

إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالقدرة على التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

**A problem-solving strategy and its relationship to ability to critical thinking
Through the view of high school teachers**

د. نزيهة بوجار*، جامعة أم البواقي، الجزائر.

amat-allah1975@hotmail.com

أ.د. زين الدين مصمودي، جامعة أم البواقي، الجزائر.

Zmasmoudi1@gmail.com

تاريخ التسليم: (2020/04/01)، تاريخ المراجعة: (2021/05/30)، تاريخ القبول: (2020/07/22)

Abstract :

ملخص :

The objective of this study is to know the kind of the relation between the problem solving strategy and the critical thinking through the opinion of high school professors by following the descriptive and correlative approach, for a sample number (207) person form the original community representative in the total professors of batna secondary school district, and a questionnaire was applied of them, the results were reached who says there is a positive relational relationship between the problem solving strategy and the critical thinking through the opinion of high school professors, and there isn't statically ignificant differences at the significance level belong to variables ; sex , specialization experience, educational qualification

Keywords : strategy, problem solving strategy, critical thinking

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية لدى التلاميذ ، بإتباع المنهج الوصفي الإرتباطي، لعينة قوامها 207 فردا من المجتمع الأصلي الممثل لمجموع أساتذة مقاطعات ثانويات مدينة باتنة الذين طُبق عليهم استبيان، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيه حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة تعزى إلى متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة والمؤهل العلمي

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، إستراتيجية حل المشكلات، التفكير النقدي

مقدمة:

لقد كانت طرق التدريس قديما تركز على جهد المعلم وحده ، حيث يعتبر محورا أساسيا للعملية التعليمية فهو المخطط ، المُنفذ ، والمتابع لعملية التعليم بينما المتعلم هو المتلقي للمعلومة مباشرة من معلمه، وقد ارتكزت على طريقة المحاضرة والإلقاء التقليدي لنقل المعلومات مع الشرح والتبسيط والتفسير للمتعلم دون تدخله (أوحيدة، 2007، ص19) مما أنتج مردودها التربوي المحدود ، فبرزت بذلك ثورة على الأنظمة التربوية ، أفرزت طرائق جديدة ، تجعل من التلميذ المحور المركزي للعملية التربوية وما على المعلم سوى التوجيه والتنشيط داخل الفصول الدراسية وفق تقنيات وإستراتيجيات حديثة لطرائق التدريس من بينها طريقة المجموعات كإستراتيجية حل المشكلات التي تنطلق من أسس نظرية تعتبر عملية التعليم نتاجا للمجهود الخاص للفرد أو الجماعة، وهي تُفعل من دور المتعلم عكس الطريقة التقليدية التي تُركّز كثيرا على دور المعلم . ففي دراسة (هانلي 1994 hanley) التي أُجريت في جامعة بيركلي (berkeley) عام 1991 بإستخدام طرق التدريس التقليدية ، حيث يتكلم المعلم والطلبة يُصنّون ، تمكّن 20% فقط من الطلاب تذكر ما ناقشه المعلم بعد انتهاء المحاضرة ، فقد كان الطلبة منهمكين أثناء المحاضرة في كتابة ملاحظات تساعد على تذكر المعلومات ، إضافة أنه تبين بعد ثمانى دقائق من بدء المحاضرة أنه كان 15% فقط من الطلاب مستمرين في التركيز (الأحمد، 1999، ص 210)، وهذا ما أوجب استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة تُحفّز وتثير عملية التفكير عموما ، ومهارات التفكير النقدي خصوصا.

تحديد الإشكالية:

يُظهر لنا الواقع المعاش تخريج أعدادا هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة وأن التصلب في الرأي حتى لو كان الرأي خطأ أو واهنا لا يستند على حجة أو منطق، وبالتالي يخلو نقدهم للأفكار من القوة التحليلية بشكلها السليم، ويرجع السبب في ذلك إلى نتائج نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير النقدي رغم اتفاق الكثير على أنّ تعليم مهارات التفكير من أهداف التربية الأساسية، ويجب على المدارس تفعيل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لمتعلميها ، وبمراجعة الدراسات المهمة بمهارات التفكير النقدي وُجد أن بعضها قد أوضح وجود قصور في الطرق والإستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم داخل حجرات الدراسة ، ويتضح ذلك في تنني مستوى التلاميذ في مهارات التفكير النقدي حسب دراسة السيد (2013) والتعليم التقليدي لا يُشجّع على مهارات التفكير المرتبطة بالمستويات العليا ، بل ويُبتطها أيضا، فيجد الطالب نفسه مستسلما للنظام التعليمي ، ويؤكد (كلارك 2004) بأن كل طريقة تدريسية تُركّز على جزء من العملية التعليمية ، وتترك جزءا آخر غير فاعلة في أفضل حالاتها ، وفي أسوأ حالاتها تُعتبر هدر لقدرات الإنسان (الإبراهيمي ، 2009)، هذا

ما يحتم على المدرسين إتباع إستراتيجية التعليم المستند على التفكير الناقد بوصفها وسيلة لتدريب عقول الطلبة على أنماط التفكير المتنوعة وصولاً إلى حل المشكلات، حيث أصبح التفكير النقدي أساس العملية التعليمية لأن ظواهر التقنية تجعل الحياة محكومة بسرعة التغير، والمعرفة تتضاعف بمعدلات متفاوتة خلال فترة زمنية محددة، كما أنه أصبح من مستلزمات المستقبل توجيه التعليم نحو تعليم التفكير النقدي (Kaplan-1992)، ويعد التعلم القائم على المشكلة بيئة جديدة لتنمية مهارات التفكير النقدي، حيث أنها تمّد التلاميذ بالفرص الملائمة التي تساعدهم على تنمية المكونات الرئيسية للتفكير النقدي (46) (tan2004)، فعلى المعلمين في كافة فروع المعرفة لعب الدور الحيوي في تطوير قدرات الطالب على التفكير النقدي، وأن لا يُترك تعليمه إلى الصدفة، كما يعتبر تنمية التفكير النقدي الهدف الأساسي للمؤسسات التربوية من خلال تبني طرق وإستراتيجيات تدريس حديثة في جميع مراحل التعليم، خاصة المرحلة الثانوية، المرافقة لمرحلة المراهقة، التي يتسم المتعلم فيها بعدم تقبل كل ما يُقدّم له من معارف وتعلّقات دون نقدها أو محاولة إبداء وجهة نظره بها لطبيعة وخصوصية الفترة التي يمرّ بها، وقد أسفرت دراسة (ركزة 2003) على أن تلاميذ المرحلة الثانوية يجدون صعوبة في القدرة على حل المشكلات لكونه في مرحلة اختيار التخصص واتخاذ القرارات تستلزم امتلاكهم لتفكير عالي المستوى، كما حدّدت (دراسة فتحي 1987) أثر التدريب على مواقف لحل المشكلات داخل الجماعة الصغيرة على تنمية التفكير النقدي لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح الفئة التي تدرّبت على سلوك حل المشكلات (كشلوط، 2004، ص20). وتأتي الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية: هل هناك علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟ وهل هناك فروق دالة لمهارات التفكير النقدي تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة؟

1- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية

الفرضيات الجزئية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير التخصص الذي يدرسه كل أستاذ (علمي - أدبي- علمي وأدبي)

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

2 - أهداف الدراسة: يهدف موضوع هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية التدريس باستراتيجيه حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية .

- الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين من الأساتذة في وجهة نظرهم نحو علاقة إستراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي والتعرف على أثر كل من التخصص والمؤهل العلمي في ذلك.

3 - أهمية الدراسة الدراسات السابقة :

3 . 1 . أهمية الدراسة: تتجلى أهمية موضوع الدراسة في:

- المساهمة في التعرف على إستراتيجيات التعليم وطرائقه بهدف مساعدة المتعلمين على تذليل الصعوبات التي قد تواجههم في تعلم المفاهيم والمعارف وتطبيقاتها في المواقف الحياتية (من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية وخبراتهم الميدانية في التعليم و من خلال الأدب التربوي حول طرائق التدريس وإستراتيجياته عموما وإستراتيجية حل المشكلات خصوصا)، و معرفة أهمية التفكير الناقد في الحياة اليومية للمتعلّم و خاصة في عصر السرعة والتغير والتقدم التكنولوجي الحديث - استفادة المتعلم في تنمية مهاراته للتفكير الناقد في المقررات الدراسية وعدم الاعتماد على الحفظ والاسترجاع حيث أنّ أهمية التفكير النقدي في حل المشكلة الذي لا يتطلب أسلوب ابتكاري أو إبداعي بقدر ما يتطلب إلى دراسة الأفكار وتمحيصها واستخلاص الرأي المحدّد وإصدار الحكم عليها.

3. 2. الدراسات السابقة : أشارت دراسة ياسر الشجيري وحسين الطائي (بغداد) 2004 إلى " أثر

استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية"، واستهدفت تبيان أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية وكان عددهم 176 طالب وطالبة وتكونت عينة البحث من 54 طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداها تجريبية استعملت معها استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والأخرى ضابطة استعملت معها استراتيجية التعلم التقليدي، واعتمد الباحثان على أداة البحث التي قاما بتصميمها وهي اختبار التفكير النقدي وكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني تفوقها على الطريقة التقليدية مما يؤكد أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التفكير الناقد ، اما دراسة يان وآخرون (2007) فهدف

إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام التعلم المبني على حل المشكلات، فتكونت عينة الدراسة من 23 طالباً في السنة الثانية من طلاب كلية التمريض في شنغهاي بالصين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي دُرست باستخدام الطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين مستوى مهارات التفكير الناقد والقدرة على مشاركة الآخرين بالآراء، وتحليل الموقف الواحد بطرائق مختلفة. وقد وضحت دراسة تهاني عطية (2010) التعرف على فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، من إدارة غرب المنصورة التعليمية، حيث تم تصنيفها إلى مجموعة تجريبية (تم تدريسها باستخدام استراتيجية حل المشكلات)، ومجموعة ضابطة (دُرست بطريقة عادية)، وب تطبيق أدوات بحث (الاختبار التحصيلي - اختبار لقياس مهارات التفكير النقدي قبلي وبعدي)، وأسفرت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، واختبار مهارات التفكير النقدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما وضحت الدراسات السابقة أهمية التدريب على التفكير النقدي كدراسة (وجيه إبراهيم 2000) التي أظهرت الاختلاف في درجة التحسن في تنمية التفكير النقدي ومهاراته، باختلاف أسلوب التدريب والمرحلة التعليمية فوضحت أن طريقة التعلم الذاتي أفضل في المرحلة الثانوية بينما طريقة المناقشات الجماعية أفضل في المرحلة الإعدادية، التي اشتركت مع دراسة (نجلا رضا 1987) الهادفة الى معرفة أثر التدريب على سلوك حل المشكلة في تنمية التفكير النقدي، ونتج عنها تحسن في مهارات التفكير النقدي بالنسبة للمجموعات الصغيرة، وهذا يؤكد تميز كل مرحلة تبعاً للخصائص العمرية المصاحبة لمظاهر النمو المختلفة ، و باختلاف الدراسات وتنوعها نهجت أغلبها المنهج التجريبي المناسب لموضوعاتها في بيئات تعليمية مختلفة باختلاف المراحل الدراسية حسب عينات الدراسة المختارة .

4 - تعريفات إجرائية :

- 4-1. الإستراتيجية : عرفها حسن زيتون بأنها: مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم و مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء وتنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة (حسن زيتون 2001، ص281).
- و عُرِفَتْ بأنها : مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف...كما تُعرَف بأنها: فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن (شحاتة والنجار، 2003، ص39)، ويتبنى

الباحثان تعريف الإستراتيجية بأنها : مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم ، تخطيطا ، وتنفيذا ، وتقويما ، لاستثارة تفكير الطلاب من خلال قضايا ، ومشكلات ، ومسائل ، يسعى الطالب للوصول إلى قرار ، أو بحث عن معنى ، أو حكم على موقف (سليمان ، 2001، ص10) ، فهي عبارة عن مجموعة إجراءات مختارة لتنفيذ الدرس ، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متاح أو متوافر من إمكانيات ، وقد اشتركت الدراسة الحالية مع كل من دراسات (العيدلات 2003، نجلاء 1987، يان وآخرون 2007 دراسة الشجيري والطائي 2004) في موضوع الدراسة وأهدافه للكشف عن العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي، بينما اختلفت في منهج الدراسة المعتمد وعينة الدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة والتي ساهمت إلى حد كبير في تحديد معالم الدراسة الحالية.

4-2. استراتيجيه حل المشكلات : من تقنيات و طرق التدريس الحديثة وتتضمن الشعور بالمشكلة وتحديد أهدافها وصياغتها وجمع المعلومات والبيانات حولها وفرض الفروض المحتملة واختيار صحتها للوصول إلى الحل، وهي مبنية على التعلم التعاوني وفق مجموعات ، تساعد المتعلم على حل المشكلات التي قد تصادفه في حياته اليومية هذا من خلال ملخص لمعظم التعريفات الواردة في أدبيات التربية. ويمكن تعريفها إجرائيا(بأنها التدريس بإستراتيجية يتعلم فيها التلاميذ من خلال عرض مواقف مشكلة موضوع معين من محتوى منهج مادة معينة من المواد التي يدرسها الأستاذة في المرحلة الثانوية ، وذلك عن طريق استخدام التلاميذ ما لديهم من قدرات ومفاهيم ومهارات و مكتسبات قبلية للقيام بعمليات بحث و استقصاء وفق خطوات منظمة تحت إشراف وتوجيه من الأستاذ داخل الفصل الدراسي) .

4-3. التفكير النقدي : يعرفه كل من "باود". كوف. وكر" بأنه : مصطلح عام وشامل يدل على الأنشطة الانفعالية والعقلية، التي يقوم بها الفرد لكي يكتشف خبراته ويصل إلى فهم جديد وتقدير جديد (السيد، 1995، ص39) يعرف "فتحي جروان" التفكير النقدي بأنه مفهوم مركب ، له ارتباطات بعدد غير محدود من المواقف والأوضاع ، كما وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة(جروان ، 2002، ص65) ، ويمكن تعريفه إجرائيا حسب الدراسة الحالية بأنه (نشاط عقلي يقوم به التلاميذ في المرحلة الثانوية حينما يتعرضون لمواقف أو مشكلة مواضيع معينة تواجههم في محتوى منهج مادة معينة يُدرسها الأستاذ ، من خلال سلسلة من المهارات العقلية المتتابعة بطريقة منطقية و منظمة مع استخدام الاستنتاج و الاستقراء بعد التمهيص وتقديم الحجج والدلائل ، مع الربط بين المواضيع والقضايا ، بشكل يُمكنهم من الحكم على الأشياء ذات العلاقة بالموقف أو المشكلة ، وفهمها وتقويمها للوصول إلى حل المشكلة)

4-4. المرحلة الثانوية : لقد حدّدت اليونسكو Unesco المقصود بالتعليم الثانوي بأنه : المرحلة الوسطى من سُلّم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء (فالوجي و رمضان ، 2007، ص 113)

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى (صلاح زكي ، 1972، ص 08) .

5- منهج الدراسة: اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي ، حيث وقفا من خلال الإطار النظري للدراسة على طرق وإستراتيجيات التدريس قديما وحديثا مع وصف كل من إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي ، ويسعى المنهج الوصفي العلاقي إلى المقارنة بين مجموعتين منفصلتين أو أكثر من العوامل حيث يكون التقدير الكمي وإيجاد العلاقة سمة أساسية في البحث (الأغا، 2002، ص 43).

6- عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من مجموع أساتذة يتوزعون على مقاطعات ولاية باتنة - الجزائر - حسب دليل الترميز لباكوريا 2019 ، للديوان الوطني للامتحانات والمسابقات فرع باتنة ، ويبلغ عددهم 1147 أستاذ وأستاذة بمرحلة التعليم الثانوي ، وقد تم تطبيق الدراسة في الثانويات المتاحة فقط، وفقا لترخيص مديرية التربية وعددها (6) ثانويات المسموح تطبيق الدراسة بها، تتكون في مجموعها من (346) فرد، وُزعت عليهما الاستبيانات ، ليتم استرداد (207) منها بعد الفرز والتصنيف والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (01): يمثل توزيع عينة الدراسة، وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة

الرقم	المؤسسة	العدد الإجمالي للأستاذة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة
01	ثانوية محمد العيد ال خليفة	75	75	38
02	ثانوية مصطفى بن بولعيد	79	79	73
03	ثانوية عمار بن فليس حملة	61	61	37
04	ثانوية بروال بلقاسم	26	26	14
05	ثانوية العمراني	44	44	14
06	ثانوية عائشة أم المؤمنين	61	61	31
المجموع		346	346	207

7- أداة الدراسة : موضوع بحثنا يقودنا إلى اعتماد الاستبيان لجمع المعلومات والبيانات، حيث يعتبر الأداة الأكثر اعتمادا في الدراسات النفسية الاجتماعية، وتم بناء محتوى الاستبيان بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية، وقد تمت صياغته ب ثلاث (3) محاور تترجم محتوى الفرضيات الإجرائية ويضم أربعون (40) بندا ، حيث مثلت أبعاد (العرض ، التوجيه ، والتفويم) .

8- الخصائص والشروط السيكمترية للأداة (الاستبيان):

8-1 حساب صدق الاستبيان :

8-1-1 - صدق المحكمين (الصدق الظاهري) : قام الباحثان بتوزيع الاستبيان على (12 خبير) يمثلون

أساتذة يحملون رتبة الدكتوراه لإبداء آرائهم في الأداة و من ثم حساب نسبة الموافقين على كل بند

باستخدام معادلة لوثي حسب ما ورد في (الزغيبي ، 2000، ص 216) فتبين أن معامل الصدق (ن ص م = 0.60) وهذا ما يؤكد على صلاحية و صدق الاستبيان لقياس ما أعد له .

8- 1 - 2 - الصدق التمييزي: وللتأكد من الصدق التمييزي للاستبيان تم حساب اختبار ت (t test) باختبار عينة طرفية مكونة من 20 مفحوص ، موزعة بين (10 ذكور ، و 10 إناث) ، باستخدام مبرمج الرزمة الإحصائية الاجتماعية spss ، كما تم حساب اختبار ت ، ورصد الانحراف المعياري ، والمتوسط الحسابي ، فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (2) : نتائج اختبار ت ، لحساب الصدق التمييزي

المجموعات		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية		اختبار ت		الدالة الاحصائية	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
10	10	49,1	61,3	5,3	3,0	18	14,3	6,21	6,21	0,0001	0,00
		0	0	8	9	5		-	-		1

فحسب الجدول أعلاه ، وبحساب الصدق التمييزي بين فقرات الاستبيان كانت نتيجة اختبار (ت)

= 6,21 عند درجة حرية تقدر ب (18) لدى الإناث عند مستوى الدلالة (0.001)، ودرجة حرية ب (14,35) عند الذكور، بمستوى دلالة (0,0001) ، مما يدل على أنّ اختبار ت (t) دال إحصائيا حسب المجموعتين (ذكور وإناث) ، وبذلك تحقق الصدق التمييزي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (49,10) بالنسبة للذكور، بانحراف معياري يقدر ب (5,38) وقيمة (61,30) بالنسبة للإناث ، بانحراف معياري يقدر ب (3,09)

8 - 2 - حساب ثبات الاستبيان : يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه ، أما معامل الثبات فهو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة، أو بين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة، أي أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس و نفسه (محمود علام 2006، ص100) ، للتأكد من ثبات الاستبيان تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية ، لعينة مكونة من 20 أستاذ وأستاذة فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (03): يوضح معامل التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبيان

معامل الارتباط	0.73
معادلة تصحيح الطول لسبيرمان	0.84

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا، أن معامل الارتباط أكبر من (0,50) ويساوي (0,73) ، وبعد تصحيح الطول حسب معادلة سبيرمان براون كانت النتيجة (0,84) ، وهذا يؤكد أنّ الاستبيان يمتاز بثبات مرتفع، يُحَفِّز الباحثان على مواصلة تطبيقه ، والمباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية .

9- الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات: للوصول إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة

علمية وموضوعية تم اعتماد الرزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS الإصدار (22) لحساب المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار (ت) ، معامل ارتباط فاي f ...

10- عرض نتائج الدراسة النهائية ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة :

10 - 1 نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه (توجد فروق بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس) تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من توفر الشروط الإحصائية لمعرفة الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) ونتائج الاختبار موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (4) يبين نتائج حساب الفروق بين الجنسين باختبار " ت

المتغير	المجموعات	ن عدد الأفراد (التكرار)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
حل المشكلات	ذكور	40	31.15	4.49	0.47	0.63
	إناث	167	30.02	4.94		
التفكير النقدي	ذكور	40	32.55	6.18	1.30	0.19
	إناث	167	31.98	7.00		

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة (ت) في استجابات الأساتذة والأستاذات حول

إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظرهم ، تساوي على التوالي (0.47) -

(1.30) ، وهي غير دالة إحصائياً عند (0.01) على التوالي بالترتيب (0.63- 0.19) ، كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور يبلغ (31.15 - 32.55) و يبلغ (30.02 - 31.98) بنسب مقاربة ، وبانحراف معياري يقدر ب (4.49 - 6.18) بالنسبة للذكور ، ويساوي إلى (4.94 - 7.00) بالنسبة للإناث ، و التباين الملحوظ يعود إلى ارتفاع نسبة الإناث في عينة البحث بنسبة تقدر (80.7%)

بعدد 167 أستاذة من أصل (207) العدد الإجمالي، ونسبة الذكور تعادل 19.3% تمثل 40 أستاذ ،

بمعنى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل

المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس ، مما يفند الفرضية التي تنص على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات

و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية البديلة ، وقبول الفرضية

الصفريّة ، والتي تنص على أنّه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة

الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس) وتتفق نتائج

الدراسة الحالية مع دراسة (العبدلات ،2003) التي هدفت إلى التعرف على(أثر برنامج تدريبي مبني

على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي لطلبة الصف العاشر أساسي (أي ثانوي) كما تتفق مع دراسة (الشجير والطائي 2004) في عدم وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية متركزة حول المشكلة بخلاف إستراتيجية تعليم تقليدية درست بها المجموعة الضابطة ، وذلك بهدف التعرف على أثر إستراتيجية التعليم المتركزة حول المشكلة في تنمية التفكير النقدي لطلبة القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية الشريفة .

10 - 2 نتائج الفرضية الثانية : و تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة " والتي تم اختبارها بحساب معامل (F)، ومتوسطات المربعات ، ومجموعها في استجابات المفحوصين حسب الجدول التالي الموضح أدناه :

جدول رقم (5): يوضح قيمة (F) ، ومجموع قيم متوسطات المربعات ومجموعها

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	حل المشكلات
0.60 غير دال	0.62	14,832	3	44,497	بين المجموعات
		23,901	203	4851,937	داخل المجموعات
			206	4896,435	المجموع
0.26 غير دال	1.34	62,589	3	187,766	بين المجموعات
		46,589	203	9457,490	داخل المجموعات
			206	9645,256	المجموع

من خلال الجدول نجد أن: قيمة (F) تقدر ب(0.62) ، غير دالة عند مستوى الدلالة (0.001) في استجابات إستراتيجية حل المشكلات بدرجة حرية تقدر ب (3) ، وكانت غير دالة أيضا عند مستوى دلالة (0.001) في التفكير النقدي بقيمة (F) تساوي الى (1.34) ، وهذا يستلزم عدم وجود فروق بدرجة حرية تقدر ب 3 ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة . عكس نص الفرضية الثانية ، وهذا يعني رفض الفرض البديل و قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير الخبرة) ، وهذه النتيجة تبين أنّ علاقة إستراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي من خلال وجهة الأساتذة في المرحلة الثانوية لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة المهنية ، بمعنى أنها لا تتأثر بسنوات الخبرة ، ويمكن إرجاء ذلك إلى الندوات التكوينية المقدّمة من طرف مديريات التربية الولائية للأساتذة والأستاذات ، أثناء الخدمة ، وبعد النجاح في مسابقات

التوظيف مباشرة ، باعتبار أن عدد أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية ينحصر بين (0 - 5) سنوات بنسبة (43%) وهي النسبة المرتفعة ، فتقارب عدد سنوات الخبرة ، إضافة إلى مواضيع التكوين المستمر المعتمدة أساسا على تعليم استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة ساهمت في تكوين نظرة عامة حول إستراتيجية حل المشكلات وموضوع التفكير النقدي ، حيث أصبحت - مثلا - الوضعية المشكلة إستراتيجية شائعة بين الأساتذة والأستاذات الذين يمتلكون الخبرات القصيرة أو الطويلة على السواء و في جميع المواد الدراسية ، والذي يعتبر كمدخل هام لتقديم الدرس باستراتيجية حل المشكلات .

10- 3 - نتائج الفرضية الثالثة : تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير التخصص_الذي يدرسه كل أستاذ (علمي ، أدبي ، علمي وأدبي) " وقد تم معالجتها باستخدام اختبار أنوفا للتباين الأحادي ، للتعرف على معامل ارتباط فاي ، ومتوسطات ومجموع المربعات ، حسب ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (06): يمثل قيمة فاي (F) ومتوسط ومجموع المربعات بين وداخل المجموعات في اختبار الفرضية الثالثة

		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	F	
استراتيجية حل المشكلات	بين المجموعات	2	47,044	94,088	1.50	0.22
	داخل المجموعات	204	23,541	4802,347		غير
	المجموع	206		4896,435		دال
التفكير النقدي	بين المجموعات	2	69,989	139,979	1.99	0.13
	داخل المجموعات	204	46,594	9505,277		غير
	المجموع	206		9645,256		دال

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F) تقدر ب (1.50) غير دالة إحصائيا بقيمة (0.22) (في مجال إستراتيجية حل المشكلات ، وكانت غير دالة بقيمة (0.13)) أيضا ، في مجال التفكير النقدي بقيمة (F) تقدر ب (1.99)، وذلك عند مستوى الدلالة (0.001) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل ... تُعزى إلى متغير التخصص_الذي يدرسه كل أستاذ: علمي ، أدبي ، علمي وأدبي ، عكس الفرضية الثالثة، وبذلك يتم

رفض الفرض البديل ، وقبول الفرض الصفري ، والذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائية بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير التخصص الذي يدرسه الأستاذ (علمي ، أدبي ، أو علمي وأدبي). عكس نتائج دراسة (عشوي و آخرون 2017) التي بحثت مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات (نموذج السودان والجزائر) ، والتي بينت وجود فروق في الدرجة الكلية بين الطلاب للدولتين يعزى للتخصص .

10 - 4 - نتائج الفرضية الرابعة : تنص الفرضية الرابعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي" وتم معالجتها باستخدام اختبار معامل فاي (F) ، ومعرفة قيم متوسطات المربعات ومجموعها ، بين وداخل المجموعات ، وكانت نتائج الاختبار كالتالي :

جدول رقم(07): نتائج اختبار الفرضية الرابعة بمعامل الارتباط فاي (F) ومجموع ومتوسطات المربعات

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	حل المشكلات
0.27 غير دال	1.29	30,661	2	61,322	بين المجموعات
		23,702	204	4835,113	داخل المجموعات
			206	4896,435	المجموع
0.03 دالة	3.29	150,907	2	301,814	بين المجموعات
		45,801	204	9343,442	داخل المجموعات
			206	9645,256	المجموع

من خلال الجدول أعلاه نجد قيمة (F) غير دالة إحصائياً في إستراتيجية حل المشكلات بقيمة تعادل (1.29) ، أما قيمة (F) فهي دالة إحصائياً عند 0.03 بقيمة تقدر ب (3.29) في الاستجابات المتعلقة بالتفكير النقدي ، يعني أنه لا توجد فروق في استجابات فقرات إستراتيجية حل المشكلات ، وتوجد فروق في استجابات فقرات التفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة المجموعات للتعرف على المجموعات المسيبة في وجود الفروق في التفكير النقدي نستخدم اختبار المقارنات البعدية (LSD) والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول أدناه :

جدول رقم(08): اختبار المقارنات البعدية LSD لمعرفة اتجاه الفروق في المتوسطات

المتغير	المؤهل العلمي	الفرق في	الدلالة
---------	---------------	----------	---------

	المتوسطات		
ليسانس	1.33	ماجستير او ماستر	0.21 غير دالة
	*3.24	مؤهل اخر	0.01 دالة
ماجستير او ماستر	1.33	ليسانس	0.21 غير دالة
	1.91	مؤهل اخر	0.11 غير دالة
مؤهل اخر	*3.24	ليسانس	0.01 دالة
	1.91	ماجستير او ماستر	0.11 غير دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق في علاقة التفكير النقدي بإستراتيجية حل المشكلات موجود بين مجموعة الليسانس و مجموعة المؤهل الاخر ، لوجود دلالة إحصائية عند (0.01) ، بفارق في المتوسطات يقدر ب (3.24) ، أما باقي المجموعات فإنّ الفارق في متوسطاتها لا يتجاوز (1.91 أو 1.33) وهي غير دالة إحصائياً، ولمعرفة الفروق لصالح من؟ في التفكير النقدي بالنسبة للمؤهل العلمي ، نقوم بحساب التكرارات ، المتوسطات الحسابية ، و الانحرافات المعيارية ، لنتحصل على الجدول التالي :

جدول رقم (09): يمثل توزيع قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل

المؤهل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ليسانس	73	30.79	7.03
ماجستير	87	32.12	6.98
مؤهل اخر	47	34.04	5.86
المجموع	207	32.09	6.84

بالعودة للمتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح (مؤهل آخر) بمتوسط حسابي مرتفع يقدر ب (34.04) مقارنة بباقي المجموعات، وبانحراف معياري قيمته (5.86) ، بمجموع تكرارات يساوي إلى 47 تكرار . وللإجابة على التساؤل العام هل توجد علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية؟؟ وحساب العلاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي ، تم حساب علاقة بيرسون ، بين المتغيرين والدرجة الكلية ، باستخدام - دائماً - برنامج الرزمة

الاحصائية الاجتماعية spss ، (الاصدار 22)، بعد تصنيف الفقرات المتعلقة أكثر في محتواها بكل متغير (حل المشكلات ، التفكير النقدي) للحصول على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (10) : معامل الارتباط بيرسون بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي

حل المشكلات	التفكير النقدي		
1	Corrélation de Pearson	1	,725**
,000	Sig. (bilatérale)	–	
207	N	207	
1	Corrélation de Pearson	,725**	
–	Sig. (bilatérale)	,000	
207	N	207	
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)			

الجدول أعلاه يوضح أنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بقيمة (0.72) ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات اتجاه موجب بين التفكير النقدي و إستراتيجية حل المشكلات ، من خلال استجابات أساتذة المرحلة الثانوية ، وهذا يثبت صحة الفرضية العامة التي تنص على "وجود علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية " التي تتفق مع نتائج دراسات كل من (نجلاء فتحي 1987) ، (المساد 1997) ، (العبدلات 2003) ، (الشجير والطائي 2004) ، (يان وآخرون 2007) و دراسة (تهاني عطية 2010) حيث بينت نتائج كل الدراسات السابقة أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أو إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي ، ممّا يؤكّد وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي ، من خلال نتائج الفروق الدالة إحصائياً ، لصالح المجموعات التجريبية والتي كانت تعتمد إستراتيجية حل المشكلات كطريقة للتدريس مقارنة بالطريقة التقليدية العادية .

الاستنتاج العام : بعد مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لفروض البحث ، والدراسات السابقة ، نستنتج :

1. أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، وعلاقتها بتنمية التفكير النقدي ومهاراته، وذلك من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية مع ضرورة التعلم والتعليم بطرق واستراتيجيات حديثة
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي لتعزى لمتغيرات: الجنس ، الخبرة ، التخصص ، والمؤهل العلمي ، وهذا ما يؤكّد

أهمية التعرف على أثر التعلم المتمركز حول المشكلة ، والذي وضّحته دراسة (roth 1993) ، ودراسة (أوداف 1987) ، باختلاف عينات البحث من طلبة في مختلف المراحل التعليمية ، وخاصة المرحلة الثانوية .

3. ضرورة تغيير طرق التدريس التقليدية بالطرق والاستراتيجيات الحديثة ، التي أثبتت فاعليتها ، كاستراتيجية حل المشكلات ، لتنميتها للتفكير عموماً ، وللتفكير النقدي ومهاراته خصوصاً ، وفي مختلف المواد ، وهذه الفاعلية أكّدها دراسات كثيرة أمثال دراسة (مجيدي ابراهيم 1986) ، ودراسة (أوداف 1987) ، ودراسة (keough 1995) ، كما نستنتج أهمية تعرف الأستاذ على استراتيجية حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي المختلفة ، وهنا تشير دراسة (أسامة إبراهيم 2000) إلى أهمية إعادة تأهيل معلمي ومعلمات الرياضيات - كنموذج - كي يتمكنوا من اكتساب مهارات حل المشكلات ، ومن ثم تدريسهم بأسلوب حل المشكلات ، من خلال دورات تدريبية ونشرات تعريفية .

4. أثر المرحلة التعليمية في تنمية وتحسين مهارات التفكير النقدي ، من خلال الاختلاف في طرق واستراتيجيات التعلم والتعليم ، خاصة في المرحلة الثانوية ، حيث تتوسع مدارك التلاميذ ، ويسعى للربط والتحليل ، بين المواقف العديدة ، ولا يتقبل كل ما يتلقاه ، إلا بعد التفسير بالحجة والدليل ، ممّا تعزّز لديه ملكة النقد ، من خلال استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة ، المساهمة في تنمية وتحسين مهارات التفكير النقدي لديه .

مقترحات الدراسة

* إجراء دراسات وصفية على مستوى الوطن ، مكتملة لموضوع هذه الدراسة ، موضحة أهمية التدريس باستراتيجية حل المشكلات ، أو استراتيجيات حديثة أخرى ، ومدى مساهمتها في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ، ومهارات التفكير النقدي ، في مراحل تعليمية مختلفة .

* ضرورة تعليم مهارات التفكير النقدي وتنميتها ، بالتركيز على المواقف التدريسية التي تُحفّز القابلية النقدية وتنشّطها لدى التلاميذ

* تبادل الخبرات بين أساتذة التعليم الثانوي ، وخاصة مع قلة الخبرة للموظفين الجدد في اطار مسابقات التوظيف في الآونة الأخيرة ، ووجوب تحسيس الأساتذة في إطار التكوين المستمر لأهمية المرحلة العمرية النمائية (المراهقة) المرافقة للمرحلة الثانوية ، للتعرف بفن التعامل مع المتعلمين في هذه الفترة ، وأنجع الاستراتيجيات وطرق التعليم المناسبة لها ، مع تضمين و ربط المنهاج الدراسي أكثر بمهارات التفكير المختلفة ، وخاصة التفكير النقدي

خاتمة :

إن التربية والتعليم مهمة إنسانية جد نبيلة تتطلب الإستزادة من معين العلم و المعرفة باستمرار ، ويعتبر التغيير في طرق وأساليب واستراتيجيات التعليم ضرورة ملحة ، في ظل التطور التكنولوجي و التدفق المعرفي الهائل في هذا العصر ، ولجميع المعلمين ، وفي كل المراحل التعليمية ، خاصة المرحلة الثانوية

، وما إستراتيجية حل المشكلات إلا نموذج من نماذج الطرق والاستراتيجيات الحديثة التي تتطلب مزيدا من الجهد و الإتقان ، لتجعل من المتعلم مواكبا لعصره ، حاثا إياه على تنمية مهارات تفكيره عموما ، ومهارات التفكير النقدي خصوصا ، بما يضمن له مسايرة واقعه المعاش ، وهذا هو الهدف المأمول من بين الأهداف التربوية الرئيسية للمنظومة التربوية الجزائرية ، ومن خلال نتائج الدراسة الحالية نلخص إلى ضرورة معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة ، والعمل بها ميدانيا ، لأهميتها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ، والرفع من مستوى تحصيله الدراسي ، وبذلك تساهم في الرفع من مستوى وجودة المردود التربوي.

قائمة المراجع:

أولا - المراجع باللغة العربية:

1. أ. وحيدة ، علي ،(2007) ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، بانتة ، الجزائر : مطبعة الشهاب
2. . الأغا ، إحسان ،(2002) ، البحث التربوي ، عناصره ، مناهجه ، أدواته . ط4، مصر : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
3. .السيد، عزيزة ، (1995) ، التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي . الآزاريطة، مصر : دار المعرفة الجامعية
4. . الإبراهيمي، مكي فرحان،(2009)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات الآداب والتربية في مادة البلاغة العربية. مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، المجلد 8
5. . الأحمدى ، نضال بنت شعبان،(1999)، استراتيجيات التدريس وفعالية تدريس العلوم ، دلالة الأنشطة داخل المدرسة وخارجها . مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 5، العدد 4، ديسمبر، ص ص 210- 227
6. .زيتون، حسن حسين (2001)، استراتيجيات التدريس ، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم . ط1 ، القاهرة : عالم الكتب
7. . جروان، فتحي عبد الرحمن،(2002)، تعليم التفكير . ط2، عمان، الأردن: دار الفكر
8. . شحاتة، حسن، والنجار، زينب،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية للتوزيع
9. . علام، صلاح الدين محمود،(2006)، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. ط1، عمان الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع

10. . سليمان ، عبد الواحد يوسف إبراهيم،(2011)، مبادئ علم النفس العام . ط1، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع
 11. . صلاح أحمد زكي (1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة، مصر: دار النهضة المصرية
 12. . كشلوط علي سالم، إلهام ،(2009)، برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. جامعة حلوان.مصر.
- ثانيا - المراجع باللغة الأجنبية:
- Strategies increase critical thinking in the ، Kaplan, J & Kres, A(1992) .
undergradute classroom colleg