فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التفكير الناقد باستخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم المتزامن عن بعد لدى طالبات التربية الخاصة المتفوقات في جامعة مؤته

The effectiveness of enrichment program in developing critical thinking using the Microsoft Teams application for simultaneous distance learning among high academic achievement special education female students at mut'ah University

د. عوني معين رشيد شاهين

جامعة مؤته/ كلية العلوم التربوية/ قسم الارشاد والتربية الخاصة. الكرك، الأردن

تاريخ الاستلام: 2020/11/24 تاريخ القبول: 2021/01/13 تاريخ النشر: 2021/03/31

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إثرائي يستخدم تطبيق **مايكروسوفت تيمز** للتعليم المتزامن عن بعد والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتم إعداد إختبار للتفكير الناقد والتحقق من صدقه وثباته، واتبعت الدراسة التصميم التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة متفوقة من طالبات تخصص التربية الخاصة في جامعة مؤتة تم إختيارهن بالطريقة القصدية، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين؛ ضابطة من (10) طالبات وتجريبية من (10) طالبات، وقد أثبتت المقارنات القبلية تكافؤ المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين الإختبارين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين

المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإثرائي في تعليم مهارات التفكير الناقد، وعدم وجود فروق بين الإختبار البعدي والتتبعي على المجموعة التجريبية، مما يشير الى استمرارية فاعلية البرنامج. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مشابهة في بيئات تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة المتفوقين، التفكير الناقد، التعليم عن بعد.

Abstract

The current study aimed to develop enrichment program by using Microsoft Teams application for simultaneous distance education, and to reveal its effectiveness in developing critical thinking skills, a critical thinking test was prepared and extract its validity and stability, the study used two-group experimental design, the study sample consisted of (20) high academic achievement under graduation special education female students at mut'ah university, selected purposefully, divided randomly into two groups (control 10, experimental 10), the pre-applied comparisons proved its equivalence, the enrichment program was applied on experimental group. The results indicated an effect of enrichment program in increasing the level of critical thinking in the experimental group, there was statistically significant differences (α=0.05) between the pre-post tests on the experimental group in favor of the post test, and absence of statistically significant differences (α=0.05) between post-follow up test to the experimental group, which indicates continuous effectiveness for the program. The study recommends conducting similar studies in different environments.

Key word: high academic achievement, critical thinking, distant education

مقدمة

إهتم علماء التربية بالتفوق والمتفوقين، لأنهم الذين يسهمون في تطوير الغد الأفضل من خلال التطورات المعرفية والتقنية، التي تبرز نتيجة جهودهم، فالتقدم العلمي الحاصل في هذا العصر بكل أبعاده وأصنافه، يكمن سببه في التفوق، وما يشهده العالم اليوم وسيشهده مستقبلاً من تطور وتغير في كافة المجالات والمسارات، سببه المتفوقين، فالشخص المتفوق ليس قادراً على أن يغير نفسه ويعيد تشكيل ذاته فحسب بل قادراً على أن يُغير ما حوله ويعيد تشكيله (**عياصرة وإسماعيل، 2012**).

ويتضمن مفهوم التفوق الأكاديمي الإنجاز المرتفع أو التحصيل الدراسي العالي بمقدار ملحوظ فوق متوسط أقرانه، تجعله ضمن أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي بالإضافة الى امتلاكه لصفات كثيرة أهمها المثابرة العالية والذكاء المرتفع والتفكير المستقل والناقد (**السرور، 2010**)

وللتفكير الناقد مواصفات أساسية تعد بمثابة معايير تحكم التفكير الناقد كنشاط عقلي مميز وتتضمن هذه المعايير: الوضوح، والاستيضاح، حيث يجب تدريب الطلبة على الأسئلة الاستيضاحية حول القضايا المطروحة والتعبير بوضوح ومراعاة الصحة والدقة والعمق والشمولية والاستناد إلى المعلومات الموثقة، وطرح الأفكار بشكل منطقي منظم متسلسل مترابط يؤدي إلى المعنى المطلوب (**Paul,1995**).

ويتم تعليم التفكير الناقد والتدريب على ممارسته الفعلية في المدرسة من خلال توفير المناخ التعليمي المشجع للتعبير عن الأفكار خلال مناقشة المعلومات والقضايا التي تحتوي أفكار معينة لتوضيح العيوب المنطقية فيها، مما يجعل الطالب ينتقل من حالة الموافقة على

الأفكار التي تتضمنها أو رفضها إلى حالة الوعي والمناقشة لها وتحليلها وإظهار جوانبها المنطقية واللامنطقية (**Harnadek,1979**).

ويمكن استخدام التعلم عن بعد في تعليم الطلبة المتفوقين في كافة المجالات، لانه يتناسب مع خصائصهم الأكاديمية وتميزهم بالمثابرة والاستقلالية، واتصافهم بالالتزام والانفتاح والمرونة، وتفضيلهم للتعلم المستقل، وتفاعلهم النشط مع المدخلات السمعية والبصرية للتعلم، وهم غالبًا يفضلون التجريد والتعامل مع المفاهيم المعقدة، كما يسمح التعلم عن بعد بتمايز المنهاج، ويعطي فرص تعلم تناسب سرعة التعلم الفردية لهم، مما يجعل برامج تعليمهم عن بعد خياراً إيجابياً للتعامل مع الواقع، ويقدم حلاً عملياً رغم أنه ليس بديلاً للتعليم المباشر في غرفة الصف التقليدية (**Kubilius & Corwith, 2010**).

والتعليم عن بعد، تدريس غير مباشر لا يلتقي فيه المعلم بالطالب، ويستخدم فيه الوسائل التقنية والوسائط المعلوماتية وبرامج التواصل، كما يعد من أفضل الخيارات التربوية للولوج الى العصر المعلوماتي ومواجهة التحديات التي تفرضها طفرة التطور الالكتروني، بالاضافة إلى أنه يناسب ميول الطلبة المتفوقين الذين يتميزون بتفضيل التعلم الذاتي (**Rao, 2004**).

ويرى الباحث أهمية تدريب الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية على مهارات التفكير الناقد عن بعد وتطبيقاتها في الجوانب المختلفة، حيث أن تطوير مهاراتهم وقدرتهم على التفكير الناقد يصقل معارفهم العلمية ويطور قدرتهم على الابداع والانجاز المتفوق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تقتصر العملية التدريسية في معظم الأوقات على حفظ المعلومة واسترجاعها، مع أن الوظيفة الأهم لتعليم المتفوقين أكاديمياً هو تغيير أنماط تعلمهم والإنتقال بهم من مستوى فهم الاستدلالات والقونين وتطبيقاتها في موقف الحياة اليومية

الى مستوى اعلى يمكنهم من الوصول الى اكتشاف القوانين وتطوير امكاناتهم لإستكشاف قوانين جديدة (**شاهين، 2017**). وهناك أهمية بالغة لتطوير مستوى تفكير الطلبة المتفوقين الى درجة تجعلهم قادرين على الاســـتدلالات الجديدة وما يتعلق بها من نتاجات علمية، ويزيد من قدرتهم المنطقية على تقديم الادلة على إســتكشــافاتهم وهذا يؤكد ضــرورة تقديم خبرات تعليمية خاصـــة ومنظمة للطلبة المتفوقين تطور من قدرتهم على التفكير الناقد (**Maker & Shiever, 2005**).

ويكمن الغرض من الدراسة الحالية في استقصاء فاعلية برنامج لتعليم التفكير الناقد عن بعد، حيث تبلورت مشكلة الدراسة من شعور الباحث بأهمية تعليم مهارات التفكير الناقد للمتفوقين في المرحلة الجامعية، وتوصيات دراسات مختلفة مثل دراسة (**الزق، 2012**) التي أشارت إلى ضرورة تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة. ومع ظهور جائحة كورونا وتحدياتها تم تبني أسلوب التعليم عن بعد في البرنامج، فتمثلت المشكلة في مواجهة تحديات جائحة كورورنا في مجال تعليم الطلبة المتفوقين للتفكير الناقد وتلبية احتياجاتهم عن طريق التعليم عن بعد.

لذا جاءت مشكلة الدراسة للكشف عن اثر برنامج تعليمي إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد للمتفوقين يتم تطبيقه عن بعد بشكل متزامن، عن طريق تطبيق ميكروسوفت تيمز للتواصــل على افراد عينة الدراســة، حيث تحاول هذه الدراســة الإجابة عن الأســئلة التالية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي تُعزى للبرنامج الإثرائي.

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار التفكير الناقد في التطبيق البعدي تُعزى للبرنامج الإثرائي.
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية، على اختبار التفكير الناقد في التطبيقين البعدي والتتبعي تُعزى للبرنامج الإثرائي.

فرضيات الدراسة: تنبثق فرضيات الدراسة من اسئلتها السابقة لذا تم وضع الفرضيات التالية للتحقق من صحتها:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج.

أهمية الدراسة: هناك ندرة في الدراسات والأبحاث التي تناولت برامج تعليم التفكير الناقد للطلبة المتفوقين في مرحلة الجامعة في الأردن، والتي تستخدم تقنيات التعليم المتزامن عن بعد، ومن هنا فإن هذه الدراسة قد تسهم في سد النقص على المستوى المحلي. حيث تقدم تطبيق عملي لتعليم التفكير الناقد من خلال برنامج اثرائي قد يساهم في زيادة درجة التفكير

الناقد للطلاب المتفوقين في المرحلة الجامعية، وقدرتهم على تجنب الوقوع في الخطأ والحصول على نتائج صحيحةٍ، أو حلٍّ ما، أو نقاشٍ يصل إلى نتيجة بناءة، أو اتخاذ قرار سليم، والتعامل مع التغيرات والتناقضات الثقافية، ووسائل الاتصال والمعلومات في ظل العولمة.

كما تأتي أهمية الدراسة في كونها تحاول التعرف على فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين، من خلال استخدام التعليم المتزامن عن بعد باستخدام برنامج ميكروسوفت تيمز ولفت الانتباه إلى ضرورة استخدام مواد تعليمية عن بعد في الجامعة تطور التفكير الناقد للمتفوقين.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عن بعد (distant education): يعرف "بأنه التعليم الذي يفصل فيزيائياً بين الطالب والمعلم ولا يتطلب من الطالب الانتقال الى مكان معين في وقت معين من أجل الحصول على خبرات التعلم" (**باسكا، 2012**). وهو أحد أشكال التدريس الذي يقوم على التواصل غير المباشر بين المعلم والطالب من خلال الوسائط المعلوماتية والمواد السمعية والبصرية وعبر التلفزيون أو الحاسوب (**Rao,2004**). ويعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنه استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتواصل المتزامن وتنفيذ البرنامج الاثرائي.

التفكير الناقد (critical thinking): يرى واطسون وجليسر (**Watson & Glaser,2008**) بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي إتقان أساليب البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج،

وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (**المبدل، 2010**). ويعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه "ما تقيسه أداة الدراسة".

الطلبة المتفوقين أكاديميا (high academic achievement): يطلق رينزولي (**Renzulli, 2001**) على التفوق الأكاديمي مصطلح الموهبة المدرسية أو موهبة التفوق في العلامات المدرسية، ويعرف الطلبة المتفوقين إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الذين كانت معدلاتهم التراكمية فوق (84) وحاصلين على تقدير امتياز في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يلي

- **الحدود المكانية**: كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤته/ محافظة الكرك.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019م.
- **الحدود البشـــرية**: الطلبة المتفوقين في تخصـــص التربية الخاصـــة/ كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته.

الإطار النظري والدراسات السابقة: يمثل الطلبة المتفوقين مجموعة الناشطين أكاديمياً، أي أنهم الطلاب الذين يظهرون خصائص تعلم استثنائية أو موهبة استثنائية للتعلم، ويتصفون بسعة المعرفة في مجالات عامة أو محددة، ولديهم حب استطلاع عالي للاستكشاف وشغف في فهم المفاهيم وتمثلها واستخدامها، ويظهرون أداءً استثنائياً في مجالات التحليل، والتركيب لهذه المفاهيم (**Sternberg & Davidson,2005**).

وهناك من يفرق بين الموهبة والتفوق، حيث ينظر إلى الموهبة على أنها ملكة معينة أو مهارة يتقنها الطالب بغض النظر عن مستواه الدراسي، أما التفوق فهو محصور بمعيار التحصيل في المقررات الدراسية، وقد أكد جانييه (Gagne) على أن ميدان تربية الموهوبين، يجب أن يتعامل معهم كفئة خاصة من خلال مفهومين رئيسين، هما: الموهبة والتفوق، ورغم أن هذين المصطلحين يستخدمان كمترادفين، إلا انه أكد على ربط الموهبة بامتلاك القدرات الطبيعية الفائقة واستخدامها في مجال واحد على الأقل، بدرجة تضع الفرد ضمن أعلى (10%) من أقرانه من نفس الفئة العمرية، أما التفوق، فيتضمن إتقان القدرات المطورة والمعارف أي أنه امتلاك الأفراد لأداء مميز ومتقن نتج عن تطور منظم لقدراتهم الطبيعية (مواهبهم) بدرجة تضعهم ضمن أعلى (10%) من أقرانهم من نفس الفئة العمرية التي ينتمون إليها، في مجال واحد على الأقل من النشاط الإنساني (**Gagne, 2003**).

ويشير فرويد إلى أن التفوق في الإنجاز والأعمال الخارقة، قد يعود إلى ما يسمى استخدام ميكانزمات أو آليات الدفاع الأولية من أجل المحافظة على مستوى تكيف مناسب لدى الفرد، حيث أطلق عليها مصطلح التسامي الذي يعبر عن آلية دفاع أولية ضد القلق والتوتر تجعل الفرد يحول طاقته الداخلية إلى إنجازات متفوقة (**الزق، 2012**).

وتخالف وجهة النظر البيئية، وجهة النظر الوراثية في تفسير التفوق، فالأولى تشير إلى أن التفوّق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة والعوامل الجسمية، بعكس الثانية التي تؤكد على أهمية العامل الوراثي في ظهور التفوق، ويرى التربويون أن العوامل البيئية المناسبة يمكنها أن تساعد على ظهور التفوق لدى الطلبة، ويقصد بالعوامل البيئية المناسبة، كل ما يحيط بالفرد من عوامل وتسهيلات أسرية ومدرسية ومجتمعية وخبرات إثرائية تؤدي إلى ظهور التفوق (**عبد اللطيف، 2011**،). ويرى الباحث ان معظم الطلبة يمتلكون أداءات متميزة ولكن بطرائق مختلفة، ولا بد من التركيز على دور الجامعة بعد المدرسة في تنمية قدراتهم وتطوير

هواياتهم من خلال البرامج الفردية التي يمكن تنفيذها باستخدام تقنيات التعليم عن بعد المتنوعة.

ويعد التحصيل الدراسي في مقدمة المحكات التي تعتمد في الكشف عن المتفوق عقلياً، فهو من الصفات التي يتميز بها المتفوقون عقلياً (**الحدابي والأشول، 2012**). ويقاس التحصيل الدراسي بالاختبارات الأكاديمية، التي تعد وتطبق من قبل المدرس الجامعي لتمثل كافة أجزاء محتوى المقرر الدراسي المستهدف بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في التعليم (**عدس وتوق، 2005**). وهي اختبارات محكية المرجع (**الزغول، 2012**). ويعتمد تفسير نتائجها على تحديد مستوى إتقان المهارات والمعلومات والاتجاهات التي يحويها المقرر التعليمي (**الكبيسي، 2008**). وقد اعتمدت الدراسة الحالية على هذه الاختبارات لأنها استخدمت معيار المعدل التراكمي للدرجات التي أعطيت من قبل المدرسين في الجامعة لتحديد التفوق.

ومن أهم الخصائص والسمات العقلية للطالب المتفوق، الشغف بالقراءة والاطلاع في سن مبكرة، وسرعة التعلم والحفظ، والقدرة على الاستدلال، والتعميم، والتجريد، وفهم المعاني، والتفكير المنطقي، وإدراك العلاقات، وإتقان وإنجاز الأعمال العقلية بدرجة أعلى من أقرانه، والتذكر والتركيز والمثابرة والانتباه والملاحظة، ويتناول المشكلات بأسلوب متعدد للحلول، ويستخدم الأساليب الإبداعية في معالجتها، والعمل الفعال والمستقل، والاندماج في العمل، والتخطيط، والتنظيم وإدارة الوقت، والاستبصار، وإجراء التجارب، وترتيب الأفكار، والأشياء بطريقة غير عادية، والتطور اللغوي، والقدرة اللفظية بشكل أعلى من أقرانهم ويميزهم بمهارات التفكير الناقد (**جروان، 2014**).

ويرجع لفظ التفكير الناقد في اللغة الانجليزية (Critical thinking) إلى اللغة الاغريقية، ويعني الحكم الرشيد المبني على معايير؛ حيث اهتم فلاسفة اليونان القدماء بدراسة التفكير كنشاط روحي عقلي، وقد اهتم العلماء والفلاسفة العرب بالتفكير وأدواته خاصة أدوات المنطق الرمزي التي تشكل أهم أدوات التفكير الناقد (**جروان، 2014**).

وظهر الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد تربوياً في أعمال جون ديوي (John dowey) في النصف الأول من القرن العشرين وتوسع المصطلح في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (في النصف الثاني من القرن العشرين) نتيجة مساهمات جلاسر (Glaser) في الستينات، وإينيس (Ennis) في الثمانينات الذي ميز بين التفكير الناقد وحل المشكلات؛ حيث أشار إلى أن التفكير الناقد يبدأ عند التعامل مع المعلومات والاستنتاج والادعاء؛ حيث يركز على القيمة، أو مدى صحة الشيء، بينما يركز حل المشكلات على الأساليب والعمليات التي تمكن من حلها (**جروان، 2014**).

ورغم شهرة وانتشار استخدام مصطلح التفكير الناقد بين التربويين إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف محدد له نتيجة اختلاف الاتجاهات الفكرية بينهم، حيث عرفه باير على أنه "تحليل لمعرفة والمعلومات وتقسيمها"، ويعرفه بولت (poltte) على أنه "استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم المعرفي (التحليل والتركيب والتقويم)"، بينما يرى إنيس بأنه "تفكير تأملي يستهدف تقرير ماذا نفعل أو نعتقد"(**Ennis, 1997**). وقد قسم واتسون وجلاسر (**Watson & Glaser, 2008**) مهارات التفكير الناقد المعرفية إلى مهارات تفسير المعلومات والاستنتاج والاستقراء وتقييم الحجج المنطقية والتحقق من الافتراضات، وأشارا إلى أن عملية التفكير الناقد تضم استخدام الأدلة والشواهد والأساليب المنطقية لدعم الآراء والنتائج. كما تتضمن عملية التفكير الناقد أبعاد وجدانية

مثل الدافعية والثقة بالنفس والنضج المعرفي والانفتاح العقلي على أفكار الآخرين (**Facione**, **2004**).

ويتفق معظم الباحثون التربويون على امكانية تعليم التفكير الناقد للطلبة العاديين والمتفوقين (**De bono**, **2003**) لكنهم يختلفون حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير لذا ظهرت اتجاهات متعددة لتحقيق هذه الغاية لدى الطلبة، أهمها التعليم المباشر للتفكير بشكل مستقل منها المقررات الدراسية من خلال محتوى معرفي حر على شكل برامج، أو دروس متتابعة (وهو الاتجاه التي سوف تطبقه هذه الدراسة)، وتضمين تعليم التفكير من خلال دمجه بالمقررات الدراسية التي تستخدم استراتيجيات تعليمية تنمي التفكير داخل الدروس بحيث يصبح الهدف الأول للتعليم تطوير عملية التفكير لدى الطلبة (**زيتون، 2003**).

وللمدرس أهمية ودور في تعليم التفكير الناقد، لأنه يمكن أن يمارس عدة أدوار واستراتيجيات تساعد على تعليم التفكير الناقد، فهو المخطط للخبرات والأنشطة التعليمية في دروسه اليومية، وهو المسؤول عن تنظيم المناخ الصفي الملائم الذي يعزز اكتساب الطلبة لخبرات الاستدلال والاستقصاء، وتشجيع العمل بروح الفريق، والتعبير عن الرأي في جو مشجع على الاستكشاف الحر. (**السرور، 2005**). ويمكن استخدام استراتيجيات متعددة لتعليم التفكير الناقد خلال البرامج الخاصة أو ضمن مواضيع المساقات الجامعية مثل استراتيجية طرح الأسئلة والآراء حولها. واستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر التي تتضمن تحديد المواضيع بدقة وإثارة الأسئلة والجدل حولها ومناقشة أسبابها، وتقديم الأدلة والبراهين لتدعيمها، أو تفنيدها واستعراض كل برهان بمفرده حول وجهة النظر المعنية، ومن ثم تدعيمه او تفنيده (**ابراهيم، 2005**).

ويشير أورايلي (**Orielly,1985**) إلى استخدام الشك كطريقة لتعليم التفكير الناقد، من خلال التساؤل حول الأدلة وتقيميها وهي تطبيق لمنهجية الشك لدى ديكارت بشكل تعليمي، حيث يستخدم فيها المراجع والملحوظات ولوحات الإيضاح، أما استراتيجية باير لتعليم التفكير الناقد فتؤكد على التمهيد للطلبة لمكونات المهارة، ثم تقديم الخصاص المميزة لها، وإجراءات استخدامها، ومناقشة الطلبة بهذه الإجراءات، وتدريبهم عليها، واستخدام التغذية الراجعة من قبل المعلم حول التدريبات، والعمل الذاتي لدى الطلبة، كما يؤكد باير على أهمية التعميم والإنتقال إلى تطبيقات مختلفة بمرافقة الإرشاد من قبل المعلم، وعدم صحة استخدام المهارات خلال المحتوى الدراسي قبل التدرب عليها بشكل مسبق (**Beyer, 2007**).

والتعلم عن بعد ليس مفهوماً جديداً فقد بدأ منذ زمن طويل، حيث تعلم الكثير من الباحثين في العصور السابقة من خلال المراسلات مع العلماء وذوي الخبرة، إلا أن المراجع الغربية تشير إلى أن التعليم عن بعد بدأ عام (1973) عندما أنشئت جمعية الدراسة داخل المنزل على يد المعلمة آنا تكتور (Anna Tiktor) عن طريق المراسلة، وجاء أول اعتراف رسمي بالتعلم عن بعد من قبل ولاية نيويورك الأمريكية عام (1983) عندما أنشئت كلية شوتوكا (**Chautauqua**) للآداب الحرة، ومنح الدرجات العلمية للطلاب الذين أنهوا المساقات الدراسية عبر المراسلة، وانتشرت المدارس والجامعات التي توفر تعليم بالمراسلة في الولايات المتحدة مثل مدرسة بالتيمور الابتدائية، ومع التقدم العلمي والتقني توفرت تجارب للتعليم عن بعد عبر أنظمة الدوائر التلفزيونية المغلقة وأشرطة الفيديو، فكانت أول تجربة في ذلك في معهد نيوجيرسي للتكنولوجيا عام (1984) (**Jeffries, 2004**)،

وقد تطور التعليم عن بعد بشكل متسارع في نهاية القرن العشرين وبداية الالفية الثالثة مع الانفجار المعرفي والتطور المذهل في وسائط التواصل الاجتماعي، حيث ظهرت الكتب

والمجلات الالكترونية على شبكة الانترنت، ثم ظهور أنظمة المحاكاة المحوسبة التي تسمح بتقليد مواقف أو تجارب تعليمية حاسوبية، والمعمل الافتراضي الذي يسمح بإجراء تجارب علمية على الحاسوب في مختبرات افتراضية، وظهور الجيل الخامس من الجوالات والانترنت وتطور جوجل واستخدام برامج متنوعة للتواصل عبر الانترنت، وظهور منصات التعليم عن بعد التي تسمح بالتعلم المتزامن وغير المتزامن بين المعلم والمتعلم والتعليم، ومهد هذا التقدم إلى تطوير نماذج تعليمية لتخطيط برمجة التعليم عن بعد بهدف تطوير استقلالية المتعلمين من خلال بيئة تعليمية داعمة تقدم خبرات ملائمة يمكن أن يستفيد منها الطلبة المتفوقين خارج المؤسسة التعليمية (**Davis & Rimm, 2011**).

وظهرت دراسات كثيرة تدعم هذا التوجه، مثل دراسة الزهراني (2011) التي وضحت نماذج التعلم عن بعد للموهوبين والمتفوقين، أما شنودة (2006) فقد أكدت دراسته على ضرورة استخدام التعليم عن بعد في برامج تعليم المتفوقين والموهوبين. وقد تقصت دراسة ثومبسون (**Thompson, 2010**) خبرات الطلاب الموهوبين أكاديمياً أي المتفوقين ومعلميهم حول برامج التعليم عن بعد، حيث أشارت النتائج إلى ان التعلم عن بعد استطاع أن يوصل الخبرات التعليمية الفردية بشكل فعال أكثر مما يفعله الصف النظامي، وأنه يتيح لهم العمل بأمان وسرعة تناسبهم للتعلم ووقتاً أطول للتأمل وفرصة للتعلم المستقل الذي يحقق حاجاتهم.

ويصنف التعليم عن بعد الى تعليم متزامن يتواجد فيه كلا المدرس والطلاب في نفس الوقت على منصة التعليم الإلكترونية ويتم اعطاء الدرس بشكل مشابه للصف العادي وتتيح التطبيقات الحالية للمعلم ان يتابع كافة طلابه وان يشركهم في انشطة الدرس والمناقشات، وتعليم غير متزامن عبر الرسائل المتلفزة المرسلة في تطبيقات الشبكة العنكبوتية يتبعها واجبات للطلبة يقومون بحلها وارسالها للمعلم الكترونيا (**عبود، 2015**).

ويتميز التعليم عن بعد بسهولة الوصول للمعلومات من قبل الطالب المتفوق دون معيقات زمانية ومكانية، ويتصف بالمرونة التي تتيح تخطي الحواجز المادية للتعلم والتسيير الذاتي الذي يتيح للمتفوق أن يتعلم وفق ظروفه وقدراته، واختيار نظام توصيل المعلومات سواء باللقاءات المتزامنة أو المراسلة والتسجيل، ونتيجة لذلك ظهرت كثير من النماذج العالمية في تعليم المتفوقين عن بعد، مثل برنامج التعلم عن بعد (**Center for talented youth CTY on line**) في جامعة جونز هوبكنز الذي يطرح مساقات متعددة الوسائط، ويعتمد البرنامج أسلوبي الإثراء والتسريع لمناهج الطلاب المدرسية، ومدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم والفنون التي يوجد بها برنامج منقول عن بعد (**Telelearning**) يتم من خلاله تقديم جروس للطلبة المتفوقين في المناطق الريفية عبر الحواسيب والسبورات الالكترونية وأجهزة المودم وخطوط الهاتف. وطور ماكبرايد ولويس (**McBride & Lewis, 1993**) برنامج التعليم عن بعد لعرض الدروس الخاصة بالمتفوقين في أكثر من مئة موقع ريفي. وبرنامج أولينك (Owlink) وهو برنامج يوفر فرص تعليم للطلاب من الروضة وحتى الصف الثاني عشر باستعمال تقنيات المؤتمرات المتلفزة والانترنت. والبرنامج التعليمي للشباب الموهوبين (**Educational program for gifted youth EPGY**) مساقات التعلم والتعليم عن بعد المستندة إلى الحاسوب والوسائط المتعددة، ويغطي مرحلة رياض الأطفال وحتى الجامعة (عبود، 2015).

وهناك مشكلات تواجه التعلم عن بعد مثل عدم قدرة الطلاب المتفوقين على استخدام لغة الجسد بوصفها مؤشرا على مشاركة الطالب، والمشكلات التكنولوجية غير المتوقعة التي تعيق التواصل ، وعدم اتاحة الفرصة امام الطالب للتفاعل الإجتماعي وامكانية انعزاله وانفصاله عن الواقع، والافتقار إلى الدعم الوجداني من الأقران والمعلمين بصورة شخصية (**Gallagher, 2011**).

الدراسات السابقة : هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع برامج تعليم التفكير الناقد للعاديين والمتفوقين وفي ما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات وفق تسلسلها التاريخي:

هدفت دراسة فقيهي (2006) إلى التعرف على اثر برنامج (Risk) في تعليم التفكير الناقد على عينة من طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مستوى الصف الرابع؛ حيث قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة وعددها (30) طالبة وتجريبية وعددها (30) طالبة، وباستخدام اختبار واتسون وجلاسر في المقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يشير إلى الأثر الإيجابي لبرنامج (Risk) في تعليم التفكير الناقد.

هدفت دراسة سيرانو وسولر (**Serrano & Solar, 2011**) إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مرتكز على المنهج العلمي على التفكير الناقد والابداعي والقدرة على حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً موهوباً ذوي خصائص متجانسة من حيث: النوع الاجتماعي، الطبقة الاجتماعية الاقتصادية، والتحصيل الدراسي والمهارات المعرفية، واتبعت التميم التجريبي ذو المجموعتين، حيث أظهرت النتائج دليلاً على الأثر الإيجابي للبرنامج المرتكز على تعليم المنهجية العلمية في تطوير التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين، بينما لم تظهر الدراسة دلائل على زيادة مستوى التفكير الابداعي لدى العينة التجريبية.

هدفت دراسة (Altintas & Ozdemir, 2012) لبحث أثر تدريس الرياضيات، وفقاً لنموذج بوردو النموذجي لتطوير مهارات التفكير الناقد حل المشكلات

فى الرياضيات لدى عينة مكونة من (47) من الموهوبين وغير الموهوبين، وتم تصميم برنامج قائم على أنشطة بوردو، وتم التوصل إلى وجود فعالية لنموذج بوردو النموذجي لتطوير مهارات التفكير الناقد حل المشكلات فى الرياضيات لدى الموهوبين أكثر من غير الموهوبين من خلال ممارسة أنشطة لمهارات التفكير النقدي، وحل مشكلات المواقف الرياضية.

هدفت دراسة الرافعي (2012) إلى التعرف على أثر البرنامج الإثرائي الصيفي الثامن المقدم من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في تنمية مهارات التفكير االناقد لدى عينة من الموهوبين على مستوى المملكة العربية السعودية والمقام في رحاب جامعة الملك خالد ومعرفة مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة، والتعرف على مهارات التفكير الناقد التي يتميز بها الطلبة الموهوبين، ولتحقيق هذه الأهداف فقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، وتم تطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة قوامها (44) طالباً موهباً تم اختيارهم من إدارات التعليم المختلفة، وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاداء القبلي والبعدي للمجموعة تعزى للبرنامج، وأن الطلاب يمتلكون مستوى متوسط من التفكير الناقد، كما توصلت الدراسة إلى أن أبرز مهارات التفكير الناقد التي يستخدمها الطلبة الاستنباط، يليها التفسير، ثم معرفة الافتراضات، ثم تقويم المناقشات، وأخيراً الاستنتاج.

دراسة المرشدي ومغير ومحيسن (2014) التي هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس ببرنامج ريسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة تم اختيارهم عشوائياً، وقام الباحث ببناء أدوات البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير الناقد والذي تكون بصيغته النهائية من (72)

فقرة على وفق المهارات التي حددها كل من واطسون وكلاسر للتفكير الناقد. وعند معالجة البيانات احصائيا أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج ريسك (Risk) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختباري التحصيل والتفكير الناقد.

دراسة (العواملة وحمدي والسرور، 2016) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج ريسك في تنمية مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، واتبعت الدراسة المنحى التجريبي ذو المجموعتين، واستخدمت مقياس تورنس للابداع ومقياس كرونيل للتفكير الناقد، وأشارت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية كلا من التفكير الابداعي والتفكير الناقد.

دراسة (الغامدي، 2018) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إثرائي – يعتمد على برنامج ريسك – في تنمية مهارات التفكير الناقد التي تكشف عن المغالطات المنطقية والتي يرتكبها الطلاب اثناء تواصلهم وطرحهم لافكارهم، وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين في الصف الاول ثانوي بالمدارس التابعة لمنطقة الباحة، حيث تم اختيار عينة قصدية من (18) طالباً وتم تقسيمها على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (9) طلاب لكل منهما، وقد تم تطوير اختبار للتفكير الناقد وتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (58) طالبا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخراج دلالات صدق وثبات له على بيئة الباحة، بالاضافة الى استخراج معاملات تمييز للفقرات. وأشارت النتائج الى وجود فروق في أداء الطلاب البعدي على الاختبار ككل والتي تعزى لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، لصالح أداء المجموعة التجريبية، ووجود فروق في أداء الطلاب أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار ككل والتي تعزى لمتغير التطبيق (قبلي، بعدي) لصالح أداء الطلاب على الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة من حيث الهدف، والتي سعت جميعها إلى تطبيق برامج إثرائية تعليمية لتطوير مهارات التفكير الناقد، أما من حيث نوع البرنامج المطبق، فهي تختلف مع دراسة كل من (فقيهي، 2006) و(المرشدي وغير ومحيسن، 2014) و(الغامدي، 2018) و(العواملة وحمدي والسرور، 2016) التي استخدمت برنامج ريسك المطور من قبل ناديا سرور (2005) لتنمية التفكير الناقد، وكذلك اختلفت مع دراسة (الرافعي، 2012) التي كشفت عن فعالية برنامج إثرائي صيفي في تنمية التفكير الناقد، واتفقت مع دراسة كل من (سيرانو وسولر، 2011) التي استخدمت برنامج مطور خصيصاً للتفكير الناقد، أما من حيث العينة، فقد اختلفت مع كافة الدراسات السابقة، فتكونت عينتها من الطالبات المتفوقات في المستوى الجامعي. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من (فقيهي، 2006) و(سيرانو وسولر، 2011) و(المرشدي ومغير ومحيسن، 2014) و(العواملة وحمدي وسرور، 2016) و(الغامدي، 2018) في استخدامها للتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (ضابطة، تجريبية)، واختلفت مع دراسة (الرافعي، 2012) التي استخدمت التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

ويلاحظ كذلك تفرد الدراسة الحالية في كونها استخدمت اسلوب التعليم عن بعد بشكل متزامن، حيث لم يتوفر لدى الباحث اي دراسات استخدمت برامج تدريبية للتفكير الناقد عن بعد بشكل متزامن.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة : اعتمد في هذه الدراسة على التصميم شبه التجريبي، حيث طبق القياس القبلي على أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم تنفيذ لقاءات البرنامج على العينة التجريبية من خلال تطبيق مايكروسوفت تيمز على الانترنت. وبعد الانتهاء من ذلك

طبق عليهم القياس البعدي ثم طبق الاختبار التتبعي على العينة التجريبية بفارق اسبوعين ، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي، وطبق عليهم القياس القبلي والبعدي. ثم تم جمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج ومناقشتها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من كافة طلبة تخصص التربية الخاصة في مستوى البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/ 2020) والبالغ عددهم (161)، حسب ما تشير إليه سجلات دائرة التسجيل في الجامعة، حيث بلغ عدد المتفوقين منهم (28) طالبة متفوقة ولا يوجد ذكور متفوقين، وبنسبة (17.4%) تقريبا من المجموع الكلي لطلبة التربية الخاصة، ويلاحظ بأن أعداد الطلاب الذكور في تخصص التربية الخاصة كانت قليلة، فقد بلغ مجموع الطلاب الذكور في تخصص التربية الخاصة لدرجة البكالوريوس (10) طلاب وبنسبة (6%) تقريباً، والجدول (1) يبين توزيعهم على متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة على المتغيرات

المستوى	تربية خاصة		المجموع
	ذكور	إناث	
السنة الرابعة	1	9	10
السنة الثالثة	1	24	25
السنة الثانية	2	59	61
السنة الاولى	6	59	65
المجموع	10	151	161

عينة الدراســـة: العينة التجريبية وتألفت من (20) طالبة من طلبة كلية العلوم التربوية المتفوقات تخصص تربية خاصة في جامعة مؤته، تم اختيارهن كعينة قصدية، وتم توزيعهن عشـــوائياً إلى مجموعتين، هما: التجريبية وعددها (10) والتي تلقت تدريبات البرنامج الاثرائي، والثانية ضابطة وعددها (10) والتي لم تتلقى تدريب في البرنامج.

متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: وهو البرنامج الإثرائي.
2. المتغير التابع: وهو درجة التفكير الناقد.

تكافؤ مجموعتي الدراسة القبلي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين فقد كانت العينة تتصف بخصائص متشابهة نوعاً ما في عدد من المتغيرات منها: الجنس، وتســاوي أفراد العينة في المعدل التراكمي، حيث كان أعلى من (84).

وللكشف عن تجانس مجموعتي عينة الدراسة إحصائياً، فقد تمّ إيجاد المتوسطات الحســابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضــابطة على اختبار التفكير الناقد، والجدول (2) يوضح ذلك.

تكافؤ المجموعتين: يشير الجدول (2) الى نتائج اختبار Mann-Whitney Test للعينات المســتقلة، ذات الحجم الصــغير، والذي تم إجراءه لاختبار تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل اجراء البرنامج التدريبي.

الجدول (2) نتائج اختبار تكافؤ المجموعات

المجال	Mann-Whitney اختبار U	Wilcoxon W اختبار	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الافتراض	46	101.000	-.400	0.689
التفسير	43.5	98.500	-.534	0.593
الاستدلال	46.5	101.500	-.292	0.771
الاستنتاج	49	104.000	-.083	0.934
تقييم الحجة	44	99.000	-.542	0.588
التفريق بين الراي والحقيقة	47.5	102.500	-.202	0.840
الكشف عن المعلومة الاكثر ارتباطا بالموضوع	49	104.000	-.078	0.938
التفكير الناقد(الكلي)	47	102.000	-.230	0.818

يتضح من الجدول (2) بأن قيمة (Z) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند اختبار التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية والضابطة. وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم؛ وبالتالي صلاحية اجراء الاختبارات البعدية بعد إجراء التدخل المناسب لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام أداتين هما: مقياس التفكير الناقد، وبرنامج إثرائي لتطوير التفكير الناقد.

أولاً: اختبار التفكير الناقد: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم إعداد اختبار التفكير الناقد في هذه الدراسة تبعاً للخطوات التالية:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد في المراجع المتخصصة مثل: (السرور، 2010؛ السرور، 2005؛ جروان، 2014) وذلك لتحديد أبعاد مفهوم التفكير الناقد والمظاهر الدالة عليه.
2. الإستفادة من مقاييس للتفكير الناقد مثل: (اختبار واطسون وجلاسر للتفكير الناقد)، وإختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، في وضع فقرات اختبار الدراسة الحالي.
3. صياغة فقرات تقيس التفكير الناقد وتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها، حيث تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (42) فقرة، موزعة على (7) أبعاد تشتمل أهم جوانب التفكير الناقد، وهذه الأبعاد هي: تحديد الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقييم الحجج، التمييز بين الحقائق والآراء، التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة.
4. صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار، باتباع الطرق التالية، هما:

أ. صدق المحتوى (الصدق الظاهري): وتم التحقق منه بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) مدرسين في الجامعات من أصحاب الخبرة والتخصص، وذلك لإبداء المشورة فيما يتعلق بمدى انتماء السؤال للبعد والاختبار وتقييم صحة الصياغة اللغوية للأسئلة وسلامتها، وتصحيح صياغة الأسئلة حسب توجيهات المحكمين واعتمد إجماع (80%) من المحكمين معيارًا للتعديل وصدق الأسئلة، حيث قام الباحث بتعديل الاختبار بحذف الأسئلة التي لم يجمع عليها المحكمين بنسبة (80%) حيث أصبح عدد أسئلة الاختبار (34) من نوع اختيار من متعدد،

لكل فقرة سؤال ثلاث خيارات واحدة فقط صحيحة، حيث تأخذ الاجابة علامة صفر أو واحد، وموزعة الفقرات (الأسئلة) على الأبعاد التالية:

1. تقييم الافتراضات: وتتضمن الاسئلة من (1–5)، وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
2. التفسير: وتتضمن الأسئلة من (6–10) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
3. الاستنتاج: وتتضمن الأسئلة من (11–16) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (6) درجات.
4. الاستنباط: وتتضمن الأسئلة من (17–20) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (4) درجات.
5. تقييم الحجج: وتتضمن الأسئلة من (21–24) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (4) درجات.
6. التمييز بين الحقائق والآراء: وتتضمن الأسئلة من (25–29) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
7. التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة: وتتضمن الأسئلة من (30–34) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) أما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.

الصدق البنائي: تم اختبار الصدق البنائي للاختبار من خلال إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاختبار بالمجال الذي تنتمي إليه لجميع مجالات التفكير الناقد بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (20) طالب وطالبة والذين تم

اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال والفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد على العينة الاستطلاعية (ن=20)

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
الافتراض	1	0.794**	0.801**
	2	0.736**	0.806**
	3	0.950**	0.783**
	4	0.814**	0.834**
	5	0.805**	0.836**
التفسير	6	0.803**	0.846**
	7	0.804**	0.842**
	8	0.730**	0.790**
	9	0.732**	0.767**
	10	0.819**	0.850**
الاستنتاج	11	0.653**	0.850**
	12	0.711**	0.849**
	13	0.734**	0.779**
	14	0.726**	0.803**
	15	0.705**	0.804**
	16	0.693**	0.730**
الاستنباط	17	0.661**	0.732**

	18	0.709**	0.819**
	19	0.781**	0.859**
	20	0.712**	0.857**
تقييم الحجة	21	0.701**	0.828**
	22	**7050.	0.803**
	23	**4620.	0.804**
	24	**7650.	0.730**
التفريق بين الرأي والحقيقة	25	**7000.	0.712**
	26	0.726**	0.803**
	27	0.705**	0.804**
	28	0.714**	0.803**
	29	0.706**	0.804**
الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	30	0.705**	0.730**
	31	0.683**	0.732**
	32	0.691**	0.819**
	33	0.734**	0.859**
	34	0.726**	0.857**

**دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ومن الجدول (3) يتبين أن معاملات الارتباط للفقرات مع أبعادها وللدرجة الكلية للمقياس كانت مقبولة وذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى صلاحية الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الاختبار :

تم اجراء اختبار معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون – 20، وكانت النتائج كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل ثبات مجالات التفكير الناقد الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات باستخدام Ku–20
الافتراض	5	0.878
التفسير	5	0.774
الاستدلال	6	0.817
الاستنتاج	4	0.857
تقييم الحجة	4	0.827
التفريق بين الراي والحقيقة	5	0.894
الكشف عن المعلومة الاكثر ارتباطا بالموضوع	5	0.885
التفكير الناقد (المقياس الكلي)	34	0.818

يشير الجدول (4) الى مستويات ثبات مرتفعة لجميع مجالات المقياس، والتي تراوحت بين (0.774- 0.894).

ثانياً: برنامج الدراسة

للوصول إلى بناء برنامج يناسب الدراسة ومجتمع الدراسة، فقد اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد، وبرامج تعليم التفكير الناقد مثل برنامج Risk (السرور، 2005) وبرنامج حلاوة التفكير (لانغرز، 2004).
2. تحديد التدريبات الإثرائية وعددها (14) تدريب.
3. تحديد الجلسات التدريبية لتطبيق البرنامج بـ (14) جلسة تدريبية بواقع جلستين لكل مهارة موزعة على مهارات البرنامج السبعة، وتبلغ مدة كل جلسة تدريبية منها (60) دقيقة، موزعة على (7) أيام تدريبية، حيث تكون اليوم التدريبي من جلستين تدريبيتين، وتتضمن كل جلسة تدريبية ورقة عمل، يقوم كل متدرب بحلها، ويتم عرض ومناقشة الإجابات في الجلسة، بالإضافة الى جلسة التهيئة والاختبار القبلي، وجلسة الختام والاختبار البعدي، وجلسة الاختبار التتبعي.

محتوى البرنامج: يحتوي البرنامج على سبعة مهارات للتفكير الناقد تم وضع خمس منها وفق أبعاد التفكير الناقد لدى (**Watson & Glaser, 2008**):

- تحديد الافتراضات: وهي القدرة على إدراك الافتراضات الضمنية غير الظاهرة في قضية ما، أو صحة الفرض بناء على الحقائق والمقدمات المتوفرة.
- التفسير: ويعني القدرة على التوضيح والشرح للمعلومات حول المشكلة أو الوصول إلى تبرير منطقي لها بناء على المعلومات المتوفرة.
- الاستنباط: وهو القدرة على تحديد النتائج المترتبة على الحقائق (المعطيات والمقدمات).
- الاستنباط: وهو القدرة على التوصل إلى نتائج من حقائق معينة سواء كانت ملاحظة في الواقع أو مفترضة وإدراك صحة النتيجة أو عدم صحتها في ضوء المعلومات المتوفرة.

- تقييم الحجج: تقييم الفكرة بالقبول أو الرفض بناء على الأدلة والبراهين التي تقوم كفاية المعلومات للوصول إلى الفكرة (القرار).

وأضيف لها بعدين من أبعاد التفكير الناقد وفق (**Munro & Slater, 1985**):

- التمييز بين الحقائق والآراء: وهي تمييز العبارات التي تحتوي على حقائق والعبارات التي تحتوي على آراء بناء على البيانات المتوفرة.
- التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة: وهي القدرة عن الكشف على العلاقة بين المعلومات المتوفرة والفكرة الرئيسة للموضوع. وقد تم إعتماد جميع هذه الأبعاد عند وضع فقرات أداة الدراسة الحالية.

اسلوب البرنامج: يستخدم البرنامج الحالي أسلوب هارنادك (**Harnadek, 1979**) في تعليم التفكير الناقد، حيث يتم تعليم هذا البرنامج في جلسات خاصة مستقلة، تطبق باستخدام أسلوب التعليم المتزامن عن بعد عبر تطبيق ميكروسوفت تيمز، وعلى منفذ البرنامج مراجعة المهارات جيداً والاطلاع على تطبيقاتها، وإتباع الخطوات التالية في تنفيذ الجلسات:

1. إعلان اسم المهارة، وتعريفها وشرحها، وإعطاء أمثلة عليها، مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.
2. يوضح المدرب المهارة، ومدلولها، وأهدافها، واستخدامها من خلال الأمثلة.
3. شرح التمارين أو التدريبات واشراك المستهدفين ومناقشتهم بها بشكل واضح ومبسط.

4. اتاحة الفرصة للحل الذاتي للتمارين الواردة في ورقة العمل مع إعطاء الطالب الوقت الكافي للحل، ويمكن للطالب أن يحلّ التمارين بشكل فردي، أو زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين.

5. يقوم المدرب بمناقشة إجابات التمارين مع جميع الطلبة، ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحلّ أو الإجابة.

6. يشجع المدرب الطلبة على الإتيان بأمثلة على استخدامات المهارة ليتأكد من إتقانهم لها.

صدق البرنامج:

للتأكد من قدرة البرنامج التعليمي ومحتوياته على تحقيق تنمية التفكير الناقد، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة لإضافة أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد طلب من المحكمين دراسة أهداف البرنامج ومدى تناسبها مع محتواه، ومع الفئة المستهدفة وعدد اللقاءات المستخدمة في تنفيذها. وقد أُخذت آراء المحكمين وملاحظاتهم بعين الاعتبار، وتم إخراج البرنامج بصورته النهائية بناءً عليها، حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (90%) بين المحكمين على جلسات البرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: والتي تنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج**".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات العينة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الناقد، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	17.12	1.27
الضابطة	10	10.32	1.92

يتبين من جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي ككل، وللتأكد من دلالة تلك الفروق الاحصائية تم استخدام اختبار مان – وتني الرتبي للعينات المستقلة وتظهر النتائج في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار مان–ويتني لأداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان– ويتني	الدلالة الاحصائية
التجريبية	10	99.21	1.0912	11.0	0.025
الضابطة	10	235.	03.52		

يتبين من الجدول (6) بأن قيمة مان ويتني قد بلغت على اختبار التفكير الناقد ككل (1.01) وبدلالة إحصائية (α= 0.025)، حيث كان الفرق بين متوسطات الرتب ومجموعها في نتائج اختبار مان–ويتني على أداء الطلاب البعدي على الاختبار ككل والتي تعزى لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبما أن المتوسط الحسابي ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية أعلى من الضابطة فإن الفروق كانت لصالح أداء المجموعة التجريبية؛ حيث ازداد مستوى أدائهم البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي.

ويعزو الباحث الاختلاف بين المجموعة الضابطة والتجريبية في النتائج النهائية لصالح المجموعة التجريبية الى فعالية برانامج التفكير الناقد المطبق في الدراسة الحالية، وهذا يشير الى أهمية تعرض طلبة الجامعات لبرامج تعليم التفكير الناقد في تطوير مهاراتهم في الاستنتاج والاستدلال والتفسير ووضع الافتراضات والتقييم.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (**Altintas, & Ozdemir, 2012**) التي أشارت إلى فعالية برنامج قائم على نموذج بوردو في تطوير التفكير الناقد، ودراسة (فقيهي، 2006) التي اشارت إلى فعالية برنامج ريسك في تطوير مهارات التفكير الناقد، و(المرشدي ومغير ومحيسن، 2014) و(العواملة وحمدي وسرور، 2016) و(الغامدي، 2018) التي أظهرت جميعها فاعلية برنامج ريسك في تنمية مهارات التفكير الناقد، وكذلك اتفقت مع دراسة (سيرانو وسولر، 2011) التي أثبت فاعلية برنامج منهج علمي في تنمية مهارات التفكير الناقد، واختلفت مع دراسة (الرافعي، 2012) التي أشارت إلى عدم وجود فعالية لبرنامج التفكير الناقد القائم على تمرينات برنامج ريسك في تعليم الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير الناقد.

عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

والتي تنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0,05) في متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج**"

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الناقد. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول (7) توضح ذلك:

الجدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	10	9.62	56.3
البعدي	10	2.161	32.21

يتبين من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي ككل. وللتأكد من دلالة تلك الفروق الاحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة كما في جدول (8).

جدول (8): اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الناقد

المجال	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ز	الدلالة الاحصائية
اختبار التفكير الناقد الكلي بعدي – اختبار التفكير الناقد الكلي قبلي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	0 10 0 10	0.00 5.01	0.00 50.10	–2.673	0.024

يتضح من جدول (8) أن عدد الرتب الموجبة (10) ولم توجد أي رتب سالبة ومتساوية وكان مجموع الرتب (50.00) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.024)، حيث كان الفرق بين متوسطات الرتب ومجموعها في نتائج اختبار ويلكوكسون على أداء الطلاب القبلي والبعدي على الاختبار ككل والتي تعزى لمتغير التطبيق (قبلي، بعدي)، وبما أن المتوسط الحسابي ومتوسط الرتب للتطبيق البعدي أعلى من القبلي، فإن الفروق كانت لصالح أداء الطلاب على الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي وهذا يؤكد نتائج الفرضية الأولى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعالية برنامج تعليم التفكير الناقد للطلاب في المجموعة التجريبية، حيث ارتفع متوسط أدائهم على الاختبار بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج الاثرائي عليهم، وهذا يشير إلى ضرورة التدريب على مهارات التفكير الناقد ضمن برامج إثرائية مستقلة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**Altintas, & Ozdemir, 2012**) التي أشارت إلى فعالية برنامج قائم على نموذج بوردو في تطوير التفكير الناقد، ودراسة (**فقيهي، 2006**) التي اشارت إلى فعالية برنامج ريسك في تطوير مهارات التفكير الناقد.

واختلفت مع دراسة (**الرافعي، 2012**) التي أشارت إلى عدم وجود فعالية لبرنامج ريسك في تعليم الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير الناقد.

نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

والتي تنص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار التفكير الناقد تعزى للبرنامج** "

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات العينة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الناقد، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	24.61	74.2
الضابطة	10	25.11	24.2

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي ككل، وللتأكد من دلالة تلك الفروق الاحصائية تم استخدام اختبار مان – وتني الرتبي للعينات المستقلة وتظهر النتائج في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار مان- ويتني لأداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان- ويتني	الدلالة الاحصائية
التجريبية	10	21.21	10.212	121.	0.042
الضابطة	10	55.6	55.65		

يتبين من الجدول (10) بأن قيمة مان ويتني قد بلغت على اختبار التفكير الناقد ككل (1.12) وبدلالة إحصائية (α = 0.042)، حيث كان الفرق بين متوسطات الرتب ومجموعها في نتائج اختبار مان- ويتني على أداء الطلاب التتبعي على الاختبار ككل والتي تعزى لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبما أن المتوسط الحسابي ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية أعلى من الضابطة فإن الفروق كانت لصالح أداء المجموعة التجريبية، حيث بقي مستوى أدائها على الاختبار البعدي أعلى من أداء المجموعة الضابطة مما يدل على إستمرارية فاعلية البرنامج الإثرائي لتعليم التفكير الناقد.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج إثرائية مختلفة في مجال التفكير الناقد لطلبة الجامعة المتفوقين، تعتمد على مناحي أخرى غير المنحى المنطقي، مثل المناحي الرياضية، والقدرات الفراغية البصرية، وإجراء دراسات على عينات مختلفة من المتفوقين في كليات جامعية مختلفة، وتضمين المساقات الجامعية تمرينات على التفكير الناقد للعاديين والمتفوقين، واعتماد مساقات إثرائية للتفكير الناقد لدى طلبة الكليات المختلفة في الجامعة.

المراجع

1– إبراهيم، مجدى عزيز (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه. القاهرة: عالم الكتب.

2– باسكا، جويس فانتاسيل، ترجمة: اخضير، غسان (2012). خدمة الطلاب الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، السعودية.

3– جروان، فتحي (2014). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. الأردن، عمان: دار الفكر.

4– الحدابي، داوود عبد الملك، والأشول، ألطاف أحمد محمد (2012). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية "دراسة ميدانية"، المجلة العربية لتطوير التفوق، (5)، 1–26.

5– الرافعي، يحيى بن عبد الله (2012). أثر برنامج إثرائي صيفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتفوقين (دراسة شبه تجريبية على البرنامج الصيفي الثامن المقدم من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة). مجلة جامعة جازان–فرع العلوم الانسانية، 1 (2).

6– الزق، أحمد يحي (2012). مدخل إلى علم النفس. ط2. الأردن، عمان.

7– الزق، أحمد (2012). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين ومدى الفرق بينهم في المهارات الاساسية للتفكير الناقد. جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2).

8– الزهراني، سعود (2011). رعاية الموهبة والابداع وإثرائهما عن بعد. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخليجي الثاني لرعاية الموهوبين "الموهبة تجمعنا" المنعقد بمدينة صلالة بسلطنة عمان.

9– الزغول، عماد عبد الرحيم (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط2. دار الكتاب الجامعي. الإمارات.

10– زيتون، حسن (2003). تعليم التفكير رؤية في تنمية العقول المفكرة.مصر، القاهرة: عالم الكتب.

11– السرور، ناديا (2005). تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي، الأردن، دار وائل للنشر.

12– السرور، ناديا (2005). برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد. عمان – الأردن، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

13– السرور، ناديا هايل. (2010). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين. الأردن: دار الفكر.

14– شاهين، عوني معين (2017). برامج رعاية الموهوبين حسب فئاتهم العمرية. موضوعات أساسية في تربية الموهوبين. المجلس الوطني للاعلام، الامارات العربية المتحدة، دار قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

15– شنودة، إميل فهمي حنا (2006). تعليم الموهوبين والمتفوقين عن بعد، المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر (اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول.

16– عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (2011). الصحة النفسية والتفوق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

17– عبود، يسرى زكي (2015). تعليم الطلاب الموهوبين ورعايتهم عن بعد/ تصور مقترح. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعةالامارات العربية المتحدة.

18– عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (2005). المدخل الى علم النفس. مكتبة الشباب.

19– العواملة، عصام الجدوع وحمدي، نزيه والسرور، ناديا (2016). أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن. دراسات العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، 43 (1).

20– عياصرة، سامر مطلق محمد وإسماعيل، نور عزيزي (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. جامعة العلوم والتكنولوجيا. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4).

21– الغامدي، رشيد هملان (2018). فاعلية برنامج إثرائي مقترح في تطوير بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة السعودية.

22– فقيهي، رانيا علي (2006). برنامج ريسك وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

23– الكبيسي، عبد الواحد حميد (2008). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. عمان، الاردن: ديبونو للطباعة والنشر.

24– لانغرز، جون، ترجمة: الطباع، سوسن (2004). لنعلم أطفالنا حلاوة التفكير. مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، السعودية.

25– المبدل، عبدالمحسن رشيد (2010). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية – في ضوء نظرية موراي– وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

26– المرشدي، عماد حسين ومغير، عباس حسين ومحيسن، مؤيد حسين (2014). فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، 18.

1- Altintas, E. Ozdemir, A. (2012). The Effect of Teaching with the Mathematics Activity Based on Purdue Model on Critical Thinking Skills and Mathematics Problem Solving Attitudes of Gifted and Non-Gifted Students, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (46), 853-857.

2- Beyer, B. (2007). practical strategies for teaching, Boston, Allyn & Bacon.

3- Davis, G.A., & Rimm, S. B. (2011). Education of The gifted and talented (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pearson.

4- De Bono, E. (2003). debono's Thinking Course. Penn Plaza,N Y. 82, 85, 94 Mila Management Resturies, UK Inc.

5- Ennis, R. (1997). Critical thinking: What is it? Proceeding of the Forty- Eight Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, March (27 -30).

6- Facione, P.A. (2004), "Critical Thinking What it is and Why it Counts" Retrived on June,10 /2005, from: //www.culpwss.com/resource.htm.

7- Gallagher, J. J. (2011). Personnel preparation and secondary education program for gifted students. Journal of secondary gifted education, 12.

8- Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. InN. Colangelo & G.A. Davis (Eds) Handbook of gifted education (3rd Ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

9- Harnadek, A. (1979). Deductive thinking skills and inductive thinking skills (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

10- Jeffries, M. (2004). Research in distance education, Digital school.

11- Kubilius, P. O. & Corwith, S. (2010). Distant education: where it started and where it stands for gifted children and their educators, gifted child today journal, 043(3).

12- Maker, C.J. & Shiever, S.W. (2005). Enrichment and Acceleration: An overview and new directions. 3ed ed. Boston, MA: Pearson.

13- Mcbride, R.D. & Lewis, G. (1993). Sharing the resources: electronic outreach programs. Journal for education of the gifted, 16.

14- Munro, George; Slater, Allen (1985). A detailed explanation of a strategy for teaching any critical thinking skill. Social Education, 49(4).

15- Orielly, kevin (1985). Teaching Critical Thinking in High School U.S. History. Social Science Record, 49(4).

16- Paul, R. W. (1995). Critical Thinking: How to Prepare Student To Rapidly Changing World. Jane Wellsen & A. J. A. Binker, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA.

17- Rao, V. K. (2004). Distance Education, New Delhi, Publication corporation.

18- Renzulli, J. S. (2001). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of schools.

19- Serrano, PAC, Solar, MLC (2011). Effect of a learning based methodology model on critical thinking, creative thinking and problem-solving ability in students with academic talent. Revista Espanola De Pedagogia, 69/248.

20- Sternberg, Robert J. & Davidson, Janet E. (2005). Conceptions of Giftedness. Cambridge university press, New York, USA.

21- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom Walls: Teachers and students perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. 21(4).

22- Watson, E., & Glaser, M. (2008). Watson-Glaser critical thinking appraisal short form manual. San Antonio, TX: Harcourt.