

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ
"ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР"
ФАКУЛТЕТ „СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ И КОМПЮТЪРНИ
НАУКИ“
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

АЙТАФ СГАЙЕР

**ВЛИЯНИЕТО НА УЧЕБНИЯ ПЛАН НА
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ КОЛЕЖИ ВЪРХУ
РАЗВИТИЕТО НА КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ ПРИ
СТУДЕНТИТЕ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за придобиване на ОНС „доктор“,
професионално направление 3.2 „Психология“, докторска програма
"Педагогическа и възрастова психология"

Научен ръководител:
Проф. д.пс.н. Иван Александров

Варна,
2024

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ
"ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР"
ФАКУЛТЕТ „СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ И КОМПЮТЪРНИ
НАУКИ“
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

АЙТАФ СГАЙЕР

**ВЛИЯНИЕТО НА УЧЕБНИЯ ПЛАН НА
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ КОЛЕЖИ ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО
НА КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ ПРИ СТУДЕНТИТЕ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за придобиване на ОНС „доктор“,
Професионално направление 3.2 „Психология“, докторска програма
"Педагогическа и възрастова психология"

Научен ръководител:
Проф. дпсн. Иван Александров

Рецензенти:
проф. д.н. Румен Стаматов
проф. д-р Севджихан Еюбова

Варна,
2024

Дисертацията е в обем от 274 страници се състои от четири глави, въведение, литературен обзор, методология и заключение. Съдържанието на всяка глава е разделено на отделни параграфи, а в края на всяка глава са направени конкретни констатации. Основният текст съдържа 13 таблици и 33 фигури. Списъкът с препратки се състои от 289 източника – иврит 25, английски 264 и интернет източници. Освен това има осем приложения.

Дисертацията е обсъдена от катедрения съвет на катедра "Психология" и е насочена за защита пред научно жури.

Авторът на дисертацията е преподавател в колежа за подготовка на учители и е докторант на самостоятелна подготовка в катедра "Психология" във Варненския свободен университет „Черноризец Храбър“.

Защитата на дисертационния труд ще се проведе на 09.08.2024 г. в 16,00 ч. в заседателната зала на Варненския свободен университет на заседание на научното жури. Материалите за защитата са на разположение на интересующите се на сайта на университета, раздел „Докторанти“.

I. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Въведение

Способността да се мисли критично и да се разсъждава добре се разглежда като важен и необходим резултат от образованието (Dewey, 1933). Пъркинс (1992) твърди, че много студенти завършват обучението си със "Синдром на крехкото знание". Затова се набляга на необходимостта от култивиране на мисленето като средство за разбиране на наученото знание.

В светлината на значението на развитието на критичното мислене и липсата на проучвания, изследващи развитието на критичното мислене и въздействието на програмите за обучение върху развитието на студентите, които отговарят на изискванията за преподаване от арабския сектор. Изследователят използва комбиниран подход, количествени и качествени методи на изследвания, за да проучи как една интервенционна програма, която съдържа стратегии, насочени към разработване на компонентите на критичното мислене, влияе върху развитието на критично мислене и може да култивира уменията и наклонностите на критичното мислене сред студентите, които са квалифицирани за преподаване от арабския сектор.

2. Актуалност и значимост на темата на изследването

Актуалният изследователски проблем е свързан с опита ми в работата като преподавател и нагласите на колежаните, които предпочитат да учат по традиционния метод, пренасянето на материал от учителя. И те имат ограничена полезност и принос в насърчаването на критичното мислене (Barnett, 1997; Halpern, 1988; Browne. & Keeley, (2010: Kurfiss, 1988 и Perkins, 1985: Bihar, 2011). Резултатите от международните тестове за оценяване TIMES и PRLIS 2011, 2013 и 2015 в сметката и 4-8 клас показват пропаст в училищните постижения сред учениците в арабския сектор и студентите в еврейския сектор в Израел в полза на еврейските студенти (Bourbov, Manor, and Hattab, 2012). Училищата не предизвикват учениците да мислят критично за академичните

предмети (Goodlade, 1984, 1992; Ennis, 1985: 1982: 2011; Paul, 1992). Ето защо важната роля на колежите е да дадат възможност на студента да развие критичното мислене, което допринася за способността за самонасочване в духа на работата и живота, чрез различните дисциплини и дизайна на уроците, в духа на критичното мислене, насочено към смислено учене (Bandura, 1997: 2006, Abrami et al., 2008; Facion, 1990; Tiruneh, De Cock & Elen, 2018) посочи, че въпреки че има изследвания и интерес към темата, има малко съгласие за това как преподавателите могат да подкрепят развитието на критичното мислене.

3. Обект и предмет на изследването

Обект на изследването е критичното мислене като част от обучителната програма на студентите в арабските колежи в Израел. Предмет на изследването е доколко програмата за интервенция (обучителна програма), влияе върху формиране на критично мислене сред обучаващите се арабски студенти.

4. Изследователски проблем

Проучванията показват, че критичното мислене на учениците влияе положително върху академичните постижения (Hashemi & Ghani Zadeh, 2012). Преподаването на критично мислене чрез намеса дава възможност за богат учебен опит поради ролята на учителя и удовлетворяването на подходящи възможности (Facion, 1990 Blake, 2005; Брукфийлд, 2012). Предположението на изследователя в настоящото изследване е, че използването на интервенционна програма, която разчита на метода на инфузия и специални стратегии, които дават възможност за преподаване на критично мислене и се фокусират върху разработването на компоненти за критично мислене, което позволява развитието на критичното мислене на студентите. Водещата обосновка на работата е, че такова преподаване може да култивира уменията и нагласите на учениците за критично мислене.

5. Авторова теза

Традиционното преподаване не е подходящо за променящия се и предизвикателен свят, в който живеем, което изисква критично / оценъчно мислене, основано на рационални мисловни процеси и дискусии. В настоящото изследване изследователят приема, че комбинирането на различни стратегии за обучение подобрява способностите и тенденциите за критично мислене на учениците.

6. Цел и задачи на дисертационния труд

Основната цел на изследването е да изследва ефекта от интервенционната програма и учебните програми за действие върху развитието на критичното мислене на студентите в учителските колежи, от арабския сектор, в продължение на един семестър по няколко предмета и дисциплини и да разбере възприятието и процесите на критично мислене на студентите по време на обучението сред студентите по време на използването на интервенционната програма.

Изследователят си поставя следните изследователски задачи:

1. Дали учебната програма, която включва обучителни сесии в областта на мисленето, допринася за подобряване на критичното мислене на студентите по време на обучението им като учители.

2. Дали интервенционната програма, фокусирана върху обучителните сесии на мислещата група, позволява на студентската група да развие общност на мисълта сред преподаващите студенти.

3. Дали отворената учебна среда е окуражаваща и подкрепяща, допринасяйки за отварянето на двата компонента на критичното мислене, афективния компонент и когнитивния компонент.

4. Дали формулирането на ясни цели за изучавания курс и представянето на съдържанието позволяват развитието на компоненти на критичното мислене.

5. Дали конструктивисткото преподаване и учене дават възможност за развитие на двата компонента на критичното мислене.

7. Методология на изследването

Изследователят използва прилагането на интервенционна програма, за да изследва степента и качеството на промяната в критичното

мислене между в две точки на времето: преди и след прилагането на програмата. Проучването е проведено в четири колежа и четири класни стаи, като всеки клас съдържа група ученици, които са равномерно разпределени. Всички студенти са с арабски произход в обучение като учители, първа година, три експериментални групи, с проведени обучителни сесии, и четвъртата група, контролна група-не прилагана интервенция. Първата група, колеж (а), изучава курс по теория на преподаването; имаше 41 участници (експериментална група). В тази група бяха проведени всички обучителни сесии, които се съдържаха в плана за интервенция. Втората група от колежа (б) Участниците бяха 37 студенти, които изучаваха арабски език и литература (експериментална група). В тази група програмата беше приложена частично. В третата група, от колежа (с), имаше (36) участници, които изучават наука (експериментална група). В тази група също програмата беше приложена частично. В четвъртата група, от колежа (d), имаше (37), които изучаваха социология. В тази група не е приложена интервенция.

Методологията, настоящото изследване е смесено изследване, и е синтез на количествено изследване и качествено изследване (Criswell, 2007; Thomas, 2003; & Johnson, 2006). Смесеният метод беше избран, за да се постигне по-задълбочен поглед върху данните и да се засили валидността на резултатите; Изследователят използва различни изследователски методи за събиране на данните, два въпросника, наблюдения, интервюта и фокус групи. Използвани данни, количествени и качествени инструменти за анализ.

Използвани са два структурирани въпросника:

1. Въпросник за критично мислене

Въпросникът е конструиран от изследователя, съдържа 18 елемента, съдържанието на елементите се основава на определението за критично мислене, определено от екипа на Delphi (Facione. 1990).

Този въпросник е създаден, за да изследва двата компонента на критичното мислене, когнитивен и афективен, когнитивният компонент са уменията и подуменията: интерпретация, анализ, оценка, извод и обяснение, саморегулация. и афективният компонент, са самообучение, търсене на истината, непредубеденост, аналитичност, систематичност, увереност и любознателност (Facion,

1990:2013). Въпросникът се състои от 18 айтема. Айтемите от 1-12 разглеждат когнитивния компонент на "уменията" за критично мислене. Айтемите от 13-18 разглеждат ефективното измерение „Тенденции, навици и позиции на критичното мислене”.

2. Въпросник за оценка на курса

Този въпросник е изготвен от изследователя. Елементите във въпросника са конструирани въз основа на професионалната литература на преподаването на критично мислене, която изследователят споменава в главата за професионалната литература. Надеждността на въпросника е тествана с помощта на Alpha Cronbach . Въпросникът се състои от 22 въпроси и разделени в четири смислови групи.

Изследователят използва следните **качествени изследователски инструменти**:

1. наблюдения, наблюдение на участниците и външно наблюдение; второ,
2. фокус група с полуструктурирано интервю.

За анализ на качествените данни изследователят използва стъпките на метода на Томас (2006), това са:

1. Подготовка на данните във файловете,
2. Внимателно прочитане на суровия текст с коментари и кодиране няколко пъти, за да се направят връзки със съдържанието и темите, които са били изложени в текста.
3. създаване на категории и теми, които са били идентифицирани и дефинирани по време на целия процес от суровия текст в реални изрази (Кодирането за категории и теми беше в матрицата за по-нататъшен анализ).
4. Редуциране на броя на смисловите категории, в зависимост от тяхната тематична свързаност.
5. Сливане между припокриващи се категории, търсене на противоречиви перспективи и нови перспективи и прозрения (Thomas, 2006).
8. Ограничения на проблемния обхват на дисертационния труд

Етични ограничения

Участието на студентите в изследването е доброволно и анонимно. Във всеки етап на изследването те могат да прекратят своето участие.

. Намирането на участници. Това не беше проблем за проучването, но изследователката осъзна, че трябва да насърчи студентите да изпълнят задачите, тя убеди всички участници в проучването да представят задачите и учебните задачи, защото това ще им помогне да подобрят учебните си процеси и да насърчат разбирането на предметите, което ще им позволи да постигнат висше образование за разлика от традиционния метод на преподаване.

Времеви ограничения,

Всички курсове в четирите колежа бяха семестриални курсове, а обучителните сесии бяха по-малко от 15. Затова изследователят предлага още няколко сесии и интензивни часове за обучение в бъдещи проучвания, за да се даде възможност за по-задълбочена и изчерпателна информация.

Конфиденциалност и анонимност

Изследователят използва анонимни кодове на участниците, когато анализира данните, обсъжда констатациите и обобщава изследването. Това намалява ограниченията на настоящото проучване.

Резултатите от изследването показват необходимостта от по-нататъшни изследвания това са: 1) Проучвания, изследващи ефекта от учебните програми в различните дисциплини върху развитието на критичното мислене в началните и средните училища и гимназиите.2) Проучвания за изследване на развитието на критичното мислене в различните методи за преподаване на критично мислене, с течение на времето и изчерпателно. 3) Проучвания, изследващи възприятието на учителите в коледжите и висшето образование в арабския сектор около същността на критичното мислене.5) проучвания, изследващи ефекта от използването на компютър върху развитието на критичното мислене на студентите.

II. ОБЕМ И СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Докторската дисертация се състои от четири глави, въведение, литературен обзор, методология, и заключение и общо 274 страници. Съдържанието на всяка глава е разделено на отделни параграфи, а в края на всяка глава са направени конкретни констатации. Основният текст съдържа 13 таблици и 33 фигури. Списъкът с препратки се състои от 289 източника – иврит 25, английски 264 и интернет източници. Освен това има осем приложения .

Съдържание на дисертационния труд

Въведение

I. ПЪРВА ГЛАВА, ЛИТЕРАТУРЕН АНАЛИЗ

1. Учебна програма: Общ преглед	16
1.1 Критично мислене. Анализ на литературата за критичното мислене	31
1.2.1 Критично мислене и дискусия	31
1.2.2 Формиране на критичното мислене чрез интервенция, обучение и учебна програма.	49
1.2.3 Оценка на критичното мислене.	72
1.2.4 Обучение на учители в духа на критичното мислене	84

II. ВТОРА ГЛАВА. МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

2.1 Философската рамка на изследването	104
2.2 Количествени изследвания	118
2.3 Качествени изследвания	130
2.4 Интервенционна програма	139
2.5 Статистически методи за обработка на данни	147

III. ГЛАВА ТРЕТА. РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1. Резултати от количествените методи	151
Резюме: Влиянието на интервенционната програма върху развитието на критичното мислене	151
3.2 Резултати от качествените методи	168
3.2.1 Първа тема на качествената констатация, Приносът на критическото мислене	169

Лично ниво (самоувереност, социална адаптация и самоприемане)	
Професионално ниво (анализ на съдържанието, самоадаптация, организация на мисълта и вземане на решения)	169
3.2.2 Втора тема на качествена констатация - Овластяване на критичното мислене	176
3.2.3 Трета тема, динамика на учителя.	176
3.2.4 Трета тема на качествена констатация, Характеристики на критичното мислене	191
3.3 Обобщение на качествена констатация и ефекта от интервенционната програма	199

IV. ГЛАВА ЧЕТВЪРТА. ДИСКУСИЯ **201**

Ограничения на изследването	218
4.1. Ограничение в количествените инструменти за изследване	218
4.2 Ограничение в качествените изследователски инструменти	221
4.3 Обобщение на изследването	234
4.4 Бъдещи изследвания	235
Библиография	236
Приложения	261

III. КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Първа глава „Литературен анализ“

В тази глава се прави анализ на литературата която изследва ефекта от учебната програма върху развитието на критичното мислене (КМ) на студентите, които отговарят на изискванията за преподаване; следователно, в тази глава, изследователят разглежда две основни области, първо, професионалната литература на учебните програми, Второ, литературата за критично мислене, Определение на критичното мислене, образование и преподаване на критично мислене, оценка на критичното мислене и обучение на учителите в духа на критичното мислене. и определящите компоненти на теоретичната рамка на настоящото изследване.

Първи параграф „Учебна програма: Общ преглед“, авторът разглежда дефиницията за учебна програма. В настоящото изследване концепцията на учебните програми е ключова концепция е независима променлива в изследователските въпроси., има широко позоваване на понятието, като различни дефиниции, подходи, идеологии и модели. Елементите влияят върху изграждането на учебната програма и нейните цели Организация и планиране на учебните програми. Взаимовръзката между учебната програма и преподаването, в този раздел изследователят обсъжда тези елементи. Концепцията за учебните програми отразява няколко аспекта, като например вярвания за това какво трябва да учат децата в училище, за какви цели и по какви причини. Принципи и предположения за естеството на образованието, ролята на училището, характера на децата и целите на обществото.

В този параграф авторът разглежда и теориите и идеологиите, които влияят върху организацията и планирането на учебната програма като се спира върху хуманистичния възглед, концепта на социалната конструкция, академичния възглед и редица други. Разледани са и елементите, които влияят върху изграждането на учебната програма и нейните цели: нуждите на предмета, нуждите на обществото и нуждите на учащия (Taylor, 1949). Вярва, че основният и единствен интерес на образованието е да култивира потенциала, който съществува в учащия и да му помогне да реализира своите стремежи и наклонности. Маслоу (1943) разграничава йерархията на

потребностите, прави разлика между биологични потребности и психологически потребности, в категорията биологични потребности говори за физиологични потребности и потребности от безопасност. И в категорията на психологическите нужди той забелязва следните нужди: необходимостта от принадлежност, необходимостта от любов, необходимостта от самочувствие, необходимостта от самочувствие и необходимостта от самоизразяване и самореализация. Тъй като нуждите се увеличават в йерархията на Маслоу, ще има влиятелна роля на училището и ще отговори на тези нужди (Tirri, 2011).

Разгледана е взаимовръзката между учебната програма и преподаването. В образователната литература има дебат за взаимовръзката между учебната програма и преподаването. Четири понятия обясняват връзката между учебните програми и преподаването. Първо, двете форми, учебната програма и преподаването, принадлежат към отделни категории, когато планирането обикновено предхожда действителното преподаване.

Втори параграф „Критично мислене“, дефинира КМ като: Критичното мислене е този начин на мислене - за всеки предмет, съдържание или проблем - при който мислителят подобрява качеството на своето мислене, като умело поема отговорност за структурите, присъщи на мисленето, и налага интелектуални стандарти върху тях. Авторът посочва, че Rashid & Hashim (2008) показва, че някои изследователи като Fox (1994) и Atkinson (1997) смятат, че критичното мислене е форма на западната култура и вярват, че студентите от Азия и Изтока не са в състояние да мислят критично, защото критичното мислене мисли за странна култура. (КМ) съдържа два компонента, набор от умения за генериране и обработка на информация и вярвания и навикът, основан на интелектуална ангажираност, да се използват тези умения за насочване на поведението. Но няма пълно съгласие относно степента на тези умения и тенденции (Lia, 2011, Harpaz, 2005).

В параграфа се разглежда концепта за КМ от древногръцките философи до съвременния научен възглед по темата: "рефлексивен скептицизъм" (McPeak, 1981, с. 8); е целенасочено и целенасочено, "мислене, насочено към формиране на преценка", където самото

мислене отговаря на стандартите за адекватност и точност (Bailin et al., 1999b, p. 287); и се фокусира върху това да реши в какво да вярва или да прави" (Енис, 1985, с. 45).

Психолозите формулират мненията си около критичното мислене въз основа на изследвания в психологията на развитието и когнитивните теории за интелигентността (Halpern, 1996 и Sternberg, 1987, в Harpaz, 2000: 2005: Lia, 2011 Tishman, Gay, and Perkins, 1995). Дефиницията, определена за използване в настоящото изследване, е дефиницията на екипа на Delphi (Facione, 1990: 2013). Ние разбираме критичното мислене като целенасочена, саморегулираща се преценка, която води до интерпретация, анализ, оценка и извод, както и обяснение на доказателствените, концептуалните, методологическите, критериологичните или контекстуалните съображения, на които се основава тази преценка. КМ е от съществено значение като инструмент за разследване. Като такава, КМ е освобождаваща сила в образованието и мощен ресурс в личния и гражданския живот. Въпреки че не е синоним на добро мислене, КМ е широко разпространен и самокоригиращ се човешки феномен. Умения, свързани с КМ:

Табл. 1 Компоненти на критичното мислене

	Умения	Подумения
1	Интерпретация	(Категоризация, декодиране на значимостта, изясняване на смисъла)
2	Анализ	(Разглеждане на идеи, идентифициране на аргументи, анализиране на аргументи)
3	Оценка	(Оценка на претенции, оценка на аргументи)
4	Извод	(Търсене на доказателства, предположения за алтернатива, правене на заключения)
5	обяснение	(Заявяване на резултати, обосноваване на процедури, представяне на аргументи)
6	Саморегулация	(Самонаблюдение и корекция на поведението)

Консенсусно изявление относно афективните диспозиции (Facione 1990) любознателност по отношение на широк кръг от въпроси, загриженост да станете и да останете като цяло добре информирани:

бдителност за възможностите за използване на КМ, доверие в процесите на обосноваване проучване, самоувереност в собствената способност да разсъждавате, откритост по отношение на различните възгледи за света, гъвкавост при разглеждането на алтернативи и мнения, разбиране на мненията на други хора, безпристрастност при оценката на разсъжденията, честност при изправяне пред собствените си пристрастия, предразсъдъци, стереотипи, егоцентрични или социоцентрични тенденции, предпазливост при спиране, вземане или промяна на преценки, готовност за преосмисляне и преразглеждане на възгледи, където честният размисъл предполага, че промяната е оправдана. яснота при формулиране на въпроса или загрижеността, подреденост при работа със сложност, старание при търсене на подходяща информация, разумност при избора и прилагането на критерии, грижа при фокусиране на вниманието върху разглежданата загриженост, постоянство, въпреки че се срещат трудности, точност до степента, позволена от субекта и обстоятелствата (Facion, 1990)

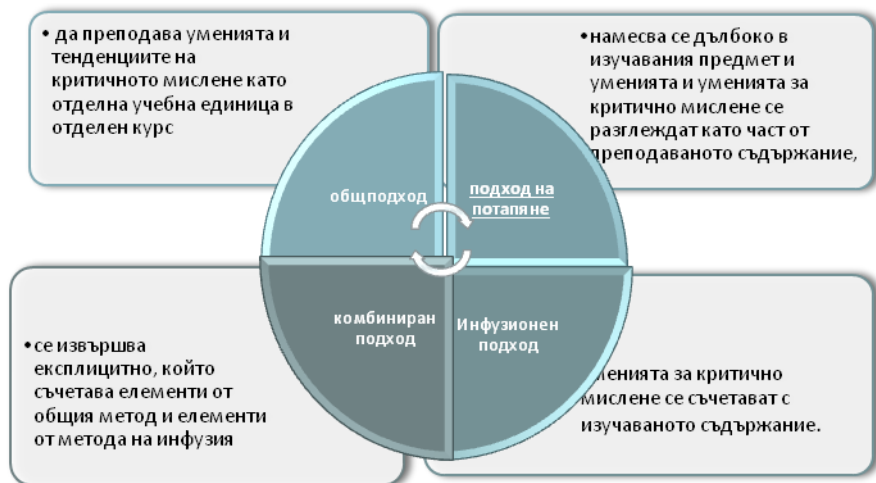
Трети параграф „Формиране на критичното мислене чрез интервенция, обучение и учебна програма“. Дюи смята, че образованието за рефлексивно мислене ще бъде ценно както за индивида, така и за обществото; (Хичкок, 2017, Дюи 1910: iii). Харви Сийгъл (1988: 55–61) Споменава четири причини в подкрепа на приемането на критичното мислене като образователен идеал. Първо, уважението към хората изисква училищата и учителите да уважават исканията на учениците по причини и обяснения, да се отнасят честно с учениците и да признават необходимостта от противопоставяне на независимата преценка на учениците; Тези изисквания се отнасят до начина, по който учителите се отнасят към учениците. Второ, образованието има за задача да подготви децата да бъдат успешни възрастни, което изисква развитието на тяхната самодостатъчност. Трето, образованието трябва да инициира децата в рационалните традиции в историята, науката и математиката. Четвърто, образованието трябва да подготви децата да станат демократични граждани, което изисква обосновани процедури и критични таланти и нагласи.

Разгледани са подходите за обучение в КТ: общ подход-Водещата идея в този метод, че уменията и способностите за критично мислене могат да бъдат развити, обикновено от дискурса около проблемите на учащите се или позоваване на статия или текст случайно.

Инфузионният подход (INAP), Swartz, and Parks (1994 (Ennis (1989) и Abrami (2008) твърдят, че този подход се случва по време на учебната програма, (CTS) се комбинират с изучаваното съдържание. Методът на инфузия дава възможност за развитие на критично мислене, защото учителите ги преподават чрез директни и изрични инструкции. (CTS) са фокусът и фокусната точка по време на урока; От друга страна, специфичната област на знанието също е важна. Взаимодействието чрез обучителни сесии, които се фокусират върху критичното мислене, позволява на учениците да разберат основните принципи, които ръководят разбирането на субекта, като използват обучителни сесии.

Подходът на потапяне е като инфузионния подход; студентът се намесва мощно в изучавания предмет. Тенденциите и уменията за критично мислене също се разглеждат като част от преподаваното съдържание. И все пак, инструкцията за критично мислене в този метод не е изрична. С други думи, уменията и способностите за критично мислене не са във фокуса на прякото и изрично преподаване, но учениците трябва да придобият тези умения, докато естествено се ангажират с преподавания предмет (Ennis, 1989).

Фиг. 1. Педагогически подходи при формирането на критично мислене



Комбинираният подход, съчетава елементи от общия метод и елементи от инфузионния метод. Няколко мислители подкрепят този метод (Facione (1990: Ennis (1989: Paul, 1992: Kennedy, 1991). Mixed-Method се фокусира върху уменията за критично мислене и ги преподава директно и изрично. При този метод мисловните умения се фокусират и върху съдържание извън учебната програма, случайни текстове или съдържание от областта на учебната програма; Кенеди и колегите му (1991) препоръчват използването на смесения метод, защото няма по-добър и предпочитан метод пред друг.

Разгледани и са и стратегиите за формиране на критично мислене като: изрично преподаване, четене и писане, карта на понятията, задаване на въпроси.

Авторът посочва, че обучителната атмосфера, зададените цели, индивидуалните качества и стил на обучение, както и комуникативните стратегии също оказва влияние върху формирането на критично мислене.

Четвърти параграф „Оценка на критичното мислене“. В този параграф се обсъжда оценката на (КМ) при оценката на

компонентите на критичното мислене, изследователят се стреми да разбере и да се задълбочи в предмета на инструментите за оценка и оценка. Дебатът между двата подхода, философски и психологически около критичното мислене, също беше за оценката на критичното мислене, като използването на критерии и ролята на тези критерии (Keys, 2005: Lipman, 1998, Paul Elder, 2007), философите твърдят, че са необходими мерки за оценка на аргументите и нагласите на другите, доказателствата и доказателствата и човешкото мислене. За разлика от тях, повечето психолози са пренебрегнали въпроса за оценката на критичното мислене (Billain, 1999).

Има няколко цели за оценка на КМ: 1. да се подобри образованието, което се фокусира върху развитието на критичното мислене; 2. да се подобрят способностите на учениците да мислят в личния си стил чрез съдържание; 3. да се даде възможност на преподавателите; 4. Събирането на информация за преподаването, което позволява на учениците да развият критичното си мислене и да наблюдават взаимодействието между ученика и изучавания материал; 5. оценка на степента на развитие на критичното мислене като продукт на ученето (Bihar, 2011: Paul & Elder, 2007: Baxter, 1992: Moon, 2005) и да се оценят други фактори, които влияят върху развитието на критичното мислене по време на ученията, като стратегии, образователна атмосфера, конструктивистко учене (КМ) и използване на термини за критично мислене, ясни цели, намеса и организация на уроците (Abrami, 2008).

Целта на оценката в настоящото проучване е да се разбере и знае въздействието на учебната програма, интервенцията и стратегиите, използвани върху развитието на двата компонента на критичното мислене на учениците (КМ), да се разбере и опише взаимодействието между учениците и учебния процес и да се извършат процесите на критично мислене по време на обучението (Zelberstein, 1984) (ще разгледаме това в анализа на качествените констатации (глава четвърта).

В параграфа са разгледани етичните предизвикателства в оценката на КМ, както и са описани различни изследователски инструменти, за изследване на темата.

В петия параграф „Обучение на учители в духа на критичното мислене“ се посочва, че да се обучат учители с критично мислене, които го демонстрират на обучаемите по време на преподаването е предизвикателство. Позволява на учениците да развият тези умения според способностите си и да се развиват като критични мислители. Резултатите от глобалните тестове "TIMSS и Perl's" и констатациите от националното проучване "Инсталация" показват ниски постижения сред арабските студенти, в сравнение с еврейските студенти и в сравнение с други в страните, участващи в тестовете (Hatab & Manor, 2012). Тя може да бъде приложена справедливо и успешно само чрез учителите, учителите в тяхната позиция, са "агентите на промяната" в рамките на училището (Zelberstein, 1973: 2003).

Втора глава „Методология на изследването“ представя методологичната рамка на проведеното изследване. В първия параграф са представени целта на изследването и изследователските задачи: Първо, да се проучи степента на развитие на критичното мислене на студентите, участващи в изследването. Второ, да се разбере как независимите променливи влияят върху степента и качеството на различията в развитието на критичното мислене на различните групи, участвали в изследването (Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Трето, да се провери всеки тип от двете проучвания чрез втория тип данни. четвърто е да се разработи анализ чрез предоставяне на широки данни от двете проучвания (Fetters & Freshwater, 2015) Петото е да се комбинират и контрастират двата вида количествена и качествена информация и да се съпоставят двата вида данни, да се търси конвергенция и да се свържат резултатите от различни методи в самия феномен (Rossman Wilson, 1985)

Изследователските въпроси:

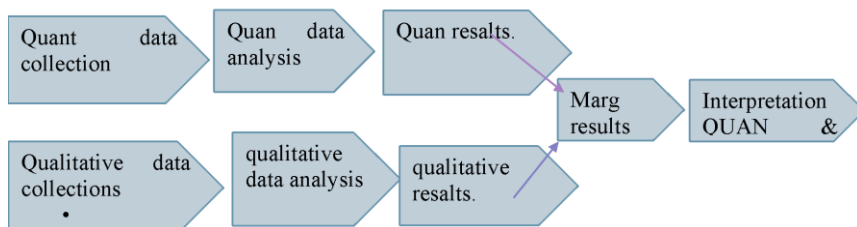
1. Допринася ли учебният план, който включва обучителни сесии в областта на мисленето, за подобряване на мисленето на учениците по време на обучението им като учители?
2. Програмата за интервенция, фокусирана върху обучителните сесии на мислещата група, позволява ли на студентската група да развие мисловна общност сред обучаващите студенти?

3. Дали отворената учебна среда е окуражаваща и подкрепяща, допринасяща за отварянето на двата компонента на критичното мислене, афективния компонент и когнитивния компонент?

4. Формулирането на ясни цели за изучавания курс и представянето на съдържанието ясно ли позволяват развитието на компоненти на критичното мислене?

5. Конструктивистското преподаване и учене дава ли възможност за развитие на двата компонента на критичното мислене?

Следващият параграф представя дизайнът на изследването, неговото значение, процедурата за събиране на данните, анализиране, обяснение и отчитане на данните. Комбинираният подход има няколко аспекта, които влияят върху неговия дизайн (Creswell, 2003); в методологическата литература има два вида комбинация, комбинирани методи и смесен модел (Creswell, 2006). Това означава използване на количествени данни в един етап и качествени данни в другата стъпка на интегрирани подходи. В настоящото проучване имаше комбинация от два етапа във всяка. Комбинирайки количествените и качествените констатации и комбинирайки обяснението на тези констатации, следната фигура на потока обобщава фазите на това изследване:



Фигура 2. Фази на изследването

Хипотези на изследването:

Първата изследователска хипотеза. Учебната програма, която съдържа коучинг сесии за критично мислене, подобрява уменията за критично мислене на студентите по време на обучението им като учители.

Втората изследователска хипотеза - учебната програма, която се фокусира върху обучителните сесии за критично мислене,

позволява на учебната група да развие мислеца общност сред обучаващите студенти.

Третата изследователска хипотеза - Отворена учебна атмосфера, която насърчава и подкрепя, допринася за развитието на двата компонента на критичното мислене, афективните измерения и когнитивните измерения.

Четвъртата изследователска хипотеза Поставянето и формулирането на ясни цели за преподавания курс и представянето на съдържанието ясно дават възможност за компоненти на критичното мислене.

Петата изследователска хипотеза, конструктивисткото преподаване и учене дават възможност за развитие на двата компонента на критичното мислене.

Методи за провеждане на изследването

От преглед на петте изследователски въпроса има четири независими променливи: действителна учебна програма и интервенционна програма, отворена атмосфера; трето, ясни цели; и четвърто, преподаване и конструктивистко учене. И две зависими променливи са критичното мислене в неговите два компонента, умения и тенденции. Разгледани от въпросника за критично мислене и въпросника за оценка на курса. Втората зависима променлива е общността на критичното мислене, разгледана от въпросника за оценка на курса.

Изследователят смята, че комбинирането на уменията за критично мислене със съдържанието, преподавано в предметите, ще даде възможност за развитие на критично мислене (Abrami and colleagues, 2008; Ennis, 2011).

Методологията, настоящото изследване е смесено изследване, и е синтез на количествено изследване и качествено изследване (Criswell, 2007; Thomas, 2003; & Johnson, 2006). Смесеният метод беше избран, за да се постигне по-задълбочен поглед върху данните и да се засили валидността на резултатите; Изследователят използва различни изследователски методи за събиране на данните, два въпросника, наблюдения, интервюта и фокус групи. Използвани данни, количествени и качествени инструменти за анализ.

Подходът на изследователя към изследователските въпроси разчита на идеята и позицията на философския подход и идеята и позицията на психологическия подход, философския подход, се фокусира върху характеристиките на критическия мислител въз основа на логически критерии (Lia, 2011). За разлика от това, психологическият подход се фокусира върху възникването на процеса на критично мислене, а определението за критично мислене на Facion (1990: 2013) изследователят смята, че двата подхода се допълват взаимно и предоставят на изследователя принцип за изследване и събиране на данните и изготвяне на констатациите.

Методи и инструменти

Количествени изследователски инструменти, два използвани структурирани въпросника

1. Въпросник за критично мислене

Въпросникът е конструиран от изследователя, съдържа 18 елемента, съдържанието на елементите се основава на определението за критично мислене, определено от екипа на Delphi (Facione. 1990). Този въпросник е създаден, за да изследва двата компонента на критичното мислене, когнитивен и афективен, когнитивният компонент са уменията и подуменията, интерпретация, анализ, оценка, извод и обяснение, саморегулация. и афективният компонент: самообучение, търсене на истината, непредубеденост, аналитичност, систематичност, увереност и любознателност (Facion, 1990:2013). Въпросникът беше използван между две времеви точки в началото на курса и след преподаване и използване на учебната програма и интервенционната програма и обучителните сесии, които се фокусират върху развитието на критично мислене, всяка сесия се фокусира върху умения, които отразяват критичното мислене.

Валидността на съдържанието, т.е. устройството изследва елементите в критичното мислене или ситуациите, които изследователят възнамерява да изследва и разчита на разбиране на критичното мислене и ясно разбиране на фокуса на устройството или стратегията за оценка, оценява всеки отговор и задача от гледна точка на критичното мислене (Facion (1990)

Валидността на структурата на въпросника - при оценката на критичното мислене всяка задача и въпрос трябва да бъдат оценени,

за да се гарантира, че ученикът, който отговаря правилно, го прави според принципите на доброто критично мислене и обратно, студентът, който отговаря неправилно, се характеризира със слабо и дефектно критично мислене. Въпросникът съдържа раздели, оценяващи задачите за обучение, които отразяват двата компонента на критичното мислене и всеки компонент от неговите елементи. В когнитивната част уменията бяха тествани, а в ефективната част бяха тествани тенденциите (Facion, 1990).

Табл. 2. Нива на надеждност на отделните компоненти (алфа на Кронбах).

компонент	α	Ниво на надеждност
Когнитивно мислене вход (1)	0.404540	ниска
Когнитивно мислене изход(2)	0.898496	Добра
Ефективно време за мислене вход (1)	0.337557	Ниска
Ефективно време за мислене изход (2)	0.781295	Добра

Въпросникът се състои от 18 елемента. Айтеми от 1-12 разглеждат когнитивния компонент на "уменията" за критично мислене. Айтеми - от 13-18 разглеждат ефективното измерение „Тенденции, навици и позиции на критичното мислене”.

Въпросникът е проведен във всички групи, участващи в проучването. Описанието на въпросника и връзката на елементите с литературата.

Този въпросник е свързан с първия въпрос от изследването. „Дали учебната програма, която съдържа коучинг сесии за критично мислене, подобрява критичното мислене и в двата компонента на преподаването на учениците по време на обучението им като учители?”.

Обективност на въпросника.

Фасион твърди, че оценката на критичното мислене локализира задачите за критично мислене въз основа на текст, така че ако всички външни променливи са неутрализирани, всички респонденти ще

постигнат еднакви резултати, но това е невъзможно. За да се елиминира ефектът от тези променливи, те могат само да бъдат неутрализирани, така че обективният инструмент е неутрален от влиянието на тези фактори и променливи; използването на обективен инструмент трябва да бъде в специфична или обща област на мнение (Facione, 1990).

За да се запази обективността на въпросника за критично мислене в това изследване, въпросникът изследва степента на промяна в критичното мислене във всички групи, участващи в изследването, а студентите във всяка група научиха една и съща дисциплина, имаше използване на обучителните сесии в експерименталните групи.

Второ, въпросникът за оценка на курса

Този въпросник е изготвен от изследователя. Елементите във въпросника са конструирани въз основа на професионалната литература на преподаването на критично мислене, която изследователят споменава в главата за професионалната литература. Надеждността на въпросника е тествана с помощта на Alpha Cronbach (таблицата по-долу). Въпросникът се състои от 22 айтема, които са разпределени в четири тематични раздели:

1. Айтеми 1-6 разглеждат и разглеждат появата на конструктивистко учене и дали то оказва влияние върху развитието на критичното мислене;
2. Айтеми 7-11 разглеждат и характеризират отворената атмосфера и как тя влияе върху развитието на критичното мислене.
3. Айтеми 12-17 разглеждат и разглеждат ефекта от променливите ясни цели за развитието на критичното мислене.
4. Айтеми 18-22 разглеждат въздействието на коучинг сесиите, които се фокусират върху развиването на умения и тенденциите за критично мислене влияят върху развитието на мислеща общност сред учащите. Изследователските въпроси, свързани с въпросника за оценка на курса, са вторият трети, четвърти и пети въпрос в изследователските въпроси.

Табл.3. Надеждност на въпросника „Оценка на курса“

компонент	α	Ниво на надеждност
Ясни цели	Сурови 0,540392	ниска
Конструктивно учене	Сурови 0,595273	ниска
Открита атмосфера	Сурови 0,574256	ниска
Общностно мислене	Сурови 0,438055	ниска

Валидност на въпросника за оценка на курса. Въпросникът съдържа айтеми, които оценяват процесите на критично мислене и как те са повлияни от стратегиите, използвани по време на програмата за интервенция: конструктивно учене и съвместно обучение, поставяне на ясни цели, образователна среда и насърчаване на образователния климат (Facione, 1990).

За да се запази обективността на въпросника за оценка на курса, въпросникът изследва ефекта от променливите, ясните цели, насърчаването на атмосферата и отворения климат, преподаването и конструктивисткото обучение и коучинг сесиите за развитието на критичното мислене във всички групи, участващи в изследването, студентите във всяка група учат една и съща дисциплина, имаше използването на обучителните сесии в експерименталните групи. Самият въпросник е проведен във всички групи (Facione, 1990).

За да се гарантира валидността на структурата, въпросникът съдържа раздели, които оценяват процесите на критично мислене и как те са повлияни от стратегиите, използвани по време на програмата за интервенция. Конструктивно учене и съвместно обучение. Поставяне на ясни цели, среда и насърчаване на образователния климат (Facione, 1990).

Изследователят използва следните качествени изследователски инструменти:

1. наблюдения, наблюдение на участниците и външно наблюдение;
2. фокус група с полуструктурирано интервю.

Събраните данни се състоят от два вида информация; Първият тип, първична информация, създадена и написана от участниците в

проучването, интервюта, проведени във фокус групата, и преписи, написани от студентите по време на обучителните сесии на работните листове. Вторият тип е вторична информация, която изследователят събира чрез наблюдения с участие.

Тази информация е преведена от (арабския) майчин език на респондентите на английски език. Тази фаза отразява журналистическата работа, поставяйки данните (Strauss & Corbin, 1990). данните съдържат поговорки и изречения, свързани с оценката на урока като цяло, оценката на учебния процес, учебния процес в съвместната работа и взаимодействието между обучаемите; поговорки, описващи когнитивни и емоционални състояния в учебния процес, променящи нагласите заради влиянието на наученото съдържание в курса. За анализ на качествените данни изследователят използва стъпките на метода на Томас (2006), това са: Първо, Подготовка на данните във файловете, второ, внимателно прочетете твърдия текст с коментари и кодиране няколко пъти, за да получите и свържете разбиране към съдържанието и темите, които са били изложени в текста. Трето, създайте категории и теми, които са били идентифицирани и дефинирани по време на целия процес от твърдия текст в реални изрази (Кодирането за категории и теми беше в матрицата за по-нататъшен анализ). Четвърто, намаляване на броя на категориите. Пето, Сливане между припокриващи се категории, търсене на противоречиви перспективи и нови перспективи и прозрения (Thomas, 2006). След приключване на тези процеси изследователят разделя констатациите на три теми.

Процес на дейност в експерименталния клас\групов и качествен етап

Имаше целенасочена намеса в учебната програма. В експерименталната група е проведен вторият етап "качествен етап" на изследването, като са събрани качествени данни с помощта на качествените инструменти, участват наблюдение външно наблюдение, фокус група и интервюта с членове на фокус групите и полуструктурирано интервю. Втората и третата група също са експериментални групи, които са били използвани част от обучителните сесии, в координация между изследователя и преподавателите в двата колежа (Б и В) лекторите бяха помолени да

прехвърлят част от обучителните сесии, като предоставят примери. В четвъртата група (колежи D) нямаше използване на обучителните сесии. Не са проведени разговори с лектора на групата, участваща в изследването. Тестът за развитието на мисленето беше проведен в двувремени точки в началото и в края на .семестъра

Изводка

Проучването е проведено в четири колежа и четири класни стаи, като всеки клас съдържа група ученици, които са равномерно разпределени. Всички студенти са с арабски произход в обучение като учители, първа година, три експериментални групи, с проведени обучителни сесии, и четвъртата група, контролна група- не прилагана интервенция. Първата група, колеж (а), изучава курс по теория на преподаването; имаше 41 участници (експериментална група). В тази група бяха проведени всички обучителни сесии, които се съдържаха в плана за интервенция. Втората група от колежа (б) Участниците бяха 37 студенти, които изучаваха арабски език и литература (експериментална група). В тази група програмата беше приложена частично. В третата група, от колежа (с), имаше (36) участници, които изучават наука (експериментална група). В тази група също програмата беше приложена частично. В четвъртата група, от колежа (d), имаше (37), които изучаваха социология. В тази група не е приложена интервенция.

Табл. 4. Етапи на изследването и извадка

Първи етап	количествен	151	A, B, C, D	Въпросник за критично мислене	количествени
Втори етап	качествен	41	A	Наблюдение и интервю	Качествени
Трети етап	количествен	151	A, B, C, D	Въпросник за критично мислене и Въпросника за оценка на курса	количествени

Статистически методи за обработка на данните

- **Тест на Алфа Кронбах** - Този тест е използван за тестване на надеждността и вътрешната последователност на въпросника.

Този тест оценява степента на връзка между елементите на даден въпросник и проверява дали всички въпроси наистина се отнасят до една и съща измерена променлива.

Има няколко метода за тестване на надеждността: test – re -test, паралелни тестове, намалена наполовина надеждност на теста и алфа-Кронбах вътрешен тест за надеждност и inter-judge надеждност. В настоящото изследване е използван алфа тест на Кронбах за вътрешен тест за надеждност и при двата въпросника.

- **Kruskal-Wallis тест** използва за изследване на ефекта от действителните учебни програми и обучителни сесии върху развитието на критичното мислене на учениците, разликите между 4-те изследователски групи в двете измерения на критичното мислене (афективно и когнитивно) бяха разгледани в две времеви точки и във времевата разлика, използвайки теста Kruskal-Wallis.

- За да се тества корелацията между независимите променливи и зависимата променлива, е използван **тестът на Спийрман**. Това са независимите променливи: мислеща общност, образователна атмосфера, конструктивистко учене и ясни цели, както и зависимата променлива, критично мислене, както в афективно, така и в когнитивно измерение.

Определяне на променливите

Променливите в изследователските въпроси, в преглед на петте изследователски въпроса, четири независими променливи:

1. учебна програма и програмата за интервенция;
2. учебна атмосфера;
3. ясни цели;

4. преподаване и конструктивистко учене.

И две зависими променливи:

1. критичното мислене в неговите два компонента, умения и тенденции. Изследвана чрез Въпросника за критично мислене и Въпросника за оценка на курса.
2. Втората зависима променлива е общността на критичното мислене. Изследвана чрез въпросника за оценка на курса.

Номинална дефиниция на независимите променливи в изследователските хипотези:

Учебната програма. Това понятие служи като референтна рамка, която осигурява очертаванията, в които учителите трябва да превеждат педагогическите намерения на езика на предлаганите им дейности (проучвания), за да запълнят празнините между избора на учебни програми и учебните практики, между изявлението на целите и принципите и това, което се случва в ежедневния акт на преподаване на учителя (Zelberstein, 1984).

Конструктивисткото обучение. Конструктивизмът, подчертава как учащите създават и развиват своите идеи въз основа на създаването на предизвикателно съдържание. Разбирайки и насърчвайки мисленето (Piaget, 1970), учащият изгражда знанията си колективно и индивидуално. За изграждането на знанието (McPeak, 1981). по своята същност критичното мислене се развива социално в процес на съвместно обучение (Vask, 2001, Barnett, 1997, Brookfield 2012). Критичното мислене се случва и се развива, когато учащият участва

и общува с другите, научава се в рамките на група учащи се и се оформя от техния социален опит. (Хайман, 2008: Гуилин, 2003: Таранзини и колеги, 1995).

Образователна атмосфера и окуражаващ климат, се характеризира с високи очаквания и интимен климат, насърчава своите ученици да изразяват мислите си, осигурява успех и развитие на критично мислене (Black, 2005); ученето на критично мислене е процеси на развитие, които ги прилагат към учениците в незастрашаващи ситуации и насърчават ученето и насърчават тези процеси (Brookfield: 2012: Piaget, 1972)

Ясни цели, Енис (2011) твърди, че поставянето на цел ясно помага да се планират и изпълняват инструкциите правилно и насочва действията и поведението в образованието. В обучителните сесии дизайнът на преподаването се фокусира върху критичното мислене, тъй като развитието на критичното мислене е "основната цел" в това учение (Ennis, 2011), планирането ще бъде според разбирането, характеристиките и компонентите на критичното мислене, тези цели определят характеристиките на преподаване, стратегиите за преподаване и инструментите за оценка.

Номинална дефиниция за двете зависими променливи

Критично мислене – Концепцията за критично мислене е важната и централна концепция, тествана в настоящото изследване. Е "зависимата променлива" във всички изследователски въпроси. Изследователят има за цел да разбере ефекта от действителните учебни програми, съдържание, стратегически средства и взаимодействия по време на уроците върху развитието на критичното мислене на учениците. Критичното мислене е понятие, свързано с други идеи, като мислене от по-висок ред, като "преценка" и "решаване на проблеми" (I, 1933, в Fisher 2002: Moon, 2008) също е творческо мислене (Facion, 1990)

Мислеща общност е определение, което замества традиционната класна стая. Дали група ученици, ангажирани заедно с общ проблем чрез процедури, договорени от учителя, групата получава ясни инструкции за учебната група да изпълнява задачи (Kuhn, 2019), Ролята на учителя в мислеща общност е да насърчава формите на взаимодействие между учениците да мислят критично по време на

изпълнението на задачите и да изпълняват мисловни процеси (Ku& Tshi, 2009; Фасион, 2013). Учителят насърчава взаимодействието между учениците в групата и поведението на действията на всеки член на групата трябва да бъде рационално. Критичното мислене се възприема "в най-силния смисъл" (Paul, 1992) като многоизмерна дейност, като насочва учениците да го използват като важен компонент на всички етапи. Отговорността на групата да извършва процесите на учене и мислене интелектуално и рационално. Групата провежда съвместен и активен диалог между своите членове; Групата се превръща в мислеща учебна група по време на дейността. Мотивационното измерение е най-важният аспект на мислещата общност. Нограз (2005) твърди, че най-важните ученици в групата ще ръководят и насочват членовете на групата си да използват учебни процеси, които позволяват концепции за критично мислене като анализ, извод и оценка.

В глава трета „Резултати от изследването“ са представени резултатите от проведеното изследване.

Отговор на първия на изследователския въпрос

Допринася ли учебната програма, която включва обучителни сесии в областта на критичното мислене, за подобряване на критичното мислене на учениците по време на обучението им като учители?

Възприятията, идеологиите и подходите, които оформят учебните програми, се оказва, че тези възприятия, вярвания и политики не наблягат на учебната програма, която се фокусира върху преподаването на критично мислене и не показва значението на обучението по критично мислене. От използването на теста Kruskal-Wallis. Резултатите не показват съществени разлики между групите в нито едно от измеренията в началото на изследването. В края на проучването са открити разлики между групите както в афективното, така и в когнитивното измерение. И в двете се получават високи резултати в групата (1) спрямо останалите групи.

Табл.5 Средната промяна, в Афективно измерение, във всички групи

	вход 1		изход 2		Афективна промяна	
	средна	медиана	средна	медиана	средна	медиана
група 1	3.43	3.44	4.78	4.78	1.34	1.33
група 2	3.52	3.56	3.59	3.67	0.07	0.00
група 3	3.64	3.67	3.89	3.89	0.25	0.33
група 4	3.50	3.44	3.52	3.44	0.02	0.06
Kruskal-Wallis test	Chi-Square = 12.94 DF = 3 P-value = 0.0048		Chi-Square = 106.4 DF = 3 P-value < 0.0001		Chi-Square = 94.32 DF = 3 P-value < 0.0001	

Според резултатите в таблица No. (3), виждаме, че средната промяна в критичното мислене в афективното измерение в група (1) е най-висока (1,34). В група No. (2), Тя е 0.07. И в група No (3), тя е (0,25), а в група No (4), е (0,02). Група No 1 (1) е първата експериментална група, във всеки урок са използвани всички обучителни сесии в интервенционната програма.

Таб.6. средната промяна, в когнитивното измерение, във всички групи.

	вход		изход		Когнитивна промяна	
	средна	медиана	средна	медиана	средна	медиана
Група 1	3.41	3.25	4.76	4.75	1.34	1.50
Група 2	3.42	3.50	3.72	3.75	0.29	0.25
Група 3	3.62	3.50	3.94	4.00	0.32	0.50
Група 4	3.54	3.50	3.53	3.50	-0.01	0.00
Kruskal-Wallis test	Chi-Square = 5.65 DF = 3 P-value = 0.1298		Chi-Square = 97.32 DF = 3 P-value < 0.0001		Chi-Square = 80.32 DF = 3 P-value < 0.0001	

Средната промяна в група No. (1) е (1.34), в групата (2), средното изменение е (0.29) в групата (3) средното изменение е (0.32), а в четвъртата група е (0.01).

Обобщение, в представените таблици може да се види средната промяна в (КМ), на двете нива, афективно и когнитивно, и в сравнение между развитието на двете измерения във всяка група. В група (1) в курса по теория на преподаването имаше еднакво развитие и на двете нива. Развитието беше и на двете нива 1.34, т.е. и интервенционната програма имаше еднакъв ефект върху развитието на критичното мислене върху когнитивните измерения и афективните измерения. В група (2), в курса по арабски език и литература, интервенционната програма повлия по-добре на критичното мислене в когнитивните измерения, което усреднява промяната (0,29) в сравнение с 0,07 на ефективно ниво. В група (3), в курса по математика, интервенционната програма повлия на развитието на когнитивното мислене по по-висок начин (0,32) в

сравнение с афективното мислене (0,25). В група (4), в курса по социология, контролната група имаше нулев ефект върху традиционната учебна програма и само в диаграмата развитието на афективното мислене изглежда много ниско (0,02).

Тези констатации подчертават значението на използването на дейности и задачи Обучение в класове, които се фокусират върху развитието на критично мислене. Тези открития подкрепят предишни резултати от изследвания. Зоар и Тамир. (1993) провеждат учебни изследвания там участват 77 ученици от девети клас са разделени в четири групи. Две от групите са учили в съответствие с редовната учебна програма по биология и са съставлявали контролната група. Самите изследователи са провели преподаването в другите две групи. Всички групи учат един и същ брой часове, използвайки едни и същи учебници, докато двете експериментални групи също са били изложени на проекта за преподаване на критично мислене. Въз основа на резултатите от проучването изследователите предполагат, че трябва да бъдат напълно интегрирани дейности в съществуващата учебна програма по биология, а не да включват алтернативна учебна програма. За да се повиши ефективността на преподаването на мисловни умения, многократно се интегрират специфични умения за мислене в редица различни съдържания. Проучването на Feuerstein (2002) изследва връзката между преподаването на медийни изследвания и развитието на критичното мислене (CTD), за да разбере как теоретичните и педагогическите компоненти на учебната програма развиват способностите за критично мислене на учениците

Отговор на втория изследователски въпрос

Учебната програма, която се фокусира върху обучителните сесии за критично мислене, позволява на учебната група да развие мислеща общност сред обучаващите студенти?

Концепцията за учебната програма служи като референтна рамка, която осигурява очертаванията, в които учителите трябва да превеждат педагогическите намерения на езика на предлаганите им дейности (проучвания), за да запълнят празнините между избора на учебни програми и учебните практики, между изявлението на целите и принципите и това, което се случва в ежедневния акт на

преподаване на учителя (Silberstein, 1984). Терминът съдържа две понятия, писмена учебна програма, писмени текстове и учебни материали, които трябва да бъдат изучавани по време на курса, и действителна учебна програма, което означава всичко, което се случва в рамките на и по време на урока.

Мислеща общност: Мислещата общност е определение, което замества традиционната класна стая. Е група от ученици, ангажирани заедно с общ проблем чрез процедури, договорени от учителя, групата получава ясни инструкции за учебната група да изпълнява задачи; Ролята на учителя в мислещата общност е да насърчава формите на взаимодействие между учениците да мислят критично по време на изпълнението на задачите и да изпълняват мисловни процеси (Ku& Tshi, 2009; Facion, 2013).

Табл. 7. Разлики между групите в развитието на "мислещата общност".

	Мислеща общност	
	средна	медиана
Група 1	4.82	4.80
Група 2	4.63	4.60
Група 3	4.59	4.60
Група 4	4.52	4.60
Kruskal-Wallis test	Chi-Square = 22.99 DF = 3 P-value < 0.0001	

Установени са разлики между групите в развитието на "мислещата общност", в групата (1), които са прехвърлени към всички обучителни сесии и всички ученици, фокусирани върху тези сесии, тази група получава най-високата средна стойност между групите (4.82); В групи 2 и 3 половината от сесиите бяха прехвърлени. В група (2) средната стойност е (4,63), а в група (3) средната стойност е (4,59), група No. (4) Контролната група, средната стойност е (4.52).

Обобщение - Група (1), сравнително високи стойности са получени за останалите групи. Тези констатации показват, че интервенционната програма и обучителните сесии влияят положително на мислещата общност (Abrami, 2008).

Учителят насърчава взаимодействието между учениците в групата и поведението на действията на всеки член на групата трябва да бъде рационално. Критичното мислене се възприема "в най-силния смисъл" (Paul, 1992) като многоизмерна дейност, като насочва учениците да го използват като важен компонент на всички етапи. Отговорността на групата да извършва процесите на учене и мислене интелектуално и рационално. Групата провежда съвместен и активен диалог между своите членове; Групата се превръща в мислеща учебна група по време на дейността. Мотивационното измерение е най-важният аспект на мислещата общност. Норраз (2005) твърди, че най-важните ученици в групата ще ръководят и насочват членовете на групата си да използват учебни процеси, които позволяват концепции за критично мислене като анализи, изводи и оценяване.

Отговор на третия изследователски въпрос

Дали отворената учебна среда е окуражаваща и подкрепяща, допринасяйки за отварянето на двата компонента на критичното мислене, афективния компонент и когнитивния компонент?

Образователната атмосфера, характеризираща се с високи очаквания и интимен климат, насърчава своите ученици да изразяват мислите си, осигурява успех и развитие на критичното мислене (Black, 2005); ученето на критично мислене е процеси на развитие, които ги прилагат към учениците в незастрашаващи ситуации и насърчават ученето и насърчават тези процеси (Brookfield: 2012; Piaget, 1972).

Табл. 8. Положителна корелация между отворената учебна атмосфера и развитието на критичното мислене.

Spearman Correlation Coefficients, N = 151		
	Афективна промяна	Когнитивна промяна
Отворена обучителна атмосфера	0.47619 P-value < 0.0001	0.38752 P-value < 0.0001

Установена значителна е положителна корелация между отворената учебна атмосфера и подобреното критично мислене, както в афективното, така и в когнитивното измерение. 47619. В сравнение с когнитивното измерение, корелацията е 0,38752. Изследователят заключава, че има положителен ефект от използването на стратегии Open Learning Atmosphere и развитието на критичното мислене, които са използвани в настоящото изследване, осигуряване на отворена и насърчаваща образователна атмосфера, дават възможност за развитие на критично мислене и в двете измерения.

Отговор на четвърти изследователски въпрос.

Дали формулирането на ясни цели за изучавания курс и представянето на съдържанието ясно позволяват развитието на компоненти на критичното мислене?

Енис (2011) твърди, че поставянето на цел ясно помага за правилното планиране и изпълнение на инструкциите и насочва действията и поведението в образованието. В обучителните сесии дизайнът на преподаването се фокусира върху критичното мислене, тъй като развитието на критичното мислене е "основната цел" в това учение (Ennis, 2011), планирането ще бъде според разбирането, характеристиките и компонентите на критичното мислене, тези цели определят характеристиките на преподаване, стратегиите за преподаване и инструментите за оценка Критично мислене. (Facion (1990) предложи няколко препоръки, свързани с критичното мислене, и това са целите на преподаването на мисленето: първо, целта на уроците по критично мислене е да се развият двата компонента на критичното мислене. Второ, използвайки стратегии,

които насочват учениците да постигнат тази цел, учениците ще се учат от осъзнаването и ще изпълняват мисловни процеси паралелно с термините, като използват думи, които отразяват уменията и тенденциите на критичното мислене (Facione (1990). (В настоящото проучване имаше такава употреба).

Табл. 8. Положителна корелация между ясните цели и развитието на критичното мислене.

Spearman Correlation Coefficients, N = 151		
	Афективна промяна	Когнитивна промяна
Ясни цели	0.45136 P-value < 0.0001	0.35875 P-value < 0.0001

Установена е значителна положителна корелация между ясните цели и развитието на критичното мислене, както в афективното, така и в когнитивното измерение. Ефектът е по-висок върху афективното измерение (0,45134), отколкото върху когнитивното измерение (0,35875). Изследователят заключава, че има положителен ефект от използването на стратегията "Ясни цели" и развитието на критичното мислене.

Отговор на петия изследователски въпрос.

Дали конструктивисткото преподаване и учене дават възможност за развитие на двата компонента на критичното мислене?

Конструктивисткото обучение, концепцията, конструктивизмът, подчертава как учащите създават и развиват своите идеи въз основа на създаването на предизвикателно съдържание. Разбирайки и насърчавайки мисленето (Piaget, 1970), учащият изгражда знанията си колективно и индивидуално. За изграждането на знанието (McPeak, 1981). по своята същност критичното мислене се развива социално в процес на съвместно обучение (Vask, 2001, Barnett, 1997, Brookfield 2012). Критичното мислене се случва и се развива, когато учащият участва и общува с другите, научава се в рамките на група учащи се и се оформя от техния социален опит. (Хайман, 2008: Гуилин, 2003: Таранзини и колеги, 1995).

Табл.9. Положителна корелация между конструктивисткото учене и развитието на критичното мислене.

Spearman Correlation Coefficients, N = 151		
	Афективна промяна	Когнитивна промяна
Конструктивно учене	0.44208 P-value < 0.0001	0.43614 P-value < 0.0001

Установена е значителна положителна корелация между конструктивното учене (КУ) и развитието на критичното мислене, както в афективното, така и в когнитивното измерение. Ефектът от конструктивисткото учене върху афективното измерение е по-висок (0,44208) от ефекта върху когнитивното измерение (0,43614). Изследователят заключава, че има положителен ефект от използването на стратегия кооперативно и конструктивно обучение, което дава възможност за развитие на критично мислене, използването на кооперативно и конструктивно обучение дава възможност за развитие на критично мислене и в двете измерения.

Извод: Статистическата обработка на резултатите с теста на Крускал-Уилис, и теста на Спийрман, показват, че интервенционната програма влияе положително върху развитието на компонентите на критичното мислене.

Обобщение на резултатите от количествените изследвания.

Според количествените заключения в настоящото изследване, за да се гарантира развитието на компонентите на критичното мислене, висшето образование и преподавателските колежи трябва да използват интервенционни програми, които позволяват това развитие, да разчитат на метода на инфузия и да съдържат разнообразни стратегии и учебни сесии (Abrami, 2008: Facione, 2013: Ennis, 2011). Традиционното преподаване не е подходящо за променящия се и предизвикателен свят, в който живеем, което изисква критично / оценъчно мислене, основано на рационални мисловни процеси и дискусии. Изследователят установява, че комбинирането на различни стратегии за обучение

подобрява способностите и тенденциите за критично мислене на учениците.

Резултати от проведеното качествено изследване

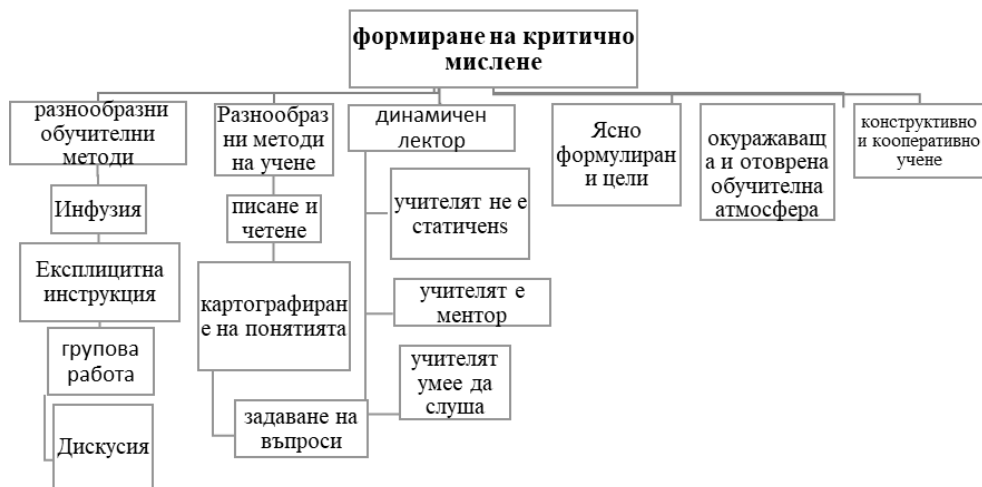
Студентите възприемат приноса на критичното мислене на две нива, лично ниво и професионално ниво. Личното ниво се състои от три теми: самоувереност, социална адаптация и самоприемане. Второ професионално ниво. се състои от четири теми: анализ на съдържанието, самоадаптация, организация на мислите и вземане на решения. (Виж фигура.3)



Фигура 3. Обобщава темата и темите на приноса на критичното мислене.

Овластяване на критичното мислене, учениците възприемат, че няколко фактора се подобряват. Критично мислене и това са: А) разнообразни методи на преподаване и учене, Б) Различни учебни задачи, В) Динамичен учител и ръководен, Г) ясни цели, Д) окуражаваща и отворена образователна атмосфера.

Фигура 4. Темата и подтемите, които включва темата "Овластяване на мисленето".



Характеристики на критичното мислене

Тази тема се състои от шест подкатегории: 3.1 самообучение, 3.2 лично изразяване, 3.3 разбиране, 3.4 предизвикателство, 3.5 любопитство и 3.6 логическа връзка между идеи и концепция.



Фигура 5. Показва шестте категории на темата. Трета тема, характеристиките на критичното мислене и неговите теми.

Изводи от качествено изследване

Ефектът от интервенционната програма позволи на изследвателя да разбере три свързани въпроса в същността на критичното мислене. първата тема е "Приносът на критичното

мислене", развитието на индивида на лично и професионално ниво, развитието в тези две области позволява на човек да напредва в живота и обществото. Втората тема е, "Овластяване на критичното мислене"; Констатации от качествено изследване позволиха на изследователя да разбере, че използването на интервенционна програма, методът на инфузия и използването на различни стратегии за преподаване позволява развитието на критично мислене. Разбирането на тази тема в бъдеще ще помогне на изследователя и другите да използват стратегии, които насърчават развитието на критично мислене и да разработят учебни програми и програми за интервенция въз основа на интервенционната програма, използвана в настоящото проучване. Третата тема. Това са "характеристиките на критичното мислене". Качествените констатации показват характеристиките на (КМ). Познаването на тези характеристики би допринесло за изследователя и читателите да разработят уроци и програми, които дават възможност за развитие на критично мислене и служат като критерии за преподаване и (ОКТ). Резултатите от изследването отразяват ефекта от интервенционната програма върху развитието на критичното мислене на учениците и тяхното възприятие за критичното мислене (Teenzone, Springer, Pascarella, & Nora, 1995)

Компонент и участници в програмата за интервенция

Цели: Две основни цели на интервенционната програма, първо, е разработването на два компонента на критичното мислене на обучаемия, когнитивното и практическото мислене. Второ, обучение на студентите като критични мислители чрез методи на обучение и използване на стратегии, които съдържат умения за критично мислене (Abrami, 2008; Ennis, 2011; Facion, 2013; 1990; Paul, 2004). Трето, е да се разбере качеството и процеса на възникване на критично мислене по време на обучителните сесии в класовете. За отговор на качествените въпроси. Използваните стратегии, първо, Четене и писане, (Ramsey and colleagues) (2009) подкрепят комбинирането на четене и писане на критично мислене с четене и писане в курсове за първа година в колежа. Двата процеса на четене и писане са преплетени процеси, насочени към изследване на това как учениците обясняват и свързват знанията. Второ, Концептуално

картографиране, Kuhn (2001) твърди, че йерархичното използване на концептуална карта дава възможност за овластяване и развитие на критичното мислене на учениците. Изразяване на идеи под формата на последователност в концептуалната карта. Тази стратегия, известна още от времето на Сократ в неговия добре познат метод "Сократовият метод", се основава на насочващи въпроси да се мисли логично и да се стигне до отговор чрез обяснение на доказателствата. Четвърто, Образователна атмосфера, Климат и среда, характеризираща се с високи очаквания на учителя, насърчава учениците си да изразяват мислите си, осигурява успех и развитие на критичното мислене (Black, 2005), пето, език на мисленето. Езикът, използван от учителя, е повлиян от неговото разбиране, мислене и осъзнаване на същността на критичното мислене (Facion, 2008: 2013). Шесто, обучителни сесии, обучителните сесии са изградени в съответствие с процеса на епистемологичните етапи (Kuhn, 1999). Седмо, Текстове като фоново знание и метод за вливане, имаше използването на текстове от "теория на преподаването" на иврит и арабски език Изследователят комбинира. Уменията за критично мислене със съдържанието, преподавано от курса "Преподаване на теория", използват инфузионен метод. Осми, Културен дизайн, Изследователят се интересува от оформянето на култура, която характеризира "мислещата общност" (Hograz, 2005);

Във всяка сесия тя се позовава на няколко елемента и ги обяснява, като естеството на задачата, използването на ръководни инструкции, обяснение на нивото на предизвикателство, обяснение на естеството на взаимоотношенията: позоваване на размера на групата, инструментите и определянето на ролите, нормите за учене, духа на сътрудничество: индивидуална идентификация в групата, отделяне на време за развиване на умения и мисловни тенденции.

Ролята на изследователя, учителят възприема себе си и ролята си на посредник между ученика, учебните задачи и съдържанието, което се изучава, за да затвори пропуските (Zilberstein, 2008: 1984). В учебния процес медиацията му се възприема като скеле, което помага на учениците да преодолеят затрудненията в ученето, за да изпълняват процеси на критично мислене. Чрез предоставянето на подходящи възможности за обучение от учителя дава възможност за

възникване на процеси на критично мислене (Abrami, 2008: Wilson, 2000: Facion, 1990: McPeak, 1981: Moon, 2008); учителят беше модел за симулация за повишаване на общите академични умения и за мотивиране и ангажиране на учениците в ученето и за да се даде възможност на учениците да изразят мнението си. (Reese & Wells, 2007: Andreu-Andres & Garcia-Casas, 2011: Lipman, 1988), и дава възможност за развитие на критическото мислене (Codita, 2016).

В четвърта глава авторът предлага дискусия на резултатите от проведеното изследване и препоръки към обучението на студентите. Изводът от качествения анализ е, че има въздействие на коучинг сесиите, които се фокусират върху критичното мислене върху личностното развитие на учениците; Студентите предложиха да се развият на две нива: лично и професионално. В резултат на обучението учениците придобиха самочувствие, станаха самоадаптивни, разбраха своите мисловни стъпки, знаеха своето увреждане и способност и по този начин получиха себе си и личните си качества и преживяха обучителни сесии със способност за справяне. Когато се сблъскат с проблем, те придобиват увереност в мненията си и са отворени за нови неща, обясняват мисловните си стъпки и го оценяват (Facione, 2013: Costa, 1991: Ennis, 1991: Tishman jay and Perkins, 1994). Тези компоненти са компонентите на критичното мислене (Ennis, 1982: Facion, 2013). Този извод предполага, че професионалното обучение в духа на критичното мислене допринася за отваряне на личностното и професионалното развитие в човека, който се обучава да преподава, това развитие му позволява като учител в бъдеще да се справя с работата си по добър начин и му позволява да развие умения за решаване на проблеми, способност за организиране и планиране на уроци, което позволява развитието на критично мислене сред неговите ученици

Анализът на качествените констатации позволи на изследователя да разбере три свързани въпроса в същността на критичното мислене, което доведе до три свързани заключения в критичното мислене и това са:

1. Критичното мислене допринася за развитието на учениците в уроци и обучителни сесии, които се фокусират върху уменията и тенденциите на критичното мислене и обединяват наученото

съдържание с темите на курса, допринасящи за развитието на студента на две нива, лично ниво и професионално ниво. За това е важно да се организира преподаване, което разчита на характеристиките на критичното мислене, което допринася за развитието на човека и учениците.

2. За да се даде възможност за критично мислене, учителите трябва да използват програма за интервенция, метода на инфузия и използването на различни стратегии за преподаване, за да позволят развитието на критично мислене. Разбирането на тази тема в бъдеще ще помогне на изследователя и другите да използват стратегии, които насърчават развитието на критично мислене и да разработят учебни програми и програми за интервенция въз основа на програмата за интервенция, използвана в настоящото проучване.

3. Критичното мислене има характеристики. Познаването на тези характеристики би допринесло за дълбокото възприятие на учителя и за разработване на уроци и програми, които дават възможност за развитие и оценка на критичното мислене и служат като критерии за преподаване и оценка на критичното мислене.

Разбирането и осъзнаването на езика на критичното мислене ще позволи на учителя да планира фокусирани учебни сесии, които дават възможност за укрепване на езика на критичното мислене.

Заклучението е, че използването на концептуалното картографиране подобрява способностите и тенденциите за критично мислене на ученика. Тези открития са в съответствие с по-ранни проучвания, показващи, че критичното мислене разчита на когнитивна дейност, насочена към фокусирана, любознателна интерпретация на съответната информация.

Заклучения относно ролята на учителя

Резултатите показват, че ролята на учителя е жизненоважна и влияе върху развитието на критичното мислене на учениците, като:

Качественият анализ показва, че обучителните сесии са позволили на учениците да развият критичното си мислене заради вярата на учителя в способностите им да развият критично мислене. Това доведе до извода, че вярата на учителя влияе върху критичното мислене на учениците; изследователят смята, че всички ученици имат различни способности за развиване на критично мислене (Lia,

2011), в настоящото изследване, изследователят, \ учител вярва, че всички ученици имат различни способности за развитие на критично мислене (Lia, 2011).

Заключението от качествения анализ е, че резултатът от ръководството и обяснението на учителя позволява да се преодолеят пропуските в разбирането на материала и дава на ученика разбиране за това как да се справи с материала и да го разбере (Brooks & Brooks, 2005). Изследователят смята, че всички ученици имат различни способности да развиват критично мислене (Lia, 2011). Следователно, ролята на изследователя е да преодолее пропастта между скритата учебна програма, идеи и вярвания и преподаването чрез взаимодействие с учебните и обучаемите текстове. Учителят трябва внимателно да обяснява по време на трудности и да предоставя подходящи възможности за учене на учащите (Zilberstein, 2008: 1984).

Тези изводи подчертават важноста на професионалната подготовка на учителите, подходяща в стратегическо съдържание и цели, които позволяват на учениците да се развиват като критични мислители и да задълбочават разбирането и възприемането си като учители и да им дават умения и знания в областта на критичното мислене, тези умения осигуряват възможност за планиране на преподаването според духа на критичното мислене и учителят да се превърне в модел за учениците в критично мислене. Враждането на компоненти за критично мислене с учебната програма за развиване на критично мислене сред студентите изисква професионално обучение. Това обучение разчита на характеристиките на критичното мислене, което дава възможност за обучение в основните мисловни процеси. Учителите демонстрират модел на критично мислене (Lipman, 1988). има консенсус сред мислителите в областта около характеристиките на критичното мислене и характеристиките на критичния мислител и особено философите (Ennis, 2011: Facione, 1990: Paul, 1993: Barnett, 1997: Lia, 2011). Три модела, които отразяват чертите на характера на критичния мислител:

Първо, моделът на Барнет - Второ, -Моделът на Енис (1989-2011) и Моделът на Фасион, изследователят мнение, че тези три модела са ефективни за разбиране, преподаване и развитие на процесите на

критично мислене и чертите на критичния мислител. В настоящите изследвания. Задачите, които съдържат интервенционната програма, имат за цел да развият тези характеристики на критичен мислител. Изследователят присъства на дефиницията и модела на Facione в настоящото изследване.

Моделът разчита на изявлението на екипа на Delphi за нагласите на добрия критичен мислител и се позовава на ролята на идеалния учител (Facion, 1990). Той може да комбинира преподаването на критично мислене в различни области на знанието, може да създаде образователна среда, която подкрепя (СТ), учителят ще демонстрира модел за критично мислене в преподаването си и взаимодействията си с учащите, той предоставя стимулиращи теми и проекти, които учениците да използват и той ще насърчи учениците да социални предприятия, които изискват от тях да бъдат отразяващи. Той ще оцени напредъка на учениците в постиженията и ефективността в критичното мислене. Социални въпроси и тревоги. (Фасион, 1990).

Заклученията от триангулацията на констатациите.

За укрепване на критичното мислене трябва да се използва интервенционна програма със специални компоненти и характеристики (Facion, 2013); Тази програма съдържа обучителни сесии, които се фокусират върху разработването на два компонента на критичното мислене, уменията и наклонностите. Тази програма използва метода на инфузия, който метод, който съчетава наученото съдържание и компонентите на критичното мислене, използвайки разнообразни учебни задачи, създавайки климат, който насърчава ученето и атмосфера, която дава възможност за развитие на критично мислене и изграждане на знания и разбиране на учащия чрез (COL), поставяне на ясни цели и динамично слушане на учителя, Обясняване на учебните задачи и изясняване на целите.

Качествените изследователски изводи и изводи в темата "Принос на критичното мислене" подкрепиха изводите и изводите от първата и втората изследователска хипотеза с отговора на първия въпрос в качествено изследване (какъв е приносът на критичното мислене?), Този отговор посочи ефекта от интервенционната програма с обучителни сесии, фокусирани върху компонента критично мислене върху развитието на критичното мислене на

учениците; Студентите посочиха, че практиката на критично мислене е допринесла за развитието им на две нива, лично и професионално ниво, в резултат на обучението студентите са придобили самочувствие, личност и способност и по този начин са приели своите качества, и приемат себе си и личните си качества и опит в обучителните сесии със способността за справяне, На професионално ниво те са придобили умения за анализиране на съдържанието по изучавания предмет, придобили са способността да се адаптират в работното ниво като бъдещи учители със способността да организират мислите си, докато изпълняват задачи и когато се сблъскат с проблем, да се справят и да го решат (Facion, 2013; Costa, 1991; Ennis, 1991; Tishman Gay and Perkins, 1994).

Изводите в темата за овластяване на критичното мислене подкрепят количествените констатации на третата, четвъртата и петата изследователски хипотези и ги укрепват. Критичното мислене е социално мислене, което се случва в социалните процеси (Brookfield, 2012). Социалната атмосфера и взаимодействията по време на обучителните сесии дават възможност за критично мислене, самоотговорност и социална отговорност (Wenger, 1998)

Отговорът на третия качествен въпрос, какви са характеристиките на критичното мислене, По време на наблюденията, интервюто и анализа на документите, учениците определиха характеристиките на критичното мислене; тези характеристики бяха отразени като поговорки. Тези открития показват, че критичното мислене има характеристики, които отразяват уменията и тенденциите, и когато ученикът ги практикува, ученикът става критичен мислител (Facion, 2013; Ennis, 2011; Barnett, 1997). Критичното мислене е човешко явление, свързано с всички хора във всяко общество и навсякъде и може да се развива (Facion, 2013; Lia, 2011).

По време на обучителните сесии студентите придобиха фактически знания и развиха мисловни процеси, и придобиха няколко характеристики на критичното мислене; това са: способност за самообучение, изразяване на лични мнения, способност за посрещане на предизвикателства, с любопитство и логика. Тези констатации са свързани със статистическите констатации и ги

засилват. Количествените констатации показват положителния ефект от интервенционната програма. и обучителните сесии по време на уроците допринесоха за появата на критично мислене. Според модела на Диана Кун (1990).

Заклучения и принос на интервенционната програма

Литературната дискусия показва, че традиционната програма за обучение на колежа не се фокусира върху разработването на компоненти за критично мислене. По време на това изследване изследователят се позова на широка професионална литература и проучвания за критичното мислене, тези проучвания не показват консенсус около образованието на критичното мислене Triune, De Cock and Elen (2018) . Въпреки това, констатациите в настоящото проучване показват, че използването на интервенционната програма показва положителен ефект за учебната програма за действие, която използва метода на инфузия, за да преподава критично мислене и стратегии за учене, които подобряват това развитие (Abrami, 2008: Ennis, 2001), Интервенционната програма планира преподаването по различен начин от традиционното образование и съдържа няколко компонента като:

Първо, програмата съдържа култура, която насърчава развитието на критичното мислене; Учениците усетиха това по време на обучителните сесии. Изследователят се интересува от задачата, използването на ръководни инструкции, обяснява нивото на предизвикателство, естеството на взаимоотношенията, отнасящи се до размера на групата, инструментите и определянето на ролите, нормите, духа на сътрудничество, отделяйки време за развиване на умения и мисловни тенденции (Moon, 2005: Norpaz, 2005).

Второ, образователната среда даде възможност на учениците да усетят положителното въздействие на критичното в реалния си живот (Perkins, 1992). Като например използването на индивидуалистичен метод на обучение, който дава възможност за развитие на личен стил на учене и познаване на индивида за характеристиките на неговата личност, и сътрудничество, което дава възможност за развитие на критично мислене чрез дискусия и откритост към преценката на другите (Guri-Rosenblit, (1996).

Трето, формулиране на ясни цели, които се фокусират върху развитието на критичното мислене, за да се гарантира развитието на критичното мислене, програмата за интервенция имаше ясни цели за развитие на критичното мислене.

Четвърто, създаването на окуражаващ интимен климат гарантира успеха и развитието на критичното мислене (Black, 2005; Brookfield (2012), в незастрашаващ окуражаващ климат, хората си сътрудничат в клас и учат по-добре, в предизвикателна учебна атмосфера, осигуряваща комфортна лична и социална сигурност Cain & Cain (1991). Програмата за интервенция се характеризира с подкрепящ климат и учебна среда, която насърчава развитието на критично мислене.

Пето, проектиране на преподаване, което позволява съвместно обучение, за да се даде възможност на учащия да изгради своите знания колективно и индивидуално, неговото обучение ще бъде около големи идеи и важни концепции, учениците ще търсят и оценяват техните гледни точки и ще се занимават със съдържание и учебни програми, свързани с тях и ще им позволят да оценят, 1999) преподаване (Brooks & Brooks, 2005). Програмата за интервенция използва съвместно обучение.

Ролята на учителя – Качествените констатации на настоящото проучване подчертават значението на ролята на учителя в преподаването на критично мислене. Тези констатации показват, че изследователят \учител представи модел на критичния мислител в ръководството, обяснявайки използването на привличащи вниманието обучителни сесии за учениците.

Използването на разнообразни стратегии за обучение и използването на метода на инфузия и наученото съдържание, което им позволява да развият умения за критично мислене. Знанията на учителите за критичното мислене са важни (Li, 2016). Учителят трябва да придобие задълбочени познания по темата и педагогически познания за критичното мислене, да интегрира инструкцията за критично мислене в областта на знанието ефективно чрез обучението си в колежа.

Според модела на развитие на Кун (1990) по време на обучителните сесии са изградени знания и критично мислене. Това

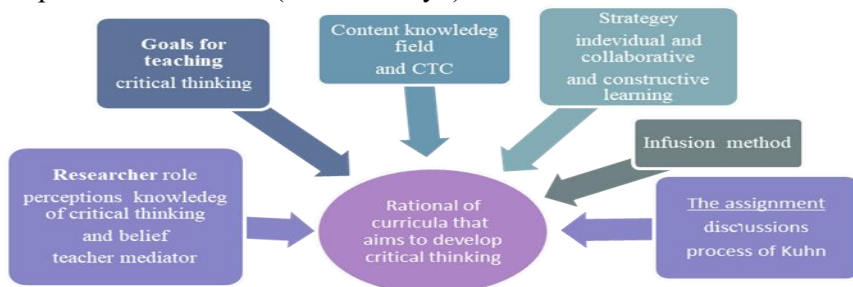
означава, че моделът е научен и подкрепен от теории за критично мислене. Програмата накарва студентите да имат желания, нагласи и ценности като сътрудничество, зачитане на мнението на другите и да станат обичайни в мисленето по време на обучителните сесии. Програмата за интервенция предостави бдителност за възможностите за използване на КТ в ученето и развитието на критично мислене сред учениците. Студентите се развиват като критични мислители, способни да обясняват, слушат и предоставят подходящи възможности за обучение на учащите, поради което е необходимо да се обучат учителите с разбиране за същността на компонентите на критичното мислене, подходите за преподаването му и инструментите за знания, за да го оценят (Lipman, 1988). Този учител трябва да разбере процесите, които съставляват критичното мислене и да използва учебни сесии, за да развие тези процеси (Zelberstein (2008: Lipman, 1988).

Вграждането на компонент за критично мислене в учебната програма за развиване на критично мислене сред студентите изисква професионално обучение. Това обучение разчита на естеството и характеристиките на критичното мислене, което дава възможност за обучение в основни мисловни процеси; за това Проектирането на учебната програма за преподаване и действие трябва да разчита на обосновката за развитие и овластяване на критичното мислене (Facion, 1990). учебната програма за действие трябва да разчита на обосновката, която има за цел да развие и даде възможност на критичното мислене като (Facion, 1990).

Изследователят заключава **и предлага** нова структура за учебните програми в различните дисциплини като обосновката на интервенционната програма, за да даде възможност за критично мислене сред учениците. Тази структура трябва да съдържа следните компоненти:

1. Цели за преподаване на критично мислене,
2. Поле за знания за съдържанието и компонент за критично мислене.
3. Стратегия индивидуално и съвместно и конструктивно обучение,

4. Ролята на изследвателя и неговите възприятия, познаване на критичното мислене и вярата учител медиатор, 5
5. Инфузионен метод,
6. Процесът на оценка (модел на Кун)



Фигура 6. показва предложението за рационални учебни програми и нова структура за развитие на критичното мислене в различните дисциплини като обосновката на интервенционната програма.

Ограничаване на проблемния обхват на докторантурата,

Инструментите за измерване на количественото изследване бяха два въпросника; тези въпросници са изградени въз основа на литературата, занимаваща се с характеристики и дефиниции на критичното мислене, техните елементи са тествани с помощта на Alpha Cronbach, корелациите между елементите са положителни. Следователно в количественото проучване не е имало проблем с надеждността.

Предизвикателствата в качествените изследвания

В качествените изследвания предизвикателствата са свързани с два елемента, валидност и надеждност. Основният изследователски инструмент е самият изследовател (Guba & Lincoln, 1985). какво има много последствия, като например да не се обобщава; Външната валидност на изследването е ниска, тъй като констатациите не могат да бъдат обобщени за цялото население, за да се преодолее проблемът с валидността в настоящото качествено изследване, изследователят предприе няколко стъпки, за да се съсредоточи върху поведенческите и вербалните явления, произтичащи от взаимодействието им с членовете на групата. По време на

провеждането на обучителните сесии този фокус даде възможност за събиране на качествени данни. Комбинираният, количествен и качествен подход дава възможност да се обобщят резултатите от изследванията, като се използват, сближават и съпоставят двата вида количествени и качествени констатации. Качествените констатации бяха подсилени и подкрепени от количествените констатации на петте изследователски хипотези. Изследователските процеси и констатации са доказали успеха при избора на изследователски подход и методология на изследването; комбинирането на двата подхода е възможно и гарантира разбирането и обяснението на данните и получаването на взаимно подкрепящи се констатации, което позволява обобщаване на резултатите от изследването (Christian, 2012). Втората и третата група също са експериментални групи, които са били използвани като част от обучителните сесии; в координация между изследвателя и преподавателите в двата колежа (Б и В), преподавателите бяха помолени да прехвърлят част от обучителните сесии, като предоставят примери. Изследвателят се среща с лекторите на двете групи лице в лице три пъти и се свърза с тях между 3-4 разговора за обучителните сесии. Затова проблем беше при събирането на качествените данни, създадени чрез запис от учителя или ученика в тези две групи; Изследвателят видя, че това са слаби данни или не са оригинални, не са валидни. Затова тя решава да не използва тези данни и предпочита да разчита само на количествени данни, показващи развитието на мисленето във втората и третата група.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В светлината на значението на развитието на критичното мислене и липсата на проучвания, изследващи развитието на критичното мислене и въздействието на програмите за обучение върху развитието на студенти, които отговарят на условията за преподаване от арабския сектор,

Изследователят проведе смесено изследване, изследвайки как програма за интервенция, която съдържа стратегии, насочени към развиване на компонентите на критичното мислене, влияе върху развитието на критичното мислене и може да култивира уменията и наклонностите за критично мислене сред студенти от арабския сектор, квалифицирани да преподават.

Главната обосновка на работата беше, че подобно преподаване може да култивира уменията и склонността на учениците към критично мислене. В това проучване беше направен първоначален опит да се изследва въздействието на учебната програма за действие и програмата за интервенция върху критичното мислене на учениците от арабския сектор. Според подхода на инфузия, чрез изучаване на преподаването и ученето на критично мислене, подходът на инфузия комбинира компоненти на критичното мислене със съдържанието, преподавано в курса „Теория на преподаването“.

Основната цел на изследването беше да се изследва ефектът от (INP) върху развитието на критичното мислене на студентите в учителските колежи от арабския сектор по време на един семестър по няколко предмета и дисциплини и да се разберат възприятията и процесите на критично мислене на студентите по време на обучение сред учениците по време на използването на интервенционната програма.

Изследователят манипулира използването на програма за интервенция, за да разбере степента на промяна в критичното мислене между двата момента. Изследователят извърши предварителен и последващ тест. Проучването е проведено в четири колежа и четири класни стаи, като всеки клас в колежа включва почти еднаква група студенти. Студентите от първата експериментална група изучаваха съдържанието на курса „Теория на

преподаването“, модифициран от изследователя, за да включи преподаването на критично мислене в подхода на инфузия. Имаше частична интервенция във втората и третата група, четвъртата група беше контролна група. Изследването съчетава количествени и качествени методи. Смесеният метод беше избран, за да се постигне по-задълбочено вникване в данните и да се засили валидността на резултатите; изследователят използва различни изследователски методи за събиране на данни, два въпросника, наблюдение, интервюта и фокус групи. Използваха се данните, инструментите за количествен и качествен анализ. Статистическите констатации за третата, четвъртата и петата изследователска хипотеза показват положителни корелации между независимите променливи и зависимите променливи и показват, че използването на стратегия, отворена учебна атмосфера, формулиране на ясни цели и конструктивистко учене влияят положително и укрепват развитието на Резултатите от теста за първата и втората две изследователски хипотези, използвайки теста на Kraskwill, показват, че има положителен ефект за използването на програми за интервенция, сесии за обучение на критично мислене, метода на инфузия и директното и изрично преподаване, допринесли за развитието на когнитивните умения, нагласи и навици за: мислене. Количествените констатации на първата и втората изследователска хипотеза са подкрепени от дискусията първа и трета тема в качествено изследване. Статистическите констатации за третата, четвъртата и петата изследователска хипотеза чрез теста на Spearman показват положителни корелации между използването на стратегия, открита учебна атмосфера, формулиране на ясни цели и конструктивистко обучение; тази употреба влияе положително и засилва развитието на критичното мислене. Тези статистически констатации при разглеждането на третата, четвъртата и петата изследователска хипотеза са подкрепени и подсилени от качествените констатации, от дискусията втората тема

Основният принос на това изследване е важноста на планирането на преподаването по различни начини от традиционното преподаване и планирането на преподаването според характеристиките и духа на критичното мислене (CTPS). Уменията

за критично мислене зависят от саморегулирането на мисловните процеси, изграждането на смисъл и откриването на модели в предполагаемо дезорганизирани структури. (СТ) Критичното мислене обикновено е сложно и често завършва с множество решения с предимства и недостатъци, а не с едно ясно решение. То изисква използването на множество, понякога взаимно противоречащи си критерии и често завършва с несигурност.

Традиционното преподаване не е подходящо за променящия се и изпълнен с предизвикателства свят, в който живеем, който изисква критично/оценъчно мислене, основано на рационални мисловни процеси и дискусия. Изследователят открива, че комбинирането на различни стратегии за обучение, като задаване на въпроси, четене и писане, съвместно и индивидуално обучение, (СТ) език на критичното мислене и картографиране на концепции, подобрява способностите и склонностите на критично мислене на учениците. Тези констатации са в съответствие с по-ранни проучвания, показващи, че (КТ) критичното мислене разчита на когнитивна дейност, насочена към фокусирано, любознателно тълкуване на подходяща информация.

IV. ПРИНОСИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

-1. Това изследване е оригинално, защото изследва ефекта от учебните програми за действие върху развитието на критичното мислене сред арабските студенти, които отговарят на изискванията за преподаване в арабските образователни колежи в Израел. В този колеж не са провеждани предишни изследвания по този въпрос.

2. Изследването предлага нова перспектива в изследването на формирането на критичното мислене в педагогическата психология, като си поставя за цел да изследва процесите на промяна, а не само измеренията на промяната в критичното мислене, за разлика от предишни проучвания като тези на Солон (2003) и Абрами (2008).

3. Изследването прилага комбиниран подход в изследването на критичното мислене (КМ), като съчетава качествени и количествени изследователски методи. Анализът на литературата показва, че като цяло изследванията на критичното мислене се фокусират върху изследването на измерването на промяната между две времеви точки,

така че се използват измервателни инструменти, които измерват уменията за критично мислене (количествени инструменти); малко изследвания предоставят по-детайлна информация относно самия процес на промяна (Behar, 2011); оценката на критичното мислене обаче изисква използването на два вида оценка, количествена и качествена (Facione, 1990). В настоящото изследване и двата метода са използвани за оценка на уменията и тенденциите за критично мислене.

4. Създадени са авторски въпросници за изследване на критичното мислене, които са тествани за надеждност и валидност.

5. Представена е авторска програма за образователна интервенция, целяща да подготви бъдещите педагози, които преподават в арабски колежи. Ефективността на интервенционната програма е доказана чрез корелационен анализ.

6. Въз основа на резултатите от изследването е изведен теоретичен модел за развитие на критическото мислене който може да бъде прилаган в практиката на образователните институции за подобряване на обучението на студентите и формиране на тяхното критическо мислене.

V. ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Sghayer, A.,(2021) The Impact of the Training Sessions on the Development of Critical thinking among students who are trained to teach in colleges in the Arab sector In Israel. GSI; Vol 27 (1) no (7): pp.88-103, ISSN: 2367-9107 | E-ISSN: 2367-4555
2. Sghayer, A.,(2021) Critical thinking in the Arab College in Israel F GSI 2021;Vol 27 (1):no (11) pp. 141-157; ISSN: 2367-9107 | E-ISSN: 2367-4555
3. Sghayer, A., (2024). The psychology aspects of the learner and the teacher during the intervention program which aimed at developing critical thinking: Psychology and Social Activities, E-Journal of VFU, "Chernorizets Hrabar", #21/2024, p. 401, ISSN 1313-7514.