كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد للطالبات الموهوبات

إعـــداد

د/ نورة فريد عبدالله السليم الملحم

أستاذ مساعد – تربية خاصة تربية الموهوبيين

جامعة الملك فيصل– كلية التربية

nalmolhem@kfu.edu.sa

﴿ المجلد التاسع والثلاثون– العدد الأول– يناير ٢٠٢٣م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي صيفي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة، (١٥) طالبة المجموعة التجريبية و(١٣) طالبة للمجموعة الضابطة من الصف الأول متوسط بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بالطريقة الميسرة ممن توافر فيهن الشروط التالية: (١) الحصول على درجة ١٢٠ فأكثر على اختبار القدرات العقلية العامة المقنن على البيئة السعودية، (٢) تحصيل دراسي عام يتراوح من ٩٠ – ١٠٠%، واستغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أسابيع، قامت الباحثة بتصميم الإطار العام للبرنامج وتطبيقه على المجموعة التجريبية مع إجراءات التقييم الدينامي، كما تم تطبيق البرنامج أيضاً على المجموعة الضابطة ولكن دون إجراءات التقييم الدينامي. وقد تم تطبيق مقياس التفكير الناقد لواطسون وجليسر WATSON–GLASER على الطالبات المشاركات في بداية البرنامج وبعد نهايته. وأكدت النتائج في مجملها على فعالية البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد. وقد تم مناقشة وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج الدراسة وموضوعها.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، برنامج إثرائي، التقييم الدينامي، التفكير الناقد.

المقدمة

أضحى مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد حقيقةً واقعة، أرغمت التربويين على الاعتراف بضرورة تمايز التعليم بناءً على القدرات، فالتعليم حقٌ لكل طالب والمساواة في مقابلة احتياجات الطلاب جزءٌ منه؛ لذا كان من المهم أن يتم تفريد تعلم الموهوبين باعتبارهم فئة تتجاوز قدراتها قدرات العاديين من أترابها تحتاج إلى تعليم يتناسب مع هذه القدرات. وقد أولت المملكة العربية اهتماماً بارزاً في الكشف عن هذه الفئة وتقديم الرعاية اللازمة لها من خلال العديد من برامج الرعاية (Aljughaiman et al., 2016).

وتعد البرامج الإثرائية بأنواعها من أكثر أساليب الرعاية المتبعة في المملكة والتي تقوم بتقديمها (موهبة) والإدارة العامة لرعاية الموهوبين، وتهدف هذه البرامج إلى تقديم الرعاية التكاملية للطلاب الموهوبين في الجوانب المعرفية والمهارية والشخصية، من خلال العمل على تنمية دوافعهم نحو التعلم، ومهارات التفكير بشقيه التقاربي والتباعدي، ومهارات البحث، ومهارات التعلم، والسمات الشخصية والاجتماعية المؤثرة لديهم (الجغيمان، ٢٠٠٥؛ Aljughaiman, 2011;Davis et al., 2010).

ويعد التفكير الناقد من مهارات التفكير الأساسية التي يجب أن تحظى بالعناية والاهتمام في برامج الموهوبين، وترجع أهمية العناية بها إلى أنها من الأهداف الأساسية التي تسعى المؤسسات التربوية إلى إكسابها لطلابها (الخطيب، ٢٠٠٩؛ محفوظ،٢٠٠٩ ؛المولد، ٢٠٠٧ ؛ Bailin & Siegel, 2002). حيث إنها تعد من المهارات الضرورية التي يحتاجها الطلاب لمواجهة تحديات العصر الحالي والنجاح في التعامل معها (الحربي، ٢٠٠٩)، إذ تعمل على تحسين طرق تفكيرهم واكتسابهم للمهارات والقدرات، وكذلك تساعدهم على اتخاذ قرارتهم (المبيريك، ٢٠٠٦).

ويكتسب عنصر التقويم في بناء وتصميم برامج الموهوبين أهميةً كبرى. إذ من خلاله يمكن قياس تحقق الأهداف المنشودة في البرامج الإثرائية (الجغيمان، ٢٠٠٥؛ قطامي، ٢٠١٠). ولقد ظهر اتجاه مستحدث في التقييم قامت بتبنيه العديد من البرامج التربوية؛ لما أثبت من فاعلية وتأثير أكبر في البرنامج الذي يقوم عليه أكثر من التقييم التقليدي، حيث يقوم هذا النوع من التقويم –والذي يسمى بالتقييم الدينامي– على دمج عملية التقييم في التعليم والتعامل معه كجزء أساسي من العملية التعليمية (Yildirim ٢٠٠٨)، يتم دمجه في بنية البرنامج وعملياته مما يسهم في جودة مخرجاته. وتكون وظيفته الإثراء وليس التصنيف، حيث يهدف التقييم الدينامي إلى قياس إمكانية استفادة الفرد للتعلم (الأعسر، ٢٠٠١) من خلال تقييم حيز النمو

الممكن ويقصد به المسافة بين مستوى النمو الحقيقي الذي يصل إليه الفرد بمفرده من خلال حل المشكلات، ومستوى النمو الممكن الذي يصل إليه الفرد من خلال حل المشكلات مع توفر بيئة ثرية أو وسيط يساعد على هذا النمو بحيز النمو الممكن (Vygotsky, 1978).

ونظراً للحاجة المستمرة لتطوير برامج الموهوبين في المملكة، اتبعت الباحثة الاتجاه الحديث المستخدم في التقييم في البحوث التربوية، وذلك لما تتمتع به عملية التقييم من أهمية بالغة في بناء وصميم وتنفيذ برامج الموهوبين والعمل على تحقيق الجودة في عمليات ومخرجات البرنامج وقد أثبت فاعليته في البرامج التي تم استخدامه فيها(مسعود، ٢٠١٠؛ Carlson & Wiedl, 1992) وتتحدد مشكلة الدراسة موضع الاهتمام في هذه الدراسة في السؤال التالي **ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول المتوسط؟**

الإطار النظري

البرامج الإثرائية والتقييم الدينامي

لقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث التربوية فاعلية البرامج الإثرائية للموهوبين في تنمية الجوانب الأكاديمية والمعرفية لدى الطلاب المستفيدين من البرنامج الإثرائي، مثل ودراسة (Carol, 2005؛ Wosu & Lovell ,2007). وكذلك ثبت فاعليته على الجوانب المهارية وتشمل مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات البحث العلمي، مثل: دراسة (الجغيمان وآخرون، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠٠٦؛ القاضي، ٢٠٠٦؛ النافع وآخرون، ٢٠٠٠؛Tsai, 1997). وأيضاً أثبتت البرامج الإثرائية فاعليتها في تنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب الموهوبين، مثل دراسة: (الجغيمان وإبراهيم، ٢٠٠٩؛ Morgan, 2007).

إن عملية تصميم البرامج الإثرائية لا تتم بصورة عشوائية، وإنما ينبغي على مصمم البرنامج أن يتبع الطريقة العلمية التي تساعده في تحقيق الأهداف المنشودة. وتشير بارجر (Berger, 1991) وتواجه عملية تقويم الطلاب الموهوبين بعض الصعوبات والمشكلات (باسكا وستامبغ، ٢٠٠٦/٢٠٠٧). وقد برز التقييم الدينامي كأحد التطبيقات التربوية للنظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي، حيث صنف أداء الفرد إلى مستويين: المستوى الاجتماعي وهو يقع في مرتبة أدنى، ثم يتطور إلى المستوى فردي وهو المرتبة الأعلى، حيث ذكر (vygotsky, 1978) أن هناك مستويين للقدرة على التعلم عند الطفل: (أ) مستوى القدرة النمائية الحالية وهي: ما تقيسه الاختبارات التقليدية حيث تقيس ما يستطيع الطفل القيام به بمفرده، (ب) حيز النمو الممكن (Zone of Proximal Development (ZPD وهو:

مستوى النمو الحقيقي الذي يقيس ما يستطيع الطفل القيام به بمساعدة الآخرين؛ أي يقيس القدرات التي لم تنضج بعد وهذا ما يقوم به القياس الدينامي. وأطلق فيجوتسكي (vygotsky, 1978) على المسافة بين مستوى النمو الحقيقي الذي يصل إليه الفرد بمفرده من خلال حل المشكلات، ومستوى النمو الممكن الذي يصل إليه الفرد من خلال حل المشكلات مع توفر بيئة ثرية أو وسيط يساعد على هذا النمو بحيز النمو الممكن.

حيث يشترط فيجوتسكي لحدوث التعلم لدى الطلاب أن تكون المهام التعليمية التي تقدم لهم تتصف بالجدة وتقع في مستوى أعلى من مستواهم الحالي، مما يجعل الطالب في عملية استنفار لمواجهة الموقف المتحدي الذي أمامه، ويشكل لديه حالة من التوتر تكون هي القوة الدافعة للتطور العقلي لديه (الصالحي، ١٩٧٣) ويقوم التقييم الدينامي على إمكانية تقييم حيز النمو الممكن للمتعلم، ويهدف إلى الوقوف على ما يستطيع المتعلم إنجازه إذا أتيحت له بيئة متهيئة لأداء المهمة، ويكون بمراقبة العمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم لإنجاز المهمة بدلاً من الاهتمام بالنواتج التعليمية فقط (بوارحمه، ٢٠٠٨). فهو يسعى إلى قياس إمكانية استفادة الفرد من التعلم (الأعسر، ٢٠٠١).

التفكير الناقد

لقد تعددت واختلفت تعريفات الباحثين لمفهوم التفكير الناقد (زيتون، ٢٠٠٨؛ العلوان والغزو، ٢٠٠٧ ؛Dixon, 2009 Mulnix, 2010؛) وقد يرجع أسباب هذا الاختلاف إلى اختلاف مجالات الاهتمام التي ينطلق منها الباحثون في دراستهم للتفكير الناقد، بالإضافة إلى أن التفكير الناقد مهارة مركبة تحتوي على العديد من العمليات العقلية (الثبيتي، ٢٠٠٦؛ عبد العاطي، ٢٠٠٨؛ فقيهي، ٢٠٠٦).

وانطلاقاً من حقيقة أن التفكير الناقد مهارة مكتسبة قابلة للتعلم والتطوير (الثبيتي، ٢٠٠٦؛ العياصرة، ٢٠١٠؛ قطامي، ٢٠١٠)، وأن التعلم الذاتي لا يكفي لكسب هذه المهارة، وإنما يحتاج الفرد إلى الخضوع إلى برامج تدريبية متخصصة على يد خبراء في هذا المجال (العياصرة، ٢٠١٠)، وأن القدرة على التفكير الناقد ليست شائعة لدى الطلاب، فإن معظم الطلاب الذين يخضعون لاختبارات التفكير الناقد يحصلون على درجات غير جيدة (Norris, 1985) ، ومع أن دراسة Norris قديمة إلا أن نتائج الدراسات الحديثة تؤكد على هذه النتيجة كدراسة (الشرفي، ٢٠٠٥؛ النبهاني، ٢٠١٠). ما يترتب على ذلك ضرورة العناية بالتفكير الناقد لدى الطلاب، والعمل على تحسين قدراتهم النقدية من خلال تدريب الطلاب على ممارسة التفكير الناقد في العملية التعليمية.

وعلى الرغم من أن الطلاب الموهوبين يمتلكون القدرة على التفكير الناقد قبل دخولهم المدرسة، إلا أن مهمة المدرسة هي تفعيل هذه القدرة من خلال توفير الفرص التعليمية المناسبة لكي يستخدموها (Dixon, 2009). وكذلك فإن مجرد امتلاك الطالب القدرة على التفكير الناقد وحدها لا تكفي، بل يجب أن يعرف الطالب كيف يستخدم هذه القدرة، ويطبقها على كل ما يمتلك من معرفة، وما يتملكه من مشاعر، مما يجعل الطالب بمثابة المراقب الذاتي لما يدور في فكره، مترجماً بذلك قدرته النقدية في جميع سلوكياته سواء أكان ذلك في المدرسة أو خارجها (Norris, 1985).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتسابق الدول لرعاية أبنائها الموهوبين مستندة إلى نتائج الدراسات التي تؤكد على أن حاجة الطلاب الموهوبين إلى الرعاية المتخصصة والملائمة لحاجتهم لا تقل أهمية عن حاجة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم من الفئات الأخرى، وأن في إهمال تقديم الرعاية لهم أخطاراً تتجاوز الموهوب نفسه وتتعداه لتصل مداها إلى مجتمعه (جروان، ١٩٩٨؛ ٢٠٠٨)

وكان لا بد للأسلوب المتبع في رعاية هذه الفئة أن يكون مبنياً على أسس علمية مدروسة، يعمل على توفير مناخ تربوي سليم يساعد الطلاب الموهوبين على تنمية مواهبهم بما فيه نفع لهم ولمجتمعاتهم (قطامي، ٢٠١٠). ونظراً للحاجة المستمرة لتطوير برامج الموهوبين في المملكة، اتبعت الباحثة الاتجاه الحديث المستخدم في التقييم في البحوث التربوية، وذلك لما تتمتع به عملية التقييم من أهمية بالغة في بناء وصميم وتنفيذ برامج الموهوبين والعمل على تحقيق الجودة في عمليات ومخرجات البرنامج وقد أثبت فاعليته في البرامج التي تم استخدامه فيها (مسعود، ٢٠١٠ ؛ Carlson & Wiedl, 1992؛ Bensoussan, 2002). ، حيث قامت الباحثة بتبني التقييم الدينامي في بناء البرنامج الإثرائي ويرجع ذلك إلى أن الفئة المستهدفة هي فئة الموهوبين وهم فئة تحتاج إلى أن يكون وتيرة سير العملية التعليمية متزامنة مع تطور قدراتهم المستمرة ، وعلى الرغم من هذه الأهمية للتقييم الدينامي (Yildirim, 2008)، ظلت البرامج الإثرائية في المملكة قاصرة على تبني مثل هذا التوجه الحديث.

ومع أن البرامج الإثرائية قد اهتمت بتنمية مهارات التفكير عموماً، إلا أنها ركزت بشكل خاص على تنمية مهارات التفكير الإبدعي مثل: دراسة (ربابعه، ٢٠١٠؛ الراغب والعدل، ٢٠١٠؛ رمل، ٢٠١٠ السنان، ٢٠٠٦؛ الشاهي، ٢٠٠٩؛ صالح، ٢٠٠٦؛ ؛ صبان، ٢٠٠٦؛ عرب، ٢٠١٠؛ القاضي، ٢٠٠٦؛ نبوي، ٢٠١٠)، وأهملت تنمية مهارات التفكير الناقد، وهو ما استهدفته هذه الدراسة، و تتطلب هذه المهارة تفاعلاً إيجابياً بين المعلم و والمتعلم، وتهدف إلى خلق معرفة جديدة وخبرة متبادلة في إطار اجتماعي بين المتعلم والآخر سواء كان الآخر هو معلم أو الأقران، وتتعدد أراؤهم لتتفق وتختلف، لتتجاوز ما هو قائم لبناء معرفة جديدة (الأعسر، ٢٠٠١) لا تتحقق إلا باتباع منهج ملائم، وهذا ما جعل الباحثة تجد في التقييم

الدينامي القائم على النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي غايتها لتناسبها مع طبيعة المهارة المستهدفة والفئة المستفيدة. **وتتحدد مشكلة الدراسة موضع الاهتمام في هذه الدراسة في السؤال التالي:**

١- ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول المتوسط؟

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغت مجموع عينة الدراسة ٢٨ طالبة يبلغ متوسط أعمارهن ثلاث عشرة سنة، تم اختيارهن بالطريقة الميسرة ممن توافر فيهن الشروط التالية:(١) ترشيح المعلمات للطالبات الموهوبات من خلال تطبيق استمارة رينزولي لتقدير السمات السلوكية للطالبات الموهوبات (٢) الحصول على درجة ١٢٠ فأكثر على اختبار القدرات العقلية العامة المقنن على البيئة السعودية، (٣) تحصيل دراسي عام يتراوح من ٩٠ –١٠٠%،وبعد ذلك قامت الباحثة بتقسيمهن إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية المنتظمة من خلال وضعهن في قوائم وتقسيمهن إلى مجموعتين بناءً على الأعداد الزوجية والفردية، حيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (١٥) والتي يطبق عليها البرنامج الإثرائي مع جلسات التقييم الدينامي، و(١٣) طالبة للمجموعة الضابطة والتي يطبق عليها البرنامج الإثرائي فقط، كما هو موضح في الشكل رقم (١).

الشكل (١) رسم بياني يوضح التصميم التجريبي للدراسة

أدوات الدراسة

١- البرنامج الإثرائي (فضاؤنا الاجتماعي): من إعداد الباحثة، وهو برنامج إثرائي صيفي مقدم للطالبات الموهوبات في الصف الأول متوسط، يستند البرنامج الإثرائي (فضاؤنا الاجتماعي) في تصميمه إلى:١-التقييم الدينامي لفيجوتسكي حيث تم بناء المناشط والتدخلات بناءاً على نظريته.٢-أنموذج الواحة الإثرائي لرعاية الموهوبين، ولقد بُني الأنموذج وفق أسس علمية مرتكزاً على ثلاث نظريات رئيسة (النظرية البنائية، ونظرية الحلقات الثلاث لرينزولي، والنظرية الثلاثية لستيرنبرغ) (الجغيمان، ٢٠٠٥).

٢- مقياس القدرات العقلية العامة: يحتوي على أربع قدرات فرعية، هي: (١) القدرة اللغوية وتتضمن (٢٤) (٢) القدرة العددية والتي تضمنت (٢٠) بنداً (٣) القدرة المكانية وتحتوي على)١٩(بنداً (٤) القدرة على التفكير الاستدلالي ويتضمن (١٨) بنداً. كما يتمتع المقياس بثبات جيد، حيث تم إجراء الثبات عليه بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ فيها معامل الثبات ٠,٩٤ ألفا للمقياس الكلي. وتم حساب صدق المقياس من خلال التحري عن صدق التعلق بالمحك حيث كانت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والتحصيل الدراسي بين ٠.٢٧و ٠.٤٦ للقدرات الأربع و ٠.٤٣ للمقياس الكلي للمرحلة المتوسطة.

٣- مقياس التفكير الناقد WATSON-GLASER: ويتضمن في صورته الأصلية خمس اختبارات فرعية هي: اختبار الافتراضات ويتكون من (١٨) فقرة، اختبار التفسير ويتكون من (٢٨) فقرة، اختبار تقويم المناقشات ويتكون من (٣٦) فقرة، اختبار الاستنباط ويتكون من (٤٢) فقرة، اختبار الاستنتاج ويتكون من (٣١) فقرة (فقيهي، ٢٠٠٦). تم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية في دراسة عبد السلام وسليمان ١٩٨١-١٩٨٢.ونظراً للمدة الزمنية التي مضت على تقنين الاختبار فقد تم إعادة تقنينه في دراسة (زمزمي، ٢٠٠٤) على عينة قوامها (٦٢٠) طالبة. وأجمعت هذه الدراسات على أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق عالية بدلالات صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، ودرجة ثبات عالية.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science المسمى اختصاراً (SPSS)، وذلك من خلال اختبار Mann Whitney للمجموعات المستقلة. واختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة Wilcoxon Signed-Rank Test.

نتائج الدراسة

ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول المتوسط؟

وقد استخدمت الباحثة للإجابة عن هذا السؤال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science المسمى اختصاراً (SPSS)، حيث تم استخدام اختبار مان وتني Mann–Whitney لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير الناقد، **وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول(١): يبين نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد في التطبيق البعدي.

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر	القرار
تمييز الافتراضات	التجريبية	١٥	١٦.٧٧	٢٥١.٥٠	-١.٥٨٤	.١١٣	-	غير دال
	الضابطة	١٣	١١.٨٨	١٥٤.٥٠				
التفسير	التجريبية	١٥	١٦.٥٣	٢٤٨.٠٠	-١.٤١٢	.١٥٨	-	غير دال
	الضابطة	١٣	١٢.١٥	١٥٨.٠٠				
تقويم المناقشات	التجريبية	١٥	١٧.٤٠	٢٦١.٠٠	-٢.٠٢١	*.٠٤٣	٠.٣٨١	دال
	الضابطة	١٣	١١.١٥	١٤٥.٠٠				
الاستدلال	التجريبية	١٥	١٦.٩٧	٢٥٤.٥٠	-١.٧٢٧	.٠٨٤	-	غير دال
	الضابطة	١٣	١١.٦٥	١٥١.٥٠				
الاستنتاج	التجريبية	١٥	١٦.٧٠	٢٥٠.٥٠	-١.٥٣٩	.١٢٤	-	غير دال
	الضابطة	١٣	١١.٩٦	١٥٥.٥٠				
الأبعاد مجتمعة	التجريبية	١٥	١٩.٢٣	٢٨٨.٥٠	-٣.٢٧٦	**.٠٠١	٠.٦١٩	دال
	الضابطة	١٣	٩.٠٤	١١٧.٥٠				

$*p \leq 0.01$ $**p \leq 0.05$ $***p \leq 0.001$

تظهر النتائج في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية في بعد تقويم المناقشات وفي الأبعاد الخمسة مجتمعة (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستدلال، الاستنتاج) حيث بلغت قيمة (Z= -3.276)، وبلغ حجم الأثر (٠.٦١٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.01$) ،على حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد في بعد معرفة الافتراضات، وكذلك في بعد التفسير وبعد الاستدلال وأيضاً في بعد الاستنتاج.

وعند استخدام اختبار "ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة" Wilcoxon Signed-Rank Test للكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد. وذلك للتحقق من أثر البرنامج الاثرائي على مهارات التفكير الناقد للطالبات المشاركات فيه، حيث تم تحليل بيانات الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير الناقد **وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول(٢): يبين نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة Wilcoxon Signed-Rank Testبين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد.

أبعاد مقياس التفكير الناقد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية	القرار
معرفة الافتراضات	الرتب السالبة	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	-٢.٥١٣	.٠١٢**	دال
	الرتب الموجبة	١١	٩.٤٥	١٠٤.٠٠			
	الرتب المحايدة	٠					
	لمجموع	١٥					
التفسير	الرتب السالبة	٥	٧.٠٠	٣٥.٠٠	-١.١٠١	.٢٧١	غير دال
	الرتب الموجبة	٩	٧.٧٨	٧٠.٠٠			
	الرتب المحايدة	١					
	المجموع	١٥					
تقويم المناقشات	الرتب السالبة	٧	٧.٧٩	٥٤.٥٠	-.٦٣٣	.٥٢٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٦	٦.٠٨	٣٦.٥٠			
	الرتب المحايدة	٢					
	المجموع	١٥					
الاستدلال	الرتب السالبة	٠	.٠٠	.٠٠	-٢.٩٤١	.٠٠٣*	دال
	الرتب الموجبة	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠			
	الرتب المحايدة	٤					
	المجموع	١٥					
الاستنتاج	الرتب السالبة	٢	٤.٧٥	٩.٥٠	-٢.٣٢٠	.٠٢٠**	دال
	الرتب الموجبة	١٠	٦.٨٥	٦٨.٥٠			
	الرتب المحايدة	٣					
	المجموع	١٥					
الأبعاد مجتمعة	الرتب السالبة	٠	.٠٠	.٠٠	-٣.٠٦١	.٠٠٢*	دال
	الرتب الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠			
	الرتب المحايدة	٣					
	المجموع	١٥					

$*p \leq 0.05$ $**p \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في بعد معرفة الافتراضات، التفسير، الاستدلال، الاستنتاج، وكذلك الدرجة الكلية للأبعاد التفكير الناقد الخمسة مجتمعة، فقد ارتفعت فيها درجات اثنتي عشرة طالبة في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين تساوت درجات ثلاث طالبات في كلا التطبيقين، وبلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (٣.٠٦١-) وبلغ حجم الأثر فيها (.٠٠٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.01$)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في أبعاد التفكير الناقد مجتمعة. وتدل النتائج السابقة في مجملها على فعالية البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد.

مناقشة النتائج

تظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد في بعد تقويم المناقشات، وفي أبعاد المقياس مجتمعة، وبذلك يكون للبرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي أثرٌ على التفكير الناقد للطالبات المشاركات في البرنامج، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية التقييم الدينامي عند استخدامه في البرامج التربوية، مثل دراسة: (مسعود، ٢٠١٠ ,Carlson & Wiedl 1992; Kozulin & Grab, 2004; Peña & Lids, 2001; Swanson & Howard, 2005) وكذلك تتفق مع الدراسات التي أكدت على أن التدريب والتنمية لمهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات معينة ودمجها في المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية المرتبطة فيه له أثر على تنمية هذه المهارات، مثل دراسة: (الأكلبي، ٢٠٠٩؛ الخطيب، ٢٠٠٩؛ السعدي، ٢٠٠٧؛ الشرفي، ٢٠٠٩ ؛ عبد الرؤف، ٢٠٠٩ ؛ محفوظ، ٢٠٠٩؛ المولد، ٢٠٠٧؛ الوهابة، ٢٠٠٨)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العتيبي، ٢٠٠٨) والتي كشفت عن عدم وجود أثر لطريقة دورة التعلم على التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى ما ذكرت الباحثة من أسباب من أهمها: قصر مدة التجربة (٣ أسابيع)، وأيضاً صغر سن الطالبات اللاتي لم يتعودن على هذا النوع من الاختبارات.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى التقييم الدينامي الذي يقوم عليه البرنامج الإثرائي والذي تم استخدامه في بنية البرنامج وفي تنفيذه وتقويمه، حيث قامت الباحثة باستخدام إجراءات التقييم الدينامي في تصميم البرنامج وفي تطبيقه على الطالبات، ومن إجراءات التقييم الدينامي التي قامت الباحثة باستخدامها في البرنامج الإثرائي، وكان لها أثر في فعاليته.

(١) تقديم مناشط متدرجة الصعوبة على المجموعات الثلاث بحث يكون المنشط أعلى من مستوى الطالبات في كل مجموعة، وهذا ما أكدت عليه أدبيات التقييم الدينامي من أن المهام التعليمية المقدمة للطالبة لا بد من أن تكون متحدية حتى تشكل لدى الطالب حالة من الاستنفار لمواجهة التحدي، تعمل كقوة دافعة للتطور العقلي لديه (الصالحي، ١٩٧٣).

(٢) قيام الطالبة بشرح الكيفية التي توصلت بها إلى حل المناشط، والتي تتيح للباحثة التعرف على العمليات العقلية التي استخدمتها الطالبة، وهذا يتفق مع ما جاءت به نظرية فيجوتسكي التي يقوم عليها التقييم الدينامي من ضرورة دراسة العمليات العقلية التي يمر بها الفرد وليس المنتج الذي يتوصل إليه (Yildirim, 2008). هذه المراقبة للعمليات العقلية هي ما تتيح للباحثة فرصة الوقوف على السبب وراء تعثرها في أدائها للمناشط، وتقديم التدخل المناسب لها.

(٣) الاختبار الدينامي القصير الذي تم تطبيقه مرتين خلال البرنامج والذي كان يهدف إلى رفع نطاق النمو لدى الطالبات، من خلال تقديم ثلاثة أقسام للاختبار متدرجة في الصعوبة، تقوم الباحثة في القسم الأول: المرتبط بمحتوى البرنامج بلعب دور الوسيط من خلال مراقبة استجابات الطالبات على الأسئلة، وتقديم التدخلات المناسبة لها والمتدرجة، ابتداءاً من تحديد موضع الخطأ وانتهاءً بتحديد الإجابة الصحيحة وكيفية الوصول إليها، ثم القسم الثاني: والمرتبط أيضاً بمحتوى البرنامج والذي يكون أكثر صعوبة من القسم الأول وتقل فيه التدخلات التي تقدمها الباحثة للطالبات في الحل، ثم القسم الثالث: من الاختبار والذي يكون في محتوى منفصل عن البرنامج ليضمن نقل أثر التعلم، وفي هذه المرحلة لا تتدخل الباحثة في استجابات الطالبات. واتبعت الباحثة في ذلك التقييم الدينامي عند Guthke في تدرج التلميحات المقدمة للطالبات، وفي استعلامها من الطالبة لكيفية التوصل إلى الإجابة الصحيحة (Poehner, 2008). وكذلك استخدمت أسلوب Carlson & Wiedl في التدريب ضمن الاختبار وإجراء الاختبار التالي والذي أكدت الدراسة التي أجريت على هذا النوع من التقييم من فعاليته (Carlson & Wiedl, 1992). وأيضاً استفادت من التقييم الدينامي لدى Brown والذي أدرج فيه مهام انتقال خبرة التعلم (مسعود، ٢٠١٠).

(٤) وترتبط الباحثة نمو مهارة تقويم المناقشات والتي تعني قدرة الطالبة على تحديد نقاط الضعف والقوة والجوانب المهمة في القضية المطروحة(عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢) بالتقييم الدينامي، حيث أن هذه المهارة ذات طبيعة تأملية تتطلب من الطالبة أن تتأمل القضية وتبحث في نقاط القوة والضعف والنقاط المهمة، فيها وهذا ما تم تطبيقه في التقييم الدينامي

(التفكير في التفكير) حيث إن الطالبة عندما تقوم بحل المناشط المقدمة لها لا بد من أن تشرح كيف توصلت للحل، وتقوم المعلمة بعد ذلك بتقديم التغذية الراجعة على الحل وطريقة الحل ويكون ذلك بالمناقشة حيث تطرح الطالبة إجابتها مدعمة بكيف توصلت لها. ثم تقوم المعلمة أو الطالبات بمناقشتها في ذلك مما يظهر لها نقاط الضعف والقوة في إجابتها وبتالي تنمو لدى الطالبات القدرةُ على تقويم المناقشات.

كذلك تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي الذي قامت بتصميمه قائم أيضاً على منهجية أنموذج الواحة الذي أثبتت الدراسات فعاليته في تنمية مهارات التفكير (الجغيمان وآخرون، ٢٠١١؛ الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩)، **وذلك لأن:**

(١) الأنموذج يركز تنمية مجموعة من المهارات المفتاحية مثل: الفهم، التفسير، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاستقراء، والاستنباط (الجغيمان، ٢٠١٠). وجميع هذه المهارات تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات.

(٢) كذلك يقوم الأنموذج برعاية السمات الشخصية والاجتماعية المؤثرة في نمو الفرد، والتي أكد الأدب التربوي على ارتباطها وتأثيرها على مهارات التفكير الناقد (عبد العاطي، ٢٠٠٨).

(٣) الاستراتيجيات أو برامج التفكير التي يتضمنها الأنموذج والتي استخدمتها الباحثة في البرنامج الإثرائي قد يكون لها دور مؤثر في تنمية التفكير الناقد؛ كما أثبتت ذلك العديد من الدراسات، فمثلاً استخدمت الباحثة برنامج الكورت والذي أثبت فعاليته في تنمية التفكير الناقد في دراسة(العتيبي، ٢٠٠٧)، وكذلك برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية التي تبنته الباحثة كبرنامج رئيس اعتبرته (باسكا وستامبغ ، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) بأنه طريقة غير مباشرة لتعليم التفكير الناقد للطلاب الموهوبين، وأكد في ذلك (Norris, 1985) على أن أفضل طريقة لتدريس مهارات التفكير الناقد هي من خلال دمجها في مشكلات حقيقية يقوم الطلاب فيها بتطبيق مهارات التفكير الناقد للتوصل إلى حلولٍ لها، وهذا ما كشفته دراسة (Colbert, 2005) من أن التدريس باستخدام برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية يسهم في جعل التعلم ممتعاً، وفي زيادة دافعية الطلاب للتعلم، وخلق جو من الأمان والاحترام في الصف مما يجعل الطلاب أكثر حرية في طرح أفكارهم مما يحفز قدراتهم الإبداعية على الظهو. وهذا الجو يشجع على ظهور مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. وبالنظر إلى خطوات حل المشكلات بطرق إبداعية، يتضح أنه في كل خطوة من خطواته تم فيها استخدام مهارات التفكير الناقد بجانب التفكير الإبداعي، من خلال استخدام أدوات تنظم التفكير التقاربي والتفكير التباعدي.

من جهة أخرى كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد في بعد معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستدلال، والاستنتاج، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدة تفسيرات. التفسير الأول للباحثة هو: أن قصر مدة البرنامج (ثلاثة أسابيع) لم تكن كافية لنمو الحيز الممكن بشكل كبير في جميع الأبعاد، حيث ذكرت (الشيخ، ٢٠٠٤) أن حيز النمو الممكن لكي ينمو لدى المتعلم يمر بأربع مراحل: المرحلة الأولى: يتلقى فيها المتعلم مساعدة من وسيط أكثر منه قدرة سواء كان معلماً أو والدين وغيرهم. المرحلة الثانية: يساعد الفرد فيها نفسه. المرحلة الثالثة: يحدث فيها الاستدخال بشكل أوتوماتيكي للخبرة. المرحلة الرابعة: يقدم فيها المتعلم نفس المساعدة لآخرين أقل منه قدرة. مما يستوجب طول الفترة الزمنية حتى تتحقق هذه المراحل الأربع.

والتفسير الثاني لهذه النتيجة –كما ترى الباحثة – أن عدد طالبات المجموعة التجريبية (١٥) طالبة كبير نسبياً، لتحقيق مراعاة الفروق الفردية بشكل كامل، حيث أكد الأدب التربوي على أنه يجب على الفاحص في التقييم الديناميي القيام بملاحظة العملية التعليمية من أجل تحديد قدرات وإمكانات الطلاب للتعلم، ويحدد الفاحص بناءً عليها التدخلات العلاجية الملائمة لهم (بوارحمة، ٢٠٠٨). حيث إن التقييم الديناميي منهج يأخذ بالاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب وآثار هذه الفروق على عملية تعلمهم (Yildirim, 2008). وشكل العدد الكبير للطالبات صعوبة كبيرة على منفذة البرنامج في تحقيق الفردية الكاملة في تقديم المناشط المتحدية لكل طالب وتقدير التدخلات العلاجية بناءً على استجاباتهم الفردية على هذه المناشط.

وكذلك تذكر الباحثة تفسيراً ثالثاً لهذه النتيجة ألا وهو: كثرة الاختبارات التي تم تطبيقها في البرنامج، فعلى الرغم من قصر مدة البرنامج إلا أنه تم فيه تطبيق اختبار التفكير الناقد القبلي لواطسون ويتكون من (١٥٠) فقرة، ثم تطبيق الاختبار الديناميي الأول والذي يتكون من ثلاثة أجزاء، ثم تم تطبيق الاختبار الديناميي الثاني والذي يتكون أيضاً من ثلاثة أجزاء، وأخيراً تم تطبيق الاختبار البعدي للتفكير الناقد لواطسون في نهاية البرنامج. وهذه الكثرة أثرت على أداء الطالبات في الاختبار الأخير حيث ضعفت الدافعية لديهن للحل، والاستمرار بنفس الدرجة من الحماس في الحل خصوصاً مع عدم وجود درجات حقيقية للاختبار تدخل في تحصيلهن الدراسي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (الشرفي، ٢٠٠٢) أنه من معوقات رعاية الموهوبين والمتعلقة بالطلاب أنفسهم هو ضعف تفاعلهن مع البرامج المقدمة كونها لا تدخل في معدل الدرجات التي يحصلون عليها، وفي هذه الدراسة برز ضعف تفاعل بعض الطالبات أثناء حلهن للاختبارات المقدمة لهن.

وتضيف الباحثة تفسيراً رابعاً وهو: أن التقييم الدينامي الذي جاء به Vygotsky لم يضع له أية إرشادات حول كيفية تطبيقه في مجال التعليم؛ وذلك لأنه كان يتكلم عن التقييم الدينامي في سياق حديثه عن علم النفس وليس التعليم(Yildirim, 2008)، كذلك فإن معظم الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي في مجال التعليم وتصميم البرامج كانت جميعها في تعليم اللغة، وهو ما يتناسب مع طبيعة النظرية الاجتماعية التي جاء بهاVygotsky ، أو كانت في مجال المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي في عملية التشخيص والكشف .حيث كانت دراسة (مسعود، ٢٠١٠ ؛ Carlson & Wiedl,1992) في فاعلية البرامج التي تقوم على التقييم الدينامي وكلتنا الدراستين كانتا في مجال تنمية اللغة، وكذلك دراسة Swanson & Howard, 2005) والتي كانت في الكشف عن أن القياس الدينامي أكثر دقة من مقاييس الذكاء في التمييز بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والضعاف في القراءة، والطلاب المهرة في القراءة، وكذلك دراسة (Peña & Lids, 2001) كانت في فاعلية التقييم الدينامي في التمييز بين انخفاض القدرة اللغوية الراجع إلى وجود اضطراب في اللغة وبين انخفاض القدرة اللغوية الراجع إلى اختلاف اللغة (الأطفال الذين لغتهم الإنجليزية هي اللغة الثانية) ، وأخيراً دراسة (Kozulin & Grab, 2004) والتي استخدم فيها الباحث أنموذج اختبار – تدخل – إعادة اختبار لتقييم إمكانية حل مشكلة قياس الفهم القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكشف التقييم الدينامي عن فاعليته من خلال تحسن مستوى أفرد العينة، وتلاحظ الباحثة أن جميع الدراسات السابقة التي استخدمت التقييم الدينامي كانت في مجال اللغة سواء أكان الهدف منها التنمية أو القياس أو التشخيص وهذا ما شكل الاختلاف الكبير بين هذه الدراسات والتي كان فيها للتقييم الدينامي فاعلية وأثر وبين الدراسة الحالية التي لم يظهر فيها أثر للتقييم الدينامي.

وكذلك تشير الباحثة إلى تفسير خامس أخير وهو أنه عند الرجوع إلى النتائج التي كشف عنها اختبار ويلكوكسون لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية اتضح وجود أثر للبرنامج في بعد معرفة الافتراضات والاستنتاج والاستدلال إلا أن هذه النتيجة لم تظهر على مقياس مان وتني للاختبار البعدي للمجوعتين الضابطة والتجريبية، مما يعني نمو هذه الأبعاد بصورة متقاربة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك يرجع لكون أن المجموعة الضابطة خضعت لبرنامج إثرائي يحتوي على إجراءات ومناشط تهدف إلى تنمية التفكير الناقد عموماً، حيث إنه مبني على أنموذج الواحة الذي يعنى بتنمية مهارة الاستنتاج والاستدلال ومعرفة الافتراضات، والاختلاف الوحيد في البرنامج الإثرائي المقدم للمجموعتين يكمن في إجراءات التقييم الدينامي التي خضعت لها المجوعة التجريبية، وهذا يفسر نمو مهارة الاستنتاج والاستدلال ومعرفة الافتراضات للمجوعتين الضابطة والتجريبية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:

١-العمل على إدخال إجراءات التقييم الدينامي في بنية تصميم البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين

٢-الاستعانة بمعلم مساعد عند تطبيق التقييم الدينامي؛ للحصول على نتائج أفضل في البرامج الإثرائية للموهوبين.

٣-دمج مهارة التفكير في التفكير في المناشط التي تقدم للطلاب الموهوبين؛ لمساعدتهم على تحسين عملياتهم المعرفية.

٤-ضرورة العناية بمهارات التفكير الناقد، وتدريب الطالبات عليها من خلال تعاملهن مع مشكلات واقعية تلامس حاجاتهن العمرية.

٦-تمكين وتوطيد المعرفة في التقييم الدينامي من خلال ترجمة تراث فيجوتسكي والدراسات التربوية الحديثة التي استفادت منها.

الأبحاث المقترحة

توصي الباحثة بمواصلة البحث في النقاط البحثية التالية:

١- بناء مقياس للتفكير الناقد قائم على التقييم الدينامي.

٢- أثر التقييم الدينامي في تنمية مهارات أخرى مثل مهارات التفكير الإبداعية والمهارات البحثية.

٣- العوامل المؤثرة على فاعلية التقييم الدينامي في برامج الموهوبين.

المراجع العربية:

الأعسر، صفاء (٢٠٠١). البنائية، من مشروع تنمية أساليب التفكير لدي الطلبة في مرحلة التعليم قبل الجامعي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الأكلبي، مفلح (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

باسكا، جويس وستامبغ، تامرا (٢٠٠٧)المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين ترجمة عبدالحكيم الصافي، وحسين أبو رياش) الأردن: دار الفكر(العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٦).

بوارحمة، تهاني (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الثبيتي، عائض (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٦٠(٢)، ٥٨-٨١.

الحربي، عبد الرحيم (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض، المملكة العربية السعودية، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الجغيمان، عبد الله وإبراهيم، أسامة (٢٠٠٩). أثر برنامج إثرائي صيفي للموهوبين على أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين السعوديين "بحث تطبيقي تقويمي". بحث مقدم لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، الدورة ١١.

الجغيمان، عبدالله ومعاجيني، أسامة وبركات، علي (٢٠١١). دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢١، ٧٧-١٠٨.

الخطيب، وفاء (٢٠٠٩). فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين. عمان: دار الفكر.

ربابعه، عمر (٢٠١٠، أبريل). دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى الطلبة. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور المؤسسات التعليمية. الزقازيق، مصر.

الراغب، رحاب والعدل، عادل (٢٠١٠، أبريل). هندسة تفكير الموهوبين وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي لديهم. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور المؤسسات التعليمية. الزقازيق، مصر.

رمل، غادة (٢٠١٠). فاعلية الانشطة الإثرائية في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزمزمي، عواطف (٢٠٠٤). فعالية برنامج الكورت cort لتعليم التفكير في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى [الإدراك، التفاعل، الابتكارية] عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات. الرياض: الدار الصوتية للتربية.

السعدي، محمد (٢٠٠٧). فعالية تدريس وحدة التلوث البيئي باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

السنان، مها (٢٠٠٦، أغسطس). تنمية الإبداع باستخدام الفن البرنامج الاثرائي الصيفي في الفنون التشكيلية كنموذج. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية.

الشرفي، عبد الرحمن (٢٠٠٢). دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشرفي، عبد الرحمن (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشرفي، محمد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢)، ٨٩-١١٦.

الشاهي، لطفيه (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الابداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الاطفال بمحافظة جدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشيخ، حنان (٢٠٠٤). دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي باستخدام نظرية(pass) للذكاء. مصر: ايتراك.

صبان، انتصار (٢٠٠٦، أغسطس). العلاقة بين الانتماء والتفكير الإبداعي(الابتكاري) لدى الموهوبات ذوات التفكير الإبداعي(الابتكاري). ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية.

صالح، روعة (٢٠٠٦، أغسطس). فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الإبداعي للموهوبات. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية.

الصالحي، نجدت (١٩٧٣). التعلم وتكوين المفاهيم عند فيكوتسكي. التوثيق التربوي، ٢(٦)، ٣٤-٤٧.

عبد الرؤف، عزت (٢٠٠٩، يوليو). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي والعشرون تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبد العاطي، حسن (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. دراسات المعلومات ،٢ ،١٤٩-١٨٠.

العتيبي، خالد (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه منشورة، حولية كلية المعلمين بأبها، ١٢، ٢٥٣

العتيبي، نوال (٢٠٠٨). فاعلية استخدام طريقة "دورة التعلم" في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عرب، خالد (٢٠١٠، مايو). "أبدعوا" برنامج وطني مقترح لرعاية الإبداع وتنميته لدى منسوبي المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة للندوة العلمية الثانية لأبحاث الموهبة والإبداع رعاية الموهبة تبدأ مبكراً، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

العلوان، أحمد والغزو، ختام (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية، ١٣، ١١-٣٨.

العياصرة، وليد (٢٠١٠). التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فقيهي، رانيا (٢٠٠٦). برنامج ريسك وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

قطامي، نايفة (٢٠١٠). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، الأردن: دار المسيرة.

القاضي، عدنان (٢٠٠٦، أغسطس). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. جدة، المملكة العربية السعودية.

المبيريك، هيفاء (٢٠٠٦). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

محفوظ، ثريا (٢٠٠٩). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ذوات مستويات التحصيل المختلفة في محافظة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مسعود، وليد (٢٠١٠). دراسة أثر القياس الدينامي على فاعلية برنامج لتنمية الفهم القرائي باستخدام نظرية الاستجابة المفردة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المولد، هاجر (٢٠٠٧). تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

النبهاني، سعود (٢٠١٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧)٢(، ١١١ -١٣٧.

نبوي، أحمد (٢٠١٠، مايو). نماذج بناء المناهج الدراسية التي تستهدف تنمية القدرات الإبداعية لدى الموهوبين. ورقة مقدمة للندوة العلمية الثانية لأبحاث الموهبة والإبداع رعاية الموهبة تبدأ مبكراً، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

النافع، عبدالله والقاطعي، عبدالله والضبيان، صالح والحازمي، مطلق والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

الوهابة، جميلة (٢٠٠٨). أثر استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية على تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Aljughaiman, A. (2011). The Oasis Enrichment Model: Comprehensive Care for Promising Talents. The National Research Center for Giftedness and Creativity.

Aljughaiman, A., Nofal, M., & Hein, S. (2016). Gifted education in Saudi Arabia: A review. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), Gifted education in Asia: Problems and prospects (pp. 191–212). IAP

Bailin, S. & Siegel, H. (Eds). (2002). Critical Thinking. Brantlinger, Patrick& Thesing, William B. A Companion to the Victorian Novel. (pp.193–181). Blackwell Publishers Ltd.

Bensoussan, Y. (2002, June). The effectiveness of mediation on three subtests of application of cognitive function scale: A dynamic assessment procedure for young children. Master's Thesis. Faculty of Graduate Schools of Education & Psychology, Touro College. New York. USA.

Berger, S. (1991). Developing Programs for Students of High Ability. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1992). Principles of dynamic assessment: The application of a specific model. Learning and Individual Differences, 4(2), 153–166. https://doi.org/10.1016/1041-6080(92)90011-3

Carol, T. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement, Journal for the Education of the Gifted, 29 (1), 60–89.

Colbert, S. (2005). An Analysis of an Experimental Study Measuring the Effectiveness of Using Creative Problem Solving in the Living Environment Curriculum. Creative Studies Graduate Student Master's Projects, E.H. Butler Library at Buffalo State College

Davis, A., Rimm, B. & Siegle, D. (2010). Education of the Gifted and Talented, 6/E. USA: Pearso, Ins.

Dixon, F. (2009). "Critical Thinking." Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent. SAGE.

Galton, F. (1892). Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences. Macmillan, London.

Guilford, J. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. Journal of Creative Behavior, 1, 3–14.

Kozulin, A. & Grab, E. (2004). Dynamic assessment of literacy English as a third language. European Journal of Psychology of Education, XIX (1), 65–77.

Morgan, A. (2007). Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. British Journal of Special Education, 34(3), 144–153.

Mulnix, J. (2010). Thinking Critically About Critical Thinking. Educational Philosophy and Theory. 1–16 .

Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. Educational Leadership, 40–45.

Peña, E., & Lidz, C. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. American Journal of Speech–Language Pathology. 10(2), 138–154 .

Poehner, M. (2008). Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development. Berlin: Springer Publishing.

Swanson, H. L., & Howard, C. B. (2005). Children with Reading Disabilities: Does Dynamic Assessment Help in the Classification? Learning Disability Quarterly, 28(1), 17–34. https://doi.org/10.2307/4126971

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. American Psychologist, 9(6), 221-230.

Tsai, D. (1997, August) An Enrichment Model: A Study of Developing a Pilot Program for Gifted Students. Paper presented at the World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children .12th, Seattle, WA, July 29-August 2, 1997.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wosu, S., & Lovell, M. (2007). The Effect of Enrichment of Academic Performance Improvement (API) Skills on Performance in Math and Science. ASEE Conference Paper American Society for Engineering Education.

Yildirim, A. (2008). Vygotsky's sociocultural theory and dynamic assessment in language learning. Anadolu University Journal of Social Sciences, 8, 301-308.