مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية
University of Anbar Journal for Humanities
P. ISSN: 1995-8463 E.ISSN: 2706-6673
المجلد ١٨– العدد ٣ – ايلول ٢٠٢١ Volume 18– Issue 3– September 2021

أثر برنامج RISK في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق

م.م. محمد ماجد طه م.م. عنتر عبد الله غزاي م.م. جاسم حسن فهد
جامعة الانبار مديرية تربية محافظة بغداد
كلية التربية للعلوم الانسانية الرصافة الاولى
mmajd82@uoanbar.edu.iq

DOI
10.37653/juah.2021.171765

تم الاستلام: ٢٠٢١/٥/١٥
قبل للنشر: ٢٠٢١/٨/١٥
تم النشر: ٢٠٢١/٩/١

الكلمات المفتاحية
برنامج RISK
التفكير الناقد
البلاغة والتطبيق

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج RISK في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق، أعتمد الباحثون خطوات المنهج التجريبي، واستعمل تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي، واختارا العينة بطريقة قصدية وتم اختيار المجموعات عشوائيًا، بواقع (٢٥) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مستلزمات الدراسة وأدواتها من طريق تحديد المادة العلمية، وصياغة (٩٠) هدفاً سلوكياً تم قياس المستويات الست لتصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي، وإعداد (١٢) خطة تدريسية للمجموعتين، وعَمَدَ الباحثون إلى بناء أدوات البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير الناقد والذي تكون بصيغته النهائية من (٤٥) فقرة على وفق المهارات التي حددها كل من واطسون – وكلاسر للتفكير الناقد. وأظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّست وفق برنامج RISK في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

The effect of the RISK program on the achievement and development of critical thinking among literary fifth students in the subject of rhetoric and application

assistt teacher. Mohammed M. T assistt teacher. Antar A. G
College of Education for Humanities – University of Anbar
assistt teacher. Jasem H. Fahad
Director Education of Baghdad- Rusafa1

Abstract:
The study aimed to investigate the impact of the RISK program on developing critical thinking among literary fifth students in the subject of rhetoric and application. , by (25) students for the experimental group, and (25) students for the control group, and to achieve the objectives of the study, the researcher prepared the study requirements and tools by defining the scientific material, and formulating (90) behavioral objectives. (12) a teaching plan for the two groups, and the researchers built the research tools that were represented by an achievement test consisting of (50) items of a multiple-choice type with four alternatives. Critical thinking skills identified by Watson - Claser. The results showed a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the average of the two study groups (experimental and control) in favor of the experimental group that was taught according to the RISK program in the achievement test and the critical thinking test.

Submitted: 15/05/2021
Accepted: 15/08/2021
Published: 01/09/2021

Keywords:
RISK program
critical thinking
rhetoric and application.

©Authors, 2021, College of Education for Humanities University of Anbar. This is an open-access article under the CC BY 4.0 license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

المقدمــة

انفرد العرب عن سائر البشر باللسان العربي، فهي هويتهم الثقافية التي يمتازون بها عن باقي المجتمعات، فاللغة في اي مجتمع هي ليست مجرد اداة للتعلم او وسيلة للتفاهم، فاللغة هي جزء من ثقافة المجتمع والثقافة تحدد هوية الشعوب، فاذا اردنا ان نبني مجتمع فيجب العودة الى لغة وتاريخ وثقافة ذلك المجتمع.

ومن أجل تحقيق الأهداف التربوية والثقافية وتعليمها ونقلها من جيل إلى آخر لا بد من وجود لغة تعنى بذلك، ولغتنا العربية (لغة الضاد) التي كرمها الله سبحانه وتعالى واختارها من باقي اللغات وانزل كتابه المحكم الكريم (القران الكريم) باللغة العربية، فهي اكثر اللغات السامية تحدثًا وانتشارًا في العالم واغزرها بالمفردات والمعاني.

لذلك قالوا عنها: (اللغة العربية هي الاساس في بناء الامة العربية، فهي تلك اللغة التي تميزت من بين لغات العالم بتاريخها العريق المتصل، وقوتها الادبية والفكرية ، وعراقتها التي وصلت قديم الانسانية بحديثها، فقد ارتبطت حياة العروبة بهذه اللغة ارتباطاً وثيقاً بكل ادوار تاريخها، فطاولت الدهر وواكبت احداثه وصروفه، وهي اليوم ما تزال حية فتية نامية متناهية لم يزدها تطاول الزمان الا قدرة على استيعاب الحضارات وهضم الثقافات وتقبل الافكار الحديثة والتعبير عنها تعبيراً بالغ الدقة والبراعة والجمال.(الدليمي والدليمي، ٢٠٠٤، ١٧ –١٨).

وللتربية دور فعال وكبير في بناء الفرد والمجتمع على حد سواء ، فهي تشكل بمفهومها الشامل أهم معالم المجتمعات ، ومن خلالها تبرز خصائصها وروحها ، وان كانت المنظومة التربوية تقوم على عدد من العناصر ، التي تتبادل التأثير فيما بينها ، فان الباحثين يجمعون على وصف المعلم بأنه الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي ، نظرا لدوره المهم في الارتقاء بمستوى الطلبة ، فمهما كانت حالة المدرسة ، كثافة حجرات الدراسة بها وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم ، ومقومات البيئة التعليمية ، الا انها تبقى عديمة الجدوى ، ما لم نوفر معلمًا قادرًا على توظيف هذه الاهداف بفاعلية ، وتوجيهه صوب الاهداف التربوية المنشودة (البيلاوي واخرون ،٢٠٠٦).

ومن هنا كانت مكانة المعلم مكانة مرموقة بين الامم، ولا عجب في ذلك لان المعلمين يحملون الرسالة النبيلة الا وهي صناعة العقول وغرس القيم الوطنية والقومية وتكوين الضمائر الحية، والانسانية في نفوس المتعلمين على مر الاجيال، فهم الذين يعلمون ويبنون

الفكر المبدع الذي لا يتوقف عند حد، ولا ينحصر في قالب واحد جامد، وهم الذين يحصنون الشباب الناشئ من الاثار السلبية، ويعدونهم لمواجهة الحياة، بكل قوة وثقة، ويسمون بهم الى مواجهة التحديات التي تواجه الوطن والام. (السيد، محمود، ٢٠٠٩).

ويشير الباحثون الى كل ما ذكر انفا عن اهمية ودور المعلم في المنظومة التربوية وبناء الامة، والاجيال والمجتمعات، وينطبق على معلم اللغة العربية، فإن له منزلة عظيمة لان اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، وتمتلك المقومات اللغوية القادرة على استيعاب الفنون والآداب والعلوم كافة، كما ان اصحابها يحملون على عاتقهم مسؤولية الحفاظ عليها، في الوقت الذي تتعرض اليه من هجمات وتحديات لطمس اللغة العربية تهددها للتراجع امام اللغات المتداولة على المستوى العالمي.

وتتجه الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مفهومين معرفيين هما: (برنامج RISK) و (التفكير الناقد) وكلاهما يرتبطان بمنظور التعليم من اجل التفكير، وإنّ الاهتمام بموضوع التعلّم الفعّال كان سبباً حقيقياً في ظهور التعلّم من اجل التفكير في الميدان التعليمي والبحثي، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة، باستخدام وابتكار طرق واساليب واستراتيجيات تدريسية تقويمية معينة تنمي هذه العمليات لدى الطلبة فاذا ما استخدم المعلم مثلا طريقة طرح الاسئلة فمن المتوقع ان ينمي هذا الاسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الابتكاري وغيرها. وطبقًا لهذا المنظور فانه يمكن تعليم وتنمية عدد من عمليات التفكير معًا في الدرس الواحد، ويسمى هذا المنظور : منظور التعليم من اجل التفكير . ومن رواد هذا المنظور لورين رسنك Lorin Rsnek (**زيتون، ٢٠٠٣، ١٠١، ١٠٢**).

كان الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد في دراسات علم النفس التربوي المعاصر متأثرة بالنظريات الاغريقية التقليدية للتفكير من المدة بين ١٩١٠-١٩٣٩ وذلك في اعمال جون ديو John Dewey والذي استخدم مصطلحات عديدة مثل (التساؤل والتفكير التأملي) والتي ركز عليها في الاسلوب العلمي ، ثم لحق به جيلسر وعلماء اخرون Glaser & other فقاموا بإعطاء معنى اوسع واشمل لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالإضافة الى ما سلف فحص العبارات، وذلك في المدة ما بين ١٩٤٠ – ١٩٦١م ثم ضيق معنى مصطلح التفكير الناقد اثناء عمل إنيس وزملائه Ennis & other ليستثنى التفكير بأسلوب حل المشكلات،

والاسلوب العلمي ليتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في المدة ما بين ١٩٦٢ – ١٩٧٩م ثم اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود إنيس وزملائه Ennis & other في المدة ما بين ١٩٨٠ – ١٩٩٢م **(فقهي، ٢٠٠٦م، ص٢٥).**

ويرى الباحثون إنّ التفكير الناقد المتمثل ببرنامج ريسك Risk يرمي الى مساعدة الطالب على التفكير الناقد وعلى تحصيل الافكار وإعطاء الأحكام والقرارات المناسبة للوصول الى الاستنتاجات الصحيحة والتأني في اصدار القرار، ولتحقيق ذلك لابد من توفير بيئة ينهمك الطالب فيها شخصياً في عملية البناء لتعرفه ببيئة التعليم الفعال، اذ لا يكفي ان يصغي الطالب أو يراقب عندما تقدم المعلومات إليه في الصف فعلى المدرس ان يوجه الاسئلة واشراكهم التي تسمح للطلاب أن يصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة بهم، وان يؤكدوا حقهم في عمل ذلك.

بينت الدراسات، وتحليل التربويين والخبراء، ان التفكير الناقد يحتوي على العديد من المهارات الفرعية التي بإمكان تدريب الطلبة عليها مباشرة، وان اكتساب ونمو هذه المهارات العقلية كمبادئ – الجانب المعرفي– ليس كافيًا لتحقيق الوصول الى الشخصية الناقدة، ولكن لا بد من تطبيق –جانب وجداني – اي نمو الاستعداد والتزام الاستخدام هذه المهارات العقلية على نحو متساوي وعادل ومنفتح حتى تستكمل بناء الشخصية الناقدة بالمعنى القوي او بالمعنى المتكامل.

إن ممارسة واستعمال مهارات التفكير الناقد واستراتيجياته تحتاج منا الى استعمال بعض من مهارات حل المشكلات والتفكير الابداعي والعكس.

يتعلق تعلم التفكير الناقد ونجاحه على كفاءة وإعداد المعلم، والتهيئة البيئية الصفية المناسبة من الناحية الفيزيقية، والوجدانية، والتي تعتبر من النواحي المهمة التي يجب مراعاتها عند تعليم التفكير، ففيها مبدأ تربوي وحضاري يجب التمسك بها.

وان حصيلة برامج واستراتيجيات، ومشروعات والدراسات التي تدل على أن مهارات التفكير الناقد يمكن تحسينها لدى الطلبة والمعلمين، من خلال التوجيه والتدريب المستمرين، وإن هذه المهارات ليست نتيجة محتومة لعملية النمو في خبرات التعلم العرضي؛ فيجب على القطاع التعليمي في الجامعات والمدارس تنمية التفكير بكل جوانبه على العموم والتفكير الناقد

بوجه الخصوص بطرق واساليب متعددة وهادفة، وتشخيص نقاط الضعف ومعالجتها في نظام إعداد المعلم.

ويُعّد التفكير مظهراً من المظاهر النمائية التي تتطور عبر المراحل العمرية المختلفة، و يُعّد من اكثر الموضوعات التي تتباين وجهات النظر وتتعدد وتتشابك في تفسيره، نظراً لتعقيد العقل البشري وتعقد عملياته، ونظراً لأهمية التفكير كونه عملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حدّ سواء، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المتنوعة في تفسير هذهِ الظاهرة، وادراك اسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات تساعدهم على تطوير هذهِ العملية، بما يجعل الانسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة. (ابو جادو، ونوفل، ٢٠١٠، ٢٥).

تعددت برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير، وهذه البرامج تعكس العديد من المهارات التي ينبغي تنميتها والتي تمثل انواع التفكير المختلفة التي تندرج تحت مظلة التفكير، كالتفكير الناقد الابداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير المعرفي ، (جروان، فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩:٢٠-٢٢).

١- برنامج (RISK) :

كلمة RISK هي مختصر او هي بداية الحروف للكلمات : Right Intelligent System of Knowledge وتعني برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة، وهو برنامج لتعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الاجنبي "لهارنادك" في التفكير الناقد، وقد جاء نتيجة لمسح جميع الابواب الواردة في البرنامج الاصلي وتجريب تعليم مهاراته في مدارس مختلفة ومستوى التعليم الجامعي ولفئات المعلمين والمعلمات ضمن برامج تدريبية مختلفة، ونتائج تجربة سنغافورة في التفكير الناقد الى ان تعليم التفكير لا يشكل مشكلة بل هو امر ممكن التحقيق ، كما ان انواع التفكير يمكن تدريسها بفاعلية ، وأن جميع الموضوعات مناسبة للتفكير إذا قدمت ضمن سياق مناسب، بالإضافة الى ان كل المتعلمين وبصرف النظر عن خلفياتهم وقدراتهم الاستيعابية قادرون على تعلم التفكير((ألريماوي، وآخرون، ٢٠٠٨، ص: ٣١٧).

وبما ان الباحث قد اعتمد هذا البرنامج في البحث الحالي فلا بد من الحديث عنه بشيء من التفصيل، حيث ان البرنامج قد خضع للتجريب والبحث وحقق نتائج ايجابية، وبناء على التجريب تم اختيار التدريبات والمهارات المناسبة مع طبيعة الثقافة ونظام التعليم في العراق والدول العربية، وقد استجاب المتعلمون تفاعلًا جيدًا مع بعض المهارات.

ويختلف هذا البرنامج المطور (RISK) عن البرنامج الاصل لـ(انيتا هارنادك Anita Harnadek)، حيث اعدت البرنامج ونشرته في سلسلة من الكتب التي تتضمن بشكل اساسي مجموعة من الدروس لتعليم مهارات التفكير الناقد ويقع في جزئين : أحدهما دليل الطالب المتضمن المهارات والتمرينات التي يتدرب عليها الطلبة، والاخر: دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة للمعلم في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطلبة ، وهذا البرنامج موجه للافراد من سن الطفولة وحتى سن الرشد. (عبد الهادي وعياد، ٢٠٠٩ ص: ١١).

هدفه: تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد خارج المنهج الدراسي، وذلك من خلال تقديم تمارين تطور مهارات الطلبة بواسطة مواقف مرتبطة بحياة الافراد وواقعهم، التي اعتادوا التعامل معها بسطحية، او بتقليد حلول موروثة من الكبار فمهمة المعلم هي حث الطلبة على المناقشة والتساؤل. (عبد الهادي وعياد، ٢٠٠٩ ص: ١٢).

اما برنامج ريسك (RISK) فانه لا يوجد التزام في توزيع الابواب ولا مسمياتها ولا في جميع المهارات ومضامين التمارين كما وردت في الاصل ولكن الالتزام بقي ثابتًا في الهدف والفكرة الاصلية للبرنامج ومدلول مهاراته فالبرنامج يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية الابداعية، وتفعيل انماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه وبالتالي فإن تفعيل استخدام التفكير الناقد، وتنشيط عمليات التفكير وانواعه بشكل عام، يساعد على اليقظة الذهنية. ولتطوير مهارات التفكير لدى الطلبة ظهرت برامج تدريبية مميزة، ويعد برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) من البرامج التي تعمل على مساعدة المتعلمين على تشكيل نظام تفكير ذكي يقيم وينقد ويصدر أحكام على المعرفة العلمية. (السرور، ٢٠٠٥، ص:١١).

يتكون برنامج (RISK) من أربعة أجزاء رئيسة وهي:

١. الجزء الأول: مهارات **حياتية** ويتكون هذا الجزء من ثلاثة أبواب تتضمن تسع مهارات.

٢. الجزء الثاني : **النظام** ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان ست مهارات.
٣. الجزء الثالث : **قوة التفكير** ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان أربع عشرة مهارة.
٤. الجزء الرابع: : **النجاح** ويتكون هذا الجزء من ثلاثة أبواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة. (السرور، ٢٠٠٥، ص:١٩).

٢. التفكير الناقد:Critical Thinking

إن التفكير الناقد يتضمن القدرة على الاستجابة للمادة أو المثيرات المعروضة على الفرد من خلال تمييز الحقائق من الآراء، أو المشاعر الشخصية، وتمييز الإحكام والاستنتاجات من الجدالات الاستنتاجية، وتمييز الموضوعية من الإحكام الشخصية ويشتمل التفكير الناقد أيضا القدرة على توليد الأسئلة، وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا، وتطوير أفكار الأشخاص، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ورؤية العلاقات، وتقييم المعلومات والبيانات من خلال وضع الاستنتاجات والوصول إلى خلاصات معقولة، والعمل على تطبيق الفهم والمعرفة على المشكلات الجديدة والمختلفة، وتطوير التفسيرات العقلانية من خلال دمج المعلومات الجديدة في الأبنية المعرفية (نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم ، ٢٠١١، ص: ١٣٥).

مهارات التفكير الناقد:

عند اطلاع الباحثون على أدبيات وبحوث التفكير الناقد وجد أن هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المحفزة له، ووجد أن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد، ومن أشهر هذه التصنيفات هو ما توصل اليه كل من واطسون وجليسر ١٩٨٠ ، وإجماع هيئة الخبراء ١٩٩٠ ، من خلال تعريف التفكير الناقد لكل منهما، إلى أن التفكير الناقد يتضمن جانبين، الجانب الأول : **معرفي**، ويقصد به المهارات المعرفية التي تشكل جوهر التفكير الناقد، والجانب الثاني :**وجداني**، ويقصد به المهارات الأخلاقية والتنفيذية.

الجانب المعرفي:

يذكر لنا فاشيون (Facione) **إجماع هيئة الخبراء في عام ١٩٩٠:** والتي أجمعت على ست مهارات في الجانب **المعرفي** وهي:

١. "التفسير. ٢. الاستدلال. ٣. تنظيم الذات. ٤. التحليل. ٥. الشرح. ٦. التقييم. (Facione , Peter,2004, p:4)

الجانب الوجداني:

وكما يذكر لنا فاشيون (Facione) **إجماع هيئة الخبراء عام ١٩٩٠:** والتي أجمعت على سبعة عوامل في الجانب **الوجداني** تدفع المرء نحو استخدام التفكير الناقد وهي:

١."الرغبة في البحث. ٢. النظامية. ٣. الثقة بالنفس في القدرة والتدقيق. ٤. النضج المعرفي على التفكير. ٥. الفكر المنفتح. ٦. البحث عن الحقيقة. ٧. الميل إلى التحليل. .(Facione , Peter,2004, p:4)

كما حدد أينس، 1985 صاحب نظرية روبرت أينس والذي يعد أحد قادة حركة التفكير الناقد، أثنى عشر مهارة للتفكير الناقد متبوعة بتساؤلات تساعد على نقد الفكرة وتحليلها كما في الجدول (١) ادناه: (علي، إسماعيل إبراهيم، ٢٠٠٤،ص:٤٥).

جدول (١)مهارات التفكير الناقد والتساؤل الذي يساعد على نقد الفكرة

ت	المهارة	التساؤل الذي يساعد على نقد الفكرة
١.	فهم معنى العبارة	هل هي العبارة ذات معنى؟
٢.	الحكم بوجود غموض في الاستدلال	هل هي واضحة؟
٣.	الحكم فيما اذا كانت العبارة متناقضة	هل فيها ثبات؟
٤.	الحكم فيما اذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة	هل هي منطقية؟
٥.	الحكم فيما اذا كانت العبارة محددة بوضوح	هل هي دقيقة؟
٦.	الحكم فيما اذا كانت العبارة تطبق مبدئيًا	هل تتبع قانونًا معينًا
٧.	الحكم فيما اذا كانت المشاهدة موثقة	هل هي دقيقة؟
٨.	الحكم فيما اذا كانت النتيجة مبررة بقدر كافٍ	هل هي مبررة؟
٩.	الحكم فيما اذا كانت المشكلة معرفة	هل هي مرتبطة؟
١٠.	الحكم فيما اذا كان الشيء عبارة عن افتراض	هل هي مضمونة؟
١١.	الحكم فيما اذا كانت التعريفات محددة بدقة	هل هي حقيقية؟
١٢.	الحكم فيما اذا كانت العبارة نصًا مقبول	هي حقيقة؟

سمات المفكر الناقد:

اهم الخصائص والسلوكيات للمفكر الناقد:

. يفرق بين الرأي والحقيقة.

. منفتح على الأفكار الجديدة.

. يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.

. يعرف الفرق بين نتيجة" ربما تكون صحيحة "و نتيجة" لا بد أن تكون صحيحة.

. يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.

. يعرف المشكلة بوضوح.

. يتأنى في إصدار الأحكام. (العتوم، عدنان يوسف، ٢٠٠٤، ص: ٢١٨)

ويشير الحارثي (٢٠٠٣) إلى أنه لا يمكن للطلبة ان يكتسبوا سمات المفكر الناقد دون تطبيق عملي وممارسة فعلية للنقد والتوصل إلى قرارات لإصدار الأحكام في ضوء معايير؛ لذلك ينبغي ان يكون للمدارس دور، في تمرين الطلبة على تقويم الأفكار والأشياء والأحداث من خلال سلسلة مفتوحة من التساؤلات .لا يمكن للطلبة أن يصبحوا مفكرين ناقدين دون ممارسة عملية، للنقد وإصدار الأحكام في ضوء معايير واضحة. (الحارثي، إبراهيم احمد،٢٠٠٣، ص: ٥٩).

دور المعلم في تعليم التفكير الناقد:

دور المعلم في تعليم التفكير الناقد للمتعلمين كما جاء في دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين، الذي ذكرته جماعة التطوير التربوي العالمي، أن المعلم يمكن أن يمارس الأدوار التالية في تعليم التفكير الناقد:

١. مخطط . ٢. مشكل للمناخ الصفي. ٣. مبادر. ٤. مركز. ٥. محافظ مواصل. ٦. مصدر للمعرفة. ٧. أنموذج أو قدوة. ٨. موجه الأسئلة.(جاد الله، محمد عطية، ٢٠٠، ص: ٦٨)

وقبل أن يصدر المعلم حكماً على نوعية التفكير الذي يمارس في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، لابد أن يضع معايير التفكير الناقد أساساً للحكم.

معايير التفكير الناقد:

ومن أبرز هذه المعايير ما أشار إليه جروان (١٩٩٩)وهي كما يأتي:
أ. الوضوح ب. الصحة ج. الدقة د. الربط هـ. العمق. و. الاتساع
ز. المنطق (جروان، فتحي عبد الرحمن ،١٩٩٩، ص: ٨٦).

ـ معوقات تعليم التفكير الناقد:

ومن خلال استقصاء ومراجعة الأدبيات المتصلة بالسلوك التعليمي للمعلم وجد الباحث أن هناك مجموعة من المعوقات تقف أمام المعلم في تعليم مهارات التفكير الناقد على مستوى الممارسة الصفية. وأن أول معوقات التفكير الناقد، هو ضعف إعداد الطلبة في المرحلة المتوسطة والاعدادية وعدم السماح لهم بإطلاق العنان لأفكارهم وتشجيعهم على التفكير الناقد. حيث اشارت الباحثة فدوى ناصر ثابت في دراستها الى اهم المعوقات التي تواجه تعلم التفكير الناقد وهي:

١. المعوقات الخاصة بالطلبة:

قلة خبرتهم، واهتمام المعلمين، بتعليم الكم وليس الكيف، ونظرة المعلم لطلبته على أنهم يفتقدون للقدرات الكافية لعملية تعلم التفكير الناقد، ولافتقار الدافعية للتعلم وقد يكون مرد ذلك كله لعمليه التدفيق الآلي في المدارس مما يفرز أنماطاً من الطلبة غير صالحة ولا مبالية، وافتقار المنهج إشارات تعليم التفكير الناقد من حيث المحتوى، والأهداف، وطرق التدريس. (ثابت، فدوى ناصر، ٢٠٠٣، ص: ١١٣)

٢. المعوقات الإدارية:

ولعل ذلك يرجع لعدم الاهتمام باكتشاف المبدعين والموهوبين من الطلبة وتشجيعهم ومكافأة التفكير العلمي، والتفكير الناقد مالياً ومعنوياً، وتوفير المواد والوسائل اللازمة لبروز الجوانب الخلاقة الكاملة في الطلبة، وتركيز الاهتمام على الامتحانات والجوانب الأكاديمية في المنهج، وإغفال دور البرامج والأنشطة الأدبية وأهميتها في تنمية قدرات تعليم التفكير الناقد الإبداعية، والإبتكارية للطلبة. المصدر السابق.

٣. المعوقات الخاصة بجزئيات مهارات التفكير الناقد:

وهي التسرع، وعدم القدرة على التعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية لحين توفر الشواهد والأدلة، والحاجة لوجود المهارة الكافية لاستخدام الاتجاهات، والمهارات اللازمة للتفكير الناقد، والنقص في القدرة على التوصل إلى نتائج عامة بناء على مناقشات مسبقة، أي النقص في

التفكير الاستقرائي، والحاجة إلى القدرة على إيجاد معايير ومحكات تستند عليها عملية إصدار الأحكام، ونقص الاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة، وضعف القدرة على تحديد العلاقات السببية بين الأشياء، وقلة الفرص المتاحة لإدارة النقاشات والحوار في المدارس والوقت الذي يحتاجه تعليم التفكير الناقد، والذي لا يتوفر في المدارس التقليدية. (ثابت، فدوى ناصر، ٢٠٠٣، ص: ١١٤).

٤. المعوقات الخاصة بالبيئة الصفية:

وذلك نظرًا للعدد الكبير للطلبة في الصف الواحد، ولعدم توفر البيئة الصفية الحميمة المشجعة للنقاش والتساؤل والمعارضة والتأمل، وللنقص في ظروف البيئة الصفية المناسبة مثل حجم الغرفة، ولعدم تركيز التقنيات الدراسية على قضايا حقيقية واقعية تأخذ بالاعتبار خبرات الطالب ومرحلته النمائية، ونتيجة لأساليب التقويم التقليدية التي تركز على التذكر ولا تنمي مستويات التفكير، ونقص الاهتمام بالتدريب على الملخصات القصيرة، وعدم ملاءمة الالتزام بالوقت المحدد للحصة، وتكريس المعلم لأنماط التفكير البيروقراطية وتخصيص معظم الوقت للمحاضرة على الطلبة، وعدم بدء الحصة من قبل المعلم بطرح مشكلة أو رأي فيه خلاف، وعدم تطوير مشاعر الثقة والأمان المطلوبة بين المعلم والطلبة، ولعدم قدرة المعلم على ترتيب المقاعد داخل غرفة الفصل بشكل يسمح بالتفاعل الصفي، وغموض الأهداف التعليمية لما يتم تعليمه للطلبة. (ثابت، فدوى ناصر، ٢٠٠٣، ص: ١١٦).

٥. المعوقات الخاصة بالمعلم:

وذلك لإحباطات المعلم المتكررة جراء تعامله مع الأنماط القيادية، وميله للمبالغة في حفظ النظام، وعدم رغبته في بذل الجهد الكبير في تحضير الأنشطة، ووسائل تعليم التفكير، ولوجود المعلم التقليدي النمطي الذي لا يؤمن بغير رأيه، ونقص قدرة المعلم على الفصل في النظرة للتفكير الناقد بين الجانب المعرفي، والجانب الوجداني في فهم معنى التفكير الناقد، ولعدم تشجيع المعلم للتأمل، والمناقشات، والحوار الجماعي، والتنشئة الاجتماعية التقليدية للمعلم، وافتقار المعلم لمهارات التفكير الناقد، أو لمهاراته الجزئية، ونقص التدريب. (ثابت، فدوى ناصر، ٢٠٠٣، ص: ١١٧).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها.**

في عالم شديد التنافس والتسارع والتطور والتقدم تُعد تنمية الموارد البشرية محور التنمية الشاملة .والأنسان هو أداة التنمية وغايتها معاً فلا تنمية بدون بشر، والتعليم هو الذي يصوغ العقول البشرية نوعاً ومستوى ، ويضمن للأمه مكانتها بين الأمم.

ومن هنا أصبح من أهم أهداف التربية الحديثة هو تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون. وبالرغم من تعالي الاصوات من قبل القائمين على العملية التعليمية في ضرورة استعمال الطرائق الحديثة في التدريس التي تتناغم مع التطور الحاصل في المنهج الدراسي التي تسهم في تنمية تفكير الطالب وتجعلهُ يعتمد على نفسهِ في التخيل والتصور والإبداع ، وإيجاد أكبر عدد من الحلول التي تتسم بالجدية والاصالة لمشكله ما أو قضية .

فمن يستقرئ الاتجاهات السائدة في الوقت الحاضر في تدريس مادة البلاغة والتطبيق يجد الغالب هو استعمال الطريقة التقليدية، وهي من ضمن ما يطلق عليه بالطرائق الاعتيادية السهلة التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى إنّ الطالب كائن سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه، وهذه الفلسفة تسعى إلى تزويد الطالب بقدر من المعارف لاعتمادها، على أنّ المعارف لها قيمة في حدّ ذاتها، وعلى الطالب ان يستقبل هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المدرّس إليه من دون البحث فيها أو التفكير، مما يفقد الطلبة روح البحث والرغبة في التعليم ويقلل من إمكانية توظيف الطلبة لهذه المعلومات في حياتهم العامة مما يؤثر في تحصيلهم. (زاير، وصبري، وآخرون،٢٠١٤، ٧٩.٨٠).

يرى الباحث أن جزءاً كبيراً من مشكلة ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية عموما والبلاغة والتطبيق على وجه الخصوص يعود إلى الطرائق التدريسية المتّبعة مع أنه لا يمكن إغفال الأسباب الأخرى التي أدّت إلى صعوبة اللغة العربية؛ لأن طرائق التدريس التقليدية في مدارسنا الآن، تنحصر في أسلوبين (تلقين المعلومات، وتحفيظها من جانب المدرّسين) ممّا أدّى إلى تعثّر الطلبة في العملية التدريسية، وبالتالي ضعفهم في مادة اللغة العربية وتدنّي مستوى الأداء اللغوي، وإنّ تدريس البلاغة والتطبيق في حقيقة أمره ليس محض تلقين وإلقاء وإنّما هو قبل كلّ شيء تواصل فكري ينبغي لهُ أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ويفهمه فهماً واعياً ويدرك الغرض الذي يعمل من أجله والغاية التي يريد أن يصل إليها، لذلك قيل: "إنَّ واقع تدريس البلاغة والتطبيق لا يسير على الوجه المرضي، إذ إنَّ الطرائق التَّدريسيَّة غالباً ما تتسم بالطابع التَّقليديِّ من حيث القاء الدروس على المتعلمين

والمتعلمات، وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فاعلون في احيان كثيرة، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والأحكام، فهي تعود المتعلِّم المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه روح الابداع والابتكار وإبداء الرأي". (عطية،٢٠١٠، ٢٤٨).

بل إن الكثير من المدرّسين أخذوا يستعملون طريقة التلقين التي يسميها بَاوْلَوْ فريري (التعليم البنكي) الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكّر وإعادة ما يسمعونه دون وعي، فيتحولون بذلك إلى أوانٍ فارغة تُصَبُّ فيها المادة العلميّة، ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع، الطلبةُ فيه هُمُ البنوك. (السُورُطي، ٢٠٠٩، ١٥) .

من خلال زيارة الباحث للمدارس الاعدادية والاطلاع على المناهج الدراسية الحديثة الخاصة بمادة اللغة العربية بشكل عام وكتاب البلاغة والتطبيق بشكل خاص وتتبع طرائق التدريس المتبعة في تدريسها ومقابلة عدد من مدرّسي المادة وجد ضعفاً في اساليب وطرائق التدريس المتبعة، وعدم استطاعة الطلاب فهم هذه المادة بالطرائق المعتمدة، كما تبين للباحث إنّ الطلاب يحفظون المادة حفظاً أصم؛ لأجل النجاح فقط، وليس لديهم دافعية عقلية أو معرفية لتلقي دروس البلاغة والتطبيق، مما يؤدي إلى ضعف المستوى الدراسي وتدني الدرجات التي يحصلون عليها في هذه المادة، وإنهم يعانون من تلكؤ وصعوبة في فهم مادة البلاغة والتطبيق اثناء الدرس وكثرة الاغلاط النحوية والاملائية عند الكتابة.

لذا اتجهت الأنظار نحو دراسة نماذج تعليمية حديثة تعتمد على التفكير الناقد أسلوباً في التدريس، لتوظيفها في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس البلاغة والتطبيق ببرنامج (RISK)؛ من أجل توفير فهماً سليماً وتحليلاً علمياً للنماذج التعليمية وتطوير الممارسات التدريسية في البلاغة والتطبيق، لذلك فقد حددت مشكلة الدراسة في تقصي أثر برنامج (RISK) في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق، وهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق برنامج (RISK) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي.

٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة الدراسية على وفق برنامج (Risk) ومتوسط فروق درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة الدراسية نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد.

- **أهمية الدراسة.**

برزت أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. توجيه القائمين على التعليم الاعدادي أو الثانوي إلى الاهتمام في التفكير الناقد عموماً وبرنامج (RISK) خصوصاً بوصفه أحد البرامج لتعليم التفكير الناقد، وعلاقته بالمتغيرات الأخرى قيد الدراسة في البيئة العراقية من أجل زيادة فهم طبيعة الأداء المعرفي والوجداني للوصول به إلى حدّه الأمثل، حيث يمثّل الأداء المعرفي عدداً من المهارات المعرفية: التفسير، الاستدلال، تنظيم الذات، التحليل، الشرح، التقييم، بينما يمثّل الأداء الوجداني عدداً من المهارات الوجدانية: الرغبة في البحث، النظامية، الثقة بالنفس في القدرة والتدقيق، النضج المعرفي على التفكير، الفكر المنفتح، البحث عن الحقيقة، الميل إلى التحليل.

٢. توجيه الاهتمام إلى أهمية التفكير الناقد؛ لكونه عملية ديناميكية تبدأ من الجزء الأول: الحياتية فالجزء الثاني: النظام والجزء الثالث: قوة التفكير، وأخيرا الجزء الرابع: النجاح، والوصول في النهاية إلى تشكيل خبرة جديدة، أو تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية تحت شروط معينة، فضلاً عن كونه محاولة مستمرة لاكتشاف المعلومات وعرضها بصورة ابداعية.

٣. من خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة سواء أكانت عراقية أم عربية لم يجد دراسة تناولت برنامج (RISK) لدى طلبة المرحلة الإعدادية لمادة البلاغة والتطبيق على حدّ علم الباحث، وبذلك يمكن ان تُعّد الدراسة الحالية من الدراسات التي تشكل اضافة نوعية في الجانب والتطبيقي.

٤. تعد المرحلة الإعدادية من ركائز النظام التعليمي بسبب موقعها بين مراحل التعليم الأساسية والتعليم الجامعي، وبسبب مسؤوليتها المباشرة عن فئة عمرية تمثل أدق

المراحل واكثرها حساسية في حياة الانسان، وتعليمهم على التفكير الناقد ليستعدوا استعداد جيد للمرحلة الجامعية.

٥. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين برنامج (RISK) التعليمي والتفكير الناقد مما يوجه أنظار القائمين على وضع البرامج التعليمية للإفادة منها في الميدان التطبيقي.

- **تحديد المصطلحات. Definition Of The Terms:**

اولاً: الأثر:

١- عرفه (الحفني) بانه : النتيجة التي تترتب على حادث او ظاهرة في علاقة سببية(."الحفني، 1978 ، ص6).

الحفني، عبد المنعم،١٩٧٨، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، الجزء الأول والثاني، مكتبة مدبولي ، القاهرة، مصر.

٢- التعريف الاجرائي :هو النتيجة التي يتركها الباحث في سلوك طلبة الصف الخامس الادبي(عينة البحث) او تتطبع بها.

ثانياً: البرنامج:The Program

١- عرفه **(فرج، ٢٠٠٥)** بأنه: خطة محكمة لعمل منسق، أو سلسلة من العلميات المعدة سلفاً التي تُشكل في مجموعها عملية تعليمية متكاملة. (فرج، ٢٠٠٥، ص:١٥٠).

٢- التعريف الاجرائي :هو خطة دراسية مبنية على اسس نفسية وتطبق على مجتمع معين، وتحتوي على عدة خطوات لتنظيم العملية التعليمية في داخل غرفة الصف وتساعد المتعلم على التمكن من الوصول الى اعلى مستويات الفهم وتحقيق الاهداف التعليمية.

ثالثاً: برنامج رسك (Risk)

١- عرفته (السرور، ٢٠٠٥) بأنه:(أقدم برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الأجنبي لهارنادك Harnadek في التفكير الناقد، يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية، والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه) (السرور، ٢٠٠٥:١٢).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: برنامج لتنمية وتعليم التفكير الناقد يتم من خلاله تدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (المجموعة التجريبية) عن طريق دمج مهارتي الباب الأول (الحفز الذهني، والمشكلات المتعددة الجوانب) من الجزء الأول (المهارات الحياتية) ضمن محتوى المادة الدراسية، وتقاس فاعليته من خلال اختبار التفكير الناقد ألبعدي الذي أعدها الباحث لهذا الغرض.

رابعاً: التحصيل: Achievement

١- عرفه(**أبو جادو، ٢٠٠٨**) بأنه: محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات. (أبو جادو، ٢٠٠٨:٤٢٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مقدار ما حققه طلاب عينة البحث من تعلم في مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي، مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

خامساً: التفكير الناقد:Critical thinking

١- عرفه1994(**Watson & Glaser**) بأنه: (فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتائج ويتمثل في القدرة على معرفة الافتراضات والتفسير والاستنتاج وتقويم الحجج والاستنباط). (Watson & Glaser)،(1994: 13

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس الادبي في اختبار التفكير الناقد الذي أعده الباحث لأغراض البحث الحالي بمهاراته الخمس التي حددها كل من واطسون وكلاسر وهي معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم الأدلة أو الحجج والاستنباط والاستنتاج.

- **حدود الدراسة.**

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

- **الحدود المكانية:** متمثلة بالمدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية الانبار/ الرمادي.
- **الحدود الزمانية:** متمثلة بالفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠.
- **الحدود الموضوعية:** متمثلة بالموضوعات الآتية: (الفصل الأول من صور البديع – السجع، الجناس، الطباق والمقابلة، التورية، الفصل الثاني علم البيان – التشبيه، التشبيه المفرد وتشبيه الصورة، من صور المجاز الاستعارة) ضمن المقررات المنهجية في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.
- **الحدود البشرية:** متمثلة بطلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية الانبار/ الرمادي.

- دراسات سابقة:

أولاً: دراسات سابقة تناولت المتغير المستقل برنامج رسك (Risk).

١- دراسة (السباب، ازهار محمد مجيد، ٢٠١٩): (اثر التدريب برنامج النظام الذكي لمعالجةالمعرفة (Risk) في تنمية الخصائص الإبداعية الشخصية والعقلية لدى طلبة كلية معلوماتية الاعمال).

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الدراسة الى اثر التدريب وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk) في تنمية الخصائص الإبداعية لدى طلبة كلية معلوماتية الاعمال، حيث بلغت عينة الدراسة(٣٦) طالبًا، حيث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، تصميم أحادي العامل المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، اعتمدت الباحثة اختبار أعدته وفق برنامج وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk)، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينة واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي)، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين برنامج وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk)، ونتائج الاختبار البعدي.

٢-دراسة (المرشدي، وآخرون، ٢٠١٤): (فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء).

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة

الأحياء، حيث اعتمد الباحثون المنهج التجريبي، بلغت عينة الدراسة (٧٤) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اعتمد الباحثون الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، وبعد استعمال الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين برنامج رسك (Risk)، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الخامس العلمي في اعدادية القاسم في محافظة بابل العينة التجريبية والضابطة .

٣. **دراسة (عبد الكاظم، ٢٠١٤):** (أثر برنامج ريسك في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء)

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى استقصاء أثر برنامج ريسك في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء، اعتمد الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، منهم (٣٠) طالباً تمثل المجموعة التجريبية و (٣٠) طالباً تمثل المجموعة الضابطة وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة الاهتمام بالإعداد المسبق في مراحل التعليم جميعها ولا سيما في كليات التربية .وضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بإصدار كتيب صغير أو دليل المعلم يتضمن طرائق تدريس مختلفة ومنها برنامج ريسك وكيفية استعمال كل طريقة في التدريس.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت المتغير التابع (التفكير الناقد).

١- **دراسة (المالكي، حميد قاسم غضبان، ٢٠١٩): (أثر انموذج ابلتون في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة منهج البحث العلمي).**

أجريت الدراسة في العراق، على عينة من طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية / جامعة بغداد، حيث تكونت عينة البحث من (٧٣) طالبًا وطالبة موزعين على شعبتين تمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة، ورمت الدراسة الى معرفة أثر انموذج ابلتون في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة منهج البحث العلمي، اعتمد الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي لملائمته مع الدراسة، قام الباحث باعتماد اختبار (واطسون – كلاسر) في بناء أداة الدراسة، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي) لعينتين

مستقلتين، واظهرت النتائج التي توصل لها تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست بطريقة **انموذج ابلتون** على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

٢- **دراسة (حميد، رائدة حسين، ٢٠١٧): اثر استرا تيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية.**

أجريت الدراسة في العراق، على عينة من طلبة الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، حيث كانت عينة الدراسة (٥٤) طالبة موزعين على مجموعتين الشعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة التقليدية، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي، كانت أداة الدراسة بناء اختبارين، اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الناقد، وباستعمال الوسائل الإحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- **دراسة (شناوة، جبار رشك، والخيكاني، زيد علوان ،٢٠١٦):** (أثر استراتيجيات التعلم الفعال في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي).

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى دراسة أثر استراتيجيات التعلم الفعال في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي، وقد استعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت العينة من (٦٠) طالباً، وكانت أداة الدراسة اختبارين للتحصيل وللتفكير الناقد، وباستعمال الوسائل الإحصائية، ومنها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة.**

- التعرف على الإجراءات والتصاميم البحثية وكيفية اختيار العينة وإعداد الأدوات المستعملة في البحث، والوسائل الإحصائية التي استعملت في معالجة البيانات.
- الإفادة من الجانب النظري في الدراسات السابقة، وكيف قام الباحثين في تبويب الأطر النظرية لبحوثهم في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اشارت إلى وجود فروق ذو دلالة احصائية في برنامج رسك (Risk) الطريقة والإجراءات.
- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة **السباب، ازهار محمد مجيد، ٢٠١٩** ، في اختيار المنهج التجريبي والتصميم احادي العامل ذو الضبط الجزئي لعينة واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، لملائمتها ظروف التجربة، واتفقت معها في وجود علاقة موجبة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للمتغير المستقل برنامج رسك Risk في الاختبار البعدي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **المرشدي، واخرون، ٢٠١٤، ودراسة عبد الكاظم، ٢٠١٤**، في المتغير التابع التحصيل، والتفكير الناقد.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **المرشدي، واخرون، ٢٠١٤، ودراسة عبد الكاظم، ٢٠١٤**، في الدولة التي أجريت بها الدراسة (العراق)، واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ويعزى ذلك الى المتغير المستقل برنامج رسك Risk.
- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة **المرشدي، واخرون، ٢٠١٤، ودراسة عبد الكاظم، ٢٠١٤**، في المادة الدراسية، حيث طبقت التجربتين السابقتين على عينات من طلبة الفرع العلمي بمادتي (الاحياء، والكيمياء) بينما كانت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الخامس الادبي في مادة اللغة العربية، حيث اثبتت جميع الدراسات بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى العينات التجريبية.
- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة **حميد، رائدة حسين، ٢٠١٧ ودراسة شناوة، والخيكاني، ٢٠١٦**، في إجراءات الاختبار القبلي والبعدي والمقارنة بينهما، في تنمية التفكير الناقد.
- إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.

- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية الحالي.

اولًا : منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج الملائم لتحقيق مرمى البحث الحالي هو المنهج التجريبي، إذ إنَّ البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها . (عبد الرحمن، وزنكنة ، ٢٠٠٧ ،ص٤٧٤).

ثانيًا : تصميم الدراسة:

التصميم التجريبي مخطط مسبق وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، والتجربة تعني: تهيئة وتخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما سيحدث، أي ان التجربة تغير متعمد، يحدثه الباحث قصديًا في ظروف الظاهرة المراد دراستها، ويعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي يبدأ بتنفيذها الباحث، فلا بد من ان يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به، لضمان سلامته ، للحصول على نتائج دقيقة، اذ ان اختيار التصميم التجريبي هي أولى الخطوات التي يبدأ بتنفيذها والتي تقع على عاتق الباحث عند اجرائه تجربة تجريبية علمية (عودة، ١٩٩٨، ص:٢٥٠)، ولما كانت الدراسة ترمي الى معرفة اثر برنامج رسك Risk في تنمية مهارات التفكير الناقد عند طلبة الصف الخامس الادبي، اختار الباحثون احد تصاميم الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللا عشوائية ذات الاختبار البعدي، والشكل (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢)التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
المجموعة التجريبية	قبلي	البرنامج ريسك Risk	التحصيل	بعدي

المجموعة الضابطة		ـــــ	التفكير الناقد	

ثالثًا : مجتمع الدراسة والعينة.

تحدد مجتمع هذه الدراسة بطلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية في محافظة الانبار/ الرمادي للعام الدّراسي(٢٠١٩-٢٠٢٠م)، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار مدرسة اعدادية فلسطين قصديًا، وذلك لوجود شعبتين من الخامس الادبي فيها، وعدد الطلاب مناسب لعينة البحث، وتم اختيار المجموعتين (التجريبية والضابطة) بصورة عشوائية، لتنفيذ التجربة بعد استحصال الموافقات الاصولية من مديرية التربية الانبار/الرمادي، وكان حجم العينة (٥٠) طالباً موزعين على شعبتين، في كلَّ شعبة (٢٥) طالب، وعلى ما مبين في الجدول (٣).

جدول(٣)توزيع طلبة مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	العدد		
		قبل الاستبعاد	الاستبعاد	بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	٢٨	٣	٢٥
ب	الضابطة	٢٦	١	٢٥
المجموع الكلي للطلبة		٥٤	٤	٥٠

رابعًا: تكافؤ مجموعتي الدراسة.

تمت مكافئة مجموعتي الدراسة احصائياً في المتغيرات الدخيلة، والتي ربما تؤثر في نتائج التجربة وهي: (العمر الزمني بالشهور، واختبار الذكاء، ودرجات التحصيل السابق لمادة اللغة العربية، والمستوى التحصيلي للوالدين) وتمّ الحصول على بيانات العمر الزمني لكلّ طالب محسوباً بالشهور، ودرجات التحصيل السابق لمادة اللغة العربية من إدارة المدرسة.

أ- العمر الزمني:

تم الحصول على العمر الزمني لكل طالب من سجلات الطلاب الموجودة عند ادارة المدرسة وقد حسبت أعمار الطلاب بالأشهر منذ تاريخ الولادة ولغاية ٢٠١٩/١٠/١ إذ بلغ المتوسط

الحسابي لأعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٨٥.١٢) شهراً، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٨٤,٩٦) شهراً، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني، استخدم الباحثون الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين، وعلى ما مبين في الجدول رقم (٤).

جدول(٤)نتائج (t) لطلاب مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني بالأشهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١٨٤,٩٦	٢٤.٩٢	٤٨	٠.١١٢	٢,٠٢	غير دال
الضابطة	٢٥	١٨٥.١٢	٢٥.١٥				

ب–التحصيل السابق في مادة اللغة العربية (الرابع الاعدادي):

تم الحصول على درجات طلاب مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مادة اللغة العربية للصف الرابع الاعدادي للعام الدراسي (٢٠١٨– ٢٠١٩) من السجلات المدرسية، وعند أجراء المقارنة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t–Test) لم تظهر هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، وعلى ما مبين في الجدول رقم (٥).

جدول(٥)نتائج (t) لطلبة مجموعتي البحث في التحصيل السابق لمادة اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	متوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة(t)		مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٢٥	٨٠.٠٤	١٢٦.١٩٨	٤٨	١.٦٤٢	٢,٠٢	غير دالة
التجريبية	٢٥	٧٤.٦٨	١٢٩.٦٥٨				

ت–اختبار الذكاء:

تمّ تطبيق إختبار داينلز(Daniles,1975) للذكاء المعرب من قبل (د. فتحي السيد عبدالرحيم عام ١٩٨٦)، الهدف من الاختبار : قياس الذكاء بطريقة شفوية لا تتطلب من

المفحوصين القدرة على القراءة، ،وتعليمات الاختبار تقدم بصورة شفوية ،وكانت المجموعتان متكافئتين، وعلى ما مبين في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)نتائج الاختبار (t) لدرجات طلبة مجموعتي البحث في متغير اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١٨٤,٩٦	٢٤.٩٢	٤٨	٠.١١٢	٢.٠٢	غير دال
الضابطة	٢٥	١٨٥.١٢	٢٥.١٥				

ث-تحصيل الوالدين

من خلال اطلاع الباحثون على سجلات المدرسية تم تجميع البيانات الخاصة بالمستوى الدراسي للأبوين ملحق (٤) وقد تم دمج الخلايا (الابتدائية، المتوسطة) ودمج الخلايا (الإعدادية ،المعهد) ودمج الخلايا(التحصيل الجامعي) لكون التكرار الملاحظ اقل من(٥)، وعلى ما مبين في الجدول رقم (٧). (Kurtz,1979,p.366).

جدول (٧)قيم كا^{2} لمتغيري التحصيل الدراسي لآباء وأمهات طلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة		حجم العينة	التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			متوسط فما دون	اعدادي معهد	التحصيل الجامعي		المحسوبة	الجدولية	
تحصيل الآباء	التجريبية	٢٥	١٠	٩	٦	٢	١.٤٠	٥.٩٩١	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٧	١٤	٤				
تحصيل الأمهات	التجريبية	٢٥	٨	١٤	٨	٢	٠.٧٧٦	٥.٩٩١	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٩	١٥	٦				

ج- درجات الاختبار القبلي للتفكير الناقد:

طبق الباحثون اختبار التفكير الناقد على طلاب مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة ، وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٥٥) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٦)، وهذا يدلُّ على أنَّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في الاختبار القبلي للتفكير الناقد، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)نتائج الاختبار التائي القبلي للتفكير الناقد لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١١,٦٢٠	١٣,٢٤٩	٥٦	٠,٨٥٥	٢.٠٢	غير دال
الضابطة	٢٥	١٠,٤	١٢,٨٩٥				

خامسًا : أداتا الدراسة:

وهي من اهم الوسائل التي تمكن الباحث من اختبار فرضياته والوصول إلى النتائج وتحقيق أهداف دراسته من طريق حصوله على المعلومات المطلوبة وجمع البيانات الخاصة بالدراسة. (عباس، سامي عزيز، وماحيم، محمد يوسف٢٠١١، ٢١٠).

وقد اعتمد الباحثون في بناء أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد) الآتي:

١. **: الاختبار التحصيلي:**

- **هدف الإختبار التحصيلي:** في الدراسة الحالية يهدف الإختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بعد الإنتهاء من تدريسهم الموضوعات المقررة التي تدخل ضمن التجربة.

- **أبعاد الاختبار:** كانت أبعاد الاختبار محددة بمستويات تصنيف بلوم (Bloom) الست للمجال المعرفي (المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) لملاءمتها لمستوى هذه المرحلة الدراسية.

- **إعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية):** أعد الباحثون خارطة اختبارية وفق المحتوى الدراسي والأهداف السلوكية المحددة في أبعاد الاختبار، والعدد الكلي للفقرات، وكانت مؤشرات جدول المواصفات، هي: المعرفة (١٣) فقرة، الفهم (١١) فقرة، التطبيق (٨) فقرة، التحليل (٧) فقرة، التركيب (٦) فقرة، التقويم (٥) فقرة، والعدد الكلي (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

- **صدق الإختبار التحصيلي:**

١. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المحكمين عُرض الإختبار التحصيلي على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين بطرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية، والبالغ عددهم (١٧) محكماً، وأشاروا إلى بعض التعديلات الطفيفة اللازمة، وفي ضوء آرائهم تمّ الإبقاء على جميع الفقرات كونها حصلت على نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%)، على ذلك فقد عدّلت بعض الفقرات وبقي الاختبار بصيغته النهائية مكون من (٥٠) فقرة.

٢. **صدق المحتوى:** اعتمد الباحثون في صدق محتوى الاختبار على إعداد جدول المواصفات، لمعرفة مدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة التعليمية والأهداف السلوكية، فقد عرض الاختبار التحصيلي مع جدول المواصفات مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة العلمية على مجموعة من المحكمين المختصين، البالغ عددهم (١٧) محكماً؛ لبيان مدى تضمين الاختبار للمحتوى، وبعد الآخذ بآرائهم تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف أي فقرة لحصول جميع الفقرات على نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%)، وبهذا تحقق صدق المحتوى.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:** طبق الباحثون الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً، وهم طلاب إعدادية (المغيرة بن شعبة للبنين) التابعة لمديرية تربية الانبار، وقد بلغ عدد العينة الاستطلاعية النهائية (٤٠) طالب، بعد أن تأكد الباحثان من أنّ العينة الاستطلاعية قد أكملت الموضوعات (الفصل الأول من صور البديع – السجع، الجناس، الطباق والمقابلة، التورية، الفصل الثاني علم البيان –

التشبيه، التشبيه المفرد وتشبيه الصورة، من صور المجاز الاستعارة)، من الكتاب المقرر للبلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي، التي أُخضعت للتجربة، وقبل موعد تطبيق الاختبار التَّحصيلي تمّ الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرّس المادة على إجراء الاختبار في يوم (الثلاثاء) الموافق (٢٠١٩/١٢/١٧) لاختبار طلاب العينة الاستطلاعية، وقد تمّ إبلاغهم قبل أسبوع من الوقت المحدد، وقد اتضح من التطبيق الاستطلاعي إن جميع الفقرات واضحة ومفهومة من الطلاب، وانّ متوسط الزمن المستغرق للإجابة هو (٤٠) دقيقة.

- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي.**

١. **معامل الصعوبة:** تمَّ حساب معامل الصعوبة لكلّ فقره من فقرات الاختبار التحصيلي وتبين انَّ معامل الصعوبة يقع ما بين (٠،٢٥ – ٠،٥٧)، وتعد الفقرات جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠.٢٠–٠.٨٠). (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ١٢٩).

٢. **القوة التمييزية:** تمَّ حساب القوة التمييزية لكلّ فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة قوة التمييز وتبين أن القوة التمييزية تقع بين (٠،٣٠ – ٠،٥٢) ويمكن عد الفقرة مقبولة، إذ يرى المختصون أنَّ الفقرات التي قدرتها التمييزية (٠,٢٠) فما فوق تُعدُّ مقبولة. (عودة، ١٩٩٨، ص٢٩٥).

٣. **فعالية البدائل الخاطئة:** تمَّ حساب فعالية البدائل الخاطئة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة فعالية المموهات (البدائل الخاطئة)، وجد الباحثان أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، وبهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه.

٤. **ثبات الإختبار التحصيلي:** استعمل الباحثان معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) لحساب ثبات الاختبار؛ لأن فقرات الاختبار موضوعية فقط، فضلاً عن كون الاختبار يطبق لمرة واحدة فقط، وبناءً على البيانات التي تمّ الحصول عليها من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجد إن معامل الثبات (٠,٨٢)، ويُعدُّ معامل الثبات جيداً، إذا كانت قيمته لا تقل عن (٠.٦٧). (عودة، ١٩٩٨، ١٥٤).

- **إجراءات تطبيق الأداة:**

بعد إنهاء الاجراءات الاحصائية المتعلقة بالاختبار التحصيلي وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية جاهزاً وصالحاً للتطبيق، وهو مكون من (٥٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

٢. : بناء اختبار التفكير الناقد:

اطلع الباحثون على عدد من الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد وعلى بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، وحددوا الباحثون مهارات التفكير الناقد وفق اختبار (واطسون – كليسر)، وهي: (الاستنتاج – الافتراضات – الاستنباط – التفسير – تقويم الحجج)، حيث يعد هذا الاختبار من اكثر الاختبارات شيوعًا واعتمادًا من قبل العاملين في المجال التربوي والنفسي، بالإضافة الى انه الأكثر صدقًا وثباتًا. (Buros,1972,P:1214)، لذا صاغ الباحثون مفردات اختبار التفكير الناقد بالاعتماد على قدراته العقلية، وبما يتلائم مع متطلبات بحثهم الحالي، وقد تضمن الاختبار (٤٥) موقفًا اختباريًا كالاتي:

١. الاستنتاج: (٣) ثلاث مواقف، ويضم (٣) ثلاث فقرات، وضع امامها ثلاثة بدائل هُم: (صحيحة، بيانات ناقصة، غير صحيحة).

٢. الافتراضات: (٣) ثلاث مواقف، ويضم (٣) ثلاث فقرات، وضع امامها بديلين هما: (وارد، غير وارد).

٣. الاستنباط: (٣) ثلاث مواقف، ويضم (٣) ثلاث فقرات، وضع امامها بديلين هما: (مرتبة، غير مرتبة).

٤. التفسير (٣) ثلاث مواقف، ويضم (٣) ثلاث فقرات، وضع امامها بديلين هما: (صحيح، غير صحيح).

٥. تقويم الحجج: (٣) ثلاث مواقف، ويضم (٣) ثلاث فقرات، وضع امامها بديلين هما: (قوية، ضعيفة).

وأعطى الباحثون مثالًا توضيحيًا للإجابة لكل موقف اختباري من فقرات الاختبار المُعد.

أ. **صدق الاختبار**: ان الاختبار يمكن اعتباره صادقًا اذا تم عرضه على عدد من الخبراء والمختصين في المجال الذي يقيسه الاختبار وحكموا بأنه يقيس السلوك الذي

وضع لقياسه بكفاءة (الزيود، وعليان، ٢٠٠٥، ص:١٤٣)، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي اعده الباحثون عرضوه على مجموعة من المحكمين المختصين، البالغ عددهم (١٧) محكماً، لإبداء اراءهم ومقترحاتهم وفي ضوء اتفاق اكثر من (٨٠%) من المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات من قبل الباحثين، فأصبح الاختبار جاهزًا في صورته النهائية، ومتكون من (٤٥) فقرة اختبارية.

ب. **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** طبق الباحثون الاختبار على عينة استطلاعية ذاتها التي طبق التي طبق عليها الاختبار التحصيلي، كان الغرض من هذا الاجراء ما يأتي:

- **التأكد من وضوح فقرات الاختبار ومواقفه:** بعد ان وّزع الاختبار على طلبة العينة الاستطلاعية طُلب منهم ابداء ملاحظاتهم عن فقرات الاختبار، والاستفهام عن أي كلمة يجدوها غامضة، او غير مفهومة، فتبين ان من تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة ومفهومة لدى جميع الطلبة.
- **حساب زمن الإختبار:** كان الزمن المستغرق للإختبار مقارباً لزمن الحصة التدريسية، إذ تبيَّن بعد حساب متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات الإختبار لجميع الطلاب بالمعادلة الاتية:

$$\text{الزمن المستغرق للاختبار} = \frac{\text{س٢+ س٣+ س٤ .... +س٢٥}}{\text{العدد الكلي}} = \frac{١٠٠}{٢٥} = ٤٠ \text{ دقيقة}$$

ج. **التحليل الإحصائيّ لفقرات اختبار التفكير الناقد:**

١. **معامل الصعوبة:** تمَّ حساب معامل الصعوبة لكلّ فقره من فقرات اختبار التفكير الناقد وتبين انَّ معامل الصعوبة تقع ما بين (٠,٤٥– ٠,٧١)، وتعد الفقرات جيدة إذا ما تراوح معامل صعوبتها بين (٠.٢٠–٠.٨٠).

٢. **القوة التمييزية:** تمَّ حساب القوة التمييزية بعد انّ تمّ تصحيح فقرات الاختبار الناقد بطريقة الثنائي (صفر، ١) استعمل الباحثون معامل (ارتباط فاي)؛ للكشف عن القوة التمييزية للفقرات، لذا تُعّد الفقرة صادقة إذا كانت قوة العلاقة طردية معنوية وللكشف عن معنوية العلاقة استخدموا (مربع كاي)، وعند مقارنة القيمة المحسوبة لاختبار (مربع كاي)

بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (١) وعند ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهي (٣,٨٤١) وجد أن الفقرات جميعها صادقة ولم تستبعد أي فقرة من الفقرات.

خامسًا : إجراءات الدراسة:

١. **تحديد المادة العلمية (المحتوى):** حيث تمَّ تحديد المادة العلمية، وهي: (الفصل الأول من صور البديع – السجع، الجناس، الطباق والمقابلة، التورية، الفصل الثاني علم البيان – التشبيه، التشبيه المفرد وتشبيه الصورة، من صور المجاز الاستعارة) من كتاب البلاغة والتطبيق (الطبعة السادسة والعشرون لسنة ٢٠١٧، حلاوي وآخرون) للصف الخامس الادبي التي سيدرسها الباحثون.

٢. **تحديد الاغراض (الاهداف) السلوكية:** وتوضح للطالب ما يحققه عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي، واعتمد الباحثون تصنيف بلوم في المجال المعرفي وللمستويات الست: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، حيث بلغ عدد الاهداف (٩٠) هدفاً سلوكياً، وتمّ عرضها على عدد من المحكمين؛ لبيان آرائهم في سلامتها ومدى شموليتها للمادة الدراسية وملائمتها لمستوياتها المعرفية ويُعدُّ الهدف صالحاً اذا حصل على نسبه اتفاق (٨٠%) فاكثر من اراء الخبراء، وفي ضوء ذلك أعيدت صياغة بعض الاهداف وتعديل المستوى الذي تقيسه وبقيت الاهداف بنفس العدد في صياغتها النهائية.

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** وهي مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة والمترابطة التي يضعها التدريسي لإنجاح عمليه التدريس وتحقيق الأهداف، وفي ضوء ذلك تمَّ إعداد خطط تدريسيه (١٢) خطة لكلا المجموعتين وعرض الباحثون أنموذجين لخطتين دراسيتين من كلا النوعين على المحكمين؛ لبيان آرائهم في صلاحيتها وعُدّلت في ضوء ملاحظاتهم.

٤. **إجراءات تطبيق التجربة:**

شرع احد الباحثين المشاركين في البحث بتطبيق التجربة على افراد مجموعتي البحث في مدرسة (اعدادية فلسطين للبنين) يوم الاحد الموافق (٦ / ١٠ / ٢٠١٩م ، ولغاية يوم الاثنين الموافق ١٦ / ١٢ / ٢٠١٩).

إجراءات تطبيق الاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة للعينتين التجريبية والضابطة، من قبل الباحث الذي قام بالتجربة، طبق الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية على عينة الدراسة، في يوم الاحد الموافق (٢٢ / ١٢ / ٢٠١٩)

٥. الاختبار البعدي للتفكير الناقد:

بعد ان أكمل المجموعتين الاختبار التحصيلي، تم تطبيق الاختبار البعدي للتفكير الناقد وذلك في التالي للاختبار التحصيلي، في يوم الاثنين الموافق (٢٣ / ١٢ / ٢٠١٩)

سادسًا : نتائج الدراسة:

النتيجة التي تتعلق بالسؤال الأول: وينص على أنَّه " هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق برنامج ريسك وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب الدرجة الكلية لكلّ طالب في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ومن ثمّ حساب متوسط درجات ومجموع الدرجات للمجموعتين في اختبار التحصيل البعدي، وكما مبين في جدول (٩).

جدول (٩)نتائج (t) للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٣٨,٠٨	٢٣,٢٤٣	٤٨	٣,٥٠٢	٢,٠٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٥	٣٢,٣٢	٤٤,٣٩٦				

يتبين من جدول (٩) وجود فرق في متوسط درجات ومجموعها لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي، وفيما يتعلق بحجم الدلالة الاحصائية ومعامل التأثير، قام الباحثون بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)، ومن طريقه امكن ايجاد قيمة (D) التي تعبر عن حجم تأثير، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)القيمة الزائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا وحجم التأثير في اختبار التحصيل البعدي

الأداة	درجة الحرية	القيمة الزائية	η^2	D	حجم التأثير
اختبار التحصيل البعدي	٤٨	٣,٥٠٢	٠.٤١٧	٠,٢٣١	كبير

ويستدل من الجدول (١٠) أَنَّ حجم التاثير للمتغير المستقل (برنامج ريسك Risk) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي البعدي) كبير حسب معيار كوهين (Cohins Standard) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكلّ مقياس من مقاييس حجم التأثير.

النتيجة التي تتعلق بالسؤال الثاني: وينص على أنَّه "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة الدراسية على وفق برنامج (Risk) ومتوسط فروق درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة الدراسية نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد؟" وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثون الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير الناقد وذلك من طريق البيانات التي يوضحها جدول (١١).

جدول (١١)الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات التلاميذ في اختبار تنمية التفكير الناقد للمجموعة التجريبية القبلي والبعدي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية القبلي	٢٥	١١,٦٢٠	٥,٨٩٥	٥٦	١٢.٦٦٥	٢.٠٢	دالة إحصائيًا
التجريبية البعدي	٢٥	٢٢.٦	٥.١٣٧				
الضابطة القبلي	٢٥	١٠,٤	٦.٦١٥	٥٦	٠,٩٦٥	٢.٠٢	غير دالة إحصائيًا
الضابطة البعدي	٢٥	١١.٨٦٤	٦.١٣٧				

يتضح من الجدول (١١) أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة للمجموعة التجريبية كانت (١٢.٦٦٥) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وبدرجة حرية (٥٦)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، أي حصل تنمية في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد اجراء التجربة وإدخال المتغير المستقل برنامج ريسك (Risk).

وفي العودة الى البيانات في الجدول رقم (١١) يتبين لنا أن القيمة التائية المحسوبة للمجموعة الضابطة كانت (٠,٩٦٥) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وبدرجة حرية (٥٦)، على الرغم من ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي ولكن قيمة الفرق غير دال احصائيًا، ويتضح لنا عدم حدوث تنمية في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

يتضح لنا في الجدول (١١) وجود فرق في المتوسط الحسابي ومجموعها لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد، وفيما يتعلق بحجم الدلالة الاحصائية ومعامل التأثير، قام الباحثون بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)، ومن طريقه امكن ايجاد قيمة (D) التي تعبر عن حجم تأثير، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)القيمة الزائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا وحجم التأثير في اختبار التفكير الناقد

الأداة	درجة الحرية	القيمة الزائية	η^2	D	حجم التأثير
اختبار التفكير الناقد	**٥٢**	**٦,٣١٨**	**٠,٤٣٤**	**٠,٢٣٨**	**كبير**

ويستدل من الجدول (١٢) أَنَّ حجم التأثير للمتغير المستقل (برنامج ريسك Risk) في المتغير التابع (التفكير الناقد) كبير حسب معيار كوهين (Cohens Standard).

- **مناقشة النتائج.**

يرى الباحثون بعد استعراض نتائج الدراسة الحالية ان هذا التفوق الذي حصلت عليه المجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير المستقل (ريسك Risk) في الاختبارين التحصيلي واختبار التفكير التوليدي قد يُعزى الى الأسباب الاتية :

١. الدور الإيجابي لمدرس المادة، حيث كان مخططًا ومرشدًا داخل غرفة الصف، وعمل على افساح المجال للمتعلمين من إبداء رأيهم بكل حرية.

٢. تعليم المتعلمين مهارات النقد وكيف يقوم بخطواته.

٣. جعل الطالب هو محور العملية التعليمية، واعطائه المجال في ابداء رأيه في النقد وتشجيعهم على انتقاد ما هو خاطئ.

٤. ان المتعلمين يميلون ولديهم الاستعداد الذهني الى التعلم الذي يُيسر لهم المادة العلمية، ويسد رغباتهم في تعلم مهارات التفكير الناقد إذ يحتاج المتعلمين الى هذا التنوع، والمشاركة واطلاق العنان لتفكيرهم، ليكونوا مستعدين لمواجهة المشكلات اليومية التي تحيط بهم، وهذا ما أثبتته النتيجة في التفوق الحاصل للمجموعة التجريبية على الضابطة.

٥. إنَّ طلاب المجموعة التجريبية ممن درسوا باستعمال (برنامج ريسك Risk) أصبح لديهم القدرة على التفكير الناقد في المواضيع البلاغية التي درسوها ولديهم القدرة على وتوظيفها بنحوٍ أفضل بالموازنة مع طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؛ لأنها تعتمد على عمليات التفكير التي تكون ملائمة لتلك الموضوعات، إذ تبعدها عن الجمود والتلقين والحفظ، مما أدى الى زيادة تحصيل الطلاب والتفكير الناقد.

٦. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من: دراسة (**السباب، ازهار محمد مجيد، ٢٠١٩**)، ودراسة (**المرشدي، وآخرون، ٢٠١٤**)، و دراسة (**عبد الكاظم، ٢٠١٤**) في فاعلية برنامج ريسك Risk، لأنه يساعد الطلاب في إعطائهم حيزاً من الحرية بالتعبير عن ارائهم والنقد دون الخوف من العقاب، وتشجيعهم على وضع أهدافهم، ويزودهم بالأنشطة المختلفة وكيفية تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وهذا جعلهم أكثر دافعية، وفي وجود فروق دالة احصائيًا في تنمية التفكير الناقد.

- **التوصيات:**

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. إجراء دراسات مماثلة على عينات ومستويات ومراحل تعليمية أخرى.

٢. دعوة اساتيذ اللغة العربية إلى اعتماد برنامج ريسك Risk، ضمن برامجهم التعليمية والعمل على تنمية مهارات طلبتهم في التفكير الناقد.

٣. إجراء مزيد من الدراسات على متغير الجنس للتأكد من النتائج التي تمخضت عنها الدراسة الحالية.

٤. إقامة دورات تأهيلية وتطويرية للعلمين والمدرسين في وزارة التربية، لتدريبهم على اتقان تنمية التفكير الناقد وتطبيقها في التدريس.

المقترحات:

١. إعادة تجريب برنامج (ريسك Risk) في تنمية مهارات التفكير الناقد على متغير الجنس، ولصفوف مختلفة للمرحلة الثانوية في العراق.

٢. إعادة تجريب برنامج (ريسك Risk) في تنمية القراءة الناقدة.

٣. اجراء دراسة موازنة بين برنامج (ريسك Risk) وبرامج تعليمية أخرى، للتعرف على افضليتها في تنمية التفكير الناقد.

قائمة المصادر والمراجع:

١. الدليمي، طه علي حسين وكامل محمود الدليمي (٢٠٠٤)، **اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، ط١، عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢. البيلاوي، حسن وآخرون (٢٠٠٦) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد . دار المسيرة ، عمان .

٣. السيد، محمود (٢٠٠٩) إعداد معلم اللغة العربية. بحث مقدم الى فعاليات المؤتمر الخمسين لمجمع اللغة العربية في القاهرة.

٤. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) ، **التدريس : نماذجه ومهاراته** ، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

٥. فقهي، رانيا احمد علي، ٢٠٠٦م، برنامج ريسك Risk واثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.

٦. أبو جادو، صالح محمد علي، محمد بكر نوفل (٢٠١٠)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط٣، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

٨. الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠)، استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، السعودية.

٩. الريماوي، محمد عودة، واخرون، ٢٠٠٨، **علم النفس العام**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.

١٠. عبد الهادي، نبيل ووليد عياد، (٢٠٠٩)، **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير**، دار وائل، عمان.

١١. السرور، ناديا هايل، ٢٠٠٥، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن).

١٢. ثابت، فدوى ناصر، ٢٠٠٣، معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

١٣. نوفل، محمد بكر، ومحمد قاسم سعيفان، (٢٠١١): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٤. علي، اسماعيل ابراهيم، (٢٠٠٤)، **اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد /كلية التربية – ابن الهيثم.

١٥. العتوم، عدنان يوسف، ٢٠٠٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦. الحارثي، إبراهيم احمد، ٢٠٠٣، تعليم التفكير، ط ٣، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٧. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة، عدنان حقي، ٢٠٠٧ الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية : شركة الوفاق للطباعة ، بغداد .

١٨. عودة : احمد سليمان : القياس والتقويم في العملية التدريسية : ط٣، الأردن ، دار الأمل للنشر والتوزيع ،١٩٩٨م .

١٩. **الظاهر**، زكريا محمد، وآخرون، ١٩٩٩، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، الأردن، عمان.

٢٠. جاد الله، محمد عطية، ٢٠٠٤، تنمية مهارات التفكير الناقد.مجلة دراسات تربوية.

٢١. الزيود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط 3 ، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2005 م.

٢٢. عباس، سامي عزيز، وماحيم، محمد يوسف، ٢٠١١، منهج البحث العلمي، مطبعة الأصدقاء، بغداد.

١. Ennis, R. H. .(1998). Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3),p. 410.

٢. Kurtz , A K . I mayo , ST . (1979) statistical I Methods in Education & psychology . New York ,spriner-verlay.

Facione , Peter A (2004). Critical Thinking:What It is and Why it Counts. Retrived,April,12,2005,from http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf

English Reference

- Al-Dulaimi, Taha Ali Hussein and Kamel Mahmoud Al-Dulaimi (2004), modern methods in teaching Arabic grammar, Vol.1, Amman, Jordan: Dar Al-Shorouk publishing and distribution.
- (2006) total quality in education among indicators of excellence and accreditation criteria . Dar Al Masirah, Amman .
- Al-Sayed, Mahmoud (2009) preparation of the Arabic language teacher. A paper presented to the fiftieth Conference of the Arabic Language Academy in Cairo.
- Zeitoun, Kamal Abdel Hamid (2003), teaching : his models and skills, Cairo, Egypt: the world of books for publishing, distribution and printing.
- Fiqhi, Rania Ahmed Ali, 2006, the Risk Risk program and its impact on teaching critical thinking to students of the Department of social sciences at Taibah University.
- Abu Gado, Saleh Mohammed Ali, Mohammed Bakr Nofal (2010), teaching thinking theory and practice, i3, Amman, Jordan: Al Masirah publishing and distribution house.
- Jarwan, Fathi Abdul Rahman (1999), talent, excellence and creativity, Amman, Jordan: University Book House.
- Al-hussainan, Ibrahim Abdullah (2010), self-organized learning strategies in the light of the Pentrich model and its relationship to achievement, specialization, academic level and preferred learning style, (unpublished doctoral dissertation), Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Faculty of Social Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.
- Rimawi, Mohammed Odeh, and others, 2008, general psychology, third edition, Dar Al Masirah, Amman.
- Abdul Hadi, Nabil and Walid Ayyad, (2009), strategies for learning thinking skills, Dar Wael, Amman.
- Al-Sorour, Nadia Hale, 2005, teaching thinking in the school curriculum, Wael printing, publishing and distribution house, Amman, Jordan).
- Thabet, Fadwa Nasser, 2003, obstacles to teaching critical thinking from the point of view of secondary school teachers in the Jordanian school, master's

thesis, unpublished, Department of Educational Sciences, Amman Arab University, Jordan.

- Nofal, Mohammed Bakr, and Mohammed Qasim Saifan, (2011): integrating thinking skills into academic content, Al Masirah publishing, distribution and Printing House, Amman.
- Ali, Ismail Ibrahim, (2004), the impact of a training program in the development of critical thinking among preparatory students, unpublished doctoral thesis, University of Baghdad /Faculty of Education - Ibn al-Haytham.
- Al-Atoum, Adnan Yousef, 2004, Al-Masirah publishing and distribution house, Amman, Jordan.
- Al-Harthy, Ibrahim Ahmed, ٢٠٠٣, teaching thinking, i ٣, Al-shaqri library, Riyadh, Saudi Arabia.
- Abdul Rahman, Anwar Hussein, and zankana, Adnan Haki, 2007 methodological patterns and their applications in the humanities and Applied Sciences : Al-Wefaq printing company, Baghdad .
- Ahmed Suleiman: measurement and evaluation in the teaching process : i3, Jordan, Dar Al-Amal for publishing and distribution, 1998 .
- Al-Zahir, Zakaria Mohammed, et al., 1999, principles of measurement and evaluation in education, Dar Al-Kultura, Jordan, Amman.
- Jadallah, Mohammed Atiyah, ٢٠٠٤, development of critical thinking skills.Journal of Educational Studies.
- Al-zeyoud, Nader Fahmy, and Hisham Amer Alyan, principles of measurement and evaluation in education, 3rd floor, Dar Al-Fikr for publishing and distribution, 2005.
- Abbas, Sami Aziz, and Mahim, Mohammed Yusuf, 2011, scientific research methodology, friends Press, Baghdad.
- Ennis, R. H. .(1998). Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3),p. 410.
- Kurtz , A K . I mayo , ST . (1979) statistical l Methods in Education & psychology . New York ,spriner-verlay.
- Facione , Peter A (2004). Critical Thinking:What It is and Why it Counts. Retrived,April,12,2005,from http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf