Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 49, No. 1, 2022

Deanship of Scientific Research

Level of Critical Thinking among Academically Well-Achieved and Average Students at Mut'ah University

Awni Muin Rashid Shahin

College of Educational Sciences, Mutah University, Jordan.

Received: 20/12/2020
Revised: 31/1/2021
Accepted: 7/3/2021
Published: 1/3/2022

Citation: Shahin, A. (2022). Level of Critical Thinking among Academically Well-Achieved and Average Students at Mut'ah University. *Dirasat: Educational Sciences*, *49*(1), 337–352. https://doi.org/10.35516/edu.v49i1.726

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The current study aims to reveal the level of critical thinking among well-achieved and average students of the Department of Counseling and Special Education at Mutah University. A descriptive approach was followed and the study sample consisted of (116) undergraduate students from the Department of Counseling and Special Education, including (83) average students and (33) academically superior students. A multiple-choice objective test for critical thinking was developed, consisting of (34) items. The results indicate that the level of critical thinking among well-achieved students was average, while the level of critical thinking among average students was low. The differences were statistically significant among the levels of well-achieved students. The differences were not statistically significant among the students due to specialization (counseling, mental health, and special education) or school year (first, second, and third). One of the most important recommendations of the study is the need to develop training programs for critical thinking of students and to use teaching strategies based on dialogue, discussion and reasoning to develop critical thinking skills..

Keywords: Critical thinking, well-achieved students, university, Jordan.

مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة المتفوقين أكاديمياً والعاديين في جامعة مؤتة

عوني معين رشيد شاهين

جامعة مؤتة، الأردن.

ملخّص

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى التفكير الناقد؛ وتم إتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة، منهم (83) طالباً عادياً و(33) طالباً متفوقاً أكاديمياً، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير اختبار موضوعي من نوع إختيار من متعدد للتفكير الناقد يتكون من (34) فقرة واستخرج له دلالات صدق وثبات مناسبة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين كان متوسطاً، بينما كان مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب العاديين متدنياً، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلبة المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين أكاديمياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري التخصص (إرشاد وصحة نفسية، تربية خاصة) والسنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة). وكان من أهم توصيات الدراسة، تطوير برامج تدريبية للتفكير الناقد للطلاب الجامعيين المتفوقين والعاديين، إضافة إلى اتباع إستراتيجيات تعليمية في المواد الدراسية الجامعية تستند إلى الحوار والمناقشة والتعليل لتنمية مهارات التفكير الناقد.

الكلمات الدالة : التفكير الناقد، الطلبة المتفوقين، الطلبة العاديين.

المقدمة

ازدادت الحياة في القرن الحادي والعشرين تعقيداً، وتراكمت مشكلاتها أمام الشباب الجامعي بصورة لم يسبق لها مثيل، مما أسهم في زيادة التحديات التي تواجه خريجي الجامعات في الحصول على وظيفة أو مهنة مناسبة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات تطوير برامجها لزيادة إمكانات الطلبة ومهاراتهم في مجال حل المشكلات وتطوير ممارساتهم لمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، للمنافسة في سوق العمل.

وتبرز أهمية دور المدرس الجامعي في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لأنه يمكن أن يمارس عدة أدوار وإستراتيجيات تساعد على تعليم التفكير الناقد، وهو المسؤول عن تنظيم المناخ التعليمي الملائم الذي يعزز اكتساب الطلبة لخبرات الاستنتاج والاستقصاء، والعمل بروح الفريق، والتعبير عن الرأي في جو مشجع على الاستكشاف الحر، لذا يجب على المدرس الجامعي المبادرة إلى استخدام أنشطة تعليمية تعرض مشكلات حقيقية تثير حب الاستطلاع والتفاعل لدى الطلبة ، كما يجب أن يركز على طرح الأسئلة المناسبة، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الخاصة بهم والقيام في البحث عن إجاباتها (Al-Srour, 2005). وتطبيق منهجية الشك لدى ديكارت بشكل تعليمي كطريقة لتعليم التفكير الناقد، من خلال التساؤل حول الأدلة وتقيمها (Oreilly, 2010).

وينظر الى عملية التفكير على أنها نشاط عقلي له آثار تتم مشاهدتها من خلال الوظائف التي تظهر عند إنجاز مهمة أو هدف ما (Facione, 2011). وتقسم مستويات التفكير إلى مستويات دنيا مثل الحفظ والتذكر وعليا من أهمها مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات والتفكير الناقد، ويتدرج تحت كل مستوى أنشطة عقلية معينة يطلق عليها مهارات التفكير (Jarwan, 2016).

ويعرف التفكير الناقد بأنه التفكير الذي ينطوي على عدم تصديق المعلومات المقروءة أو المسموعة بدون أدلة موضوعية وإثارة الشك حولها للكشف عن مدى منطقيتها (Chatfield, 2018). بينما يعرفه باير على أنه تحليل للمعرفة والمعلومات وتقسيمها (Beyer, 2008). ويشير نموذج (RED) لمهارات التفكير الناقد الذي وضعه (Watson & Glasser, 2010) إلى الأبعاد التالية:

إدراك الافتراضات (Recognize assumptions) ويتضمن:

تحديد الافتراضات: وهي القدرة على ادراك الافتراضات الضمنية غير الظاهرة في قضية ما، أو صحة الفرض بناء على الحقائق والمقدمات المتوفرة.

التفسير: ويعني القدرة على التوضيح والشرح للمعلومات والفرضيات حول المشكلة أو الوصول إلى تبرير منطقي لها بناء على المعلومات المتوفرة.

1. تقييم الحجج (Evaluate arguments): تقييم الفكرة بالقبول أو الرفض بناء على الأدلة والبراهين التي تقوم كفاية المعلومات للوصول إلى الفكرة (القرار).
2. التوصل إلى النتائج (Draw conclusions) ويتضمن:

الاستنباط: وهو القدرة على تحديد النتائج المترتبة على الحقائق (المعطيات والمقدمات).

الاستنتاج: 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.

ويمكن ان يضاف لها حسب (Munro & Slater, 1985):

أ. التمييز بين الحقائق والآراء: تمييز العبارات التي تحتوي على حقائق والعبارات التي تحتوي على آراء بناء على البيانات المتوفرة.

ب. 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.

وتعددت المصطلحات التي تعبر عن مصطلح الطالب المتفوق (Superior) مثل الطالب العبقري (Genius) والطالب المتميز (Talented). ويرجع السبب في عدم وجود تعريف للتفوق متفق عليه لدى الباحثين، إلى اختلاف المحكات المعتمدة في الكشف عن الطالب المتفوق، وتعدد اختصاصات الباحثين في هذا المجال والتداخل بين المصطلحات في الأدب النظري(Al-Rousan,2019). وتشير بعض التعريفات للطفل المتفوق إلى اتصافه بالنمو اللغوي الذي يفوق المتوسط العام لأقرانه بشكل ملحوظ والقدرة على التعميم ورؤية العلاقات والفضول غير العادي والتنوع في الميول (Al-Azzeh, 2011).

وعرف(Renzulli, 2001) التفوق الدراسي على أنه الموهبة الأكاديمية، حيث اعتبر الانجاز الأكاديمي المحك الأساسي في الكشف عن الطلبة الموهوبين، بالإضافة إلى تركيزه على سمات التعلم والدافعية والابداع والسلوك القيادي والبراعة الفنية والموسيقى والمسرح والاتصال والتعبير والتخطيط كسمات سلوكية تعبر عن التفوق. ويمثل الطلبة المتفوقين مجموعة الناشطين أكاديمياً، أي أنهم الطلاب الذين يظهرون خصائص تعلم استثنائية أو موهبة استثنائية للتعلم (Sternberg & Davidson, 2005). وقد أكد (Gagne, 2003) على التعامل 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، وأما 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%-20 %) من أقرانهم من نفس الفئة العمرية التي ينتمون إليها، في مجال واحد على الأقل من النشاط الإنساني. ويعد التحصيل الدراسي في مقدمة المحكات التي تعتمد في الكشف عن المتفوق عقلياً، فهو من الصفات التي يتميز بها المتفوقون عقلياً (Al-Haddabi & AL-Ashwal, 2012).

وحاولت العديد من النظريات النفسية والتربوية تأطير مفهوم التفوق وتفسيره، حيث يفترض أصحاب النظرية البيووراثية بأن الذكاء والقدرة الفائقة على التحصيل والتفوّق يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية (ما يحيط بالفرد من عوامل وتسهيلات أسرية ومدرسية ومجتمعية تؤدي إلى ظهور التفوق أو تعيقه)، وتخالف النظرية البيئية وجهة النظر الوراثية على أساس أن التفوّق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة والعوامل الجسمية (Abdel-Latif, 2011). كما أشار فروبد إلى أن التفوق في الإنجاز والأعمال الخارقة قد يعود إلى استخدام ميكانزمات أو آليات الدفاع الأولية ضد القلق والتوتر تجعل الفرد يحول طاقته الداخلية إلى إنجازات متفوقة من أجل المحافظة على مستوى تكيف مناسب لدى الفرد حيث أطلق عليها مصطلح التسامي (Al-Ziq,2012, a).

ومن أهم خصائص الطالب المتفوق، الشغف بالقراءة والاطلاع في سن مبكرة، وسرعة التعلم والحفظ، والقدرة على الاستنتاج، والتعميم، والتجريد، وفهم المعاني، والتفكير المنطقي، وإدراك العلاقات، وإتقان وإنجاز الأعمال العقلية، وامتلاك مهارات التفكير الناقد بدرجة أعلى من أقرانه (Jarwan,2016).

الدراسات السابقة: هناك دراسات كثيرة تناولت مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، منها:

دراسة (Al-Shatnawi, 2003) التي هدفت إلى تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الاردن، وتكونت العينة من (50) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أداء الطلبة على مقياس مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والتخصص الدراسي.

ودراسة (Merei & Nawfal, 2007)التي هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً ووجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى.

ودراسة (Lombard, 2008) التي هدفت إلى إيجاد نموذج للتفكير الناقد من خلال تقدير منحنى التعلم باتباع التقييم المرتكز على التعلم للطلبة الجامعيين في جنوب أفريقيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من طلبة السنة الأولى في الجامعة وعددهم (88) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة اختبارين لقياس التفكير الناقد هما اختبار واطسون وجلاسر واختبار كورنيل، وكان من أهم نتائجها تدني مستوى الطلبة في التفكير الناقد على كلا الاختبارين.

ودراسة (Newman, 2008) والتي هدفت للكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين في ولاية كاليفورنيا، وتكونت العينة من (391) طالباً موهوباً تم اختيارهم عشوائيا من برامج الموهوبين، واستخدم الباحث اختبارا للتفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطا لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة (Al-Ziq, 2012, b) والتي هدفت للكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة الاردنية الموهوبين والعاديين، وتم اتباع المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس واطسن جلاسر للتفكير الناقد في جمع البيانات، وتكونت العينة من (340) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الموهوبين على العاديين في مستوى التفكير الناقد، ووجود درجة متدنية من مستوى التفكير الناقد بشكل عام لدى الطلبة العاديين وبنسبة (48.7%) منهم، كما أشارت بأن (10.29%) من الموهوبين أكاديمياً هم من ذوي التفكير الناقد المرتفع، و(64.7%) من ذوي المستوى المتوسط، و(25%) من ذوي المستوى المتدني، أي أن أداءهم بشكل عام كان متوسطاً.

ودراسة (Al-Asmari,2014) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، واتبعت المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (106) من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين، واستخدمت اختبار واطسون وجلاسر (الصورة المختصرة)، وأشارت النتائج إلى تدني مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين، ووجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس وعدم وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الصف أو للتفاعل بين متغيري الجنس والصف.

ودراسة (Hamadneh & Assi,2015) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الاردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت الأداة من اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المقنن على البيئة الاردنية (الربضي، 2004)، وتكونت العينة من (173) طالباً وطالبة ملتحقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة اربد، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة كان بمستوى متوسط ودون المأمول، وأظهرت وجود فروق في مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستنتاج، الاستنباط) والتفكير الناقد ككل يعزى للجنس لصالح الإناث.

ودراسة (Al-Mansouri,2016) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الفائقين في مادة الرياضيات بالصف التاسع في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت الاداة من قائمة بأهم مهارات التفكير الناقد، وتألفت العينة من (135) طالباً من الصف التاسع المتفوقين والذين لا تقل مجموع درجاتهم عن (85%)، وأظهرت النتائج إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد وممارستهم لها جاءت بنسبة متوسطة حسب وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

ودراسة (Al-Hajahjeh & Abu Awwad, 2017) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (79) طالباً وطالبة في الصفين العاشر والحادي عشر من الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء، واستخدم الباحث اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وأشارت الدراسة إلى تدني مستوى الطلبة في التفكير الناقد على الدرجة الكلية

للاختبار، وفي جميع مهاراته الفرعية (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم)، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد الكلية تعزى للجنس لصالح الاناث.

ودراسة (Khazaaleh & Alhuwaiji, 2019) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد والمكون من خمس مهارات هي (التحليل، الاستقراء، الاستدلال، الاستنتاج، التقييم)، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مهارة التحليل كانت أكثر مهارة تتم ممارستها من قبل الطلاب، بينما كانت مهارة الاستنتاج أقل مهارة تتم ممارستها، ووجود فروق في درجة ممارسة مهارة التفكير تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة جميع مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ودراسة (Abdaoul & Grine, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير الدراسة الجامعية على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة في السنة الاولى، و(27) في السنة الثالثة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثتان اختبار واطسون وجلاسر للتفكير الناقد، وكشفت الدراسة أن التعليم الجامعي ليس له تأثير إيجابي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، إذْ جاءت نتائج طلبة السنة الثالثة أدنى من نتائج طلبة السنة الأولى.

ويتبين من مراجعة الدراسات السابقة أنها اتبعت جميعها المنهج الوصفي للكشف عن مستوى التفكير الناقد، وهي بهذا تتشابه مع الدراسة الحالية، واستخدمت الدراسات السابقة اختبارات مختلفة لقياس التفكير الناقد، فقد استخدمت دراسة كل من (Lombard, 2008) و(Al-Ziq, 2012, b) و(Al-Asmari,2014) و(Abdaoul & Grine, 2020) اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، واستخدمت دراسة (Al-Shatnawi, 2003) و(Merei & Nawfal, 2007) و(Hamadneh & Assi,2015) و(Al-Hajahjeh & Abu Awwad, 2017) و(Newman, 2008) و(Khazaaleh & Alhuwaiji, 2019) اختبار كاليفورنيا، ودراسة (Al-Mansouri, 2016) التي استخدمت قائمة ذاتية على شكل استبانة لمهارات التفكير الناقد. ومن حيث العينة فقد اتفقت مع دراسة كل من (Merei & Nawfal, 2007) و(Al-Ziq, 2012) و(Khazaaleh & Alhuwaiji, 2019) و(Lombard, 2008) و(Abdaoul & Grine, 2020) من حيث تناولها لعينات من طلبة الجامعة، واتفقت كذلك مع دراسة كل من (Newman, 2008) و(Al-Asmari,2014) و(Hamadneh & Assi,2015) و-Al (Mansouri, 2016) و(Al-Hajahjeh & Abu Awwad, 2017) التي استخدمت عينات مختلفة في المستويات الدراسية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس، وتميزت الدراسة الحالية بكونها استخدمت اختباراً موضوعياً تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية، يتألف من سبعة أبعاد للتفكير الناقد، بحيث حاول الباحث ان يغطي اكبر قدر ممكن من مجالات التفكير الناقد التي لها علاقة بمهنة التعليم، وبمقارنتها بين طلبة الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة المتفوقين والعاديين في مستوى التفكير الناقد، وبمقارنتها بين مستويات الدراسة الجامعية في السنة الاولى والثانية والثالثة، مما يوضح مدى تأثير التعليم الجامعي على التفكير الناقد لدى الطلبة، كما تميزت بمحاولة سد النقص بالدراسات التقييمية لمخرجات كلية العلوم التربوية، وتعد هذه الدراسة دراسة تقييمية لمخرجات الكلية وأثرها على تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال الكشف عن مدى تغير درجة التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الدراسي ، بالإضافة إلى تميزها بالمقارنة بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في الجامعة في مجال امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، وبالتالي الكشف عن أثر متغير التحصيل في الجامعة على مستوى هذه المهارات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يرى الباحث أهمية استخدام مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها في الجوانب المتنوعة لدى الطلبة العاديين والمتفوقين في المرحلة الجامعية، وأهمية تطويرها من خلال خبرات المساقات التعليمية في الجامعة، حيث أن تطوير مهاراتهم وقدرتهم على التفكير الناقد يصقل معارفهم العلمية ويطور قدرتهم على الابداع والانجاز المتفوق. وقد زاد الاهتمام بشكل ملحوظ في التفكير الناقد وأثره في التعليم الجامعي في التسعينات من القرن العشرين وإستمر لغاية الان، وأصبح يعد تعليم التفكير الناقد مطلبا إستراتيجياً في التعليم العالي لأسباب إقتصادية وإجتماعية ووطنية، فقد اشار (Newman, Couturier & Scary,2010) إلى تميز القرن الحالي بالاثارة وكثرة المطالب، وأدى إلى مواجهة مؤسسات التعليم العالي لضرورة التغير الجذري لتلبي احتياجات اقتصادية جديدة للعصر الحالي، تمكنها من مواجهة التحديات التي تكمن في قصور مهارات ومواقف الشباب التي يطبقونها في أدوارهم كمواطنين للتعامل مع المتغيرات التي تفرضها العولمة وتقنية المعلومات، مما هدد مكانة التعليم العالي والجامعات وأظهر حاجتها إلى تطوير أدوات جديدة للمحافظة على دورها الريادي في تنمية المجتمعات وتوجيه النقد البناء لها بصفتها، أي الجامعات، المكان المناسب للحوار المفتوح والموضوعي لحل كافة المشكلات التي يواجهها المجتمع.

ويرى الباحث أنه لكي يتسنى للتعليم العالي والجامعات القيام بهذا الدور، ولا بد من العناية بتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة لتنمية مسؤوليتهم المدنية وجعلهم أكثر قدرة على فهم الأنظمة المجتمعية والعوامل التي تحكمها، وأكثر قدرة على المشاركة السياسية والاقتصادية في مجتمعاتهم. مما يؤكد أهمية الكشف عن مدى امتلاك الطلبة المتفوقين والعاديين في الجامعات لمهارات التفكير الناقد والقدرة على ممارستها، لارتباطه بتقييم قدرة الجامعات على التنافسية المفروضة عليها، وتطوير مخرجاتها لإحداث نهضة فكرية وثقافية في المجتمع تمكنه من التكيف مع الوقائع التي تفرضها العولمة والتطور الهائل في تقنية المعلومات، وتزداد هذه الأهمية لدى طلاب كليات العلوم التربوية التي تخرج المعلمين لإنشاء الأجيال وتربيتهم، مما يزيد من أهمية الكشف المتواصل عن مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم، سواء كانوا متفوقين أو عاديين.

لذا جاءت الدراسة الحالية والتي تتمثل مشكلتها في التأكيد على أهمية التفكير الناقد وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، من خلال التعرف على درجة التفكير الناقد لدى طلبة قسم الإرشاد والتربية الخاصة المتفوقين أكاديمياً والعاديين في جامعة مؤته وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة المتفوقين أكاديمياً والعاديين في جامعة مؤتة؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة تعزى لمتغيرات: نوع الطالب (عادي، متفوق)، التخصص (تربية خاصة، إرشاد وصحة نفسية)، المستوى الدراسي (اولى، ثانية، ثالثة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

1. الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً والعاديين في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في جامعة مؤتة.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة تعزى لمتغيرات: نوع الطالب (عادي، متفوق)، التخصص (تربية خاصة، إرشاد وصحة نفسية)، المستوى الدراسي (اولى، ثانية، ثالثة).

أهمية الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية لفت الانتباه إلى مدى استخدام مواد تعليمية في كلية العلوم التربوية/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة في جامعة مؤته تطور التفكير الناقد. ويمكن اجمال أهميتها بما يلي:

أ. الأهمية النظرية:

1. زيادة المعرفة بخصائص طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين.
2. من المتوقع أن توفر هذه الدراسة قاعدة بيانات حول مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين والمتفوقين أكاديمياً في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

ب. الأهمية العملية:

1. تسليط الضوء على أهمية التفكير الناقد وعلاقته بنجاح طالب الجامعة المتفوق والعادي في حياته المستقبلية.
2. زيادة الوعي لدى المدرسين الجامعيين بأهمية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً والعاديين واستخدام الإستراتيجيات التعليمية التي تساعد على تطوير قدراتهم في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **التفكير الناقد:** يرى (Watson & Glaser, 2010) أنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تؤيدها بدلاً 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، ويعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه "ما تقيسه أداة الدراسة".
- **الطلبة المتفوقين:** يعرف التفوق على أنه إنجاز أو تحصيل بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أعلى بانحرافين معياريين عن متوسط أقرانه العاديين من نفس الفئة العمرية) Suleiman,2004)، حيث يطلق (Renzulli, 2001) على التفوق مصطلح الموهبة المدرسية أو موهبة التفوق في العلامات المدرسية، ويعرف الطلبة المتفوقين إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الحاصلين على تقدير امتياز في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/ 2020)، وبلغت معدلاتهم التراكمية (84%) فما فوق.
- **الطلبة العاديين:** تعريفهم إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية أقل من (84%).

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- **الحدود المكانية:** كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤته/ محافظة الكرك.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/ 2020).
- **الحدود البشرية:** الطلبة المتفوقين والعاديين في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته.
- **المحددات الموضوعية:** مثل دقة الأداة المستخدمة في الدراسة لقياس التفكير الناقد ودلالات صدقها وثباتها، ودقة تطبيقها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في الكشف عن درجة التفكير الناقد، وأثر بعض العوامل لدى طلبة قسم الإرشاد والتربية الخاصة في جامعة مؤته.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من كافة طلبة قسم الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

(2019/ 2020) والبالغ عددهم (391)، وفق ما تشير إليه سجلات دائرة التسجيل في الجامعة، منهم (161) طالبا وطالبة في تخصص التربية الخاصة، وبلغ عدد المتفوقين منهم (28) طالبة متفوقة ولا يوجد ذكور متفوقين، وبنسبة (17.4%) تقريبا من المجموع الكلي لطلبة التربية الخاصة، وبلغ عدد طلبة تخصص الإرشاد والصحة النفسية (195)، وبلغ عدد المتفوقين منهم (33) طالبة و(4) طلاب، وبنسبة (19%) من المجموع الكلي لطلبة الإرشاد والصحة النفسية، أما مجموع الطلبة المتفوقين في التخصصين، فقد بلغ (61) طالباً وطالبة، وبلغت نسبتهم في مجتمع الدراسة (16.6%) تقريباً.

ويلاحظ بأن أعداد الطلاب الذكور في قسم الإرشاد والتربية الخاصة كانت قليلة، وفي تخصص الإرشاد والصحة النفسية لدرجة البكالوريوس كان (34) طالباً وبنسبة (15%) تقريباً، بينما بلغ مجموع الطلاب الذكور في تخصص التربية الخاصة لدرجة البكالوريوس (10) طلاب وبنسبة (6%) تقريباً، كما يلاحظ قلة عدد طلبة السنة الرابعة في مجتمع الدراسة، وذلك لأن عدداً كبيراً قد تخرج منهم ولم يعد على مقاعد الدراسة، والجدول (1) يبين توزيعهم على المتغيرات.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة على متغيرات المستوى الدراسي والتخصص والجنس

المستوى	تربية خاصة		إرشاد تربوي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السنة الرابعة	1	9	4	19	33
السنة الثالثة	1	24	6	47	78
السنة الثانية	2	59	11	79	151
السنة الاولى	6	59	13	51	129
المجموع	10	151	34	196	391

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة الحالية من (116) طالبًا وطالبة من طلبة تخصصي الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته، تم اختيارهم وفق طريقة العينة المتيسرة، وتوزعت إلى (54) طالبا من تخصص التربية الخاصة، و(62) من تخصص الإرشاد والصحة النفسية، ويبين الجدول (2) توزيعهم على متغيرات الدراسة الديمغرافية لتشمل متغيرات: التخصص، المستوى الدراسي، نوع الطالب، وجنس الطالب على النحو الموضح في الجدول (2).

ويلاحظ من الجدول (2) قلة عدد الطلاب الذكور في العينة الذي بلغ (9) طلاب، وذلك انعكاساً لأعدادهم القليلة في المجتمع الأصلي للدراسة، مما أدى إلى استثناء متغير الجنس في التحليل الإحصائي، وعدم وجود طلاب من مستوى السنة الرابعة في العينة نظراً لقلة عددهم في المجتمع الأصلي بسبب تخرج معظمهم من الجامعة.

الجدول (2). توزيع عينة الدراسة (ن=116) على متغيرات المستوى الدراسي ونوع الطالب والتخصص والجنس

المتغيرات		مستوى الطالب			المجموع
		سنة اولى	سنة ثانية	سنه ثالثة	
نوع الطالب	عادي	30	30	23	83
	متفوق	10	11	12	33
المجموع		40	41	35	116
تخصص الطالب	تربية خاصة	18	20	16	54
	إرشاد	22	21	19	62
المجموع		40	41	35	116
جنس الطالب	انثى	36	39	32	107
	ذكر	4	2	3	9
المجموع		40	41	35	116

أداة الدراسة:

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

أولاً: وضع فقرات الاختبار من خلال الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالتفكير الناقد في المراجع المتخصصة مثل: (السرور، 2014؛ السرور، 2005؛ جروان، 2016) وذلك لتحديد مفهوم التفكير الناقد وأبعاده الأساسية، والمظاهر الدالة عليه.
2. الاطلاع على مقاييس سابقة للتفكير الناقد مثل: (اختبار واطسون وجلاسر للتفكير الناقد)، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، حيث تم الاستفادة من فقراتهما

في وضع أبعاد وفقرات اختبار الدراسة الحالي.

3. صياغة فقرات تقيس التفكير الناقد وتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها، وتكوّن 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.

ثانياً: استخراج صدق الاختبار، حيث تم التحقق من صدق الاختبار بإتباع الطرق الآتية:

1. صدق المحتوى (الصدق الظاهري): وتم التحقق منه بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) مدرسين في الجامعات من أصحاب الخبرة والتخصص، ولإبداء 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، وقام الباحث بتعديل الاختبار بحذف الأسئلة التي لم يجمع عليها المحكمين بنسبة (80%) حيث أصبح عدد أسئلة الاختبار (34) من نوع اختيار من متعدد، ولكل فقرة سؤال ثلاث خيارات واحدة فقط صحيحة، حيث تأخذ الاجابة علامة صفر أو واحد، وموزعة الفقرات (الأسئلة) على الأبعاد:
   أ. تقييم الافتراضات: وتتضمن الأسئلة من (1-5)، وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
   ب. التفسير: وتتضمن الأسئلة من (6-10) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
   ج. الاستنتاج: تتضمن الأسئلة من (11-16) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (6) درجات.
   د. الاستنباط: وتتضمن الأسئلة من (17-20) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (4) درجات.
   هـ. تقييم الحجج: وتتضمن الأسئلة من (21-24) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (4) درجات.
   و. التمييز بين الحقائق والآراء: وتتضمن الأسئلة من (25-29) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
   ز. التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة (الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع): وتتضمن الأسئلة من (30-34) وتكون الدرجة الدنيا على المهارة (صفر) وأما الدرجة العليا فتكون (5) درجات.
2. صدق البناء: تم استخراج 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) طالباً وطالبة والذين تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال وبين الفقرة والدرجة الكلية على اختبار 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**

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
	18	0.709**	0.819**
	19	0.781**	0.859**
	20	0.712**	0.857**
تقييم الحجة	21	0.701**	0.828**
	22	**705.0	0.803**
	23	**462.0	0.804**
	24	**765.0	0.730**
التفريق بين الرأي والحقيقة	25	**700.0	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 إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

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

ثالثاً: ثبات الاختبار: تم استخراج معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون – 20، وكانت النتائج كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل ثبات مجالات إختبار التفكير الناقد للدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات باستخدام Ku-20
الافتراض	5	0.878
التفسير	5	0.774
الاستنتاج	6	0.817
الاستنباط	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 (ألإختبار الكلي)	34	0.981

ويشير الجدول (4) إلى مستويات ثبات مرتفعة لجميع مجالات الإختبار، والتي تراوحت بين (0.774- 0.894).

رابعاً: تصحيح الإختبار

تتراوح الدرجة الكلية للاختبار في صورته النهائية بين (صفر – 34) درجة، ولحساب مستوى التفكير الناقد، تم تحويل متوسط العلامات على كل بعد وعلى الاختبار ككل إلى نسبة مئوية (%)، واستخرجت النسبة المئوية المقابلة لمتوسطات الأبعاد والعلامة الكلية، وبناءً عليه، تكون نسب المتوسطات بين (0% -100%) لكل بعد وللاختبار ككل، وللحكم على قيمة أو درجة هذه المتوسطات لأداء الطلبة، وقد تم حساب المعيار الإحصائي حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = أعلى درجة – أدنى درجة / عدد المستويات المفترضة

حيث افترض أن يكون للاختبار أربع مستويات، فتكون المعادلة كما يلي:

100% -0% / 4= 25%

وتفسر النتائج وفقاً للنسبة المئوية للمتوسط الحسابي للبعد او الاختبار ككل كما يلي:

- من (0- 24.9%): مستوى متدني جداً يبرر اعتبار عدم وجود سمة.
- من (25%- 49.9%): مستوى متدني من سمة التفكير الناقد.
- من (50%- 74.9%): مستوى متوسط من السمة ودون المستوى المأمول للتفكير الناقد.
- من (75%- 100%): مستوى عالي وهو المستوى المطلوب للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

إجراءات الدراسة: لتنفيذ الدراسة تم إجراء ما يلي:

1. تحديد مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحث.
2. وضع فقرات أداة الدراسة (اختبار التفكير الناقد).
3. عرض الأداة على عشرة من ذوي الاختصاص لتحكيمها واستخراج الصورة النهائية لها.
4. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات قسم الإرشاد والتربية الخاصة من خارج أفراد عينة الدراسة.
5. استخراج دلالات صدق البناء والثبات للأداة.
6. تطبيق الأداة وجاهياً على عينة الدراسة في الجامعة في بداية الفصل الدراسي الثاني 2019/ 2020 قبل بدء الحظر الشامل بسبب فيروس كورونا.
7. جمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج ومناقشتها.
8. كتابة تقرير البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة المتفوقين أكاديمياً والعاديين في جامعة مؤتة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب المتفوقين أكاديمياً والعاديين على اختبار التفكير الناقد أداة الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً والعاديين (ن=116)

مجالات التفكير الناقد			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التفكير الناقد	درجة التفكير الناقد
نوع الطالب	عادي ن=83	الافتراض	2.43	1.15	48.6%	متدنية
		التفسير	2.42	94.	48.4%	متدنية
		الاستنتاج	2.13	1.19	35.5%	متدنية
		الاستنباط	1.71	97.	42.8%	متدنية
		تقييم الحجة	2.40	1.04	60.0%	متوسطة
		التفريق بين الراي والحقيقة	2.72	1.30	54.4%	متوسطة
		الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	3.19	1.21	63.8%	متوسطة
		المجموع (التفكير الناقد)	6.941	4.49	%49.9	متدنية
	متفوق ن=33	الافتراض	3.82	73.	76.4%	عالية
		التفسير	3.52	57.	70.4%	متوسطة
		الاستنتاج	4.42	75.	73.7%	متوسطة
		الاستنباط	2.79	70.	69.8%	متوسطة
		تقييم الحجة	3.06	79.	76.5%	عالية
		التفريق بين الراي والحقيقة	3.55	83.	71.0%	متوسطة
		الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	4.03	73.	80.6%	عالية
		المجموع (التفكير الناقد)	25.18	2.05	74.1%	متوسطة

ومن الجدول (5) يتبين بأن أداء الطلبة العاديين على اختبار التفكير الناقد كان متدنياً على الاختبار ككل، وبمتوسط مقداره (16.94) وبنسبة (49.9%)، فقد جاء بعد الاستنتاج بمتوسط حسابي مقداره (2.13) وبنسبة (35.5%) ومستوى متدني، يليه بعد الاستنباط بمتوسط (1.71) وبنسبة (42.8%) ومستوى متدني، يليه بعد التفسير بمتوسط حسابي (2.42) وبنسبة (48.04%) ومستوى متدني، ويليه بعد الافتراض بمتوسط (2.43) وبنسبة (48.06%) ومستوى متدني، يليه بعد التفريق بين الرأي والحقيقة بمتوسط مقداره (2.72) وبنسبة (54.04%) وبمستوى متوسط، يليه بعد تقييم الحجة بمتوسط مقداره (2.4) وبنسبة (60.0%) وبمستوى متوسط، يليه بعد الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع بمتوسط مقداره (3.19) وبنسبة (63.8%) وبمستوى متوسط.

وأما الطلبة المتفوقين أكاديمياً فقد جاءت نتائجهم متوسطة على الاختبار ككل حيث بلغ متوسط أدائهم الكلي (25.18) وبنسبة (74.01%)، وجاءت نتائجهم على بعد الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع بمستوى عالي وبمتوسط بلغ مقداره (4.03) وبنسبة (80.6%)، يليه بعد تقييم الحجة بمتوسط مقداره (3.06) وبنسبة (76.5%) وبمستوى عالي، يليه بعد الافتراض بمتوسط مقداره (3.82) وبنسبة (76.4%) وبمستوى عالي، يليه بعد الاستنتاج بمتوسط مقداره (4.42) وبنسبة (73.7%) وبمستوى متوسط، يليه بعد التفريق بين الرأي والحقيقة بمتوسط (3.55) وبنسبة (71.0%) وبمستوى متوسط، يليه بعد التفسير بمتوسط مقداره (3.52) وبنسبة (70.4%) وبمستوى متوسط، يليه بعد الاستنباط بمتوسط مقداره (2.79) وبنسبة (69.8%) وبمستوى متوسط.

وهذه النتيجة تبين أن مستوى التفكير الناقد دون المأمول لدى طلبة الجامعة العاديين، وتشير إلى حاجة الجامعات والمدرسين الجامعيين إلى إعادة النظر في الخطط وطرق التدريس وأسلوب التقييم المتبع فيها، وكذلك حاجتها إلى توظيف استراتيجيات تعليمية تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة، وتعتمد على محكات تقييم غير تقليدية يتم فيها توظيف النماذج العلمية في تعليم التفكير، وتحسين كفاءة الطلبة العاديين في الجامعات في مجال التعامل مع المعلومات. حيث تظهر هذه النتيجة ضعف الطلبة العاديين الواضح بالقضايا المتعلقة بتقييم الافتراضات والتفسير والاستنباط، وهذا يدل على ضعف مهاراتهم في الطرق والأساليب العلمية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الطلبة المتفوقين أكاديمياً كان متوسطاً، مما يشير إلى أن التعليم الجامعي لا يطور التفكير العلمي لدى الطلبة المتفوقين بشكل مناسب، وقد تعود هذه النتيجة إلى عدم وجود خبرات سابقة لديهم في مجال التفكير وارتباط تحصيلهم العالي بالقدرة على الحفظ والمذاكرة وتقليد أساليب التفكير والاعتماد على المدرس أكثر من المرور بخبرة التعلم المستقل أو المعتمد على الذات، وهذا قد يعني أن معيار التحصيل الجامعي (84) فما فوق كمعدل تراكمي لا ينبئ بالتفوق، أي أن حصول الطلبة على تقدير امتياز في الجامعة لا يعني بالضرورة أنهم متفوقين وذوي تفكير ناقد عالي، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه (Sternberg, 1996) بأن الطلبة المتفوقين رغم امتلاكهم القدرة على الأداء المرتفع في مجالات التحليل والتركيب والتقويم وهي الأهداف المعرفية العليا في تصنيف بلوم، إلا أن تطوير قدرتهم على التفكير الناقد واستخدام أدواته المنطقية والتحليلية يتطلب تعريضهم إلى خبرات متخصصة تساهم في تنمية هذا النوع من التفكير لديهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لدى كلا النوعين من الطلبة الجامعيين (المتفوقين والعاديين) إلى وجود صعوبات كبيرة في مجال التفسير والاستنباط والاستنتاج لدى الطلبة، إضافة إلى وجود صعوبات في تقييم الافتراضات حول الموضوع لارتباطها بالقدرة على اتخاذ القرار، حيث أن المساقات الجامعية لا تركز على استقلالية التفكير والتوجيه الذاتي ولكنها تركز على التذكر والاسترجاع، وقلة استخدام وتوظيف مهارات التفكير الناقد فيها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Merei & Nawfal, 2007) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد كانت دون المستوى المقبول لدى الطلبة العاديين في كلية العلوم التربوية (الاونروا)، ومع دراسة (Newman, 2008) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً لدى الطلاب الموهوبين، ودراسة (Lombard, 2008) التي أشارت إلى تدني التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين العاديين. ودراسة (Al-Ziq, 2012, b)على طلبة الجامعة الأردنية الموهوبين التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة بالغالب من مستوى التفكير الناقد ، ودراسة (Al-Asmari,2014) التي أظهرت أن درجة التفكير الناقد كانت دون المقبول لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة (Hamadneh & Assi,2015) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً، ودراسة Al-) (Mansouri, 2016) على الطلبة الفائقين في مادة الرياضيات التي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً، واتفقت مع دراسة (Al-Hajahjeh & Abu Awwad, 2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، واختلفت معها من حيث تدني مستوى الطلبة في التفكير الناقد على الدرجة الكلية وفي جميع مهاراته الفرعية لدى الطلبة المتفوقين في الصفين العاشر والحادي عشر، بينما كانت متوسطة في الدراسة الحالية.

السؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب قسم الإرشاد والتربية الخاصة تعزى لمتغيرات: نوع الطالب (عادي، متفوق)، التخصص (تربية خاصة، إرشاد وصحة نفسية)، المستوى الدراسي (اولى، ثانية، ثالثة)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم القيام بما يلي:

1- للكشف عن الفروق في عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الطالب (متفوق، عادي)، تم حساب المتوسطات الحسابية للطلبة المتفوقين والعاديين على الاختبار ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وكانت النتيجة حسب الجدول (6).

الجدول (6) نتائج T-test لاختبار الفروق تبعا لنوع الطالب

مصدر مجموعات التباين	المتوسط الحسابي		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري
	متفوق (ن=83)	عادي (ن=33)					
الافتراض	3.82	2.43	6.417	114	0.000*	1.384	0.216
التفسير	3.52	2.42	6.247		0.000*	1.093	0.175
الاستنتاج	4.42	2.13	10.287		0.000*	2.292	0.223
الاستنباط	2.79	1.71	5.808		0.000*	1.077	0.185
تقييم الحجة	3.06	2.4	3.314		0.001*	0.663	0.2
التفريق بين الراي والحقيقة	3.55	2.72	3.365		0.001*	0.823	0.244
الكشف عن المعلومة الاكثر ارتباطا بالموضوع	4.03	3.19	3.701		0.000*	0.838	0.226
التفكير الناقد(المستوى الكلي)	25.18	17.01	10.024		0.000*	8.17	0.815

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). عادي: 33 طالباً، ومتفوق (83) طالباً.

ويبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات على أبعاد الاختبار وعلى البعد الكلي للاختبار بين متوسطات أداء الطلبة العاديين ومتوسطات أداء الطلبة المتفوقين، لصالح الطلبة المتفوقين، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار ت للمقارنة بين متوسطات العينات المستقلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة، مما يعني أن أداء الطلبة المتفوقين أفراد العينة كان أعلى من أداء الطلبة العاديين.

وتشير هذه النتائج إلى العلاقة الايجابية بين التفوق في التحصيل والتفكير الناقد، ونجد أن متوسطات الطلبة المتفوقين جاءت أعلى من متوسطات الطلبة العاديين رغم أن نتائج الطلبة المتفوقين كانت متوسطة.

ويرجع تفوق الطلبة المتفوقين أكاديمياً في أدائهم على اختبار التفكير الناقد على الطلبة العاديين وفي كافة الأبعاد إلى فروق في القدرات العقلية، فالطلبة المتفوقين أكاديمياً هم غالباً أكثر ذكاء من الطلبة العاديين، ووهذا يتفق مع حقيقة أن اختبارات التحصيل والذكاء تقيس التفكير التقاربي المرتبط ارتباطاً كبيراً بالتفكير المجرد والتفكير الناقد (Shahin & Zayed, 2009).

ويمكن أن تفسر هذه النتائج من خلال سمات الطلبة المتفوقين الذين يظهرون تفاعلاً أكبر مع المادة التعليمية، فيجرون عمليات تحليل وتركيب أعمق لمختلف المواد التعليمية ولديهم القدرة على ربط مادة التعلم الجديدة ببنيتهم المعرفية وإطارهم المرجعي للمعرفة، ويملكون مخزوناً معرفياً يتضمن مفاهيم أكثر تجريداً وعلاقات أكثر وضوحاً بين هذه المفاهيم، وهذا يسهل عليهم التعامل مع القضايا العقلية ويطور لديهم العديد من مهارات التفكير الناقد أكثر من العاديين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Ziq, 2012, b) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الطلبة الموهوبين الجامعيين على العاديين في مستوى التفكير الناقد.

2- وللكشف عن الفروق تبعاً لمتغير تخصص الطالب (تربية خاصة، إرشاد وصحة نفسية)، تم حساب المتوسطات الحسابية لطلبة تخصصي التربية الخاصة والإرشاد والصحة النفسية على الاختبار ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وكانت النتيجة حسب الجدول (7).

الجدول (7) نتائج T-test لاختبار الفروق تبعا لمتغير تخصص الطالب.

مصدر مجموعات التباين	**المتوسط الحسابي**		**قيمة ت**	**درجات الحرية**	**الدلالة الإحصائية**	**فرق المتوسطات**	**الخطأ المعياري**
	تربية خاصة (ن=54)	**إرشاد وصحة نفسية (ن=62)**					
الافتراض	2.48	3.13	6.417	114	0.004*	-0.648	0.219
التفسير	2.81	2.66	6.247		0.403	0.154	0.183
الاستنتاج	2.83	2.74	10.287		0.744	0.091	0.280
الاستنباط	2.04	2.00	5.808		0.847	0.037	0.191
تقييم الحجة	2.46	2.69	3.314		0.223	-0.231	0.188
التفريق بين الراي والحقيقة	2.91	3.00	3.365		0.69	-0.093	0.232
الكشف عن المعلومة الاكثر ارتباطا بالموضوع	3.26	3.58	3.701		0.137	-0.321	0.215
التفكير الناقد(المستوى الكلي)	18.80	19.81	10.024		0.318	-1.010	1.007

*دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). تربية خاصة: 62 طالباً، إرشاد (54) طالباً.

ويبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات على أبعاد الاختبار وعلى البعد الكلي للاختبار بين متوسطات أداء طلبة التربية الخاصة ومتوسطات أداء طلبة الإرشاد والصحة النفسية، لصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية في المستوى الكلي، وأما في مستوى الافتراض وتقييم الحجة والتفريق بين الرأي والحقيقة والكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع، وقد جاءت الفروق الظاهرية لصالح طلبة تخصص الإرشاد والصحة النفسية، بينما في أبعاد الاستنتاج والاستنباط فقد جاءت الفروق الظاهرية لصالح طلبة التربية الخاصة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار ت للمقارنة بين متوسطات العينات المستقلة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة أفراد العينة تبعاً لمتغير تخصص الطالب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه ظروف البيئة التعليمية الجامعية لكلا التخصصين من حيث الإستراتيجيات والأساليب والخبرات التعليمية التي يتعرضون لها في تأثيرها على تطوير مهارات التفكير الناقد، وتشابه مستوياتهم في التحصيل الأكاديمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Shatnawi, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تبعاً للتخصص الدراسي.

3- وللكشف عن الفروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة)، تم حساب المتوسطات الحسابية للطلبة على الاختبار ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وكانت النتيجة وفق الجدول (8).

الجدول (8) اختبار One-Way-Anova لاختبار الفروق تبعا لمستوى الطالب.

المجال	المتوسط الحسابي			مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	سنة أولى ن=40	سنة ثانية ن=41	سنه ثالثة ن=35						
الافتراض	2.93	2.38	2.71	بين المجموعات	0.829	2	0.414	0.276	0.759
				خلال المجموعات	169.723	113	1.502		
				المجموع	170.552	115			
التفسير	2.70	2.51	3.03	بين المجموعات	5.1	2	2.55	2.728	0.07
				خلال المجموعات	105.615	113	0.935		
				المجموع	110.716	115			
الاستنتاج	2.60	2.61	3.20	بين المجموعات	8.656	2	4.328	1.964	0.145
				خلال المجموعات	248.956	113	2.203		
				المجموع	257.612	115			
الاستنباط	1.88	2.05	2.14	بين المجموعات	1.402	2	0.701	0.668	0.515
				خلال المجموعات	118.563	113	1.049		
				المجموع	119.966	115			
تقييم الحجة	2.85	2.17	2.77	بين المجموعات	11.062	2	5.531	5.837	0.004*
				خلال المجموعات	107.076	113	0.948		
				المجموع	118.138	115			
التفريق بين الراي والحقيقة	2.98	2.54	3.43	بين المجموعات	15.043	2	7.521	5.255	0.007*
				خلال المجموعات	161.742	113	1.431		
				المجموع	176.784	115			
الكشف عن المعلومة الاكثر ارتباطا بالموضوع	3.35	3.34	3.36	بين المجموعات	1.957	2	0.979	0.725	0.486
				خلال المجموعات	152.491	113	1.349		
				المجموع	154.448	115			
التفكير الناقد (المستوى الكلي)	19.28	18.05	20.91	بين المجموعات	155.268	2	77.634	2.734	0.069
				خلال المجموعات	3208.62	113	28.395		
				المجموع	3363.89	115			

*دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) سنة أولى (40) طالب، سنة ثانية (41) طالب، سنة ثالثة (35) طالب.

ويبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات على أبعاد الاختبار وعلى البعد الكلي للاختبار بين متوسطات أداء الطلبة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار ت للمقارنة بين متوسطات العينات المستقلة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تدني استخدام إستراتيجيات تدريسية تطور وتنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارات التفكير الناقد بين طلبة المستويات الدراسية المختلفة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Khazaaleh & Alhuwaiji, 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة جميع مهارات التفكير الناقد ج تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، واتفقت كذلك مع دراسة (Abdaoul & Grine, 2020) التي أشارت إلى أن التعليم الجامعي ليس له تأثير إيجابي على تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث جاءت نتائج طلبة السنة الثالثة في مهارات التفكير الناقد أدنى من مستوى مهارات السنة الاولى.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Merei & Nawfal, 2007) التي أشارت إلى فروق في مستوى التفكير الناقد تبعاً للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى.

4- وللكشف عن الفروق الناتجة عن التفاعل بين المتغيرات، وتم حساب تحليل التباين المتعدد والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) اختبار Multivariate Analysis of Variance لاختبار الفروق عند تفاعل المتغيرات.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تخصص الطالب X مستوى الطالب	الافتراض	3.28	2.00	1.64	1.67	0.194
	التفسير	1.41	2.00	0.71	1.03	0.362
	الاستنتاج	1.42	2.00	0.71	0.59	0.554
	الاستنباط	2.25	2.00	1.13	1.38	0.256
	تقييم الحجة	0.25	2.00	0.12	0.15	0.863
	التفريق بين الرأي والحقيقة	3.72	2.00	1.86	1.42	0.247
	الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	0.02	2.00	0.01	0.01	0.993
	التفكير الناقد	49.55	2.00	24.78	1.73	0.183
نوع الطالب X تخصص الطالب	الافتراض	4.68	1.00	4.68	4.77	**0.031**
	التفسير	0.00	1.00	0.00	0.00	0.975
	الاستنتاج	0.00	1.00	0.00	0.00	0.984
	الاستنباط	1.04	1.00	1.04	1.28	0.260
	تقييم الحجة	0.33	1.00	0.33	0.39	0.534
	التفريق بين الراي والحقيقة	1.17	1.00	1.17	0.89	0.347
	الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	0.00	1.00	0.00	0.00	0.993
	التفكير الناقد	13.37	1.00	13.37	0.93	0.337
نوع الطالب X مستوى الطالب	الافتراض	0.06	2.00	0.03	0.03	0.971
	التفسير	4.63	2.00	2.32	3.37	**0.038**
	الاستنتاج	1.96	2.00	0.98	0.82	0.445
	الاستنباط	3.01	2.00	1.50	1.85	0.163
	تقييم الحجة	7.12	2.00	3.56	4.21	**0.017**
	التفريق بين الرأي والحقيقة	4.05	2.00	2.03	1.54	0.219
	الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	4.87	2.00	2.43	2.00	0.140
	التفكير الناقد	89.64	2.00	44.82	3.12	**0.048**
نوع الطالب X مستوى الطالب X تخصص الطالب	الافتراض	0.05	2.00	0.02	0.02	0.976
	التفسير	0.05	2.00	0.03	0.04	0.961
	الاستنتاج	1.55	2.00	0.77	0.65	0.526
	الاستنباط	0.26	2.00	0.13	0.16	0.853
	تقييم الحجة	0.21	2.00	0.11	0.13	0.881
	التفريق بين الراي والحقيقة	1.11	2.00	0.56	0.42	0.656
	الكشف عن المعلومة الأكثر ارتباطاً بالموضوع	2.22	2.00	1.11	0.91	0.405
	التفكير الناقد	1.80	2.00	0.90	0.06	0.939

*دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

ويلاحظ من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الافتراض، على مستوى المجال فقط، عند تفاعل متغير نوع الطالب مع تخصص الطالب (نوع الطالب X تخصص الطالب) ولصالح الطلبة المتفوقون من تخصص التربية الخاصة. كما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التفسير، ودرجة تقييم الحجة، على مستوى المجال، وكذلك على المستوى الكلي للتفكير الناقد، عند تفاعل متغير نوع الطالب مع مستوى الطالب (نوع الطالب X مستوى الطالب)، ولصالح الطلبة المتفوقون من السنة طلبة السنة الثانية، وبينما لا يشكل أي أثر تفاعل نوع الطالب مع تخصص الطالب ومستوى الطالب في التباين بدرجة التفكير الناقد لدى افراد عينة الدراسية. ويلاحظ من هذه النتائج أن التفاعل الذي ظهر بين المتغيرات كان لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً رغم أنه لم يشمل كل المتغيرات لعينة الدراسة والأبعاد لاختبار التفكير الناقد المستخدم؛ لكنه يشير إلى أن التفكير الناقد يرتبط بالتفوق الدراسي، وهذا يتفق مع الاتجاه في الأدب النظري لدى (Jarwan, 2016) و(Al-Sorour, 2014).

ولم يتوفر لدى الباحث دراسات في مستوى التفكير الناقد حول تفاعل متغيرات التخصص الجامعي أو نوع الطالب أو السنة الدراسية، إلا أن دراسة (Al-Asmari,2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى لتفاعل متغيري الجنس والصف وهي بذلك لا تؤيد نتائج الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بما يلي:

1. ضرورة مراجعة الخطط الدراسية واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الجامعة.
2. تضمين المساقات الجامعية تمرينات على التفكير الناقد للعاديين والمتفوقين.
3. إجراء دراسات على عينات مختلفة من المتفوقين في كليات جامعية مختلفة.
4. زيادة مستوى التفاعل والنقاش داخل المحاضرة والأنشطة التعليمية.
5. تطوير وتطبيق برامج إثرائية مستقلة في مجال التفكير الناقد لطلبة الجامعة المتفوقين والعاديين.
6. اعتماد مساقات إثرائية للتفكير الناقد لدى طلبة الكليات المتنوعة في الجامعة.

ويقترح الباحث المقترحات البحثية الآتية:

1. إجراء بحوث عن مدى تطور أنواع أخرى من التفكير لدى طلبة الجامعة مثل: تفكير حل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي.
2. إجراء دراسات حول فاعلية النماذج التدريسية التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في التخصصات الجامعية المختلفة.

المصادر والمراجع

الأسمري، ف. (2015). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة.

جروان، ف. (2016). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الأردن، عمان: دار الفكر.

الحجاحجة، ص.، وأبوعواد، ف. (2017). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، (4)44، 177-163.

الحدابي، د.، والأشول، أ. (2012). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية "دراسة ميدانية". *المجلة العربية لتطوير التفوق*، (5)، 26-1.

حمادنة، ب.، وعاصي، خ. (2015). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، (10)6.

الخزاعلة، م.، والحويجي، خ. (2019). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، (2)20، 201-189.

الروسان، ف. (2019). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين – مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الزق، أ. (2012). *مدخل إلى علم النفس*. الأردن، عمان.

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

السرور، ن. (2014). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر.

السرور، ن. (2005). *تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي*. الأردن: دار وائل للنشر.

سليمان، ع. (2004). *معجم التفوق العقلي*. القاهرة : عالم الكتب.

الشطناوي، م. (2003). *تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
عبد اللطيف، م. (2011). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
العزة، س. (2011). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
مرعي، ت.، ونوفل، م. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 13(4)، 289- 341.
المنصوري، م. (2016). مستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الفائقين في مادة الرياضيات بالصف التاسع في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، 169.
نيومان، ف.، وكوتوربير، ل.، وسكاري، ج. (2010). *مستقبل التعليم العالي؛ الشعارات والواقع ومخاطر السوق*. الرياض: مكتبة العبيكان.

References

Abdaoul, F., & Grine, N. (2020). The Effect of University Education on Developing Learner's Critical Thinking Skills: A Comparison Between Freshmen and Senior Learners of English as a Foreign Language at the University of Guelma. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 2(6), 389-398.

Al-Asmari, F. (2015). *The level of critical thinking skills among gifted high school students*. Unpublished master's thesis, Al-Baha University.

Al-Azzeh, S. (2011). *Raising talented and talented students*. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Abdel-Latif, M. (2011). *Mental health and academic excellence*. Alexandria: University Knowledge House.

Al-Haddabi, D., & Al-Ashwal, A. (2012). The family environment supporting the growth of giftedness as perceived by gifted students and its relationship to some demographic variables: A field study. *The Arab Journal for the Development of Excellence*, (5), 1-26.

Al-Hajahjeh, S., & Abu Awwad, F. (2017). The Level of Critical Thinking and its Relationship with the Achievement of Talented Students at King Abdallah II School for Excellence in Zarqa. *Dirasat: Educational Sciences*, 44(4), 3, 164-177.

Khazaaleh, M., & Alhuwaiji, K. (2019). Critical Thinking Skills Practiced by Faculty of Education's Students at King Faisal University. Scientific Journal of King Faisal University. *Humanities & Management Sc*iences, 20(2), 189-201.

Al-Mansouri, M. (2016). The level of critical thinking of a sample of excellent ninth grade mathematics students in the State of Kuwait. *Journal of the College of Education*, 169, Part Two.

Al-Rousan, F. (2019). *The Psychology of Extra average Children - An Introduction to Special Education*. Amman: House of Thought.

Al-Sorour, N. (2014a). *Introduction to the education of talented and privileged*. Amman: Daar Alfikir

Al-Sorour, N. (2005b). *Teaching thinking through the school curriculum*. Amman: Wael Publishing House.

Al-Shatnawi, M. (2003). *Standardization of the California critical thinking skills test for the university's students in Jordan*. Unpublished master's thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Ziq, A. (2012a). The level of critical thinking among academically gifted students and average students, and the extent of the difference between them in the basic skills of critical thinking. *Journal of Educational and Psychological Sciences*,13 (2).

Al-Ziq, A. (2012b). *An Introduction to Psychology*. Amman.

Beyer, B. (2008). What Research Tells Us About Teaching Thinking Skills. *Social Studies*, 99(5), 223-232.

Facione, P. (2011). *Think Critically*. Englewood Cliffs, NJ: Pearson.

Gagne, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hamadneh, B., & Assi, K. (2015). The level of critical thinking among gifted students in Jordan. Yemen, University of Science and Technology. *Arab Journal for the Development of Excellence*, 6 (10).

Jarwan, F. (2016). *Teaching Thinking: Concepts and Applications*. Amman: Daar Alfikir.

Lombard, B. (2008). Modeling Critical Thinking Through Learning Oriented Assessment. *SAJHE*, 22 (5), 1029-1043.

Merei, T., & Nawfal, M. (2007). The level of critical thinking skills among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA). *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 13(4), 289-341.

Munro, G., & Slater, A. (1985). The Know- How of Teaching Critical Thinking. *Social Education*, 49(3), 284-292.

Newman, J. (2008). Talents are Unlimited it's Time to Teach Thinking Skills Again. *Gifted Child Today*, 31(3), 34-44.

Newman, F., Couturier, L., & Scary, J. (2010). *The future of higher education; Slogans, Reality and Market Risk*. Riyadh: Obeikan Library.

OReilly, K. (2010). *An Introduction to Critical Thinking*. India: Pearson.

Renzulli, J. (2001). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Total School Improvement*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Sternberg, R., & Davidson, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York, USA: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1996). The Sound of Silence: A Nation Responds to its Gifted. *Roeper Review*, 18(3), 168-172.

Suleiman, A. (2004). *A Dictionary of Mental Supremacy*. Cairo: The World of Books.

Watson, E., & Glaser, M. (2010). *Watson-Glaser TM II Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide*. San Antonio, TX: Pearson.