مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 16/ 05/ 2023م
تاريخ القبـول: 06/ 07/ 2023م

مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية

د. أريج إبراهيم أحمد الأنصاري *

aeahmad@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى الجاهزية التربوية لمعلمي وزارة التعليم واستعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، حيث وضعت الباحثة ثلاثة أسئلة بحثية. وعلى ضوء هذه الأسئلة، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة انتهجت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تمّ اختيار عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في كل من إدارات التعليم بمكة وجدة والطائف والباحة وعسير وجازان ونجران. وبلغ عدد العينة (733) معلما ومعلمة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وقسمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين. وأظهرت نتائج البحث أن الجاهزية التربوية لمعلمي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على درجة عالية من الوعي تسمح بتحقيق الهدف من التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمدارس التعليم العام كنظام تعليمي معتمد من الوزارة برز فيه مدى استيعابهم للسمات، والمهارات، والآثار التربوية المستهدفة من تطبيق مسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وأوصت الدراسة بعمل دراسات مستقبلية عن تحديات تطبيق التدريس بمسار التفكير الناقد ومميزات تدريسه من قبل الطلاب والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: مدى الاستعداد التربوي، التفكير الناقد، الآثار التربوية، معلمو مدارس التعليم العام، مميزات التدريس.

* أستاذ أصول التربية الإسلامية (تربية إسلامية ومقارنة) المساعد - كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأنصاري، أريج إبراهيم أحمد (2023). مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 242-281.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1555

OPEN ACCESS
Received: 16-05-2023
Accepted: 06-07-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study

Dr. Areej Ibrahim Ahmed Al-Ansari *

aeahmad@kku.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify educational readiness and willingness of teachers affiliated to the Ministry of Education to use critical thinking in their teaching, in Saudi Arabia. To achieve the study objectives, the descriptive survey method was adopted, and a questionnaire was used to collect data from the study sample which consisted of (733) male and female teachers, randomly selected from education directorates of Makkah, Jeddah, Taif, Al-Baha, Asir, Jazan, and Najran. The questionnaire included three main dimensions; and after testing its validity, and reliability, it was administered to the sample. The study results showed that teachers' educational readiness scored a high degree of awareness that would allow achieving the goal of teaching by using critical thinking in schools as a teaching strategy approved by the Ministry of Education. The teachers also showed their understanding of the characteristics, skills and educational effects of the application of the critical thinking strategy in schools. The study recommended conducting future studies on the challenges and advantages of applying the critical thinking strategy from the perspective of students and teachers.

Keywords: Extent of educational readiness, Critical thinking, Educational effects, School teachers.

* **Assistant Professor of Fundamentals of Islamic Education (Comparative Islamic Education), Faculty of Science and Arts, Sarat- Abidah, King Khaled University, Saudi Arabia.**

Cite this article as: Al-Ansari, Areej Ibrahim Ahmed. (2023). The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (3). 242-281.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

في إطار تحديث منظومة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قررت وزارة التربية إضافة مواد جديدة بدءًا من العام الدراسي 1443هـ، وفقًا لخططها المتطورة للتعليم، والتي تتضمن تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، بهدف التعريف بالتفكير الناقد لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم والكثير من المسائل المعقدة التي تواجههم في حياتهم العلمية والعملية، ليتمكنوا من اتخاذ القرارات الصحيحة ودفع الخوف والقلق والقيام ببناء طرائق وأساليب تفكير جديدة، والتي من أهم خصائصها وضع أكثر من حل للمشكلة لاختيار أنسب الاستراتيجيات المقررة لحل المشكلة المطروحة، ما ينتج عنه تطوير لآلية تقبلهم ومعالجتهم للمعلومات التي يتلقونها، وبما يمُكّنهم من مناقشة الأفكار الواردة إليهم، فيستطيعون إعمال العقل في تحليل ما يتلقونه من معلومات لمعارف مختلفة، أو ما يتعرضون إليه من أحداث في حياتهم اليومية، بدلا من التسليم المطلق (وزارة التعليم، 2021).

ومن جهة أخرى اتفق التربويون على أن تعلم التفكير الناقد هدف مهم من أهداف التربية وتتعدد آثاره التربوية، حيث إن تعليم الطالب كيف يفكر يُعد مطلبًا ملحًا يفرضه العصر الحديث على النظم التعليمية، باعتباره أساسًا للتطور المعرفي الذي يسمح للمتعلم باستخدام أقصى قدراته العقلية، والتفاعل بشكل إيجابي في المواقف الحياتية، وترجع أهمية التفكير الناقد إلى العديد من المهارات التي يتضمنها مثل التمييز بين الحقائق والادعاءات وتحديد صدق المصادر، وذلك لن يتأتى إلا من خلال خلق جيل قادر على ممارسة مهارات التفكير الناقد بدرجة فاعلة (الناقة، 2016، ص 46).

ولأهمية موضوع دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي ضمن المحتويات المعرفية للمواد الدراسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ودوره في رفع الكفاءة والفاعلية لعناصر العملية التربوية والتعليمية بما يحقق للمؤسسات التربوية والتعليمية أهدافها الإستراتيجية، فقد شرعت الباحثة بعمل دراسة تربوية علمية عن دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي بالمقررات الأخرى وقياس الآثار التربوية لتطبيقها وذلك من وجهة نظر المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات كدراسات الشهري والدعيس (2019)، والربايعة (2015)، ونصر الله (2015) على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب التعليم ما قبل الجامعي، نظرا

للتقدم المعرفي الهائل، وعدم قدرة الطالب على تخزين كل المعلومات في ذاكرته، وسعي التربية المعاصرة لتعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر ليمتلك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية. وفي ظل التقييم والتطوير المستمر لوزارة التعليم السعودي فقد قررت اعتماد تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بداية من الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ (وزارة التعليم، 2021).

حيث أجمع خبراء التربية على أنه إذا أردنا من الطالب أن يكون مفكرا جيدا، فلا بد من تعليمه مهارات التفكير، من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه، وقدرة استيعابه. ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مكتسبة، أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وأن تعليم مهارات التفكير حقق آثارًا إيجابية، بالنسبة للتحصيل، والإبداع، وزاد ثقة الطلاب بأنفسهم، كما قلت الأنانية وحب الذات لديهم، مما دفع التربويين إلى الاستفادة من هذه التطورات في النهوض بواقع العمل التربوي، خاصة فيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية من خلال مواكبة المستجدات والتطورات التكنولوجية الحديثة، وتهيئة الناشئة للانخراط فيها؛ من أجل النهوض بالمجتمع، وتحقيق الأهداف المنشودة (القضاة، لطيفة، الخوالدة، عساف، 2014).

وعلى الرغم من أن التفكير الناقد لم يصبح موضوعًا بحثيًا شائعًا في بعض الدول حتى الثمانينات، فقد لعب دورًا مهمًا لعشرات السنين في دول أخرى، وتجدر الإشارة إلى أنه في عملية تنفيذ المناهج الدراسية تعد قدرة المعلم عاملًا بالغ الأهمية، نظرًا لأن للمعلمين دورًا مهمًا للغاية في تنفيذ هذا المنهج الجديد، ويجب عليهم متابعة الأنشطة بعناية من أجل تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم في الغرفة الصفية نظرًا لتغير طبيعة العصر الذي نعيشه بكل ما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي وانفجار معرفي هائل.

فالانتقال من التعلم التقليدي المبني على أن المعلم هو محور العملية التعليمية إلى التعلم النشط الذي يعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية بات أمرا ضروريا، حيث أصبح لزامًا على المعلمين الابتعاد عن أسلوب التلقين والحفظ وتنويع استراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية، ليصبح الطالب هو المحرك الرئيس لأداة التعليم، وأن يبحث بنفسه عن المعرفة وتوظيف مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية التي تساعده على توسيع مداركه، والبحث عن المعلومة وتنمية حب التفكير والاستطلاع لديه.

وبناءً عليه فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن مدى الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين في الميدان التربوي. والتي تعتمد على تفكير وذهن الطالب، والتي يجب أن تنقله من دور الإنسان المتلقي للمعلومة إلى دور الاعتماد على الذات من خلال مهارات عقلية ومعرفية تساعد الطالب على الابتكار والتحليل والتقويم. وقد تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟
2. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد؟
3. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟
4. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.
5. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.
6. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين. وفي إطار ذلك الهدف يسعى البحث للكشف عن:

1. مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد.
2. مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد.
3. مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد.
4. طبيعة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.
5. **طبيعة الفروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.
6. **طبيعة الفروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث من أهمية التفكير الناقد بإيجابياته الكثيرة التي تنعكس على تشكيل طرق تفكير متجددة تعمل على تحريك العقول نحو تحليل المعلومات الواردة للطالب، لمحاورتها ذهنيا وتفكيك مكوناتها العلمية المعقدة أحيانا، إلى مفردات جزئية، يتدرب خلالها العقل على عملية دراسة المعلومة وتحليلها وربطها، بما يسهم في خروجه بإبداعات جديدة وتعليلات تناقش الفكر وتخلق رؤية خاصة بالطالب، تعكس حصيلته العلمية وما تختزنه ذاكرته من ثقافة متنوعة، علاوة على ما يفرزه عقله من أفكار؛ نتيجة لما يواجهه من أحداث ومواجهات وتجارب يومية، وتربية أسرية مختلفة، تسهم في قولبة فكره بنمط متفرد، مما يبني لديه حصانة فكرية وستارا منيعا ضد استقطاب فكره واختطاف شخصيته، وبما يحول دون تشكيل نُسخ عقلية مكررة ونماذج إنسانية مستنسخة في إطار متكرر، وهو الأمر الذي يحقق لهذا البحث أهميتين هما:

1- **الأهمية النظرية**: تقديم فائدة علمية أكاديمية من خلال ما يُتوقع أن تسهم به نتائج البحث عن التفكير الناقد كنهج له مقومات أساسية تسهم في تجديد البناء الفكري لأبنائنا وإعادة بنائه، لتحديث طرق تفكيرهم وتحفيزها نحو معالجة ما يتلقونه من مؤثرات فكرية وغيرها بطرق مختلفة تبرز ذاتهم، بما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويسهم في بناء شخصيات قيادية مبدعة، وذلك بعد سنوات طويلة من ممارسة أسلوب التلقين والحفظ في التعليم، والتقييم على أساسه، لتحقيق

الفائدة المرجوة لذلك التوجه المحمود نحو تطوير البناء الفكري بصيغته الجديدة وتطلعاته المطلوبة في المملكة العربية السعودية.

2- **الأهمية العملية**: من المتوقع أن تساعد نتائج البحث القائمين على تطوير التعليم والخطط والمناهج بالمملكة العربية السعودية والدول العربية بالتزود ببعض النتائج والتوصيات التي تفيد في استخدام التفكير الناقد؛ كمادة تعليمية لاكتساب المهارات لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، كما تُعرفنا عن معنى التفكير الناقد، وأهم خطواته ومهاراته وسماته وآثاره التربوية، حيث تأتي أهميتها من كونها:

أ- قد تكشف عن التحديد الدقيق للمهارات والسمات والآثار التربوية للتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين السعوديين.

ب- نظرًا لقلة الدراسات المحلية التي تكشف عن مدى إلمام المعلمين السعوديين بالمهارات والسمات والآثار التربوية للتفكير الناقد، فقد يخدم البحث توجه وزارة التعليم السعودي نحو تطبيق التفكير الناقد كمقرر أساسي على طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد ومدى إلمامهم بالمهارات والسمات والآثار التربوية له.

2- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية.

3- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على فترة ما بعد اتخاذ قرار اعتماد تدريس التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والثانوية في مايو 2022م والاستعداد والتهيئة لتدريسه من قبل المعلمين بمدارس التعليم العام السعودي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

1- مصطلحات الدراسة

الاستعداد التربوي: يتضمن جميع المعارف والخبرات التي اكتسبها المعلم أثناء مزاولة عمله في مهنة التدريس (القحطاني، 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "مستوى امتلاك المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للمعلم لتدريس التفكير الناقد".

التفكير الناقد:

عَرَّف الحناوي (2013) التفكير الناقد (Critical Thinking) بأنه "نمط من أنماط التفكير التأملي يعتمد على مستوى المتعلم، وتقصيه للمعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها" (ص 91)، وعرفه تدمري (2015) بأنه "إجراءات عملية تستند إلى أسس علمية للتساؤل، والتعليل، والتقصي، والتحليل، والتقييم بهدف انتقاد المعطيات بموضوعية" (ص 28).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه "عملية ذهنية يقوم بها الطالب لمواجهة المشاكل، يستخدم فيها مهاراته العقلية بدءا بفحص المعلومات المقدمة، وتصنيفها وتفسيرها، والربط بينها، واستنتاج العلاقات بينها، ومن ثم تقديم البرهان والحجة في الفصل في المشكلة محل الدراسة بطريقة صحيحة ومنطقية".

2- أهمية التفكير الناقد

التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف التي تواجه الفرد، وقدرته على تحليل المعلومات التي تلقاها عن طريق الحواس ثم يقوم بمعالجتها. والتفكير بمعناه الواسع: عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. وينظر الكثيرون إلى أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما عن طريق إحدى الحواس (سمارة، العديلي، 2008، ص 70). والتفكير الناقد هو نشاط عقلي يقوم به المتعلم للوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة؛ بهدف تصويب الخطأ وإبراز درجة من الحساسية تجاه الموقف والسياق الذي يرد فيه، من أجل الوصول إلى حل مشكلة معينة، أو فحص وتقييم الحلول التي يتم طرحها أمام المتعلم أثناء الموقف الصفي. (سمارة، العديلي، 2008، ص 73).

ويعرّف أيضًا بأنه عملية تحديد قبول أو رفض موضوع أو مشكلة ما من خلال تقييم دقيق (Savich, 2009, p4). وذكر (عرعار، 2017) أن أهمية التفكير الناقد ترجع إلى كونه أحد المهارات البالغة الأهمية في تطوير وتكوين شخصية الطلاب وجعلهم قادرين على مواجهة وحل جميع المشكلات المستعصية التي قد تواجههم على الصعيدين الشخصي والمهني حيث يساهم التفكير

الناقد في زيادة قدرة الطلاب على استخدام التفكير المنطقي لتحليل جميع الأفكار والآراء والخيارات المطروحة واختيار أنسبها وأكثرها مثالية.

كما وضح كوترل (Cottrell, 2017) أن التفكير الناقد يعمل على حث الطلاب على البحث عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث المشكلة لضمان اختيار الحل الأنسب، كما يساعد التفكير الناقد الطلاب على تفادي الوقوع في نفس الأخطاء مرتين، ويزيد من قدرتهم على التواصل بباقي الأفراد في المجتمع والطلاب والمعلمين في إطار البيئة المدرسية، ويحسن من مهارات التواصل الفعال والتعاون لديهم مما يؤدي إلى اتخاذ القرارات السليمة والوصول إلى الحلول المثالية والمناسبة.

وقد حدد (ريان،2011، ص85) أهمية التفكير الناقد في الآتي:

1. يزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.
2. يكسب الطالب تفسيرات واضحة وقبول للمواضيع المطروحة في مكان واسع من حياته اليومية.
3. يقف التفكير الناقد ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة مثل التعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.
4. يدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره وإلى تحريره من التبعية.
5. يدفع الطلاب إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه ومن ثم تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة.

ووضح جميل (2012) أهمية التفكير الناقد للطلبة بأنه يعمل على مساعدتهم على استيعاب عدد أكبر من وجهات النظر، ويساعدهم على الاختيار الصحيح أمام التقدم التكنولوجي الذي يضع على عاتقهم مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، ويتطلب ذلك القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويمًا صحيحًا، وهو جوهر التفكير الناقد، وزيادة قدرتهم على التواصل عبر الأجهزة الحديثة المتطورة، التي بها يتعرض الطالب إلى عدد من الإغراءات وتأثيرات وجهات متنوعة في مجال التعليم وتفسير هذه الأحداث.

ولكي يفسر الأحداث ويحدد موقفًا، لا بد له من تعليم التفكير الناقد الذي يزن الأمور ويفاضل بين الأشياء ليبين مميزات كل منها حتى يتخذ القرارات الصائبة، علاوة على أنه يعمل على تحويل عملية اكتساب المعرفة لدى الطلاب من عملية خاملة إلى نشاط قوي يؤدي إلى إتقان المحتوى، وربط عناصر التعلم بعضها ببعض، وتزيد قدرتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات.

2- مهارات التفكير الناقد

عَرَّف كل من العكول والسعودي (2016) مهارات التفكير الناقد بأنها عملية من العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد لإنتاج الأفكار الإبداعية وحل المسائل والمشكلات الصعبة أو المعقدة التي تواجه اتخاذ القرارات المصيرية عن طريق عدد من الاستراتيجيات والعمليات مثل التخطيط وجمع المعلومات والبيانات للوصول إلى حل أو قرار معين.

وقد ذكر التميمي (2016) أن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تتطلب استراتيجيات لبناء الارتباطات بين الخبرات الجديدة والسابقة، وتساعدهم في التخطيط وحل المشكلات الذاتية والاجتماعية واتخاذ القرارات بوعي وعقلانية، وتتضمن مراقبةً نشطةً لعمليات المعرفة، ممثلة بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم، وهكذا تتتابع البرامج المتنوعة التي تتناول التفكير الناقد وتطوير مهاراته والارتقاء بها من البعد الأفقي إلى البعد الجانبي، من أجل النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف.

وحتى يتم توظيف مهارات التفكير الناقد والاستفادة منها يجب أن تتوافر لدى الطلاب عدد من المهارات الهامة والخاصة بالتفكير الناقد، حيث توجد العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد وفقًا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له. فقد صنفها واطسن وجليسر (Watson and Gleser) الوارد في (العتوم والعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011) في خمس فئات هي: التعرف إلى الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج.

بينما حددها كل من أبو جادو ونوفل (2010)في ستة عناصر هي:

أ- مهارة التفسير، وتشمل التصنيف، واستخلاص المعنى، وتوضيحه.

ب- مهارة التحليل، وتشمل تقييم الحجج، وتحليلها.

ج- مهارة التقييم، وتشمل تقييم الادعاءات.

د- مهارة الاستنتاج، وتشمل فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

هـ- مهارة الشرح، وتشمل إعلان النتائج، وتبرير النتائج، وعرض الحجج.

و- مهارة تنظيم الذات، وتشمل اختبار الذات، وتصحيح الذات.

وقام كل من (العتوم والجراح وبشارة، 2007، ص 78) بتصنيفها إلى:

أ- **التعرف على الافتراضات:** ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

ب- **التفسير**: وهو القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتحديد ما إذا كانت النتائج والتعميمات المبنية على معلومات معينة مقبولة أو لا.

ج- **الاستنباط**: وهو القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.

د- **الاستنتاج**: وهو القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ثم القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء تلك الحقائق وهذه المهارة تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء.

هـ- **تقويم الحجج**: وهو القدرة على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة.

و- **التتابع**: وهو القدرة على ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء بطريقة منطقية ودقيقة.

ز- **التحليل**: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات.

3- سمات التفكير الناقد

ذكر (ريان، 2011، ص 87) أن هناك عدة سمات للمفكر الناقد حددها في التالي:

أ- القدرة على التمييز بين التحيز والموضوعية.

ب- المرونة والأمانة.

ج- يفرق بين الحقيقة والرأي.

د- يستخدم مصادر موثوقة ويشير إليها.

هـ- الموضوعية والبعد عن الذاتية.

و- القدرة على التنظيم والإبداع.

4- معايير التفكير الناقد: حدد (دعمس، 2008، ص 73) معايير التفكير الناقد في الآتي:

أ- **الوضوح**: وهو أهم المعايير باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى.

ب- **الصحة**: أن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة لكنها غير صحيحة.

ج- **الدقة**: وتعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة والتعبير عنه من غير زيادة أو نقصان.

د- **الربط**: وهو مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة الخاص بموضوع المناقشة.

هـ- **العمق**: ويعني ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة.

و- **الاتساع:** وهو الأخذ بكافة جوانب الموضوع أو المشكلة.

ز- **المنطق:** أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيًا وذلك باعتباره المعيار الذي يستند إليه الحكم.

5- الآثار التربوية لتدريس مقرر التفكير الناقد

تناولت العديد من الدراسات موضوع الآثار التربوية لتدريس التفكير الناقد للطلاب منها دراسة (العصيمي والقحطاني، 2020)، ودراسة (حميد، 2013) حيث ذكرتا أن التفكير الناقد وحل المشكلات يفتح نافذة العقل على آفاق جديدة للطالب تمكنه من تطوير نفسه والمجتمع واكتشاف حقائق جديدة تسهم في هذا التطور، ويعد مجالا خصبا يستطيع المعلمون استثماره وتنميته لدى الطلبة من خلال المواقف والحالات التي تعرضها المقررات فتزداد كفاءة الطلبة وقدرته على التفكير وحل المشكلات ويستطيع المعلم أن يبدي اهتمامًا أكبر بتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات إذا ما استخدم طرقًا فاعلة في تدريسه للمحتوى المقرر تلائم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتزيدها وتغذيها.

وهناك إيجابيات عدة تدعو لتعلم التفكير الناقد وحل المشكلات في المدارس وتدريب الطلبة عليها؛ منها:

- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوى أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، على اعتبار أن التعليم في الأساس هو عملية تفكير.
- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يؤدي إلى متابعة أفكار الطلبة، لتكون أفكارهم أكثر دقة؛ مما يساعدهم في وضع القرارات في حياتهم اليومية.
- يعد التفكير الناقد وحل المشكلات من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، لذا لا بد من أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الناقد وحل المشكلات كي يستطيع الحكم على مصداقية المعلومات المقدمة إليه وتصنيفها.

ولتعليم التفكير الناقد وحل المشكلات بطريقة سليمة ينبغي توفر شروط منها:

- توفير بيئة ملائمة للطلبة.

- توفير مناهج دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير وحل المشكلات، وملائمة لتدريس مهاراته.
- تهيئة معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- توفير التقنيات الحديثة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للتفكير الناقد وحل المشكلات.
- استخدام استراتيجيات تلائم متطلبات التفكير الناقد وحل المشكلات (حميد، 2013).

وبناء عليه ترى الباحثة أن التفكير الناقد له آثار تربوية عدة يمكن حصرها في التالي:

1. يزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.
2. يقدم الطالب تفسيرات واضحة لمجريات أحداث حياته اليومية.
3. يكسب الطالب القبول بالمواضيع المطروحة بحياته اليومية.
4. يقف ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة كالتعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.
5. يدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره.
6. يهيئ الطالب للتحرر من التبعية.
7. يجعل الطالب يراقب تفكيره وضبطه.
8. تجعل أفكار الطالب أكثر مصداقية ودقة.

ثانيًا- الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع التفكير الناقد ومهاراته وسماته وآثاره التربوية في دعم عملية التعلم للطلاب بالمرحلة قبل الجامعية، وقد تنوعت الدراسات ما بين الحديث بوجه عام، والتركيز على إحدى خصائصه وقياس تأثيره على الطالب.

1- قدم حمدي والغامدي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به معلمو الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي استبانة اشتملت على (25) فقرة موزعة على أربعة محاور: أدوار تتعلق بشخصية المعلم، دور المعلم بالنسبة للطالب، دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي، دور المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (143) معلمًا من معلمي إدارة تعليم جازان.

وأظهرت نتائج الدارسة أن استجابات معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.68)، حيث جاء في المرتبة الأولى دور المعلم بالنسبة للطالب بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.89) وبنسبة (57.8%)، في حين جاءت أداور تتعلق بشخصية المعلم في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.83) وبنسبة (56.6%)، وفي المرتبة الثالثة جاء دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.76) وبنسبة (55.2%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة أدوار المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.59) وبنسبة .(51.8%). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج كان من أبرز التوصيات: العمل على تهيئة بيئة مدرسية توفر الإمكانيات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم ناقد داخل الفصول الدراسية، الاهتمام ببرامج التدريب والتنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات من خلال إقامة العديد من الدورات التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بتنمية مهارات التفكير الناقد لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عنها وتنمية المهارات الأساسية اللازمة لديهم لتوفيرها.

2- هدفت دراسة الحربي (2021) إلى الكشف عن طرق تطوير برامج مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة دولتي سنغافورة وأستراليا، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن من خلال مدخل جورج بيرداي في التربية المقارنة، وفق خطواته: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة، وتكونت عينة الدراسة من الوثائق، والتقارير، والدراسات السابقة لوزارات التربية والتعليم التابعة لدولتي المقارنة والمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك أوجه تشابه واختلاف في طرق تطوير برامج التفكير الناقد بين المملكة ودولتي الدراسة، وأوصت بضرورة وضع آليات تطويرية لبرامج التفكير الناقد وتوظيفها في العملية التعليمية، كالاهتمام باشتمال الكتب والمقررات على استراتيجيات التفكير الناقد.

3- سعت دراسة خماد وبن نويوة (2021) إلى التعرف على مدى فاعلية إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني (فكّر- زاوج- شارك) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، وهذه المهارات متمثلة في:

معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج، وقد تم استخدام أدوات القياس التالية: مقياس مهارات التفكير الناقد، دليل المعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها 52 تلميذا تم اختيارهم عشوائيا

من ثانوية عمر المختار بولاية المسيلة، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد عدا مهارة الاستنتاج ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

4- هدفت دراسة أجراها شطة وبوفاتح (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد، وفي ضوء أهداف الدراسة استخدما مقياسي أساليب التعلم والتفكير الناقد على عينة قوامها (500) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

5- قام الصياد (2020)، بدراسة هدفت إلى اختبار أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبا في الصف السادس الابتدائي بمدرسة فلسطين الابتدائية في مدينة الدمام، خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2019/2018م، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (30) طالبا، وهي التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب، والمجموعة الضابطة (30) طالبا، وهي التي تم تدريسها بالطرق الاعتيادية.

وتم إعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات والاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) وتم حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتم تطبيق الأدوات على مجموعتي الدراسة: قبلي وبعدي؛ وتتبعي على المجموعة التجريبية.

وبعد تحليل البيانات إحصائيا، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي

في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياسات البعدية والتتبعية، وتمت التوصية بضرورة الاهتمام بإستراتيجية التعلم باللعب وضرورة دمجها في المناهج عامة وبالأخص في الرياضيات، والتوسع في استخدامها في مختلف المراحل والمواد التعليمية.

6- طرح كل من العصيمي والقحطاني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تدريس طالبات المرحلة المتوسطة اللغة العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية، وقد اختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددها (15) أكاديميا من كافة الجامعات السعودية، وأعد الباحثان قائمة تضمنت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة، وفي ضوء هذا توصي الدراسة بتوظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والعمل على تحقيق مؤشرات أدائها عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

7- وقام كل من أحمد وآخرون (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؛ حيث تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات التذوق البلاغي والتفكير الناقد.

ولعلاج هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

2 - ما فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

وتحقيقًا لأهداف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وإعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ثم اختيار مجموعتي الدراسة؛ حيث تكونت كل مجموعة من اثنتين وعشرين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتم تطبيق الأدوات قبليًا، ثم تدريس موضوعات البلاغة المقررة على الصف الأول الثانوي الأزهري للمجموعتين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/ 2019م.

وقد استخدمت الباحثة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس الموضوعات البلاغية للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة المعتادة، ثم طُبقت الأدوات بعديًا، وقد وضعت الباحثة في ضوء أهداف الدراسة فرضين، ولاختبار صحتهما تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق، ومعادلة الكسب المعدل لـ"بلاك" لقياس الفاعلية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمقياس التذوق البلاغي واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، واختتمت الدراسة بتقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

8- هدفت دراسة الشهري والقحطاني (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة والتأكد من صدقها وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، وذلك قبل توزيعها على العينة بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (79) معلمة من معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة موافقات دائمًا على ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد بمتوسط حسابي (2.56)، واتضح من النتائج أن أبرز درجة لممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد تمثلت في مهارة الاستنباط بمتوسط حسابي(2.68)، يليها مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (2.66)، ثم مهارة التفسير بمتوسط حسابي (2.48)، وأخيرًا مهارة تقويم الحجج بمتوسط حسابي (2.42)، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بعدة توصيات، منها: حث معلمات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض على توجيه طالباتهن للبحث في صحة

المعلومات ونقد مصادر التعلم، وتوجيه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض للطلب من طالباتهن دعم المشكلة ببعض الحقائق التي تبين الوصول لتعميمات أو أحكام.

9- هدفت دراسة العمري (2019) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم من وجهة نظر المشرفين التربويين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلما من معلمي العلوم في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المخواة للعام الدراسي 1439/ 1438هـ، ويمثلون نسبة (25%) من مجتمع الدراسة، واعتمدت الدراسة على بطاقة الملاحظة لجميع البيانات المتعلقة بالدراسة. حيث اشتملت على خمسة محاور رئيسية تمثل مهارات التفكير الناقد: (التحليل، الاستقراء، والاستنتاج، التفسير، التقويم).

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المخواة متوسطة لكل من مهارة (التحليل –التفسير -الاستنتاج) ومتدنية لكل من مهاراتي (الاستقراء -التقويم). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحث بجملة من التوصيات، من أهمها: زيادة عدد الدورات التدريبية، بغرض إتقان مهارات التفكير الناقد علميا، لمعلمي العلوم بصفة خاصة، والمعلمين بصفة عامة في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة. وتضمين برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية في الجامعة مساقات عن كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد.

10- سعى السبيعي (2019) إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المؤثرة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، بهدف تصميم برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. والكشف عن مدى فاعلية هذه البرامج على تنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة البحث من (72) طالبا وطالبة من الصف الثاني المتوسط مقسمة إلى مجموعتين (36) طالبا وطالبة لكل منهما، ومتوسط أعمارهم بلغ (13.6سنة) بانحراف معياري (0.75).

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية؛ اختبار التفكير الناقد (إعداد: جابر عبد الحميد جابر وأحلام الباز حسن، 2008)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث). واستخدم الباحث اختبار T-test، معاملات الارتباطات من خلال برنامج الحزم الإحصائية :(SPSS) وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق

دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في درجات التفكير الناقد ومقاييسه الفرعية (تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال، التعرف على المغالطات، البعد الشخصي، الدرجة الكلية) وذلك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في درجات التفكير الناقد ومقاييسه الفرعية (تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال، التعرف على المغالطات، البعد الشخصي، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية يمكن التعقيب عليها كالتالي:

1- تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ فهناك دراسات هدفت للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد كدراسة حمدي والغامدي (2021) والشهري والقحطاني (2020) والعمري (2019)؛ وأخرى عن تطوير وتنمية التفكير الناقد كدراسة الحربي (2021) وخماد وبن نويوة (2021) والصياد (2020) وأحمد ومحمد (2020) والسبيعي (2019)؛ وثالثة للكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد والتعرف على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها كدراسة شطة وبوفاتح (2020) والعصيمي والقحطاني (2020).

2- **بالنسبة للمنهج المتبع:** نجد أن الدراسات السابقة تنوعت في استخدام المناهج العلمية بين: التجريبي والوصفي والتي اتفقت الدراسة الحالية معها في المنهج ذاته.

3- **بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسة:** نجد أن الدراسات السابقة تنوعت في استخدامها للأدوات ما بين القياس القبلي والبعدي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات والاستبيان، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان.

4- **بالنسبة لنتائج الدراسة:** اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أهمية التفكير الناقد لطلاب المرحلة محل الدراسة.

أوجه التميز في الدراسة الحالية:

1- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة تحليلية قائمة على منهجية البحث الوصفي التحليلي لتحديد مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات وسمات التفكير الناقد وتحديد آثاره التربوية على الطالب من وجهة نظرهم.

2- تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها تواكب قرار وزارة التعليم السعودي باعتماد تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بدءا من العام الدراسي 1443هـ (2021-2022م).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض أدبيات التفكير الناقد، مع استخدام التحليل الإحصائي كالمتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لفقرات كل محور من محاور أداة الدراسة بالإضافة إلى أسلوب تحليل فرق المتوسطين (ت) Independent t-test، وأسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروض.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية لعام (1444هـ) والبالغ عددهم (500993) (البيانات المفتوحة لوزارة التعليم، 2022).

عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (733) معلما ومعلمة، وجاءت الردود على الاستبانة الإلكترونية التي تم توزيعها عليهم، والتي تم تصميمها بواسطة نماذج جوجل وكانت الردود على الاستبانة صالحة للتحليل والقياس الإحصائي.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وبناء على دراسة كل من الحربي (2021)، والصياد (2020)، والعمري (2019)، والسبيعي (2019)، فقد تم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة، تم توجيهها لأفراد العينة، حيث تم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة الدراسات السابقة المشار إليها، واختيرت بعض الفقرات منها وأعيد صياغتها، ومن ثم تم إعادة صياغة بعض الفقرات في ضوء الأدب التربوي للتفكير الناقد، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (21) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1) وتوزعت فقرات الاستبانة كما في جدول (1) على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد وعدد فقراته 7 فقرات.

المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد وعدد فقراته 6 فقرات.

المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد وعدد فقراته 8 فقرات.

صدق أداة الدراسة:

عُرضت أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم تصميمها بصورتها الأولية على (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي التربوي بجامعة الملك خالد وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لجوانب الاختبارات الإلكترونية عن بعد كافة، وكذلك ملاءمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء 3 من المحكمين (بنسبة 33%) على إعادة الصياغة اللغوية لعدد 6 فقرات ودمجها في بعض الفقرات، ومن ثم عدلت الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وأعيدت لهم بصورتها النهائية، حيث تمت الموافقة على إجازتها.

ب. ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتثبت من صدقها، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك عائد لطبيعة معامل كرونباخ ألفا في قياسه للاتساق الداخلي لفقرات القياس، وهذا يعني قوة الارتباط والتماسك بين فقرات القياس، وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة ألفا، فإن (Alpha) - من الناحية التطبيقية- إذا جاء أكبر من أو يساوي 60%، فإنه يكون مقبولًا في بعض البحوث الإنسانية والتربوية (Sekaran,2003)، وكما هو موضح في جدول (1) فإن معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لفقرات المحاور الثلاثة للدراسة جاءت كما يبين الجدول(1) التالي:

جدول (1)

نتائج معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لمتغيرات الاستبانة

م	المتغير	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
1	المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	7	0.947
2	المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	6	0.914
3	المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد.	8	0.936

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

ويتضح من الجدول (1) أن معاملات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من النسبة المقبولة إحصائيا والبالغة 60% (Sekaran,2003)، وهي مؤشر على وجود علاقة اتساق وترابط عال بين فقرات الاستبانة وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تترتب عند تطبيق الاستبانة.

نتائج المتغيرات الديمغرافية:

يظهر جدول (2) وصف المتغيرات الديموغرافية والتي جاءت كالتالي:

1- نسبة 41.20% من العينة ذكور، ونسبة 58.80% من العينة إناث، وهي نسب متوافقة مع طبيعة مجتمع الدراسة.

2- نسبة من يحملون شهادة الدبلوم 8.50%، ونسبة من يحملون شهادة البكالوريوس 80.20%، ونسبة من يحملون شهادة الدراسات العليا 11,30%، وهي نسب تتناسب مع مجتمع الدراسة.

3- بلغت نسبة من خبرتهم أقل من 5 سنوات 3.55%، ونسبة من خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات 13.64%، ونسبة من خبرتهم من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة 22.37% ونسبة من خبرتهم 10 سنوات فأكثر بلغت 60.44% وهي نسب متوافقة مع متطلبات تنوع الخبرات بالتعليم ولا سيما أن الأغلبية من ذوي الخبرات العالية.

جدول (2):

وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
متغير الجنس:		
1- ذكر	302	%41.20
2- أنثى	431	%58.80
متغير المستوى الدراسي للمعلمين:		
الدبلوم	62	%8.50
البكالوريوس	588	%80.20
مرحلة الدراسات العليا	83	%11,30

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
متغير سنوات الخبرة:		
5 سنوات فأقل	26	%3.55
من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	%13.64
من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	%22.37
15 سنة فأكثر	443	%60.44

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

تصحيح أداة الدراسة:

تتم الاستجابة على الاستبانة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) وتعطى لها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1). ويتم الحكم على الدرجة وفقا للمعيار التالي:

جدول (2)

مستويات الإجابة لمقياس ليكارت الخماسي

الوسط الحسابي	المستوى
من 1 إلى 1.79	منخفض جدًا
من 1.80 إلى 2.59	منخفض
من 2.60 إلى 3.39	متوسط
من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
من 4.20 إلى 5	مرتفع جدًا

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على سيكارن (Sekaran,2003)

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- **التكرارات والنسب المئوية.**
2- **المتوسطات والانحرافات المعيارية.**
3- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test).
4- اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج البحث

فيما يلي عرض لنتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات البحث الرئيسية إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول(3).

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة لفقرات المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	**مهارة التعرف على الافتراضات:** وتشير إلى قدرة الطالب/ة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.	4.166	0.808	0.833	مرتفع	5
2	**مهارة التفسير:** وهي قدرة الطالب/ة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتحديد ما إذا كانت النتائج والتعميمات المبنية على معلومات معينة مقبولة أو لا.	4.190	0.760	0.838	مرتفع	4

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
3	**مهارة الاستنباط**: وهي قدرة الطالب/ة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.	4.196	0.772	0.839	مرتفع	3
4	**مهارة الاستنتاج**: وهي قدرة الطالب/ة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ثم القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء تلك الحقائق وهذه المهارة تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء.	4.216	0.781	0.843	مرتفع جدا	2
5	**مهارة تقويم الحجج**: وهي قدرة الطالب/ة على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة.	4.117	0.871	0.823	مرتفع	7
6	**مهارة التتابع**: وهي قدرة الطالب/ة على ترتيب الأحداث أو الفقرات أو الأشياء بطريقة منطقية ودقيقة.	4.221	0.801	0.844	مرتفع جدا	1
7	**مهارة التحليل**: وتشير إلى تحديد الطالب/ة العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات.	4.126	0.817	0.825	مرتفع	6
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بمهارات التفكير الناقد	4.176	0.801	0.835	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بمهارات التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمقدار (4.176)، وانحراف معياري (0.801)، ومن حيث الأهمية النسبية، وترتيب فقرات المحور الأول، يلاحظ أن فقرتين من هذا المقياس لهما أهمية نسبية مرتفعة جدًا هما (**مهارة الاستنتاج، ومهارة التتابع**)، وخمس فقرات ذات أهمية مرتفعة فقط، وجاءت بالمرتبة الأولى " **مهارة التتابع** " بمتوسط حسابي (4.221) وانحراف معياري (0.801)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة " **مهارة التحليل** " بمتوسط حسابي (4.126)، وانحراف معياري (0.817) وبأهمية نسبية مرتفعة فقط.

السؤال الثاني: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات محور الإلمام بسمات التفكير الناقد، إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة للمحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	تكسب القدرة على التميز بين التحيز والموضوعية.	4.116	0.785	0.823	مرتفع	6
2	تمنح المرونة والأمانة.	4.158	0.816	0.832	مرتفع	5
3	تفرق بين الحقيقة والرأي.	4.232	0.805	0.846	مرتفع جدا	2
4	تستخدم مصادر موثوقة وتشير إليها.	4.165	0.809	0.833	مرتفع	4
5	تعزز الموضوعية والبعد عن الذاتية.	4.171	0.804	0.834	مرتفع	3
6	تعطي القدرة على التنظيم والإبداع.	4.247	0.763	0.849	مرتفع جدا	1
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بسمات التفكير الناقد	4.181	0.797	0.836	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بسمات التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمقدار (4.181)، وانحراف معياري (0.797)، ومن حيث الأهمية النسبية وترتيب فقرات المحور تلاحظ أن فقرتين من فقرات هذا المقياس لهما أهمية نسبية مرتفعة جدًا وهما (**تفرق بين الحقيقة والرأي، تعطي القدرة على التنظيم والإبداع**)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى فقرة " **تعطي القدرة على التنظيم والإبداع**" بمتوسط حسابي (4.247) وانحراف معياري (0.763)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة فقرة "

تكسب القدرة على التمييز بين التحيز والموضوعية " بمتوسط حسابي (4.116) وانحراف معياري (0.785) وبأهمية نسبية مرتفعة.

السؤال الثالث: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات محور الإلمام بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد، إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة للمحور الثالث: الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.	4.282	0.767	0.856	مرتفع جدا	1
2	تكسب الطالب تفسيرات واضحة لمجريات أحداث حياته اليومية.	4.195	0.807	0.839	مرتفع	3
3	تكسب الطالب القبول للمواضيع المطروحة بحياته اليومية.	4.117	0.835	0.823	مرتفع	7
4	تقف ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة كالتعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.	4.168	0.833	0.834	مرتفع	5
5	تدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره.	4.173	0.807	0.835	مرتفع	4
6	تدفع الطالب إلى تحريره من التبعية.	4.101	0.867	0.820	مرتفع	8
7	تدفع الطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه.	4.153	0.797	0.831	مرتفع	6
8	تدفع الطلبة إلى أن تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة.	4.217	0.770	0.843	مرتفع جدا	2
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد	4.176	0.811	0.835	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمتوسط حسابي (4.176)، وانحراف معياري (0.811)، ومن حيث الأهمية النسبية وترتيب محور فقرات الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد، يلاحظ أن جميع فقرات هذا المقياس لها أهمية نسبية مرتفعة فيما عدا فقرتين جاءتا مرتفعتين جدًا وهما (تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها، وتدفع الطلبة إلى أن تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى فقرة " **تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المو اقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها** " بمتوسط حسابي (4.282) وانحراف معياري (0.767)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة فقرة " **تدفع الطالب إلى تحريره من التبعية**" بمتوسط حسابي (4.101) وانحراف معياري (0.867) وبأهمية نسبية مرتفعة.

اختبار فرضيات الدراسة:

السؤال الربع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test)؛ لدلالة الفروق في كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تبعًا لمتغير الجنس، والجدول(6) يبين ذلك:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test)؛ لدلالة الفروق في كل محور من محاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	ذكر	302	4.234	0.320	-0.409	731	0.682
	أنثى	431	4.252	0.311			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	ذكر	302	4.245	0.368	-0.186		0.852
	أنثى	431	4.254	0.366			
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	ذكر	302	4.263	0.406	0.193		0.847
	أنثى	431	4.254	0.396			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إلمام المعلمين بمهارات التفكير الناقد (المحور الأول)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)= (-0.409) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.682) وهي أكبر من (0.05)، كذلك عدم وجود فروق بين متوسطات إلمام المعلمين بسمات التفكير الناقد (المحور الثاني)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)= (-0.186) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.852) وهي أكبر من (0.05)، وأيضًا عدم وجود فروق بين متوسطات إلمام المعلمين بالآثار التربوية للتفكير الناقد (المحور الثالث)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)=(0.193) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.847) وهي أكبر من (0.05)،

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام والتي تُعزى للمستوى التعليمي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والتباين لمحاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام التي تُعزى للمستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	التباين
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	دبلوم	62	4.182	0.411
	بكالوريوس	588	4.067	0.293
	دراسات عليا	83	4.083	0.437
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	دبلوم	62	4.210	0.504
	بكالوريوس	588	4.161	0.397
	دراسات عليا	83	4.143	0.697
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	دبلوم	62	4.171	0.564
	بكالوريوس	588	4.179	0.430
	دراسات عليا	83	4.224	0.530

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جدول (8):

نتائج اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في محاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام التي تُعزى للمستوى التعليمي

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	بين المجموعات	0.746	2	0.373	1.169	0.311
	داخل المجموعات	233.040	730	0.319		
	الإجمالي	233.786	732			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	بين المجموعات	0.172	2	0.086	0.195	0.822
	داخل المجموعات	320.707	730	0.439		
	الإجمالي	320.879	732			
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	بين المجموعات	0.156	2	0.078	0.173	0.841
	داخل المجموعات	330.126	730	0.452		
	الإجمالي	330.282	732			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين في المحاور الثلاثة **للاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام** وهي (الإلمام بمهارات التفكير الناقد، الإلمام بسمات التفكير الناقد، الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد) **تُعزى للمستوى التعليمي**، حيث جاءت قيم (ف)= (1.169، 0.195، 0.173) على الترتيب وهي أقل من قيم (ف) الجدولية، كما أن قيم المعنوية للمحاور الثلاثة جاءت أكبر من (0.05)،

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والتباين لمحاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.352	0.317
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.183	0.383
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.222	0.415
	15 سنة فأكثر	443	4.147	0.429
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.269	0.391
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.218	0.377
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.203	0.471
	15 سنة فأكثر	443	4.160	0.450
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.351	0.350
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.233	0.417
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.178	0.452
	15 سنة فأكثر	443	4.152	0.492

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (11):

نتائج اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في محاور الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	بين المجموعات	48.378	3	0.456	0.976	0.404
	داخل المجموعات	366.185	729	0.468		
	الإجمالي	414.563	732			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	بين المجموعات	18.724	3	0.208	0.467	0.705
	داخل المجموعات	440.639	729	0.443		
	الإجمالي	459.363	732			
المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد.	بين المجموعات	18.144	3	0.509	1.224	0.300
	داخل المجموعات	352.233	729	0.416		
	الإجمالي	370.378	732			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين في المحاور الثلاثة **للاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام** وهي (الإلمام بمهارات التفكير الناقد، الإلمام بسمات التفكير الناقد، الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد) **تُعزى لمستوى الخبرات**، حيث جاءت قيم (ف)= (0.976، 0.467، 1.224) على الترتيب، وهي أقل من قيم (ف) الجدولية، كما أن قيم المعنوية للمحاور الثلاثة جاءت أكبر من (0.05)،

مناقشة النتائج

تشير الدراسة الميدانية عن الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد إلى النتائج التالية:

1- نسبة 41.20% من العينة ذكور ونسبة 58.80% من العينة إناث، ونسبة الحاصلين على الدبلوم 8.50%، ويأتي في المرتبة الثانية مرحلة البكالوريوس بنسبة 80.20%، ثم مرحلة الدراسات العليا بنسبة 11.30%، ونسبة من خبرتهم أقل من 5 سنوات 3.55%، ومن خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات 13.64% ومن خبرتهم من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة 22,37%، ومن خبرتهم أكبر من 15 سنة 60.44%، وتعد نتائج التحليل الديموغرافي مناسبة لمجتمع الدراسة من حيث تنوع الجنس والشهادات الحاصلون عليها والخبرات وكفايتها للتحليل وتعميم النتائج بالشكل العلمي الصحيح.

2- جاءت نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الأول " **ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟**" مؤكدة أن هنالك إلماما مرتفعا لدى معلمي عينة الدراسة بمهارات التفكير الناقد، الأمر الذي ينعكس على مدى استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على خلق جيل جديد متسلح بوعي وفكر ينهض بهم وبأمتهم، وقد جاءت النتائج لتتفق مع دراسة أبو جادو ونوفل (2010)و (العتوم والجراح وبشارة، 2007) والتي حددت فيها مهارات التفكير الناقد لكي تمكن الباحثين مستقبلًا من استخدامها أو تطويرها.

3- تشير نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "**ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد**؟"، إلى أن الأهمية النسبية لإلمام المعلمين بسمات التفكير الناقد مرتفعة، وهو مؤشر على استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على توجيه الطلاب لتغيير طرق تفكيرهم بالموضوعية بعيدًا عن التحيز والتمييز بين الحقيقة والرأي بطريقة منظمة ومبدعة، وهي تتفق مع ما جاء في دراسة (ريان، 2011).

4- أظهرت نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الثالث "**ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟**" أن الأهمية النسبية لإلمام المعلمين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد مرتفعة، وهو مؤشر على استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على توجيه الطلاب لمواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرضون لها والتي تكثر في ظل بيئة

متسارعة التغير، وأن يتمتعوا بالاستقلالية في تفكيرهم. وهي تتفق مع ما جاء في دراستي كل من (العصيمي والقحطاني، 2020)، ودراسة (حميد، 2013).

5- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة حمدي والغامدي (2021) والشهري والقحطاني (2020) للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد.

6- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة العمري (2019) للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد.

7- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة الحربي (2021) للتعرف على ممارسات المعلمين في تنمية التفكير الناقد.

التوصيات: بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالتالي:

1- العمل على استخدام نتائج الدراسة؛ لتعزيز تطبيق مقرر التفكير الناقد بمدارس التعليم العام السعودي؛ لما لها من مميزات إيجابية في دعم وخلق جيل مبدع، واعٍ، متوازن الفكر، مع وضع الخطط والبرامج اللازمة للاستفادة من آثاره الإيجابية.
2- إجراء دراسات لمقارنة نتائج الدراسة الحالية، مع واقع تدريس التفكير الناقد بمدارس التعليم العام السعودي.
3- الحرص على أن توجد خطة إستراتيجية واضحة لتطوير مسار التفكير الناقد وتدريب وتهيئة المعلمين الممارسين لتدريس التفكير الناقد وإعدادهم الكافي؛ لما يشكله من أهمية في خلق وتنشئة جيل جديد مبدع في حل جميع ما يتعرض له من مشاكل في الحياة.
4- عمل دراسات مستقبلية عن تحديات تطبيق التدريس بمسار التفكير الناقد ومميزات تدريسه من قبل الطلاب والمعلمين.

5- العمل على تبادل الخبرات من خلال منتديات إلكترونية تحت إشراف الوزارة لنقل الممارسات الواقعية الناجعة للاستفادة منها في عملية التدريس بمسار التفكير الناقد.

المراجع

أولًا: المراجع بالعربية

أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد. (2010). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

أحمد، سناء محمد حسن، وأحمد، إيمان أبو خليل، ومحمد، هبه محمد بخيت. (2020). فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، *6*، 892-917.

التميمي، أسماء. (2016). *مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد)*. ديبونو لتعليم التفكير.

جميل، عصام. (2012). *المنطق والتفكير الناقد*. دار المسيرة.

الحربي، رنيم حامد. (2021). برامج تطوير مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام بدولتي سنغافورة واستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(12)، 115-133.

الحناوي، أشرف. (2013). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *تكنولوجيا التعليم*، *23*(2)، 83-137.

الشهري، هياء بنت محمد، والقحطاني، رمش ناصر سعد. (2020). درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 4، 505-539.

الصياد، وليد عاطف منصور. (2020). أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 124، 395 -432.

السبيعي، فطيم نشاء حجاب. (2019). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 31، 46 -83.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2007). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (2011). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، (ط3)، دار المسيرة.

العصيمى، هلا بنت محمد بن صقر، والقحطاني، عادل بن عبدالله منصور. (2020). مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (124)، 337-354.

العكول، غادة محمد، والسعودى، خالد عطية. (2015). *أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ RISK في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الاردنية.

العمري، هاشم بن سعيد أحمد السنابلة. (2019). درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة لمهارات التفكير الناقد. *مجلة كلية التربية*، *35*(3)، 214-233.

القضاة، بسام وأبو لطيفة، رائد، والخوالدة، مؤيد وعساف، محمد. (2014). *مقدمة في المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع.

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

تدمري، رشا. (2015). أثر الإشراف البنائي التربوي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين دراسة وصفية - تحليلية تجريبية على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية في مدينة طرابلس. *مجلة رابطة التربية الحديثة*. *2*(7)، 19-74.

حمدي، علي محمد، والغامدي، غرم الله بن مسفر صالح. (2021). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، *24*(2)، 45-84.

حميد، رائدة حسين. (2013). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (13)، 549-577.

خماد، محمد، وبن نويوة، سعيد. (2021). فاعلية إستراتيجية "فكر - زاوج - شارك" في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، 34*(3)، 535 - 576.

دعمس، مصطفى. (2008). *مهارات التفكير*، (ط1). دار غيداء للنشر والتوزيع.

ريان، محمد. (2011). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري: تعليمهما وتعلمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي*، (ط1). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام. (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*، (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شطة، عبدالحميد، وبوفاتح، محمد. (2020). أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. *مجلة أنسنه للبحوث والدراسات، 11*(1)، 110-120.

عالية عبد العزيز آل عامر القحطاني. (2020). قياس استعداد المُعلِّمات المهاري والنفسي نحو توظيف الحاسب الآلي في العمليّة التعلِيمية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 4*(36)، 89-119.

عرعار، رمزي. (2017). *دور التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف.

محمود، محمد عبد الجواد. (2014). التفكير الناقد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين. *مجلة البحث العلمي في التربية، 15* (4)، 499-522.

وزارة التعليم. البيانات المفتوحة. https://data.gov.sa/Data/dataset/workforce1442-ah.

Arabic References

Abū Jādū, Ṣāliḥ, &Nwfl, Muḥammad. (2010). *Taʿlīm al-tafkīr al-naẓarīyah & al-taṭbīq*. Dār al-Masīrah, (in Arabic).

Aḥmad, Sanāʾ Muḥammad Ḥasan, & Aḥmad, Īmān Abū Khalīl, & Muḥammad, Hibah Muḥammad Bakhīt. (2020). fāʿilīyat tadrīs al-balāghah bi-istikhdām al-Madkhal al-maʿrifī al-Akādīmī li-taʿallum al-lughah ʿalá Tanmiyat al-tadhawwuq al-balāghī & al-tafkīr al-nāqid ladá ṭālibāt al-ṣaff al-Awwal al-thānawī al-Azharī. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 6*, 892-917, (in Arabic).

al-Tamīmī, Asmā'. (2016). *mahārāt al-tafkīr al-ʿUlyā (al-ibdāʿī & al-nāqid).* dybwnw li-taʿlīm al-tafkīr, (in Arabic).

Jamīl, ʿIṣām. (2012). *al-manṭiq & al-tafkīr al-nāqid.* Dār al-Masīrah, (in Arabic).

al-Ḥarbī, Ranīm Ḥāmid. (2021). Barāmij taṭwīr mahārāt al-tafkīr al-nāqid fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bdwlty Sanghāfūrah wāstrālyā & imkānīyat al-istifādah minhā fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah : dirāsah muqāranah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5* (12), 115-133, (in Arabic).

al-Ḥinnāwī, Ashraf. (2013). fāʿilīyat istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī ʿabra alwyb ʿalá Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid & mahārāt al-taʿallum al-ijtimāʿī ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Aqṣá bi-Ghazzah. *Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm, 23* (2), 83-137, (in Arabic).

al-Shahrī, hyā' bint Muḥammad, wālqḥṭāny, rmsh Nāṣir Saʿd. (2020). darajat mumārasat muʿallimāt al-Ḥāsib & tiqnīyat al-maʿlūmāt lmhārāt al-tafkīr al-nāqid fī al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 4*, 505-539, (in Arabic).

al-Ṣayyād, Walīd ʿĀṭif Manṣūr. (2020). Athar istikhdām istirātījīyah al-taʿallum bi-al-laʿib fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid & al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 124,* 395-432, (in Arabic).

Alsbyʿá, Faṭīm nasha'a Ḥijāb. (2019). fāʿilīyat Barnāmaj li-Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid bi-istikhdām al-istrātījīyāt al-maʿrifīyah & mā warā' al-maʿrifīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 31*, 46-83, (in Arabic).

al-ʿAtūm, ʿAdnān, wāljrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir, wbshārh, Muwaffaq. (2007). *Tanmiyat mahārāt al-tafkīr : namādhij Naẓarīyat & taṭbīqāt ʿamalīyat*, (st1). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-ʿAtūm, ʿAdnān, wʿlāwnh, Shafīq, wāljrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir, & Abū Ghazāl, Muʿāwiyah (2011). *ʿilm al-nafs al-tarbawī al-naẓarīyah & al-taṭbīq*, (st3), Dār al-Masīrah.

Alʿṣymá, Halā bint Muḥammad ibn Ṣaqr, wālqḥṭāny, ʿĀdil ibn Allāh Manṣūr. (2020). mahārāt al-tafkīr al-nāqid & ḥall al-mushkilāt al-lāzimah & mu'ashirāt adā'ihā ʿinda tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah lṭālbāt al-marḥalah al-mutawassiṭah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs,* (124), 337-354, (in Arabic).

Alʿkwl, Ghādah Muḥammad, wālsʿwdá, Khālid ʿAṭīyah. (2015). *Athar Barnāmaj taʿlīmī qāʾim ʿalá Mabādiʾ RISK fī al-taḥṣīl & mahārāt al-tafkīr al-nāqid fī mabḥath al-Tarbiyah al-Islāmīyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī fī al-Urdun* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, (in Arabic).

al-ʿUmarī, Hāshim ibn Saʿīd Aḥmad alsnāblh. (2019). darajat taṭbīq Muʿallimī al-ʿUlūm fī al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-Muḥāfaẓat almkhwāh lmhārāt al-tafkīr al-nāqid. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 35* (3), 214-233, (in Arabic).

al-Quḍāh, Bassām & Abū Laṭīfah, Rāʾid, wālkhwāldh, Muʾayyad wʿsāf, Muḥammad. (2014). *muqaddimah fī al-Manāhij al-Tarbawīyah al-ḥadīthah : mafāhīmuhā & ʿanāṣiruhā & ususuhā wʿmlyāthā*, (st1). Dār Wāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Nāqah, Ṣalāḥ. (2016). Athar istikhdām istirātījīyah alwyb kwyst fī tadrīs al-ʿUlūm ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis Asās. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah. 24* (1), 44-55, (in Arabic).

Tadmurī, Rashā. (2015). Athar al-ishrāf al-binā'ī al-tarbawī fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid ladá al-mutaʿallimīn dirāsah waṣfīyah-taḥlīlīyah tajrībīyah ʿalá ʿayyinah min almshrfyn al-Tarbawīyīn & al-muʿallimīn & al-mutaʿallimīn fī marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī fī al-Madāris al-Rasmīyah fī Madīnat Ṭarābulus. *Majallat Rābiṭat al-Tarbiyah al-ḥadīthah. 2* (7), 19-74, (in Arabic).

Ḥamdī, ʿAlī Muḥammad, wālghāmdy, Ghurm Allāh ibn Musfir Ṣāliḥ. (2021). Dawr Muʿallimī al-riyāḍīyāt fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭlābhm. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 24* (2), 45-84, (in Arabic).

Ḥamīd, rā'idah ḥsyn. (2013). Athar istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī fī iktisāb al-mafāhīm al-naḥwīyah & Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-ʿIlmī fī māddat Qawāʿid al-lughah al-ʿArabīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-insānīyah,* (13), 577-549, (in Arabic).

Khmād, Muḥammad, & Bin Nuwaywah, Saʿīd. (2021). fāʿilīyat istirātījīyah "fikr-zāwj-shāraka" fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Amīr ʿAbd al-Qādir lil-ʿUlūm al-Islāmīyah, 34* (3), 535-576, (in Arabic).

Daʿmas, Muṣṭafá. (2008). *mahārāt al-Tafkīr*, (st1). Dār Ghaydāʾ lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic)..

Rayyān, Muḥammad. (2011). *al-tafkīr al-nāqid & al-tafkīr al-ibtikārī : tʿlymhmā & taʿallumihā llrqy al-ḥaḍārī & al-taqaddum al-ʿIlmī*, (st1). Maktabat al-Falāḥ lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Samārah, Nawwāf wālʿdyly, ʿAbd al-Salām. (2008). *Mafāhīm & muṣṭalaḥāt fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah,* (st1). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Shṭh, ʿAbd-al-Ḥamīd, wbwfāṭḥ, Muḥammad. (2020). Asālīb al-taʿallum & ʿalāqatuhā bmstwá al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah : dirāsah maydānīyah bi-madīnat al-Aghwāṭ. *Majallat ansnh lil-Buḥūth & al-Dirāsāt, 11* (1), 110-120, (in Arabic).

ʿĀliyah ʿAbd al-ʿAzīz Āl ʿĀmir al-Qaḥṭānī. (2020). Qiyās astʿdād almuʿllimāt almhāry & al-nafsī Naḥwa Tawẓīf al-Ḥāsib al-Ālī fī alʿmllīh altʿllīmyh bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 4* (36), 89-119, (in Arabic).

ʿArʿār, Ramzī. (2017). *Dawr al-Tarbiyah al-badanīyah & al-Riyāḍīyah fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf, (in Arabic).

Maḥmūd, Muḥammad ʿAbd al-Jawwād. (2014). al-Tafkīr al-nāqid & ʿalāqatuhu bdāfʿyh al-injāz ladá al-ṭullāb al-Saʿūdīyīn & al-Miṣrīyīn al-mughtaribīn. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 15* (4), 499-522, (in Arabic).

Wizārat al-Taʿlīm. al-bayānāt al-Maftūḥah. .https://data.gov.sa/Data/dataset/workforce1442-ah. , (in Arabic).

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Savich, C., Kosta. (2009). Improving Critical Thinking Skills In History, Networks: *An Online Journal For Teacher Research*, *37*(2), 193-209.

Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Macmillan International Higher Education.