program based on the habits of the mind in the development of critical thinking With outstanding students in Damascus Governorate.

Study problem and questions:

In the researcher's review of educational literature in the Arab environment in general, and local in particular, there was a lack of programs that provide students with strategies, teaching methods and activities, which develop critical thinking and stimulate and stimulate. In addition to the reality of the pension, the researcher conducted an exploratory study of Basel El Assad School for the best students in Damascus Governorate and applied the California test for critical thinking on a sample of 15 students from the 10th grade students who found that 60% On the test of critical thinking, and some of the teachers of these students that the reason for the decline of the tenth grade students excel in critical thinking is due mainly to the absence of training programs and enrichment in the school to develop critical thinking skills of these students. Based on the above, it becomes clear that the teaching of thinking has become a pressing requirement in our time. The recommendations of previous studies and research are an urgent necessity to address this problem. The best in the province of Damascus?

The following questions arise from the main question:

.1Is there any impact of the training program based on the habits of the mind in the development of critical thinking of students outstanding members of the study sample after the implementation of the program directly?

.2Are there differences in the development of critical thinking among the outstanding students (members of the experimental group) due to the gender variable after the application of the training program?

.3Is it a continuation of the impact of the training program based on the habits of the mind in the development of critical thinking of the outstanding students (members of the experimental group) after one month of application?

Objectives of the study:

The present study aims to:

-1 -Designing a training program based on the habits of the mind to develop critical thinking among the outstanding students of the study sample.

.2 -Learn about the impact of the training program based on the habits of the mind in the development of critical thinking among students who excel in the study sample after the application of the program directly.

-.3Disclosure of differences in critical thinking among the study sample members according to gender variable after applying the training program directly.

-4. Verification of the continuation of the impact of the training program based on the habits of mind among the study sample members in the development of critical thinking after one month from the end of its application.

Study Hypotheses:

The following hypotheses will be tested at (0.05:(

.1There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the students of the control group on the California test of critical thinking in the telemetry due to the application of the training program.

.2There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group's students on the California test of critical thinking in the tribal and remote measurements due to the application of the training program.

.3There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group's students on the California test of critical thinking according to the gender variable in the telemetry due to the application of the training program.

.4There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group's students on the California test of critical thinking in the post-and post-graduate measurements due to the continued impact of the training program after one month from the end of the application.

Study Approach:

In this study, the semi-experimental approach was used, using the design of the two groups (experimental / control), which is the most accurate model in terms of construction and use.

Study Tools:

The following tools were used in this study after verifying their validity and stability:

- *California test of critical thinking.
- *Raven's intelligence test.
- *The training program based on mental habits according to the model Costa and Calik.

The study sample:

The sample of the study consisted of (68) students of the mentally gifted from the level of the first grade secondary, divided into two experimental and control groups. The experimental group includes (35) students and the control group (33) students.

Results:

The results of the study concluded that:

.1There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average score of the students of the control group on the California test of critical thinking and its subtraction skills (analysis, extrapolation, conclusion, inference, evaluation) For the experimental group.

.2There are statistically significant differences between the average score of the experimental group students on the total score of the California test of critical thinking and its sub-skill (analysis, induction, conclusion, inference, evaluation) in the tribal and remote measurements in favor of telemetry.

.3There are no statistically significant differences between the average scores of the male and female students of the experimental group on the total score of the California test of critical thinking and its subtraction skills (analysis, induction, conclusion, inference, evaluation) in the telemetry.

.4There are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group students on the total score of the California test of critical thinking and its subtraction skills (analysis, induction, conclusion, inference, evaluation) in the post and post-measurement.

Recommendations and Proposed Research:

In light of the results of the present study, the researcher recommends the following:

.1Develop a guide for teachers of excellence, especially in the secondary stage shows them how to develop critical thinking according to the mental habits model of Costa and Calik.

.2To pay more attention to the subject of critical thinking among mentally gifted students and to design more independent training programs based on the model of the mental habits of Costa and Calik.

.3The early quest for the discovery of mentally gifted students in secondary schools and the development of critical thinking skills.

.4Introducing interested parties to the importance of the model of the mental habits of Kosta and Kalik in the development of critical thinking among mentally gifted students.

.5The use of the model of mental habits of Costa and Calik in the construction of training programs for the development of critical thinking among mentally gifted students at all levels of education.

.6Utilize the current study program to develop critical thinking for as many mentally gifted students as possible in secondary school.

.7Organizing continuous summer training courses for teachers of high school graduates in order to develop their abilities to build appropriate training programs to develop the critical thinking of their students.

.8Studying the effectiveness of a training program in the development of teachers' knowledge of the model of the mental habits of Costa and Calik and how to employ them in the development of thinking in general and critical thinking in particular.

.9Studying the effectiveness of a training program based on the mental habits of Kosta and Kalik in the development of reasoning thinking among mentally gifted students.

10. Study the effectiveness of a training program based on the model of mental habits of Kosta and Kalik in the development of thinking beyond the knowledge of mentally gifted students in the first phase of basic education.