مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 41 العدد 4 (2025): 323- 346

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences Vo. 41 No. 4 (2025): 323 - 346

برامج تنمية التّفكير النّاقد في مرحلة الطّفولة المتوسّطة: مراجعة منهجيّة

مصطفى شاهين أبو شاهين[1*]

[*1] دكتوراه في تربية الطّفل، قسم تربية الطّفل، كليّة التّربية، جامعة اللاذقية.
Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تعرّف الممارسات المتّبعة في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة (6–12 سنة) كما ظهرت في البرامج المصمّمة في الدّراسات العربيّة بين عاميّ 2013 و2024. ولهذا الغرض، اختيرت (30) دراسة وفق معايير محدّدة من عدد من قواعد البيانات، وجرى تحليلها تبعاً لخطوات منظّمة، مع القيام بإجراءات تدعيم الاعتماديّة والتّوكيديّة. وقد أظهرت النّتائج قلّة الدّراسات الّتي تناولت تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في الطّفولة المتوسّطة، وغيابها عن الصّفوف الأوّل والثّاني والثّالث الأساسيّ، مع غلبة مدخل الانغماس على الدراسات، واعتماد طرائق التعلّم الذّاتيّ والمناقشة، وغلبة المقاييس المصمّمة من قبل الباحثين على المقاييس العالميّة، وقد جرى كلّ هذا ضمن بيئة تقليديّة في معظم الدّراسات، ولمدّة تبلغ (15.5) حصّة درسيّة وسطيّاً. أمّا بالنّسبة لنتائج الدّراسات، فقد حقّقت معظم الدّراسات أهداف برامجها كاملة، وقد عزا الباحثون هذه النّتائج إلى عوامل مساعدة ترتبط بالمدخل والعمليّة والمتعلّم، فيما ذكر بعض الباحثين عوامل حدّت من تطوّر التّفكير النّاقد، ترتبط بالمتعلّم والمعلّم. وقد أشار الباحثون في مقترحاتهم إلى ضرورة بناء عمليّة تعليميّة متكاملة تتهيأ فيها الشّروط لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، وتطوير مقاييس وطرائق لتنمية مهارات التّفكير النّاقد وتعرّف الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في ذلك. وبناءً على هذه النّتائج، جرى الخروج ببعض المقترحات.

الكلمات المفتاحية: تفكير ناقد، طفولة متوسطة، البرامج التّعليميّة، تنمية المهارات.

تاريخ الايداع: 2024/9/6
تاريخ القبول: 2024/12/18

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب
CC BY-NC-SA

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

Critical Thinking Development Programs at middle childhood: A systematic review

Mostafa Shaheen AbuShaheen [*1]

[1*]PhD in Child Education, Child Education Department, Education Faculty, Latakia University. Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy

Abstract:

This study aims at recognizing the common practices to develop critical thinking at middle childhood (6-12 years), as it appears in the programs in Arabic studies between 2013 and 2024. Hence, thirty studies were selected from various databases and analyzed according to an analysis chart, and dependability and confirmability were established. Results show that little number of studies was conducted on middle childhood, and studies were absent for the first, second, and third grades. The immersion approach, along with self-learning strategies and discussion, predominated, and most of the studies were conducted in traditional environment, lasting for (15.5) lessons at average. Most researchers developed their own critical thinking (CT) tests instead of using internationally standardized tests. Results also show that most of the studies met all of their objectives, therefore the researchers pointed to many enhancing factors related to approach, processes and learners. In contrast, some researchers mentioned inhibiting factors that relate mainly to teacher and learner. Researchers' suggestions to develop critical thinking focused on offering an integrated teaching process, developing measurements and methods to enhance critical thinking, and recognizing difficulties teachers may face in this endeavor. Many recommendations were introduced upon these results.

Key Words: Critical Thinking, Middle Childhood, Educational Programs, Skills Development

Received: 6/9/2024
Accepted:6/12/2024

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a

CC BY- NC-SA

1- مقدّمة:

لقد قادت الإسهامات الجادّة والمتراكمة في مجال التّفكير النّاقد Critical Thinking إلى تطوّر الفهم والتّطبيق لهذا النّوع من التّفكير في مجال التّعليم، وهي إسهامات بدأها العديد من المفكّرين الّذين تنبّهوا لأهميّة هذا النّمط من التّفكير ليس في عمليّة التّعلّم وحسب، بل في الحياة اليوميّة للفرد؛ فالفلاسفة اليونان أمثال سقراط Socrates أكّدوا منذ ما قبل الميلاد على أهميّة طرح الأسئلة كأساس لقبول أيّ فكرة، كما خصّص جون ديوي J. Dewey قسماً مهمّاً من كتابه *كيف نفكّر؟ How we Think?* للتّفكير النّاقد (التّأمّليّ)، مشيراً إلى أنّ هذا النّوع يحمل قيمة تربويّة حقيقيّة في ذاته.

هذه الإسهامات وغيرها، وإلى جانب التّقدّم الّذي أتاحته في فهمنا للتّفكير النّاقد، فإنّها عزّزت كذلك تقدير المعلّمين لقيمة هذا النّوع من التّفكير بالنّسبة للمتعلّمين على اختلاف فئاتهم العمريّة ومراحلهم التّعليميّة؛ وهي قيمة عادت وأكّدتها الأبحاث المختلفة الّتي بيّنت أهميّة التّفكير النّاقد في تمكين المتعلّمين من فهم المواقف الّتي يعيشونها على نحو أعمق، بالإضافةِ إلى تعزيز قدرتهم على حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات في العديد من الحالات الّتي يواجهونها في حياتهم اليوميّة (Boran & Karakuş, 2022)، عدا عن دور التّفكير النّاقد في مساعدة المتعلّمين على رفع تحصيلهم الدّراسيّ وتحقيق النّجاح في مختلف مراحل حياتهم الأكاديميّة (Abbasi & Izadpanah, 2018). وهذا يعود بجلّه إلى ما يتميّز به التّفكير النّاقد من اتّساع ودقة ووضوح وعمق، تجعله يؤثّر في نواحي مختلفة من التّفكير، متيحاً مراجعة الأفكار وتقييمها والتّحقّق منها بالاعتماد على أسس منطقيّة، وعلى نحو يسمح لاحقاً بتطوير هذه الأفكار، لاسيما مع كون التّفكير النّاقد هو أحد أبعاد التّعلّم الّذاتيّ الموجّه، بما يعنيه من تحديد حاجات التّعلّم وأهدافه واختيار استراتيجيات التّعلّم وأساليب التّقييم، وأحد عوامل تطوير هذا التّعلّم لدى المتعلّمين.

يكتسب هذا التّعزيز لمهارات التّفكير النّاقد أهميّة مُضافة في مراحل الطّفولة، حيث يمكن التّأسيس لهذه المهارات منذ السّنوات المبكرة في حياة الطّفل، وبما يفسح المجال أمام تطويرها وتوظيفها في مراحل لاحقة على نحو أكثر مرونة، ولهذا ذهبت بعض الدّراسات (Muxiddinovna, 2022) والعديد من المؤتمرات العربيّة، مثل مؤتمر التّطوير التربويّ في سورية (وزارة التربية، 2019) والمؤتمر الدّوليّ الثّاني لكلية التربية بجامعة سوهاج (2021) والمؤتمر العلميّ الدّوليّ السّنويّ السّابع للجمعيّة الأردنيّة للعلوم التّربويّة (2023)، للتّوصية بضرورة الاهتمام بتنمية التّفكير النّاقد، بما يساعد ليس فقط على تنمية مهارات التّفكير النّاقد بل أيضاً السّمات الشّخصيّة المرتبطة به، خاصّة وأنّ المنطق الّذي يؤسّس للتّفكير النّاقد ليس فطريّاً، وتعلّمه وإتقانه يتطلّبان ممارسة عبر تطبيقات عمليّة.

من هنا تعزّز حضور التّفكير النّاقد في الأنظمة التّعليميّة المعاصرة، حتّى باتت مهارات التّفكير النّاقد اليوم مُدْرَجة كواحدة من مهارات القرن الحادي والعشرين الّتي أصبحت أساساً للعمليّة التّعليميّة الحديثة وبرامج التّدخّل التّربويّة، كون هذه المهارات أصبحت كذلك متطلّباً من متطلّبات سوق العمل التي يجب أن تستجيب لها الأنظمة التّعليميّة، كما أُدرجت مهارات التّفكير النّاقد كأحد الكفاءات الأساسيّة في التّربية من أجل التنمية المستدامة؛ إذ تلعب هذه المهارات دوراً في تحقيق الهدف الرّابع من أهداف التّنمية المستدامة (ضمان تعليم جيّد وعادل وشامل وتعزيز فرص التّعلّم مدى الحياة للجميع) المعلنة عالميّاً من قبل اليونيسكو.

لقد أدّى هذا الوعي المتزايد بأهميّة التّفكير النّاقد وعوائده على المتعلّمين إلى انطلاق حركة عالميّة في التّفكير النّاقد، سردت فييرا وزميلتيها (Vieira *et al.*, 2011) شواهدها بالتّفصيل، حيث كان من تجلّياتها ظهور نسق كثيف من الأبحاث الّتي تناولت تنمية هذا النّوع من التّفكير لدى المتعلّمين على اختلاف فئاتهم العمريّة، وسعت إلى إيجاد تطبيقات عمليّة تساعد في تنمية التّفكير النّاقد

لدى المتعلّمين، وهي أبحاث تعزّزت خاصّة بعد نضج الاعتقاد بإمكانيّة تعليم التّفكير النّاقد؛ فطُرحت العديد من الاستراتيجيّات ونماذج التّدريس، وأُعدّت البرامج التّعليميّة الّتي تهدف إلى تنمية التفكير الناقد لدى المتعلّمين، عبر تعليم هذه المهارات وخلق البيئة المناسبة لتوظيفها في مواقف متنوّعة، وتوظيف استراتيجيّات التّفكير المختلفة من قبيل طرح الأسئلة والتّعميم والشّرح وإيجاد الأدلّة والتّفكير في التّفكير؛ فتمايزت على إثر ذلك مداخل متنوّعة لتعليم التفكير الناقد، متبنّية أسساً متباينة في ذلك.

يقدّم البحث الحاليّ مراجعة للأبحاث الّتي تناولت إعداد برامج تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة في البيئة العربيّة، بما يمكن أن يخدم التّوجّهات والممارسات المستقبليّة في تعليم هذا النّوع من التّفكير.

2- مشكلة البحث:

تعدّدت الدّراسات الّتي تناولت تنمية التفكير النّاقد في البيئات العربيّة لجهة المداخل المعتمدة والاستراتيجيّات المتّبعة والمتغيّرات المدروسة (الركيبات وقطامي، 2016؛ الزعبي، 2015؛ الشيخ، 2017)، وهو ما يعكس الاتّجاه العامّ الحديث في دراسة مهارات التّفكير وسبل تنميتها عامّة والتّفكير النّاقد خاصّةً، لكنّ هذه الدّراسات –على تعدّدها وامتدادها الزّمنيّ– قد بقيت على شكل محاولات منفردة دون أن تلقى المراجعة المناسبة الّتي تسمح باستخلاص النّتائج وتقرير الممارسات المستقبليّة المتعلّقة بتنمية التّفكير النّاقد، وهذا ما لاحظته صقر (2017) الّتي أوصت في دراستها بإجراء تلك المراجعات. وهذا الأمر يغدو أكثر إلحاحاً فيما يتعلّق بالدّراسات المجراة على المتعلّمين الصّغار في مرحلة الطّفولة المتوسّطة في البيئة العربيّة، والّذين يقعون ضمن الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في النّظام التّعليميّ في سورية وما يقابلها في الأنظمة التّعليميّة العربيّة الأخرى؛ وذلك لما تتمتّع به هذه المرحلة من أهميّة في تنمية الكثير من المهارات ومنها مهارات التّفكير النّاقد، لاسيّما مع دخول الطّفل فيها مرحلة التّفكير المجرّد وفق نظريّة بياجيه Piaget، والّتي يصبح معها الطّفل قادراً على استخدام القواعد المنطقيّة بسرعة أكبر ممّا سبق (Tyler, 2020)، بالإضافة إلى تركّز دراسات التّفكير النّاقد على الفئات العمريّة الأكبر، سواء بالدّراسات نفسها أم في مراجعاتها (Kettler, 2014; Pollarolo *et al*., 2022)، إذ لم تلق مرحلة الطّفولة الاهتمام ذاته المنصبّ على المراحل الأخرى.

وتأتي ضرورة إجراء المراجعات المنهجيّة من كونها توفّر ملخّصاً شاملاً وواضحاً للأدلّة المتوفّرة من الأبحاث الّتي أجريت حول تنمية التّفكير النّاقد، كما تساعد في تفسير نتائج الأبحاث تفسيراً كاملاً، كاشفةً المرحلة الّتي تمّ بلوغها في فهم موضوع تنمية التّفكير النّاقد لدى الأطفال، والعيوب الكامنة في هذا الفهم (Peričić & Tanveer, 2019)، ومن ثمّ توجيه الممارسات المستقبليّة عبر تبنّي الممارسات النّاجحة وتحسينها، ونقلها للمعلّمين عبر برامج تدريبيّة، إلى جانب تصميم أدوات لتقييم فعاليّة البرامج التّعليميّة. من جهة أخرى، يمكن لإجراء المراجعات المنهجيّة أن يساهم في تحديد الصّعوبات التي يمكن أن تحدّ من تطوير التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة في البيئة العربيّة، وبما يمكن أن يسهم في توجيه الجهود البحثيّة بشكل أكثر فعاليّة مستقبلاً. من هنا تتحدّد مشكلة البحث الحاليّ في السّؤال الآتي: ما هي الممارسات المتّبعة في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة (6–12 سنة) كما ظهرت في البرامج المصمّمة في الدّراسات العربيّة؟

3- أسئلة البحث:

يتفرّع عن سؤال البحث الرّئيس الأسئلة الآتية:

3-1 ما هي خصائص البرامج المتّبعة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (المدخل، والطرائق، والمدّة، وأدوات القياس، بيئة التّعلّم) لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة في الدّراسات العربيّة؟

3-2 ما هي العوامل المؤثّرة في نتائج برامج تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة كما ذكرها الباحثون في الدّراسات العربيّة؟

3-3 ما هي اقتراحات الباحثين في الدّراسات العربيّة حول تطوير تعليم التّفكير النّاقد للمتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة؟

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحاليّ إلى:

4-1 تعرّف خصائص البرامج المتّبعة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

4-2 تحديد العوامل المؤثّرة في نتائج برامج تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

4-3 تعرّف أبرز الاقتراحات حول تطوير تعليم التّفكير النّاقد للمتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

5- أهميّة البحث: يمكن للبحث الحاليّ أن:

5-1 يقدّم رؤية مستقبليّة حول تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

5-2 يساعد المعلّمين في معرفة الممارسات النّاجعة في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

5-3 يفتح المجال أمام مراجعات أخرى للدّراسات الّتي تناولت تنمية مهارات التّفكير عامّةً والنّاقد خاصّةً، لاسيّما في مراحل الطّفولة.

5-4 يساعد في تصميم البرامج الهادفة إلى تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

5-5 يكشف عن التّحدّيات الّتي تواجه تنمية التّفكير النّاقد في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، ممّا يسمح للمعلّمين وصانعي القرار بتطوير استراتيجيّات فعّالة للتّغلّب عليها.

6- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة:

6-1 البرامج Programs: يُقصد بها في البحث الحاليّ: مجموعة الاستراتيجيّات والأنشطة التّعليميّة المنظّمة الّتي تهدف إلى تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة.

6-2 التّفكير النّاقد Critical Thinking: عرّفته الجمعيّة الأميركيّة لعلم النّفس APA بأنّه: "حكم منظّم ذاتيّاً، يهدف إلى التّفسير، التّحليل، والتّقييم والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنّه يهتمّ بشرح الاعتبارات المتعلّقة بالأدلّة والبراهين، والمفاهيم، والطّرق والمقاييس، الّتي يستند إليها الحكم الّذي تمّ التّوصّل إليه" (أبو جادو ونوفل، 2007، ص229). وفي البحث الحاليّ يُقصد بالتّفكير النّاقد: مجموعة المهارات والسّمات الّتي تتيح تقييم الأفكار بناءً على الأدلّة المتوفّرة، والوصول إلى النّتائج عبر الاستدلال المنطقيّ، والّتي هدفت الدّراسات الدّاخلة في المراجعة إلى تنميتها لدى المتعلّم في مرحلة الطّفولة المتوسّطة عبر برامج مصمّمة لهذا الغرض.

6-3 الطّفولة المتوسّطة Middle Childhood: إحدى مراحل طفولة الإنسان، والّتي تتراوح بين سنّ السّادسة والثّانية عشرة (Skuse *et al.*, 2011).

7- منهجيّة البحث:

7-1 منهجية البحث:

يعتمد البحث الحاليّ أسلوب المراجعة المنهجيّة systematic review القائم على إجراء مراجعة شفافة ومنظّمة للأدلّة الّتي توفّرها الأدبيّات بغية الإجابة عن سؤال (أو أسئلة) بحث معيّنة (Andrews, 2005). وهو ما يناسب أهداف البحث الحاليّ في وصف خصائص برامج تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، والعوامل المؤثّرة فيها، ومقترحات تطوير تعليم التّفكير النّاقد، كما تظهر في الدّراسات العربيّة موضوع التّحليل.

7-2 إجراءات المراجعة:

أُعتمد في إجراء المراجعة الحاليّة على المراحل الّتي ذكرها يومان (Uman, 2011)، وهي الآتية:

7-2-1 توليد أسئلة المراجعة: وهي مرحلة يجري فيها تحديد الأسئلة الّتي تهدف المراجعة للإجابة عنها، وهو ما جرى تحديده سابقاً في أسئلة البحث.

7-2-2 تحديد معايير التّضمين والاستبعاد: وهي معايير تحدّد الدّراسات الدّاخلة في المراجعة، وهي مفيدة كذلك للقارئ ليتعرّف نطاق تركيز المراجعة، ولذا فهي يجب أن تحدّد بدقّة تفاصيل الدّراسات المضمّنة، مثل: المجتمع ولغة الدّراسة والنّطاق الزّمنيّ (Stern *et al*., 2014). وفي البحث الحاليّ، تتحدّد معايير التّضمين في النّقاط الآتية:

7-2-2-1 تناول الدّراسة لبرنامج لتنمية التّفكير النّاقد.

7-2-2-2 وقوع تاريخ الدّراسة في الفترة الواقعة بين عاميّ (2013) و(2024).

7-2-2-3 تكوّن عيّنة الدّراسة من المتعلّمين العاديّين (دون ذوي الاحتياجات الخاصّة)، وممّن هم ضمن مرحلة الطّفولة المتوسّطة (6-12 سنة).

7-2-2-4 توفّر النّصّ الكامل للدّراسة في إحدى قواعد البيانات البحثيّة على الانترنت.

7-2-2-5 إجراء الدّراسة في بيئة عربيّة.

7-2-2-6 استخدام اللّغة العربيّة في كتابة الدّراسة.

7-2-3 تطوير استراتيجيّة البحث وتحديد الدّراسات: أُجري البحث عن الدّراسات في قواعد البيانات الآتية: اتّحاد مكتبات الجامعات المصريّة، بنك المعرفة المصريّ (EKB)، المستودع البحثيّ العمانيّ (شعاع)، المنظومة، مصادر، قاعدة شبكة المعلومات العربيّة التّربويّة (شمعة)، قواعد البيانات البحثيّة الوطنيّة السّوريّة NSR، شمرا أكاديميا، قاعدة المجلّات العراقيّة، غوغل الباحث العلميّ Google Scholar، EBSCO، ASJP. وقد اعتُمدت الكلمات المفتاحيّة الآتية في عمليّات البحث بشكل مفرد أو بشكلّ مجمّع: تفكير ناقد، تنمية، تطوير، برنامج، تعليم أساسي، تعليم ابتدائي، أطفال، طفولة متوسطة.

7-2-4 اختيار الدّراسات: بناءً على المعايير السّابقة، عُثر في المرحلة الأولى من البحث على (47) دراسة تقع عناوينها وملخّصاتها جميعها ضمن نطاق المراجعة الحاليّة، وفي المرحلة الثّانية، تبيّن أنّ (12) دراسة منها لا يتوفّر النّصّ الكامل لها، فجرى استبعادها.

7-2-5 استخراج البيانات: وهو ما تمّ من خلال اعتماد محاور التّحليل الواردة في الجدول (1) الّذي يضمّ البيانات الواجب استخراجها من كلّ دراسة، بما يساعد على تنظيم التّحليل، حيث قام الباحث بتحليل جميع الدّراسات الدّاخلة في المراجعة وفق هذا الجدول، وهو ما تمّ على مرّتين، من خلال الاستعانة بمحلّل آخر للتّحقّق من دقّة التّحليل بعد أن أوضح له الباحث المطلوب، وذلك وفق ما نصح به نوبل وسميث (Noble & Smith, 2015) لتعزيز مصداقيّة credibility البحث الكيفيّ وقيمة نتائجه.

الجدول (1): محاور تحليل الدّراسات

بيانات الدّراسة	خصائص برنامج التّدخّل	نتائج الدّراسة وتفسيرها	مقترحات الدّراسة
العنوان	مدّة البرنامج	النتائج	مقترحات الباحث
المؤلّف	مدخل التّعليم	العوامل المساعدة	
أهداف الدّراسة	طرائق التدريس	العوامل المثبّطة	
مكان الدّراسة	أدوات التّقييم		
عيّنة الدّراسة	بيئة التّعلّم		

7-2-6 تقييم جودة الدّراسات: جرى تقييم الدّراسات المضمّنة في المراجعة من خلال التّحقّق من النّقاط الآتية (انظر: Mikkonen & Kääriänen, 2020, p.107):

7-2-6-1 الوضوح في مشكلة البحث وأسئلة البحث أو فرضيّاته.

7-2-6-2 الوضوح في منهجيّة البحث المتّبعة للإجابة عن الأسئلة.

7-2-6-3 الوصف الدّقيق للبرنامج المطبّق ومدّته.

7-2-6-4 الوضوح في استخلاص نتائج البحث وتفسيرها.

وفي هذه المرحلة، استُبعدت (5) دراسات؛ بسبب غياب الوصف الدّقيق للبرنامج المطبّق، وعدم ذكر مدّة التّطبيق، وكذلك غياب التّفسيرات لنتائج البحث. وبذلك تكون انتهت عمليّة انتقاء الدّراسات الدّاخلة في المراجعة، استعداداً للمرحلة التّالية، ليكون العدد النّهائيّ للدّراسات (30) دراسة، والجدول (2) يوضّح هذه الدّراسات.

الجدول (2): الدّراسات الدّاخلة في المراجعة

الرقم	الدّراسة	الرقم	الدّراسة	الرقم	الدّراسة
1	الشيخ (2017)	**11**	العمايرة (2020)	**21**	البيريني (2013)
2	أبو جلنبو (2015)	**12**	ادريس (2016)	**22**	يوسف (2015)
3	الزعبي (2015)	**13**	ابو شاهين (2021)	**23**	الركيبات وقطامي (2016)
4	قادريّة (2017)	**14**	محمد (2015)	**24**	يوسف (2016)
5	عباس (2014)	**15**	قطامي ومصطفى (2015)	**25**	جديد وآخرون (2019)
6	سوداح (2014)	**16**	جحجاح (2020)	**26**	العلوية (2018)
7	الناقة (2015)	**17**	خضور (2022)	**27**	الغافرية (2014)
8	أبو حمد (2014)	**18**	علوان (2020)	**28**	ثابت وآخرون (2023)
9	الحسنات وأبو لوم (2017)	**19**	الحشاش (2018)	**29**	الغمارية (2022)
10	الحراحشة (2017)	**20**	صقر (2017)	**30**	عرفة والمقدادي (2017)

7-2-7 تحليل الدّراسات: اعتمد الباحث في تحليله للدّراسات المضمّنة على معايير التّرميز الّتي وضعها لورينكوفا وزملاؤها (Lorencová *et al*., 2019) وأبرامي وزملاؤه (Abrami *et al*., 2014)، وهذه المعايير على وضوحها وتفصيلها تساعد في تحقيق دقّة التّحليل وتعزيز اعتماديّته dependability. وقد أُعيد التّحليل مرّة ثانية بعد مضيّ أسبوعين (بين 6 و20 أيار 2024)، وإجراء مقارنة بين التّحليلين، بما يعزّز التّوكيديّة confirmability في البحث، إلى جانب الطّلب من باحثة أخرى تحليل (10) دراسات وفق معايير التّرميز المعتمدة، ومناقشة التّحليلين للوقوف على الأفكار الجديدة ونقاط الاختلاف، وهو ما يساهم كذلك في تدعيم اعتماديّة نتائج البحث وقيمتها (انظر: Pandey & Patnaik, 2014).

8- الدّراسات السّابقة:

فيما يأتي بعض الدّراسات الّتي تناولت إجراء مراجعات لأدبيّات وأبحاث تنمية مهارات التّفكير النّاقد، والّتي تقترب من البحث الحاليّ دون التّطرّق للمراجعات الّتي درست فعاليّة طريقة معيّنة في التّفكير النّاقد، مرتّبةً من الأقدم إلى الأحدث، بما يحقّق الاستفادة في إجراء البحث الحاليّ وتفسير نتائجه.

أجرى **بيهارهورينشتاين ونيو (Behar-Horenstein & Niu, 2011)** مراجعة شملت (42) دراسة، هدفت إلى مراجعة الدّراسات الّتي استُخدمت فيها مقاييس كاليفورنيا، وكورنيل، وواطسون وغليسر بين عاميّ 1994 و2009، وذلك لتعرّف ما إذا كانت التّغيّرات في مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في المرحلة الجامعيّة تحدث بشكل متكرّر بسبب: تطبيق مدخل تعليميّ معيّن، أو استخدام مقياس تفكير ناقد معيّن، أو استخدام تصميم بحث معيّن. أظهرت النّتائج أنّ التّدخّلات التّعليميّة نفسها يمكن أن تقود إلى نتائج مختلفة، تبعاً لشروط وظروف تطبيق التّدخّل، كما يمكن للبيانات الكيفيّة أن تساعد الباحثين في تحديد آثار التّدخّلات الّتي يطبّقونها والّتي لا يمكن تحديدها بالاعتماد على أساليب كميّة، كما أنّ معظم الدّراسات الواقعة ضمن نطاق المراجعة لها محدّدات ترتبط بتصميم البحث وحجم العيّنة وتمثيلها. وأجرت **لورينكوفا وزملاؤها (Lorencová *et al*., 2019)** كذلك مراجعة شملت (39) دراسة ما بين عاميّ 1998 و2008، وهدفت إلى تعرّف الممارسات المتّبعة لتنمية مهارات التّفكير النّاقد في برامج إعداد المعلّمين والعوامل المؤثّرة في التّفكير النّاقد. وقد أظهرت النّتائج أنّ معظم الدّراسات خرجت بنتائج إيجابيّة أو جزئيّة، والتي خرجت بنتائج إيجابيّة هي دراسات تبنّت غالباً ثلاث طرائق تعطي أولويّة لاستراتيجيات التعلم التعاونيّ والنّشط كالتّعلّم الذّاتيّ والمناقشة والمواقف الأصيلة. ومعظم هذه الدراسات أجريت في بيئة تقليديّة في الصفوف. وفيما يتعلّق بتقييم التفكير الناقد، غلبت المداخل غير المعيارية وأشكال التغذية الراجعة والتّأمّل والتقييم الذّاتيّ. أمّا العوامل المؤثّرة في التفكير الناقد، فقد خلصت الدراسة إلى أنّ عوامل من قبيل وعي المعلّم بطرائق تنمية التّفكير النّاقد وتكييفه لطرائق التعليم مع قدرات المتعلّمين، تساعد على تنمية مهارات التفكير النّاقد، بالإضافة إلى دافعيّة المتعلّمين ومشاركتهم وتفاعلهم بين بعضهم البعض. أمّا **الصّالح (Alsaleh, 2020)**، فقد أجرت مراجعة بنتها حول أربعة قضايا: أين يجب تعليم مهارات التفكير الناقد (بشكل مستقلّ أم كجزء من منهاج)؟ أيّ مهارات التفكير الناقد يجب تعليمها؟ كيف يجب تعليم وتقييم مهارات التفكير النّاقد؟ هل يمكن لاستخدام التكنولوجيا أن يحسّن مهارات التفكير النّاقد؟ وتوصّلت الدّراسة في القضيّة الأولى إلى أنّ القرار بشأن تعليم التفكير النّاقد بشكل مستقلّ أو ضمن المنهاج يعود إلى طبيعة المنهاج وأهدافه، أمّا بالنّسبة لمهارات التفكير النّاقد الواجب تعليمها، فقد كان هناك اتّفاق بين الدّراسات أنّ التّفكير النّاقد يضمّ طيف من المهارات العقليّة كالتّفسير والتّحليل والتّقييم والاستنتاج والشّرح والتّنظيم الذّاتيّ. وفيما يتعلّق بتعليم التفكير الناقد، أظهرت الدّراسة أنّ الدّراسات ركّزت على محتوى المنهاج أكثر من تركيزها على تنمية التفكير الناقد، مع وجود خلط بين التعليم

والتّقييم، وغياب التّجديد في طرائق تعليم التفكير النّاقد. أمّا بالنّسبة إلى القضيّة الرّابعة، فأظهرت الدّراسة الحاجة إلى مزيد من الدّراسات في هذا المجال قبل حسم الموضوع. كما أجرى **بينافيديس ورويز (Benavides & Ruíz, 2022)** مراجعة شملت عشرين دراسة ما بين عاميّ 2017 و2021 هدفت لتعرّف الإسهامات المقدّمة في تنمية التفكير النّاقد في الحقل التّربويّ، والتّعليم العالي خاصّةً. وخلَصَت الدّراسة إلى أنّ هناك إجماعاً على أهميّة تنمية التفكير النّاقد واعتباره أولويّة تحسّن جودة التّربية، ولذلك لا بدّ من تحديد مهارات التفكير النّاقد التي تمكّن المتعلّم من التّفكير الفعّال وإظهار التّنظيم الذّاتيّ والدّافعيّة بما يعزّز سمات المفكّر النّاقد لديه، وتعليم التّفكير النّاقد يجب أن يكون متمركزاً حول المتعلّم، وأن يستخدم فيه المعلّم استراتيجيّات متنوّعة تشجّع توظيف مهارات التّفكير النّاقد، وتعزيز الأنشطة التّأمّليّة، وتوفير البيئة المناسبة لممارسة هذه المهارات. لكن وحسب المراجعة، فإنّ تنمية التّفكير النّاقد ما زالت تواجه قصوراً في نواحي متعدّدة، ولدى كلّ من المعلّم والمتعلّم.

يُلاحظ مما سبق عرضه غلبة المراجعات الأجنبيّة على العربيّة، مع ميل هذه المراجعات لتناول التّفكير النّاقد في المستويات التعليميّة العليا، بما يعزّز مشكلة البحث الحاليّ ويؤكّد أهميّة إجرائه، وقد استفاد الباحث من هذه الدّراسات في تعرّف إجراءات المراجعة وخطوات التحليل وكتابة النّتائج.

9- نتائج البحث ومناقشتها:

9-1 سياق الدّراسات:

توزّعت الدّراسات على ستّ دول عربيّة هي: سورية، فلسطين، مصر، العراق، الأردن، عُمان. وقد بلغ متوسّط عدد المتعلّمين في عيّنات الدّراسات المضمّنة (73.6) متعلّماً (القيمة الدُّنيا=20، القيمة العُظمى=190)، متوزّعة على ثلاثة صفوف هي الرّابع والخامس والسّادس الأساسيّ، والجدول (3) يظهر توزّع الدّراسات على الصّفوف.

الجدول (3): توزّع الدّراسات على الصّفوف

الصّفّ	الرّابع	الخامس	السّادس	مجموع
العدد	15	3	12	30
النّسبة	%50	%10	%40	%100

يظهر من الجدول السّابق أنّ الدّراسات تركّزت على الصفوف العليا من الحلقة الأولى في التّعليم الأساسيّ، حيث حظي الصّفّ الرّابع الأساسيّ بالعدد الأكبر من الدّراسات بواقع (15) دراسة، فيما يُلاحظ غياب الدّراسات الّتي تناولت تنمية التّفكير النّاقد لدى الصّفوف الأوّل والثّاني والثّالث، والّتي تمثّل المدخل في حياة الطّفل المدرسيّة. وهذا ربّما يعود لاعتقاد لدى الباحثين بصعوبة تطبيق برامج التّدخّل على هذه الشّريحة، أو مناسبة برامج تنمية التّفكير النّاقد للفئات العمريّة المتقدّمة الّتي حقّق الأطفال فيها بعض التّقدّم في النّموّ المعرفيّ. وأعداد هذه الدّراسات تؤكّد ما سبق طرحه حول قلّة الدّراسات المجراة على هذه الفئة العمريّة مقارنةً بغيرها من الفئات، والّتي تُعدّ سمة عامّة تطبع دراسات التّفكير النّاقد عربيّاً وعالميّاً (Pollarolo *et al*., 2022).

9-2 الإجابة عن السّؤال الأوّل: ما هي خصائص البرامج المتّبعة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (المدخل، والطرائق، والمدّة، وأدوات القياس، وبيئة التّعلّم) لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة في الدّراسات العربيّة؟

9-2-1 مداخل تعليم التّفكير النّاقد:

اعتمدت الدّراسات مدخلين رئيسين:

مدخل الانغماس (25 دراسة) مثل دراستيّ الزعبي (2015) والشيخ (2017)، والمدخل العامّ الإثرائيّ (5 دراسات) مثل دراستيّ قطامي ومصطفى (2015) والركيبات وقطامي (2016)، ومن ثمّ غلبة مدخل الانغماس بين الدّراسات، وهذا يتّفق مع عدد من الدّراسات (Behar-Horenstein & Niu, 2011, Andreucci-Annunziata *et al*., 2023, Al-Ghadouni, 2021) الّتي أظهرت انتشار استخدام مدخل الانغماس، كما يتّفق مع ما خلصت إليه دراسة تيرونيه وزملاؤه (Tiruneh *et al*., 2014) من أنّ هناك توجّهاً عامّاً نحو دمج تعليم مهارات التّفكير بمحتوى الموادّ. وهذا المدخل وبالرّغم من الانتقادات الّتي وجهت له بعدم تركيزه المباشر على مهارات التّفكير النّاقد، إلّا أنّه أثبت فعاليّةً في تنمية تلك المهارات كما هو واضح من نتائج الدّراسات الّتي اعتمدت هذا المدخل، والّتي ستجري مناقشتها لاحقاً في البحث الحاليّ، وهذا ربّما مردّه إلى ما يشبه حالة الطّفو flow الّتي تحدّث عنها عالم النّفس شيكسينتميهايي Csikszentmihalyi، والّتي يعيشها المتعلّم خلال هذا المدخل، والّتي تتميّز بأداء مرتفع للمتعلّم مترافق بحالة اندماج كامل في مهمّة معيّنة (مهام التّعلّم هنا)، بسبب قيام مدخل الانغماس على اعتبار الفكرة كأساس في تحفيز التّفكير وليس على تعليم العمليّات والمهارات الذّهنيّة (Prawat, 1991)؛ فالمتعلّم الّذي يندمج مع أقرانه في أداء مهمّة تعليميّة معيّنة سيصقل مهاراته مستفيداً من الأفكار الّتي يمتلكها حول الموضوع، لأنّها توجّه انتباهه نحو الجوانب المهمّة في الموضوع، والّتي كان يمكن تجاهلها من غير امتلاك هذه الأفكار، وهذا يتقاطع مع فكرة تأثّر التّفكير النّاقد بالسّياق، كما طرحها العديد من المفكّرين مثل ليبمان Lipman. يضاف إلى ذلك أنّ مدخل الانغماس -كما في المدخل الدّمجيّ أيضاً- قد يوفّر الوقت بالنّسبة للمعلّمين والمتعلّمين، فيتيح لهم التّركيز على المحتوى ومهارات التّفكير النّاقد، دون استهلاك وقت إضافيّ لتعليم تلك المهارات. أمّا الدّراسات الّتي اعتمدت المدخل العامّ الإثرائيّ فهي دراسات تقوم على فكرة التّعليم المباشر لمهارات التفكير النّاقد، بمعزل عن محتوى الموادّ الدّراسيّة، لأنّ المؤيّدين لهذا المدخل يرون أنّ تنمية مهارات التّفكير النّاقد تتطلّب شيئاً من القصديّة في الممارسة وفق ما توصّل إليه كارل إريكسون K. Ericsson (كما ورد في Van Gelder, 2005, p.43). وأيّاً يكن المدخل المعتمد، فإنّ فعاليّته في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لا تتوقّف على طبيعته فحسب، بل على شروط أخرى كالبيئة وظروف التّطبيق.

.(Behar-Horenstein & Niu, 2011)

9-2-2 طرائق التّعليم:

يوضّح الجدول (4) تكرار كل طريقة في الدّراسات المضمّنة، ويلاحظ تقارب النّسب فيما بينها، مع غلبة التّعلّم الذّاتيّ بنسبة (30%)، وعلى نحو يتّفق مع ما توصّلت له المراجعة الّتي أجرتها لورينكوفا وزملاؤها (Lorencová *et al*., 2019)؛ وهذا يمكن أن يعود إلى أنّ معظم الدّراسات المضمّنة في المراجعة الحاليّة اعتمدت نموذجاً بنائيّاً، مثل نماذج هورسلي Horsley، وبايبي Bybee، وودز Woods، وشوارتز Swartz وغيرها، أو استفادت من مبادئ البنائيّة Constructivism الّتي تؤكّد على أهميّة فعاليّة المتعلّم في حصول التّعلّم، باعتبار التعلّم عمليّة نشطة، كما أنّ الاستخدام الواسع لأنشطة التّعلّم الذّاتيّ في تنمية مهارات التّفكير النّاقد قد جاء كذلك نتيجة لما تؤكّده الدّراسات من وجود دور واضح لأنشطة التعلّم الذّاتيّ في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (Kreber, 1998؛ علي، 2011)؛ كون المتعلّم يختبر هذه المهارات بنفسه وضمن نشاطات جماعيّة مع أقرانه أحياناً كما في التّعلّم التّعاونيّ. يلاحظ كذلك أنّ المناقشة جاءت في المرتبة الثّانية بعد التّعلّم الذّاتيّ، وهذا يتّفق مع ما توصّلت إليه دراسة بليرا

وزملاؤها (Bellaera *et al*., 2021) والّتي أظهرت أنّ أكثر طريقة يستخدمها المعلّمون لتعليم التّفكير النّاقد هي المناقشة (سواء بين المعلّم والمتعلّم أو بين المتعلّمين أنفسهم)، وذلك أنّ تبادل وجهات النّظر المختلفة عبر النّقاش يمكن أن يساهم في توضيح الجوانب المختلفة للمشكلة وكشف الدّعائم المنطقيّة الّتي يستند إليها كلّ رأي من الآراء المطروحة حولها، وهو ما يخدم التّفكير النّاقد على نحو مباشر، لاسيما لدى الأطفال، ولهذا تقترح دراسة سلامة وسلوم (2022) التركيز على المناقشات والمناظرات كطريقة فعّالة لتطوير التّفكير النّاقد.

أمّا استخدام الإشراف والمواقف الأصيلة فلم ينل ما نالته الطّريقتان السّابقتان، بالرّغم من دور هاتين الطّريقتين (الإشراف والمواقف الأصيلة) في تنمية التّفكير النّاقد وارتباطهما الوثيق بأسس التّربية الحديثة، وهذا ربّما يعود إلى أنّ بعض النّماذج المقترحة قد تفرض طرائق دون أخرى، كما أنّ بعض الموادّ ربّما تفسح المجال أمام استخدام طرائق معيّنة أكثر من غيرها.

يُلاحظ كذلك أنّ (7) دراسات وظّفت الطّرائق جميعها في تنمية التّفكير النّاقد، وبما يشكّل أقلّ من ربع الدّراسات المضمّنة في المراجعة الحاليّة، وهذا ما يتيح الاستفادة من خصائص الطّرائق جميعها في خلق بيئة تعلّم تحفّز المتعلّمين على التّفكير النّاقد، فتنمية التفكير الناقد تتطلّب التّنويع في طرائق التّعليم المتّبعة (Walker, 2003).

الجدول (4): تكرار طرائق التّعليم

الطّريقة	التّعلّم الذّاتيّ	المناقشة	الإشراف	المواقف الأصيلة	المجموع
التّكرار	26	23	17	19	85
النّسبة	%30.58	%27.05	%20	%22.35	%100

9-2-3 بيئة التّعلّم:

اعتمدت معظم الدّراسات (90%) بيئة تقليديّة، تقوم على التّفاعل وجهاً لوجه بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم، فيما استفادت دراستان من الانترنت، مثل الويب كويست (الناقة، 2017)، في تعزيز بيئة التّعلّم، واقتصرت الدّراسات الّتي اعتمدت التّعلّم المدمج على دراسة واحدة (الغمارية، 2022) وظّفت الأدوات الرّقميّة (تقنيّة الواقع المختلط Mixed Reality) في خلق بيئة تجمع بين التّعلّم التّقليديّ والتّعلّم الرّقميّ. وهذا التّوظيف للبيئتين الأخيرتين (المدمج والقائم على الانترنت) يعكس وعياً من قبل المعلّمين بضرورة الاستفادة من الانترنت والأدوات الرّقميّة في إثراء بيئة التّعلّم، وبما يعزّز التّعلّم الذّاتيّ بالمقابل، بالرّغم من الصّعوبات الّتي يمكن أن تواجه المعلّم عند تطبيقها. وقد خرجت المراجعة الّتي قام بها ليانغ (Liang, 2023) بإطار لتعليم التّفكير النّاقد المدعّم بالتّكنولوجيا، يقوم على أربعة مبادئ هي: إتاحة التعلم الذّاتي، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين لممارسة عدّة مهارات للتّفكير النّاقد، وتوظيف النّقاشات والتّعاون بين المتعلّمين، وإشراك المتعلّمين في أنشطة اتّخاذ القرار وحلّ المشكلات. وبحسب **دراسة الصالح (Alsaleh, 2020)** فإنّ موضوع تأثير استخدام التّكنولوجيا في التّفكير النّاقد ما يزال بحاجة إلى المزيد من الأدلّة.

الجدول (5): توزّع الدّراسات تبعاً لبيئة التّعلّم

البيئة	بيئة تقليديّة	تعلّم مدمج	تعلّم قائم على الانترنت	المجموع
التّكرار	27	1	2	30
النّسبة	%90	%3.33	%6.66	%100

9-2-4 المدّة:

تراوحت مدد البرامج المصمّمة لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، في الدّراسات المضمّنة في المراجعة، بين (6) و(30) حصّة درسيّة، بمتوسّط قدره (15.5) حصّة درسيّة، وبالتّالي يُلاحظ أنّ المدد قصيرة إلى متوسّطة الطّول، ولم تتجاوز الشّهرين في توزيعها. وكون معظم هذه الدّراسات قد اعتمدت مدخل الانغماس الّذي يركّز على المحتوى، فإنّ مدد البرامج غالباً تتبع عدد الدّروس الدّاخلة في البرنامج وعدد الحصص المخصّصة لها أكثر من الاعتبار للزّمن المخصّص لاكتساب مهارات التّفكير النّاقد. وقد وجدت دراستا الغدوني (Al-Ghadouni, 2021) وبيهارهورنشتاين ونيو (Behar-Horenstein & Niu, 2011) أنّ فعاليّة مداخل تعليم التّفكير النّاقد تتناسب طرداً مع مدّتها؛ فكلّما زادت مدّة البرنامج، زادت فعاليّته في تنمية مهارات التّفكير النّاقد. وقد نصحت دراسة ليو وبازتور (Liu & Pásztor, 2022) أن تكون مدد برامج التدخل طويلة نسبيّاً، لاسيما حين يتعلّق الأمر بمهارات التّفكير النّاقد، فيما اقترحت البرامج متوسّطة الطّول بالنّسبة لسمات التّفكير النّاقد (dispositions).

الجدول (6): مدد البرامج المصمّمة في الدّراسات

عدد الحصص	6	8	10	11	12	14	15	16
التّكرار	2	2	6	1	2	1	1	4
النّسبة	%6.66	%6.66	%20	%3.33	%6.66	%3.33	%3.33	%13.33
عدد الحصص	17	18	20	22	27	28	30	
التّكرار	1	1	4	1	2	1	1	
النّسبة	%3.33	%3.33	%13.33	%3.33	%6.66	%3.33	%3.33	

9-2-5 تقييم التّفكير النّاقد:

اختلفت الدّراسات في تحديدها لمهارات التّفكير النّاقد، الأمر الّذي انعكس اختلافاً في الاختبارات المبنيّة لقياس تلك المهارات، إلّا أنّ المُلاحظ أنّ جميع الدّراسات اعتمدت مقياساً واحداً في قياس التفكير الناقد، دون اللجوء إلى التثليث triangulation الّذي نصح به ماكميلان (McMillan, 1987) كأسلوب للقياس الدّقيق للتّفكير النّاقد عبر أدوات عدّة، إذ يُلاحظ غلبة اعتماد تصنيف واطسون وغليسر Watson & Glaser الواسع الانتشار (Fountzoulas *et al.*, 2019) بين الدّراسات (20 دراسة)، وبالتّالي الاستناد إليه في بناء الاختبارات المناسبة لظروف الدّراسة، إذ عمد الباحثون في (27) دراسة إلى بناء الاختبارات بأنفسهم والتّحقّق من صدقها وثباتها، فيما تبنّت ثلاث دراسات اختبارات معروفة ومقنّنة على البيئة الّتي أجريت فيها (اختبار واطسون وغليسر من تقنين البرضان على البيئة الأردنيّة 2001، واختبار كاليفورنيا من ترجمة الربضي 2004، واختبار لانغريهر)، وهذه الاختبارات قد صمّمت لقياس مهارات التّفكير النّاقد دون السّمات dispositions، الّتي غابت تماماً عن الدّراسات المضمّنة في المراجعة. ولهذا يرى بيهارهورينشتاين ونيو (Behar-Horenstein & Niu, 2011) أنّ قياس التّفكير النّاقد يجب أن يأخذ منحى أكثر شموليّة، توظّف فيه الأساليب الكميّة والكيفيّة، لتشكيل صورة واضحة عن قدرات المتعلّمين في التّفكير النّاقد، وهو ما تحدّث فيه سابقاً روبرت إينس (Ennis, 1993) في دراسته لتقييم التّفكير النّاقد، متوصّلاً إلى نتيجة مفادها أنّ اختبارات التّفكير النّاقد الّتي هي في

غالبيّتها اختيار من متعدّد multiple-choice tests قد توفّر الوقت والجهد والتّكلفة، لكنّها تبقى غير شاملة، مقترحاً بدائل أخرى تكون أكثر صدقاً ولو كانت تتطلّب جهداً أكبر، كإضافة طلب تعليل الإجابة في أسئلة الاختيار من متعدّد.

9-3 الإجابة عن السّؤال الثّاني: ما هي العوامل المؤثّرة في نتائج برامج تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة كما ذكرها الباحثون في الدّراسات العربيّة؟

9-3-1 نتائج الدّراسات

هدفت الدّراسات المضمّنة في المراجعة إلى تنمية مهارات التّفكير النّاقد كواحد من أهدافها الرّئيسة؛ ولهذا صُنّفت الدّراسات تبعاً لتحقيقها لهذا الهدف (الجدول 7)؛ إذ تظهر النّتائج أنّ (90%) من الدّراسات حقّقت كامل أهدافها المتعلّقة بتنمية مهارات التّفكير النّاقد، فيما حقّقت (6.66%) من الدّراسات بعض أهدافها، وبقيت دراسة واحدة (3.33%) لم يحقّق برنامجها أيّ تنمية لمهارات التّفكير النّاقد (الغافريّة، 2014)، وستُعرض لاحقاً العوامل الّتي قادت إلى هذه النّتائج من وجهة نظر الباحثين، ضمن الحديث عن العوامل المساعدة والمثبّطة لتطوّر مهارات التّفكير النّاقد.

لقد اتّبع الباحثون طرائق مختلفة في تقرير تحقّق أهداف دراساتهم المتعلّقة بتنمية مهارات التّفكير النّاقد وتبيان أثر أو فاعليّة البرامج الّتي طبّقوها، فمنهم من اعتمد على دلالة الفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة وحسب (6 دراسات)، وهذا أقلّ ما يجب التّحقّق منه للحكم على النّتائج، إذ يرى بيهارهورينشتاين ونيو (Behar-Horenstein & Niu, 2011) أنّ الدّلالة الإحصائيّة لا يجب أن تكون الطّريقة الوحيدة لاعتماد طريقة معيّنة، لذا يُلاحظ أنّ الغالبيّة أضافوا إجراءً إضافيّاً للتّحقّق من أثر أو فاعليّة البرنامج، وهذا الإجراء الإضافيّ كان إمّا حساب حجم الأثر effect size وفق قانون مربّع ايتا Eta squared أو d لكوهين d Cohen's (20 دراسة)، أو الاعتماد على معامل الكسب لبلاك Black's modified gain ratio (4 دراسات)، أو قانون الشّغل المحصّل لهريدي (دراسة واحدة)، ومنهم من مزج بين عدد من هذه الأساليب الإحصائيّة، بما يساعد على إرساء دليل قويّ، يؤكّد أثر أو فاعليّة البرنامج المُصمّم.

الجدول (7): تصنيف الدّراسات تبعاً لنتائجها

النّتيجة	نتائج كاملة	نتائج جزئيّة	لا نتائج	مجموع
العدد	27	2	1	30
النّسبة	%90	%6.66	%3.33	%100

9-3-2 العوامل المساعدة على تنمية مهارات التّفكير النّاقد:

يورد الباحثون في تفسيرهم لنتائج أبحاثهم العديد من العوامل الّتي يعتقدون بأنّ لها دوراً إيجابيّاً في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وسيجري عرض هذه العوامل تبعاً للفئات المعتمدة في الدّراسة الحاليّة، وهذه الفئات هي:

9-3-2-1 المدخل والعمليّة والأدوات:

وهو ما أشار له جميع الباحثين (30 دراسة) في تفسيراتهم للنّتائج، إذ أشاروا إلى ضرورة وجود مناخ صفّيّ يتّسم بالحريّة والبعد عن النّقد، يُتاح فيه للمتعلّم طرح الأسئلة بحرّيّة، في جوّ يحترم آراء الجميع ويشجّعهم على التّعبير عن أفكارهم، وهو ما يعدّ شرطاً مهمّاً لنموّ التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين (Joseph, 2017)، وهذه الحريّة كان قد شرحها تزو (Tzuo, 2007) بأنّها تعني حريّة الطّفل بالمشاركة الفعّالة وليس الحريّة من أيّة قواعد. من هنا يُلاحظ أنّ الباحثين قد نسبوا تطوّر التّفكير النّاقد في دراساتهم إلى الطّبيعة

العامّة للأنشطة التّعليميّة، والّتي يجب أن تماشي ذاك المناخ، بحيث تكون أنشطة متدرّجة منطقيّاً ومتمركزة حول المتعلّم، تتيح التّعلّم الذّاتيّ النّشط عبر مواقفَ إشكاليّة يتحقّق فيها التّعلّم ذو المعنى، وهذا يتقاطع مع الأبحاث الّتي دعت إلى تنمية مهارات التّفكير النّاقد عبر التّعلّم السّياقيّ وحلّ المشكلات (Tari & Rosana, 2019) والّتي رأت أنّه لا يمكن تعلّم مهارات التّفكير النّاقد من غير ممارستها على نحو مباشر ضمن أنشطة يخطّطها المعلّم للمتعلّم ضمن دوره كميسّر للتّعلّم؛ لأنّ تطوّر هذه المهارات يحتاج إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق ذلك. كما أكّدت التّفسيرات على دور الأنشطة في إتاحة الفرص للعمل ضمن مجموعات يجري فيها النّقاش بين المتعلّمين، بما يسمح بتبادل وجهات النّظر وتعرّف الأوجه المختلفة للمشكلة المطروحة، وتوظّف فيها مهارات التّفكير المتنوّعة، بما يسمح للمتعلّم بالتدرّب على ممارستها، مع ضرورة وجود تقييمات مستمرّة بين هذه الأنشطة، وقد أظهرت دراسة حاج حسيني وزملاؤه (Hajhosseini *et al*., 2016) التأثير الّذي يمكن أن يؤدّيه النّقاش المتبادل في تفعيل مهارات وسمات التّفكير النّاقد.

9-3-2-2 المحتوى والوقت:

أشار الباحثون في (12) دراسات إلى العوامل المرتبطة بالمحتوى، إذ تحدّثوا في تفسيراتهم عن أهميّة أن يكون المحتوى ملائماً لمستوى المتعلّم وعمره، وأن يكون قريباً من بيئة المتعلّم وحياته اليوميّة، ذلك أنّ الخبرات القريبة من المتعلّم تساعده على إدارة وقته وجهده في اكتساب المهارة (Parpala, 2017)، كما تحدّث الباحثون في تفسيراتهم عن ضرورة أن تكون الخبرات المطروحة مبنيّة على المعارف والخبرات السّابقة، وأن تكون منظّمة البناء وواضحة الأهداف، وعلى نحو ييسّر اكتساب المهارات. إلّا أنّ أيّاً من الباحثين لم يذكر عامل الوقت بشكل صريح في تفسيراته، وهذا ربّما مردّه إلى أنّ الباحثين ركّزوا في تفسيراتهم على الطّريقة الّتي اختبروها وتفاعل المتعلّم معها أكثر من العوامل الأخرى.

9-3-2-3 المتعلّم:

في حديثهم عن المتعلّم، أورد الباحثون في جميع الدّراسات المضمّنة (30 دراسة) مجموعة من العوامل الّتي يمكن تصنيفها في قسمين: أوّل مرتبط بأدوار المتعلّم في العمليّة التّعليميّة، وثانٍ مرتبط بالخصائص النّفسيّة للمتعلّم. أمّا في القسم الأوّل، فقد تحدّث الباحثون عن أهميّة الدّور النّشط للمتعلّم في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وهذا الدّور النّشط يتحدّد في بحث المتعلّم عن المعلومة وطرح الأسئلة ووضع الفرضيّات وتبادل الأفكار مع زملائه ومناقشة هذه الأفكار، ومن ثمّ تقديم الإجابات وتدعيم ما يقدّمه بالأدلّة المناسبة، إلى جانب مراجعة المتعلّم لطرائق تفكيره وتقييمها بما يساعده على تطويرها. إنّ هذا الدّور النّشط للمتعلّم يرتبط، كما أكّدت دراسة جومارة (Xhomara, 2021)، بتنمية مهارات التّفكير النّاقد، وعلى نحو يحتّم على المعلّم العمل على تصميم التّعليم ليكون متمحوراً حول المتعلّم في نشاطاته، ومناسباً لحاجاته ومهاراته واهتماماته.

أمّا القسم الثّاني والمتمثّل بالخصائص النّفسيّة، فيرى فيه الباحثون أنّ فاعليّة المتعلّم الذّاتيّة وتقديره لذاته، ووجود دافعيّة مرتفعة للتّعلّم، إلى جانب إشباع رغبة المتعلّم بالاستطلاع، كلّها عوامل يمكن أن تساعد في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وهذه الطّروحات تتّفق مع ما خلصت إليه العديد من الدّراسات من وجود علاقة إيجابيّة بين التّفكير النّاقد وهذه العوامل (سمّار، 2017؛ ابو شاهين ونصور، 2022)، كما تتفق مع الدراسات الّتي وجدت أن هذه الخصائص تلعب دوراً حاسماً في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (Purvis, 2009)، وهذا يزداد أهميّةً إذا ما أُخذ بالاعتبار أنّ تنمية التّفكير النّاقد لا ترتبط بتنمية مهاراته وحسب، بل بتنمية سمات المفكّر النّاقد في شخصيّة المتعلّم كذلك؛ كون هذه السّمات تمثّل إطاراً يعزّز عمل المهارات.

9-3-2-4 المعلّم:

أشار الباحثون في (10) دراسات إلى المعلّم في تفسيراتهم، إذ تحدّثوا عن الدّور الّذي يقوم به في تعليم المهارة على نحو مباشر وغير مباشر، فالمباشر يكون من خلال التّركيز على المهارة وطرحها بوضوح ليتعرّف المتعلّمون خطواتها، أمّا غير المباشر، فيكون من خلال تدريب المتعلّمين على هذه المهارات عبر مواقف إشكاليّة يصمّمها المعلّم بطريقة قريبة من حياة المتعلّمين. وتوافقاً مع الدّور الحديث للمعلّم، يرى الباحثون أنّ طرح المعلّم للأسئلة ومناقشته المتعلّمين في إجاباتهم يمثّلان عاملاً جوهريّاً في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وعلى نحو يتّفق مع العديد من الدّراسات الّتي أظهرت دور المساءلة questioning في تنمية التّفكير النّاقد (Nappi, 2017)، على أنّ طرح الأسئلة لا يقف عند المعلّم وحسب، بل لا بدّ للمعلّم من تشجيع المتعلّمين كذلك على طرح الأسئلة بأنفسهم والّتي تساعدهم في تشكيل الأحكام حول أيّ فكرة. وهذا التّشجيع يكون في جانب منه في أن يقدّم المعلّم نموذجاً في التّفكير للمتعلّمين، يوضّح لهم من خلاله الاتّجاه المرغوب في طريقة التّفكير، وهو ما اعتبره واغنر (Wagner, 2022) الأداة الأكثر أهميّة في تعلّم التّفكير النّاقد.

9-3-3 العوامل المثبّطة للتّفكير النّاقد:

أورد الباحثون في (6) دراسات ما اعتبروه عواملاً يمكن أن تحدّ من نموّ التّفكير النّاقد، إذ رأى الباحثون أنّ عدم اعتياد المتعلّمين على طريقة تدريس معيّنة وموقفهم السّلبيّ من الطّريقة أو المحتوى، إلى جانب عدم امتلاكهم لمهارات تفكير معيّنة (مهارات أساسيّة أو تفكير مجرّد) أو صعوبة تأديتها لعدم نضجهم معرفيّاً، يمكن أن يحدّ من نموّ التّفكير النّاقد؛ بسبب غياب الأرضيّة المناسبة له، وهذا ما يتّفق مع دراسة لورينكوفا وزملائها (Lorencová *et al.*, 2019). أمّا بالنّسبة للمعلّم، فيرى الباحثون أنّ المعلّم يمكن من خلال تركيزه على مهارات دون أخرى أن يساهم بتطوّرها على حساب باقي المهارات، كما أنّ التصاقه بالتّعليم بالطّريقة الاعتياديّة دون الاعتماد على طرائق تفعّل دور المتعلّم يعدّ عاملاً مثبّطاً للتّفكير النّاقد. وهذا يرتبط بحديث الباحثين عن دور الطّرائق في الحدّ من نموّ التّفكير النّاقد، إذ رأوا أن الطّرائق التّقليديّة المعتمدة على الحفظ والتّلقين تلعب دوراً أساسيّاً في الحدّ من نموّ التّفكير النّاقد؛ كونها لا تعطي المساحة والدّور المناسبين للمتعلّم. وقد وجدت دراسة تان (Tan, 2017) في هذا الصّدد أنّ أكثر التّحدّيات الثّقافيّة الّتي تواجه تنمية التّفكير النّاقد هي التّوقعات حول دور المعلّم كملقّن ودور المتعلّم كمتلقّ سلبيّ. وذكر الباحثون في تفسيراتهم كذلك أنّ قصر المدّة الزّمنيّة للبرنامج يمكن أن يؤدّي دوراً في تثبيط التّفكير النّاقد، وهو عامل لم يذكره الباحثون في تفسيراتهم لنموّ مهارات التفكير النّاقد كما سبق الذّكر. كما عزا الباحثون انخفاض مهارات التّفكير النّاقد في نتائج دراساتهم إلى انخفاض نسبة توافر مهارات التّفكير النّاقد في الكتب المدرسيّة، كونها لا توفّر بذلك أنشطة تحفّز هذا النّوع من التّفكير، فيما أوردت دراسة واحدة أنّ البيئة المدرسيّة يمكن أن تلعب دوراً مثبّطاً للتّفكير النّاقد. وبنظرة عامّة على هذه العوامل، يُلاحظ أنّها تشمل مختلف عناصر العمليّة التّعليميّة، وعلى نحو يتّفق مع ما أشارت إليه دراسة تشان (Chan, 2013)، موضّحة أنّ كلّ من المعلّم والمتعلّم والبيئة والمنهاج التّعليميّ يمكن أن يحمل تأثيراً على التّفكير النّاقد.

9-4 الإجابة عن السّؤال الثّالث: ما هي اقتراحات الباحثين في الدّراسات العربيّة حول تطوير تعليم التّفكير النّاقد للمتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة؟

خرج الباحثون في دراساتهم بمجموعة من المقترحات حول تطوير تعليم التّفكير النّاقد، وقد جاءت هذه المقترحات متنوّعة في مجالاتها، إلّا أنّه يمكن تمييز بعض المقترحات الّتي لاقت إجماعاً من الباحثين. إذ يقترح الباحثون في (19) دراسة ضرورة تدريب المعلّمين على تنمية مهارات التّفكير النّاقد عبر عقد دورات تدريبيّة وورشات عمل تعرّفهم بهذه المهارات وسبل تنميتها وتطبيقات ذلك في القاعة الصّفيّة، على أنّ ذلك يجب ألّا يتوقّف –بحسب اقتراحات الباحثين– على المعلّمين في المدارس فقط، بل يشمل كذلك الطّلبة المعلّمين في كليّات التّربية، عبر تطوير برامج إعداد المعلّمين لتضمن إعداد معلّمين عارفين بسبل تنمية مهارات التّفكير النّاقد في صفوفهم في المستقبل. كما اقترح الباحثون في (16) دراسة تقييم المناهج الحاليّة والعمل على تطويرها لتتضمّن أنشطة تساعد على تنمية مهارات التّفكير النّاقد المتنوّعة، خاصّة مع ما كشفته دراسات سابقة من ضعف تمثيل هذه المهارات في بعض المناهج.

اقترح الباحثون كذلك في (7) دراسات إعداد برامج تطبّق في حصص منفصلة أو تخصيص حصص أسبوعيّة أو شهريّة لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، أو حتّى تخصيص مادّة مستقلّة لمهارات التّفكير، وبمعنى آخر اعتماد المدخل الإثرائيّ الّذي يقوم على تطبيق برامج مستقلّة تحمل أهدافاً مباشرة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، كما نجد ذلك في دراسة الركيبات وقطامي (2016). فيما اقترح الباحثون في (4) دراسات أخرى تهيئة البيئة الصفيّة والمدرسيّة المناسبة الّتي تساعد على تنمية مهارات التّفكير عامّة والنّاقد خاصّة.

وخلصت (3) دراسات أيضاً لاقتراح يقول بضرورة إعادة النّظر في طرائق التّعليم المتّبعة بالصّفوف وضرورة أن ينوّع المعلّم في استخدامه لهذه الطّرائق ليحقّق أكبر استفادة من هذه الطّرائق، خاصّة أنّ الكثير من هذه الدّراسات قد قامت على أساس عدم ملاءمة الطّرائق المتّبعة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، ومن ثم اقتراح طرائق أكثر فاعليّة في تنمية تلك المهارات مثل دورة التعلّم الخماسيّة والتّسريع المعرفيّ واستراتيجيّات التّعلّم ما وراء المعرفة والمناقشة والاستقصاء إلى جانب بعض النماذج البنائيّة (مثل: شوارتز، سوشمان، بايبي، ويتلي، هورسلي، مارزانو). فيما رأى الباحثون في (3) دراسات أخرى ضرورة تطوير مقاييس دقيقة للتّفكير النّاقد وتطبيقها في المدارس، لتقدير مستويات المتعلّمين وتتبّع تطوّرهم. فيما طرحت (3) دراسات ضرورة مراعاة خصائص المتعلّم عند تعليم مهارات التّفكير النّاقد، والتركيز على دوره النّشط في العمليّة التّعليميّة، والعمل على تدريبه على هذه المهارات منذ مراحل مبكرة.

أمّا بالنّسبة لمقترحات الباحثين حول الدّراسات المستقبليّة، فقد تركّزت على إعادة إجراء الأبحاث على صفوف ومتغيّرات أخرى، والبحث في طرائق أخرى لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، بالإضافة إلى إجراء أبحاث لتعرّف نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد في المناهج وأخرى لتعرّف الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّمون في تطبيق مهارات التّفكير النّاقد، مع ضرورة تطوير مقاييس لمهارات التّفكير النّاقد في الأبحاث اللاحقة، فيما اقترح بعض الباحثين الانتقال لدراسة سمات المفكّر النّاقد إلى جانب المهارات.

يُلاحظ على المقترحات السّابقة أنّها جاءت متنوّعة، تغطّي العوامل المؤثّرة في التّفكير النّاقد، وتتقاطع مع توصيات العديد من المؤتمرات التّربويّة العربيّة كالمؤتمر التّربويّ الرّابع والأربعين لجمعيّة المعلّمين الكويتيّة (جريدة تعليم،2022) ومؤتمر التّطوير التّربويّ في سورية (وزارة التربية، 2019) والأردن (وزارة التربية والتعليم، 2015)، كما تتقاطع مع المقترحات المقدّمة في دراسة بينافيديس ورويز (Benavides & Ruíz, 2022)، إذ تشير هذه المقترحات إلى ضرورة بناء عمليّة تعليميّة تتهيأ فيها الشّروط لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، من معلّم وطرائق وبيئة وغيرها، في تأكيد على ضرورة تكامل هذه العوامل لخلق فرص أفضل للمتعلّم لاكتساب مهارات التّفكير النّاقد. أمّا المقترحات حول الدّراسات المستقبليّة، فجاءت غالباً كإعادة لما تمّ إجراؤه في مسعى لتوسيع نطاق البحث، مع كون بعض هذه المقترحات قد شرع الباحثون بإجرائها فعلاً (كتحليل المناهج)، فيما بعضها ما زال نادراً (كالدّراسات حول سمات المفكّر النّاقد).

10- الخلاصات والمقترحات:

يُستخلص ممّا سبق قلّة الدّراسات الّتي تناولت تصميم برامج لتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في الطّفولة المتوسّطة، مع غياب تناول الصّفّين الأوّل والثّاني الأساسيّ في هذه الدّراسات. وقد غلب على هذه الدراسات اعتماد مدخل الانغماس واعتماد طرائق التعلّم الذّاتيّ والمناقشة، وغلبة المقاييس المصمّمة من قبل الباحثين على المقاييس العالميّة، وقد جرى كلّ هذا ضمن بيئة تقليديّة في معظم الدّراسات، ولمدّة تبلغ (15.5) حصّة درسيّة في المتوسّط. أمّا بالنّسبة لنتائج الدّراسات، فقد حقّقت معظم الدّراسات أهداف برامجها كاملة، وقد عزا الباحثون هذه النّتائج إلى عوامل مساعدة ترتبط أكثر ما ترتبط بالمدخل والعمليّة والمتعلّم، فيما ذكر بعض الباحثين عوامل حدّت من تطوّر التّفكير النّاقد، تتركّز بشكل رئيس في المتعلّم والمعلّم. وبناء على النّتائج، جاءت مقترحات الباحثين متنوّعة، تغطّي العوامل المؤثّرة في التّفكير النّاقد، وتشير إلى ضرورة بناء عمليّة تعليميّة تتهيأ فيها الشّروط لتنمية مهارات التّفكير النّاقد، من معلّم وطرائق وبيئة وغيرها، في تأكيد على ضرورة تكامل هذه العوامل. وبالنّسبة للدّراسات المقترحة، اقترح الباحثون إعادة إجراء الدراسات الّتي قاموا بها، وتطوير طرائق لتنمية مهارات التّفكير النّاقد وتعرّف الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في ذلك، مع ضرورة تحليل المناهج في ضوء مهارات التّفكير النّاقد، وبناء مقاييس دقيقة لتلك المهارات، والانتقال للتّركيز على سمات المفكّر النّاقد وليس المهارات فحسب.

بناءً على ما سبق يقترح الباحث:

- تطوير برامج لتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة بناءً على ما توصّلت له الدّراسات من استراتيجيّات وعوامل تهيّئ الشّروط الملائمة لتطوّره، لاسيما في الصّفوف الّتي لم تتركّز الدّراسات عليها.
- تطوير مناهج دراسيّة تدمج مهارات التّفكير في مختلف الموادّ الدّراسيّة، مع توفير وحدات تعليميّة متخصّصة تركّز على مهارات التّفكير النّاقد.
- تطوير مقاييس شاملة لقياس التّفكير النّاقد (مهارات وسمات) لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، واعتماد التثليث في القياس.
- إجراء دورات تدريبيّة للمعلّمين حول تنمية مهارات التّفكير النّاقد وسماته لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة، تقوم على ما توصّلت إليه الدّراسات.
- إجراء دراسات طوليّة تتبّع تطوّر مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين على مدى فترة زمنية طويلة، ممّا يوفّر بيانات حول تأثير البرامج التّعليمية والاستراتيجيّات المستخدمة.
- إجراء دراسات تبحث في المسائل المرتبطة بتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين في مرحلة الطّفولة المتوسّطة كالاستراتيجيّات الملائمة والصّعوبات، لاسيّما ما يرتبط بتأثير التكنولوجيا على مهارات التّفكير النّاقد.
- إجراء مراجعات منهجيّة للدّراسات العربيّة الّتي تناولت تنمية مهارات التّفكير النّاقد وسماته في مراحل عمريّة أخرى.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

المراجع:

1. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2007). تعليم التّفكير: النّظريّة والتّطبيق. الأردن: دار المسيرة.
2. أبو جلنبو، صفاء (2015). أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة). المستودع الرقمي للجامعة الإسلامية.
3. أبو حمد، سيرين (2014). أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية). المستودع الرقمي لجامعة النجاح. الوطنية.
4. ابو شاهين، مصطفى ونصور، رغداء (2022). أثر نموذج أدي وشاير في دافعيّة تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ للإنجاز في الدّراسات الاجتماعيّة: دراسة شبه تجريبيّة في مدينة القدموس. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة والنّفسيّة، 38(4)، 78-111.
5. أبو شاهين، مصطفى (2021). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج أدي وشاير في تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة شبه تجريبية على تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية (أطروحة دكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة اللاذقية). قاعدة البيانات البحثية الوطنية.
6. إدريس، ريم (2016). فاعلية استراتيجية عصف الدماغ باستخدام الصورالمطبوعة الملونة في إكساب التلاميذ بعض مهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة البعث، 38(2)، 83-115.
7. البيريني، ريم (2013). أثر استراتيجية الاستقصاء في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق). شبكة المعلومات العربية التربوية شمعة.
8. ثابت، سهام، الحسيني، هويدا، عبد ربه، محمد (2023). فعالية الصحافة المدرسية الإلكترونيّة في تنمية مهارات الكتابة والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية في جامعة المنوفية، 2(1)، 287-326.
9. جامعة سوهاج (2021، 24-25 اللاذقية الثّاني). توصيات المؤتمر الدّوليّ الثّاني "قضايا التّعليم: تحدّيات الحاضر واستشراف المستقبل". سوهاج، مصر. http://edu.sohag-univ.edu.eg/main/?p=37169
10. جحجاح، ريم (2020). فاعلية برنامج تعليمي مصمّم وفق نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار وتحصيل الدراسات الاجتماعية: دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسيّ في مدينة اللاذقية (أطروحة دكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة اللاذقية). قاعدة البيانات البحثية الوطنية.
11. جديد، لبنى، مبيض، مهند، عباس، رنا (2019). أثر برنامج كورت (CoRT) التدريبي بجزئه الأول في تنمية التفكير الناقد: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة اللاذقية، 41(5)، 286-303.
12. جريدة تعليم (2022). جمعية المعلمين تعلن عن توصيات المؤتمر التربوي.
13. الجمعيّة الأردنيّة للعلوم التّربويّة (2023، 3-5 أيار). توصيات مؤتمر الجمعيّة الأردنيّة للعلوم التّربويّة المنعقد بالتّعاون مع عمّان الأهليّة. عمّان، الأردن. http://www.ammonnews.net/mobile/article/763697

14. جمعية-المعلمين-تعلن-عن-توصيات-المؤتمر/2022/03/12/ http//taleem.com.kw
15. حراحشة، كوثر (2017). أثر استخدام دورة التقصي الثنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، 173(1)، 355-387.
16. الحسنات، خولة وأبو لوم، خالد (2017). أثر استخدام استراتيجيتي: دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء فاعليتهن الذاتية. مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 419-445.
17. الحشاش، فاطمة (2018). أثر استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة). المستودع الرقمي للجامعة الإسلامية.
18. خضور، نادين (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع (أطروحة دكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة البعث). قاعدة البيانات الحثية الوطنية.
19. الركيبات، أمجد وقطامي، يوسف (2016). أثر برنامج تدريبيّ للذّكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفيّ في درجة ممارسة التّفكير النّاقد لدى طلبة الصف السّادس الأساسيّ في الأردن. دراسات، 43(2)، 619-635.
20. الزعبي، جهان (2015). فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية (رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق). قاعدة البيانات البحثية الوطنية.
21. سلامة، مروة وسلوم، طاهر (2022). درجة اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء المناهج الحالية القائمة على الأنشطة في مدارس مدينة حماه. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 38(3)، 346-386.
22. سمّار، ميادة (2017). الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى التفكير الناقد وعلاقتهما بمدى اتقان مهارة التعميم الرياضي خارج الصف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة نابلس (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية). المستودع الرّقميّ لجامعة النّجاح الوطنيّة.
23. سوداح، دارين (2014). أثر استخدام إستراتيجية المناقشة النشطة في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة تجريبية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماة (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق). قواعد البيانات البحثية الوطنية.
24. الشيخ، أحلام (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة). المستودع الرقمي للجامعة الإسلامية.
25. صقر، نجلاء (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة). المستودع الرقمي للجامعة الإسلامية.

26. عباس، بلسم (2014). أثر استخدام استراتيجيات التعليم الواعي ما وراء المعرفي في تنمية الفكر الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات (رسالة ماجستير، قسم تربية الطّفل، كليّة التّربية، جامعة اللاذقية). قاعدة البيانات البحثية الوطنية.

27. عرفة، لانا والمقدادي، أحمد (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حلّ المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مستويات تحصيلهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(2)، 193-208.

28. علوان، وسن (2020). أثر التدريس باستراتيجية التعليم بجانبيّ الدماغ في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الابتدائيّ. مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، عدد خاصّ، 848-889.

29. العلوية، كانية (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على حب الاستطلاع في التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس). المنظومة.

30. علي، لينا عز الدين (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة ريف دمشق [أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق]. شبكة المعلومات العربية التربوية.

31. العمايرة، إيمان (2020). فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن لتدريس النصوص القرائية في فهم المقروء وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الساس الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(44)، 114-128.

32. الغافرية، نبيلة (2014). أثر تدريس العلوم باستخدام القصة في تنمية التحصيل الدراسيّ ومهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات الصّفّ السّادس الأساسيّ بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس). المنظومة.

33. الغمارية، موزة (2023). فاعلية تقنية الواقع المختلط "Mixed Reality" في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس). المنظومة.

34. قادرية، ازدهار (2017). فاعلية نموذج تكاملي مقترح وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة البعث، 39(79)، 101-148.

35. قطامي، يوسف ومصطفى، سعاد (2015). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس. دراسات، 42(3)، 891-908.

36. محمد، صبا (2015). أثر استخدام استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير الناقد والمثابرة في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي: دراسة شبه تجريبية في مدينة طرطوس (رسالة ماجستير، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة اللاذقية). قواعد البيانات البحثية الوطنية.

37. الناقة، صلاح (2016). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربوية والنفسية، 24(1)، 44-55.

38. وزارة التربية (2019، 26-29 أيلول). توصيات مؤتمر التطوير التربوي.

39. وزارة التربية والتعليم (2015). توصيات مؤتمر التطوير التربوي. http://moe.gov.jo/node/6512

40. يوسف، رهف (2015). أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسيّ في مادّة الدّراسات الاجتماعيّة (رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق). قواعد البيانات البحثية الوطنية.

41. يوسف، سمر (2016). أثر استخدام نموذجي بايبي وهورسلي البنائيين في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة شبه تجريبية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة جبلة (أطروحة دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة اللاذقية). قواعد البيانات البحثية الوطنية.

42. Abbasi, A. & Izadpanah, S. (2018). The relationship between critical thinking, its subscales and academic achievement of English language course: The predictability of educational success based on critical thinking. Academy Journal of Educational Sciences, 2(2), 91-105.
43. Abrami, P.; Bernard, R.; Borokhovski, E.; Waddington, D.; Wade, C.; & Persson, T. (2014). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275-314.
44. Al-Ghadouni, A. (2021). Instructional approaches to critical thinking: An overview of reviews. Revista Argentina de Clínica Psicológica, 1, 240-246.
45. Alsaleh, N. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 19(1), 21-39.
46. Andreucci-Annunziata P, Riedemann A, Cortés S, Mellado A, del Río MT and Vega-Muñoz A (2023) Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. Frontiers in Education. 8:1141686. doi: 10.3389/feduc.2023.1141686
47. Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. British Journal of Educational Studies, 53(4), 399-416.
48. Behar-Horenstein, L. & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. Journal of College Teaching & Learning, 8(2), 25-42.
49. Bellaera, L.; Weinstein-Jones, Y.; Ilie, S.; & Baker, S. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. Thinking Skills and Creativity, 41. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856
50. Benavides, C. & Ruíz, A. (2022). Critical thinking in Education: Systematic review. Revista Innova Educación, 4(2), 62-79.
51. Boran, M. & Karakuş, F. (2022). The mediator role of critical thinking disposition in the relationship between perceived problem-solving skills and metacognitive awareness of gifted and talented students. Participatory Educational Research, 9(1), 61-72.
52. Chan, Z. (2013). A systematic review of critical thinking in nursing education. Nurse Education Today, 33, 236-240.
53. Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. Theory into Practice, 32(3), 179-186.
54. Fountzoulas, G.; Koutsouba, M.; Nikolaki, E. (2019). Critical thinking and its assessment: A literature review with special reference in Greece and Cyprus. Journal of Education & Social Policy, 6(2), 69-80.
55. Hajhosseini, M.; Zandi, S.; Shabanan, S.; & Madani, Y. (2016). Critical thinking and social interaction in active learning: A conceptual analysis of class discussion from Iranian students' perspective. Cogent Education, 3(1), DOI: 10.1080/2331186X.2016.1175051
56. Joseph, T. (2017). Role of Critical Thinking & Academic Freedom in Higher Education. Available at SSRN: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2959296.

57. Kettler, T. (2014). Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. Gifted Child Quarterly, 58(2), 127–136.
58. Kreber, C. (1998). The relationships between selfdirected learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education. Studies in Higher Education, 23(1), 71-86.
59. Liang, W. (2023). Towards a set of design principles for technology-assisted critical thinking cultivation: A synthesis of research in English language education. Thinking Skills and Creativity, 47. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101203
60. Liu, Y. & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: a meta-analysis. Thinking Skills and Creativity, 45, 101069.
61. Lorencová, H.; Jarošová, E.; Avgitidou, S.; & Dimitriadou C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. Studies in Higher Education, 44(5), 844-859.
62. McMillan, J. (1987). Enhancing college students' critical thinking: a review of studies. Research in Higher Education, 26(1), 3-29.
63. Mikkonen, K. & Kääriänen, M. (2020). Content analysis in systematic review. In H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriänen (Eds.) The application of content analysis in nursing science research (pp. 105-115). Springer.
64. Muxiddinovna, A. (2022). The place and importance of steam educational technology in preschool education. Journal of Pedagogical Inventions and Practices, 11, 3-5.
65. Nappi, J. (2017). The importance of questioning in developing critical thinking skills. Delta Kappa Gamma Bulletin, 84(1), 30-41.
66. Noble, H., Smith, J. (2015) Issues of validity and reliability in qualitative research. Evidence Based Nursing, 18(2), 34-35.
67. Pandey, S. & Patnaik, S. (2014). Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination. Jharkhand Journal of Development and Management Studies, 12(1), 5743-5753.
68. Parpala, A.; Asikainen, H.; Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylanne, S. (2017). The relationship between the development of time and effort managmentand experiences of the teaching-learning environment in a university context. International Journal of Learning and Change, 9(2), 170-184.
69. Peričić, T. & Tanveer, S. (2019). Why systematic review matter. http://www.elsevier.com/connect/authors-update/why-systematic-reviews-matter
70. Pollarolo, E.; Størksen, I.; Skarstein, T.; & Kucirkova, N. (2022) Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. European Early Childhood Education Research Journal, 31(2), 259-271. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2081349
71. Prawat, R. (1991). The value of ideas: the immersion approach to development pf thinking. Educational Researcher, 20(2).
72. Purvis, C. (2009). Factors that influence the development of critical thinking skills in associate degree nursing students (Dissertation, University of Georgia). University of Georgia Libraries.
73. Skuse, D.; Bruce, H.; Bowdney, L.; & Mrazek, D. (2011). Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for practice (2nd ed.). John Wiley & Sons.
74. Stern, C.; Jordan, Z.; & McArthur, A. (2014). Developing the review question and inclusion criteria. The American Journal of Nursing, 114(4), 53-56.
75. Tan, C. (2017). Teaching critical thinking: cultural challenges and strategies in Singapore. British Educational Research Journal, 43(5), 988-1002.
76. Tari, D. & Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. Journal of Physics, Conf. Series 1233.

77. Tiruneh, D.; Verburgh, A.; & Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. Higher Education Studies, 4(1), 1-17.
78. Tyler, S. (2020). Human Behavior and the Social Environment. University of Arkansas.
79. Tzuo, P. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. Early Childhood Education Journal, 35, 33–39.
80. Uman, L. (2011). Systematic Reviews and Meta-Analysis. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 20(1), 57–59.
81. Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1), pp. 41-46.
82. Vieira, R.; Tenreiro-Vieira, C.; & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. Science Education International, 22(1), 43-54.
83. Wagner, P. (2022). Tools for Teaching and Role-Modeling Critical Thinking. Psychology, 13, 1335-1341. doi: 10.4236/psych.2022.138086.
84. Walker, S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. Journal of Athletic Training, 38(3), 263-267.
85. Watson, G. & Glaser, E. (2002). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal- UK Edition. England: Pearson Assessment.
86. Watson, G. & Glaser, E. (2010). Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal: Technical Manual and User's Guide. United States of America: Pearson.
87. Xhomara, N. (2021). Critical thinking: student-centred teaching approach and personalized learning, as well as previous education achievement, contribute to critical thinking skills of students. International Journal of Learning and Change, 14(1), 101-120.