

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير

محمد بن سالم عاطف القرني

العمل: وزارة التعليم – إدارة تعليم محایل عسير – مكتب تعليم المجاردة

m.s.a.alqarni56@gmail.com

د. مطر بن أحمد العيسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية- جامعة أم القرى

maease@uqu.edu.sa

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير والمتعلقة (بالتخطيط للتدريس، والتنفيذ، واستخدام أساليب التقويم، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد). والكشف عن دلالة الفروق في تحديد درجات الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة التدريسية، والالتحاق بدبلوم التفكير الناقد من عدمه)، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتضمنت الدراسة (٢٠٣) من معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٤٣-١٤٤٤) هـ، منهم (١١٠) معلماً و(٩٣) معلمة، أي ما نسبته (٥٤,١٤%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المتوسطات الحسابية للأبعاد الرئيسة للاحتياجات التدريبية الرئيسة لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة جاءت ضمن الاحتياج بدرجة عالية حيث جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية وفقاً للترتيب التالي: عملية التنفيذ، الكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد، التخطيط للتدريس، استخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التفكير الناقد، المعلمين.

Abstract

The training needs of male and female teachers of critical thinking in the middle grade in Asir region

This study aimed at exploring the training needs for critical thinking teachers in middle grade in Asir region, including planning for teaching, implementation, using evaluation methods, and the cognitive competencies needed to teach the critical thinking course. The study continued to explore the degrees of training needs of critical thinking teachers based on the variables of gender, academic qualification, years of experience, enrolment in the critical thinking diploma or not. The researcher followed the descriptive approach to achieve the study objectives. The study sample included (203) male and female teachers of critical thinking in middle schools in Asir region during the second semester of the academic year (1443-1444) AH, which was (54.14%) of the study population who responded to the study questionnaire. The research results revealed a high degree of the training needs. The degree of the training needs for teachers of critical thinking were ranked as: the implementation process, cognitive competencies and knowledge needed to teach critical thinking course, planning process and the appropriate evaluation methods.

Keywords: The Training Needs, Critical Thinking, Teachers.

المقدمة:

شهدت التربية خلال القرن الحادي والعشرين تطوراً كبيراً في جميع المجالات، نتيجة للنمو المتسارع في هذه المجالات المختلفة سواء كانت معرفية أو تقنية أو غيرها، وعليه فإن هذا التطور يستدعي تنمية مهارات المتعلمين لجعلهم قادرين على مواكبة هذا التطور. ومن أهم هذه المهارات مهارات التفكير الناقد والتي تقع ضمن مهارات هذا القرن. وهذه المهارات تهدف إلى جعل المتعلم قادراً على استغلال هذا التطور في الإنتاج والابتكار والتعلم المستمر وتحقيق رؤية مجتمعاتهم الحاضرة والمستقبلية، وقادراً على صنع القرار، متحرراً من تبعية التفكير، لديه القدرة على الاحتكام للحجة العقلية مع الانفتاح على الآخر؛ لذا أصبحت تنمية العقول من أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها جميع الأنظمة التعليمية من خلال العمل على تنمية أنواع التفكير السليم لدى الطلاب، ومن أهم هذه الأنواع التفكير الناقد (دليل معلم التفكير الناقد، ٢٠٢١).

ويرى عثمان (٢٠١٠)، والصباغ (٢٠١٦) أن عملية تنمية التفكير الناقد عملية مقصودة تحتاج إلى وعي وتخطيط من قبل المعلم لتحقيقها من خلال عملية التعليم، كما أنها تتطلب توفير بيئة التعليم والتعلم التي تزيد وتنمي دافعية المتعلمين للقيام بعمليات التفكير الناقد.

فالتفكير الناقد عملية عقلية لبناء المفهوم وتطبيقه وتحليله وتركيبه، وتقييم الكثير من المعلومات المكتسبة من النتائج والخبرات والتأملات التي تم ملاحظتها، وتستخدم كل عملياته كقاعدة في تحديد الأداء مستقبلياً، أو أنه نمط من التفكير يتضمن الثقافة والإدارة المعلوماتية الفعالة، وحل المشكلات وتحليل المواقف والقضايا، والابتكارية والتمييز (Page & Mukherjee, 2006).

كما أشار عدد من الباحثين على أن الوظيفة الرئيسة للتعليم هو التعلم من أجل التفكير، والقدرة على أن يفكر المتعلم بشكل ناقد من خلال ممارسة مجموعة من العمليات العقلية كالتحليل والاستنتاج والتقييم وإصدار الأحكام، والتي تعد واحدة من العوامل الداخلية التي تؤثر على عملية التعلم (Elekaei, and Tabrizi, 2016).

وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتدريس مقرر التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من أجل تدريبهم على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ويعد مقرر التفكير الناقد من المقررات التي لها دور هام في تكوين الشخصية القادرة على إصدار الأحكام المنطقية القائمة على جمع المعلومات والأدلة والشواهد وتحليلها والتحقق من صحتها وصدقها، وذلك لما لهذا المقرر من طبيعة خاصة في محتواه وأنشطته، والتي يمكن توظيفها بشكل يمكن أن يستثير الجوانب المتعددة في شخصية المتعلمين المرتبطة بالتفكير الناقد (الإطار الوطني لمناهج التعليم العام، ٢٠١٨).

ولتحقيق ذلك لا بد من التدريس الجيد لهذا المقرر، والذي يعمل على إكساب المتعلمين العديد من المهارات، كالتحليل والربط وإدراك العلاقات وربط الأسباب بالنتائج والنقد وإصدار الأحكام. ولكي يكون التدريس جيداً فلا بد من توفر المعلم الفعال القادر على هذا التدريس الجيد، ولذلك من المهم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم الذي يعمل على تدريس هذا المقرر. ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح تدريس مهارات التفكير، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج أو طريقة لتعليم التفكير يتوقف بدرجة كبيرة على الممارسات التدريسية داخل الصف، فمهارات التفكير لا تتطور بصورة تلقائية بل تتطلب ممارسة مهارات وأساليب وقواعد وأدوات التفكير حتى تمكن المتعلم من التفكير بفاعلية، وهذا منوط بإعداد المعلم وتدريبه لتعليم التفكير ويتطلب إعادة النظر في كثير من البرامج الراهنة في المؤسسات القائمة على برامج

إعداد المعلم، بحيث تخلق لديه نظرة جديدة إلى طبيعة التربية وخصائص الطلاب (جروان، ٢٠١٧).

ويظهر دور المعلم واضحاً في تعليم التفكير الناقد وأثره على التفكير لدى الطلاب من خلال قدرته على وضعهم في مواقف تعليمية تستثير تفكيرهم وتنمي قدرتهم على اكتساب مهارات التفكير الناقد المختلفة (العمرى، ٢٠١٩).

في ظل توجهات وزارة التعليم لمواكبة الرؤية الطموحة (٢٠٣٠)، والتي تهدف لتحويل المملكة العربية السعودية لتكون أنموذجاً رائداً في مختلف المجالات، فقد هدفت الوزارة إلى تطوير التعليم وتحديثه بشكل مستمر، ويُعد تدريب المعلم وتحسين أدائه من أهم الأهداف التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها في رؤيتها المستقبلية حتى يكون المعلم قادراً على مواكبة التغيير ومساهماً بفاعلية في دفع عجلة التنمية القائمة على مواطنين فاعلين في بناء مستقبل بلادهم (العمرى، ٢٠١٨).

لذلك أطلقت وزارة التعليم مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والذي استهدف معلمي ثلاثة تخصصات وهي: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام، لتمكينهم من اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس تخصصات أخرى من ضمنها تخصص التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط، حيث يتم من خلال هذا المشروع تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتدريس هذا المقرر.

ولما كان المعلم أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية وأحد مدخلاتها وبحكم طبيعة وظيفته التي تساهم في إحداث التطوير والتحسين يجب أن يكون قادراً على التفاعل مع التغيرات السريعة التي تشهدها المرحلة الحالية، حيث يواجه المعلم كمّاً كبيراً من التغيرات المعرفية والمهارية والتقنية التي تتباين في كمها وكيفها (النبهاني، ٢٠١٦).

وفي السياق ذاته، تتمركز جهود وزارة التعليم في استحداث البرامج التي من شأنها أن تعزز من المعرفة والمهارة والكفاءة لدى المعلمين، حيث تضمنت اللائحة الجديدة للتعليم شرط إضافة ساعات التطوير المهني والتدريب لتحقيق الترقية لشاغل الوظيفة التعليمية حيث تنص اللائحة على "أن يتحقق في أدائه الحد الأدنى من النقاط المخصصة للتطوير المهني" (لائحة الوظائف التعليمية، الباب الخامس، المادة رقم ١٠).

مما يعزز من أهمية معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلم في إثراء معرفته ومهاراته وتمكين قدراته لأقصى حد ممكن من خلال ممارسات التدريب الهادفة، ومن خلال البدء في تحديد احتياجات المعلم في برامج التدريب المحددة (الكساسبة، ٢٠٢٢).

ولذلك يعد التدريب جانباً أساسياً لتعزيز مهنة المعلمين المتعلقة برؤية المعلمين لتحسين جودة عملهم من خلال التدريب أثناء الخدمة، ويمكنهم من تحديد وتقييم ثقافة المدرسة بشكل

نقدي والتي يمكن أن تحدث تغييرات في ثقافة العمل. تُظهر الدراسات التي أجراها Ekpoh et al., (2013) أن المعلمين الذين يحضرون التدريب أثناء الخدمة يؤدون أداءً فعالاً في عملهم فيما يتعلق بالمعرفة بالموضوع وإدارة الفصل وطريقة التدريس وتقييم الطلاب. كذلك تظهر الدراسة التي أجراها Jahangir et al., (2012) أيضاً أن التدريب أثناء الخدمة يلعب دوراً رئيساً في تحسين أداء المعلمين في المدرسة.

وعليه فإن معرفة الاحتياجات التدريبية تعد أمراً مهماً، من أجل رفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم التي ينبغي تزويدهم بها لإحداث التغييرات التي يتطلبها الأداء التدريسي، وهذا ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات، مثل: دراسات كل من القويحي (٢٠١٧)، والعتيبي (٢٠١٨)، والغامدي (٢٠١٨)، والشمري (٢٠١٩)، والشمري وآخرون (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠٢٠)، والسلمي والحارثي (٢٠٢٠)، والمطيري (٢٠٢٠)، والقرني والشلهوب (٢٠٢١)، والعنزي (٢٠٢١)، والمتحمي (٢٠٢١)، والكساسبة (٢٠٢٢)، ونواجعة (٢٠٢٢).

وبناءً على ما تقدم فقد استشعر الباحث أهمية إجراء دراسة علمية من أجل تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة لكونهم غير متخصصين في تدريسه وهم أكثر الفئات صلة بهذا المقرر.
مشكلة الدراسة:

تُعد تنمية التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة في التعليم العام بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، كذلك تضمنت توصيات المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية ضرورة تنمية أنماط التفكير المختلفة ومن أهم هذه الأنماط التفكير الناقد (سبيت، ٢٠١٨). وأشارت نتائج كثير من البحوث التي أجريت على التفكير الناقد إلى أن المعلم يفتقر إلى القدرة على تدريب المتعلم على استخدام مهارات التفكير الناقد، وأنه يوجد انخفاض في مهارات التفكير الناقد بسبب استخدام استراتيجيات ونماذج التدريس التي تركز على المعلم، وعدم استخدام استراتيجيات ونماذج التدريس التي تركز على المتعلم والتي تتيح له المشاركة والانهماك بنشاط أثناء عملية التعلم (Fuad et al., 2017).

كما أشارت مجمل الدراسات التي تم استعراضها، مثل: دراسات كل من سلوم (٢٠١٦)، والتويجري (٢٠١٦)، والعسكر (٢٠١٦)، والفقيه والكيلاني (٢٠١٧)، وحمادنة والشواهين (٢٠١٧)، والعمري (٢٠١٩)، وعويضة (٢٠٢٠)، وحمدي (٢٠٢١)، والطراونة (٢٠٢١) إلى أن المعلمين والمعلمات ليسوا مدربين تدريباً كافياً يجعلهم قادرين على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وللتحقق من ذلك، أجرى الباحث استطلاع رأي، واستند فيه إلى أسلوب المقابلة المفتوحة مع مجموعة من معلمي التفكير الناقد وكشفت نتائجه عن وجود بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس هذا المقرر؛ نتيجة حاجتهم إلى التدريب على بعض الجوانب المتعلقة بتدريسه، وذلك لحدثة العهد بتدريس هذا المقرر.

وقد تأكد الشعور بمشكلة الدراسة أيضاً من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والاستمرار في إجراء دراسات وبحوث ميدانية لتقصي الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات، ومن هذه الدراسات دراسات كل من: العتيبي (٢٠٢٠)، والسلمي والحارثي (٢٠٢٠)، والمطيري (٢٠٢٠)، والقرني والشلهوب (٢٠٢١)، والعنزي (٢٠٢١)، والمتحمي (٢٠٢١)، والكساسة (٢٠٢٢)، ونواجعة (٢٠٢٢) حيث أوصت بضرورة العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بما يتوافق مع متطلبات ومستجدات الوقت الحالي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة من أجل مساعدتهم على اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لتحقيق أهداف مقرر التفكير الناقد بما يتسق مع طبيعته.

أسئلة الدراسة:

تمثل السؤال الرئيس للدراسة الحالية في: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالتخطيط للتدريس؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بتنفيذ التدريس؟

٣. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد؟

٤. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالتخطيط للتدريس.
٢. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بتنفيذ التدريس.
٣. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد.
٤. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما قد تسهم به نتائجها في الجوانب الآتية:

١. الأهمية النظرية:

- مواكبة الدراسة الحالية لتوجهات وزارة التعليم في تعزيز الجانب المعرفي، والمهاري للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى أنها تناولت الاحتياجات التدريبية لهم في أحد المقررات المستحدثة (مقرر التفكير الناقد) ضمن المقررات الدراسية لطلبة المرحلة المتوسطة.

- وفرت الدراسة الحالية قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة، يمكن للباحثين الرجوع إليها والاستفادة منها في إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المقررات الأخرى.

٢. الأهمية التطبيقية:

- بالنسبة للمعلمين والمعلمات: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة، قد يسهم في تحسين مستوى الأداء التدريسي لهم في هذا المقرر من خلال تقديم برامج تدريبية لهم في ضوء هذه الاحتياجات.
- بالنسبة للطلاب: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد، قد يسهم في العمل على تلبية هذه الاحتياجات التدريبية لهم وهذا سينعكس إيجابياً على مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد.
- بالنسبة لمطوري المناهج: واكبت الدراسة الحالية الجهود المبذولة في تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) فيما يخص إكساب الجيل القادم مهارات التفكير الناقد، وذلك بإدراج تلك المهارات في معايير التعليم، والمناهج الدراسية والتقييم، الأمر الذي يسهم في الارتقاء بمخرجات المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تقديم وتطوير دليل معلم ومعلمة مقرر التفكير الناقد بناءً على احتياجاتهما التدريبية الفعلية.

حدود الدراسة:

تمثلت نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد في مجالات (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد).
 ٢. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في المدارس المتوسطة (بنين، بنات) التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير.
 ٣. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.
- ## مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الإجرائية الآتية:

١. الاحتياجات التدريبية: Training Needs

يعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات التي يحتاجها معلمو ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بغرض رفع كفاءاتهم التدريسية، وتحسين أدائهم في الكفايات الأدائية: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد، والتي سوف يتم استقصاؤها وفق استبانة أعدت في الدراسة الحالية لهذا الغرض.

٢. مقرر التفكير الناقد: Critical thinking course

يعرف مقرر التفكير الناقد إجرائياً على أنه: مجموعة من الدروس والتمارين شملت مبادئ التفكير الناقد وأساليبه بهدف تنمية مهارات المتعلم في التفكير المنهجي النقدي العقلاني القائم على أسس منطقية وعلمية ويرد هذا المقرر في ثلاث فصول دراسية (دليل معلم التفكير الناقد، ٢٠٢١).

الإطار النظري:

الاحتياجات التدريبية: المفهوم والأهمية والأنواع

١. مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعددت تعريفات الباحثين للاحتياجات التدريبية، إلا أنها تتفق أنها مجموعة التغيرات اللازم إحداثها في معارف، ومهارات، وسلوكيات العاملين، للوصول بهم إلى المستوى المطلوب، والتغلب على نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة وتطويرها، وتحسين معدلات الأداء، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (العتيبي، ٢٠١٨). وأيضاً هي: الفرق بين المستوى

المطلوب لعمل معين والمستوى المتوفر لدى الفرد سواء كان معرفياً أو مهارياً كالمهارات السلوكية، والمهارات الإدارية، والمهارات الفنية، وغيرها من المهارات الأخرى (عامر والمصري، ٢٠١٩).

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص أن الاحتياجات التدريبية تتضمن: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته، لتجعله قادراً على أداء مهامه، ويستطيع من خلالها مواكبة متطلبات العصر بكفاءة، كما أنها لا تقتصر على جوانب الخلل أو القصور في الأداء، بل تمتد أيضاً إلى تعزيز جوانب القوة، والتحسين، والتطوير، ومن هنا يمكن القول بأن تحديد الاحتياجات التدريبية هو: الموجه لتخطيط، وتقديم، وتطوير البرامج التدريبية نحو تحقيق الأهداف المنشودة أو المستوى المطلوب في أداء الفرد أو المؤسسة.

٤. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في العملية لكونها أهم خطوات مرحلة لإجراء عملية التدريب التعليمي، وهي المرحلة التي تسبق تنفيذ البرنامج التدريبي لتأهيل المعلمين، والتي من خلالها يتم تحديد فلسفة التدريب وتحديد موضوعات الاحتياجات التدريبية وتحويلها إلى أهداف تدريبية، ثم تصميم البرنامج التدريبي بما يتوافق مع الاحتياجات التدريبية المحددة مسبقاً من أجل تحقيق الأهداف المنشودة المعلن عنها (Abahi, 2020).

بالإضافة إلى ما سبق ذكر عامر والمصري (٢٠١٩) أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في الجوانب الآتية:

١. اختيار المدرب، واختيار المادة التدريبية، والأسلوب التدريبي المناسب.
٢. عمل تجانس وتوافق بين المشاركين عن طريق تقليص الفروق الفردية بينهم.
٣. المساهمة في إعداد خطة دقيقة ومحددة للبرنامج التدريبي.
٤. تحديد الاحتياجات التدريبية يوجه إلى تحديد أهداف البرامج التدريبية بدقة مما يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.
٥. المساهمة في تحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والأداء المطلوب.
٦. التنبؤ بنتائج البرامج التدريبية قبل تنفيذها.

من خلال ما تقدّم تبرز أهمية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة من عملية التدريب في كونها الخطوة الأولى والموجه الرئيس لجهود القائمين على تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية، كذلك وضع الاستراتيجيات والخطط تحقيقاً للأهداف المنشودة من هذه البرامج.

٥. أنواع الاحتياجات التدريبية:

يجب أن يكون تحديد وحصر الاحتياجات التدريبية مرناً وقابل للتعديل كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ويوجد ثلاثة أنواع من الاحتياجات التدريبية وفقاً لدراسة (بدر، ٢٠٢١) وهي: هناك نوع خاص بالموظفين الجدد، أو الموظفين الراغبين في الترقية أو الانتقال إلى وظيفة أخرى ويطلق عليه احتياجات عادية، وهناك نوع آخر يطلق عليه احتياجات مواجهة جوانب الضعف أو القصور وهذا النوع يتعلق بجوانب مهارية أو معرفية أو باتجاهات الموظفين ويهدف إلى مواجهة مشكلات حالية أو محتملة. كما أن هناك نوع ثالث وهو الاحتياجات غير التقليدية، وينشأ بسبب عدم القدرة على مواجهة التغيرات الطارئة على بيئة العمل والتي تدعو إلى ضرورة التحديث والتغيير.

التفكير الناقد: المفهوم والأهمية والمهارات

١. مفهوم التفكير الناقد:

تعددت تعريفات الباحثين للتفكير الناقد، فهو يمثل مجموعة من العمليات العقلية القائمة على التحليل والتقييم والاستدلال والاستقراء لما يتعرض له المعلم من مفاهيم وحقائق وأفكار ومهارات وقيم واتجاهات أثناء ممارسته لعمله التربوي، وأنه عملية ينتج عنها قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الحقائق الملاحظة، بعيدة عن التحيز أو المؤثرات الخارجية (النبهاني، ٢٠١٦).

ويحدد إينيس (Ennis 2013) مهارات التفكير الناقد في مهارة معرفة الافتراضات، والتي تشير إلى قدرة المتعلم على التمييز بين المعلومات الصادقة وغير الصادقة، والتميز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التفسير، والتي تشير إلى القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا؟ ومهارة تقويم المناقشات، والتي تشير إلى القدرة على تقويم الأفكار وقبولها أو رفضها، والتميز بين المصادر الأساسية والثانوية، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات، ومهارة الاستنباط، والتي تشير إلى القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

ومن ثم فالتفكير الناقد هو: عملية اتخاذ القرارات والأحكام بناءً على أسس موضوعية تتفق مع الأحداث المرصودة والتي تُناقش بأسلوب علمي دون تحيز، أو عوامل خارجية تؤثر على تلك الأحداث من حيث الدقة أو التدخل الذاتي (سبيت، ٢٠١٨). إنه التفكير المنضبط والموجه ذاتياً والمصحح ذاتياً، والمراقب ذاتياً من خلال الفرد (Facione, 2015 ; Paul and Elder, 2002).

وبناء على ما سبق، فإن التفكير الناقد يعتمد على الموضوعية العلمية، وتجنب العوامل الذاتية، والدقة في تتبع الوقائع واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، وتحليل هذه الوقائع وفحص حقائقها ومبرراتها والوصول إلى نتائج قائمة على أسس علمية دقيقة. كما يتطلب التفكير الناقد الدقة في فحص الوقائع باستخدام الأدلة والبراهين، وفي النهاية يتم التوصل إلى اتخاذ قرار أو حل لمشكلة، ويتسم بالصدق والموضوعية.

٢. أهمية التفكير الناقد:

يوجد إجماع بين التربويين على أهمية التفكير الناقد لكونه يجعل المتعلم أكثر صدقاً مع ذاته من خلال معرفته بإمكانياته، وقدراته، وإيجابياته وسلبياته بكل صدق، ويقوده إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي تعلمه فيتحوّل من متلقٍ سلبي للمحتوى إلى متعلم إيجابي، ويعمل على تنمية روح التساؤل والبحث والقدرة على التعلم بشكل مستقل. كما يولد لديه حس عالي بالمجتمع المحيط به، ويساعده في تغليب التفكير العقلي على الجانب العاطفي مما يجعل قراراته أكثر نجاحاً وفاعلية (الهيئات، ٢٠١٣). وزادت أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم بسبب الحاجة إلى اكتساب المعرفة الجديدة، والوصول إلى الفهم والاستدلال (Karahani et al., 2023). ويحتاج المتعلم إلى امتلاك هذه المهارات ليس فقط ليكون قادراً على تحديد المشكلات التي يواجهها في الحياة اليومية والتغلب عليها (Nugraheni et al., 2022) ولكن أيضاً لإعداده للانفتاح على العالم والأفكار الجديدة (Duffy et al., 2022).

والتفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية تقليدية تعتمد على الحفظ والتذكر إلى عملية عقلية نشطة تؤدي إلى إتقان أفضل، ويمنح المتعلمين القدرة على إعطاء تفسيرات وتحليلات صحيحة ومناسبة للموضوعات المعروضة للمناقشة. كما يؤدي إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه فتصبح أفكارهم أكثر دقة وموضوعية، مما يساعدهم على صنع القرارات الصحيحة والبعيدة عن التفكير العاطفي الانفعالي (الصباغ، ٢٠١٦).

ويرى (Aloqailli, 2012) أنه إذا كان التفكير الناقد يعد بمثابة تفكير تأملي منطقي يركز على تحديد ما يعتقد أو ينفذه الفرد؛ فإنه يتضمن مجموعة من المهارات مثل تشكيل الفروض، وإيجاد الطرق البديلة لرؤية المشكلة، وطرح الأسئلة، والبحث عن الحلول المحتملة، وبناء خطط البحث عند التعامل مع المشكلة، وهذه المهارات متميزة عن نزعات التفكير الناقد التي تتضمن النزعة نحو تحليل المناقشات، والنزعة نحو الحكم على مصداقية المصادر، والنزعة نحو تحديد محور القضية، والنزعة نحو الإجابة وطلب التوضيح ومواجهة الأسئلة، والرغبة في التعامل مع الموقف ككل، والاستعداد للبحث وتقديم الأسباب، والقبالية لأن ينقل أفكاره جيداً، والرغبة في البحث عن البدائل، والامتناع عن الحكم عندما تكون الأسباب والأدلة غير كافية.

وبالنسبة لأهمية مهارات التفكير الناقد فيما يخص الطلبة، فقد لخصها كل من المراغي (٢٠١٣)، والصباغ (٢٠١٦) في: امتلاك القدرة على التنظيم وإيجاد حل للمشكلات الجدلية والمعقدة، ويؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وإكساب المتعلمين القدرة على ربط المتغيرات وتقبل آراء الآخرين، وتشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة، وتشجيعهم كذلك على تطبيق أساليب التعلم الذاتي في عملية التعليم، ويحسن من تحصيل الطلبة في المقررات الدراسية المختلفة، ويشجع على خلق بيئة تعليمية تتسم بحرية التعبير عن الرأي، وتقبل الرأي الآخر، والحوار الهادف، ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية تقليدية تعتمد على الحفظ والتذكر إلى عملية عقلية نشطة تؤدي إلى إتقان أفضل.

٣. مهارات التفكير الناقد:

يرى كل من عثمان (٢٠١٠) والبعلي (٢٠١٢) أن التفكير الناقد يتضمن العديد من المهارات كالقدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية للبرهان أو الدليل، والحكم على موثوقية المصدر، وتحديد الاستنتاجات والأسباب والافتراضات، والحكم على نوعية المناقشة الشفوية المتضمنة صحة أسبابها وافتراضاتها، وتكوين موقف محدد من المسائل المطروحة للنقاش مع القدرة على الدفاع عنها، والقدرة على المقارنة بين الأشياء من حيث تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها. ويسهم ذلك في تنمية القدرة على تحديد السمات المميزة، وتصنيف المعلومات لأغراض مختلفة، وكذلك تنمية القدرة على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع أو التحقق منها، والقدرة على صياغة أسئلة تسهم في الفهم العميق للمشكلة، وتقديم محكات أساسية يمكن الاعتماد عليها في تقييم الملاحظات والاستنتاجات، وتمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين، والقدرة على تحديد موثوقية المصادر، وتحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع، والتنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من الحدث. وتتفق الأدبيات في أن مهارات التفكير الناقد تتحدد في مهارة التحليل Analysis، التفسير Interpretation ومهارة التقييم Evaluation. ومهارة الاستنتاج Inference ومهارة الشرح والتوضيح Explanation ومهارة التنظيم الذاتي Self-Regulation (Febri et al., 2019; Yang & Chou, 2008).

٤. تدريس التفكير الناقد:

يرى كل من العياصرة (٢٠١١)، والبعلي (٢٠١٢)، والصباغ (٢٠١٦)، والخليل (٢٠٢٢) أن للمعلم دوراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، فهو يعمل على تنمية قدراتهم على اكتشاف الأدلة وتحليلها وتقييمها، وتنمية قدراتهم في الكشف عن الافتراضات الضمنية المطروحة في مسألة ما، والكشف عن مصادر المعلومات وتحليلها وتقييمها، وتهيئة مواقف تعليمية محيرة تثير مهارات التفكير لديهم، وتتطلب منهم البحث والتقصي للوصول إلى

نتائج علمية سليمة لهذه المواقف، وتوجيههم وتشجيعهم على إثارة الأسئلة الخاصة بهم، وإشراكهم في مناقشات ومواجهات تمثل أكثر من رأي في موضوع معين، وتدريبهم على اتخاذ القرارات، والاستقلالية في التفكير عن الآخرين، وتحليل عمليات التفكير الخاصة بهم، وبيان مدى ممارستهم لها في غرفة الصف، وتدريبهم على تقديم مبررات منطقية لما يفعلون، كما يقوم المعلم بوصفه قدوة في تقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، ومطلع وناقد في تفكيره وقرآته، مشجع لهم على التفكير والحوار والمناقشة والسعي الحثيث للوصول إلى استنتاجات صحيحة ودقيقة. كما يساعد على تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد، من خلال خلق المواقف التي تستدعي استخدام مهارات التفكير الناقد، وإقامة مناظرات حول قضية معينة وحثهم على استخدام مهارات التفكير الناقد، حيث أن هذه المناظرات من أهم الوسائل التي تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

تعددت الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومنها دراسة الشهري والسميري (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل، ومعرفة الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال التقويم البديل، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن الآتي: أن درجة الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم البديل كبيرة في كافة المجالات الخمسة. ودراسة نجم، وأبو دية (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن الآتي: أن جميع متوسطات المجالات كانت متقاربة في الوزن النسبي، أما الوزن النسبي للدرجة الكلية هو (٥٧,٢%). ودراسة (Fu et al., 2021) التي هدفت إلى استكشاف احتياجات تدريب المعلمين والعوامل المؤثرة فيها وكيف أثرت هذه العوامل على تعلم المعلم وتطوير مجتمعات التدريس في المناطق الحدودية في الصين، حيث يحتاج تدريب المعلمين إلى توفير مرجع عملي لتدريب المعلم أثناء الخدمة، فتدريب المعلمين ليس فقط وسيلة لتحسين جودة المعلمين في المناطق الحدودية للصين، ولكنه أيضاً أحد المسارات التعاونية لتعزيز التنمية عالية الجودة للتعليم. وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقابلات شبه منظمة ومتعمقة. وأشارت إلى أن احتياجات تدريب المعلمين في المناطق الحدودية تشمل تنسيق التدريب ومحتوى التدريب وكثافة التدريب وفرص التدريب والتطبيق العملي للتدريب. إضافة إلى العوامل الذاتية، والتطوير التنظيمي، والعوامل البيئية المؤسسية، وعوامل الثقافة الميدانية التي تمثل عوامل رئيسة تؤثر على تدريب المعلمين، وقدمت الدراسة مجموعة من

استراتيجيات التحسين لأداء المعلم، وهي: تقديم دورات خاصة بالصحة العقلية، وخدمات استشارية لمعلمي الحدود، وإجراء تدريب مدرسي لتشكيل مجتمع تعلم المعلمين، والتخطيط للتدريب الخاص وخلق تأثير دولي للتعليم، والذي من شأنه أن يعزز إحساس المعلمين بالشرف المهني ويحسن من إنجازهم. ودراسة الذروة ونجار (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة والمتعلقة بمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى الآتي: وجود احتياجات تدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لمهارات الدمج الفعال باستخدام نموذج (TPACK) وأن معرفتهم بمهارات الدمج الفعال المرتبطة بالطرق التكنولوجية التي تتناسب مع طرق التدريس والمرتبطة بالمحتوى جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة نواجعة (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، والتعرف على درجتها لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني. وقد أظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني كانت بدرجة مرتفعة. ودراسة المطيري والهجلة (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي من وجهة نظرهم في ضوء المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (النسخة الرابعة). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: وجود احتياج تدريبي بدرجة عالية في المعايير المهنية لتخصص الحاسب الآلي في: (معايير الحاسب والرياضيات، ومعايير هندسة الحاسب، ومعايير علوم الحاسب الآلي، ومعايير تطبيقات الحاسب الآلي، ومعايير الحاسب والتعليم، ومعايير استراتيجيات التدريس، ومعايير الحاسب والمنهج، ومعايير أخلاقيات استخدام التقنية).

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين اتضح أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور أجمعت على وجود احتياجات تدريبية لدى المعلمين والمعلمات، فقد أشارت دراسة الشمري وآخرون (٢٠١٩) إلى وجود احتياجات تدريبية تم تحديدها في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، واستراتيجيات التدريس، والمختبر، والمختبر الافتراضي)، وكشفت نتائج دراسة الشهري والسميري (٢٠٢٠) وجود احتياجات تدريبية تم تحديدها في التقويم البديل "التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم بالملاحظة". في حين كشفت دراسة الذروة والنجار (٢٠٢١) وجود احتياجات تدريبية تم تحديدها في مجالات (كفايات الدمج الفعال للتكنولوجيا). وخلصت دراسة المطيري والهجلة (٢٠٢٣) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في معايير الحاسب والرياضيات، ومعايير هندسة الحاسب، ومعايير علوم الحاسب الآلي، ومعايير تطبيقات الحاسب الآلي، ومعايير الحاسب والتعليم، ومعايير استراتيجيات التدريس، ومعايير الحاسب

والمناهج، ومعايير أخلاقيات استخدام التقنية، كما تناولت الفروق في تلك الاحتياجات التدريبية بين المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها سعت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد.

دراسات تناولت تدريس وتنمية التفكير الناقد:

تعددت الدراسات التي تناولت تدريس وتنمية التفكير الناقد ومنها دراسة الشمالي (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تعليمي قائم على المنظمات المتقدمة في تنمية التفكير الناقد في العلوم لدى الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار الذي أعده الباحث لصالح المجموعة التجريبية، في حين أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي يعزى لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة للاختبار الذي أعده الباحث يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لصالح المجموعة التجريبية من الإناث. ودراسة بصل وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، بالإضافة إلى التعرف على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أدوارهم في تنمية هذه المهارات والتي قد تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، ومكان السكن، وسنوات الخدمة في التدريس). وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن معلمي المرحلة الأساسية يعملون على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم بنسبة كبيرة بلغت (٨٠.٣٤)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة نحو دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، ومكان السكن، وسنوات الخدمة في التدريس). ودراسة حمدي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به معلمو الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم من وجهة نظرهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٦٨)، حيث جاء في المرتبة الأولى دور المعلم بالنسبة للطلاب بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٨٩) ونسبة (٥٧.٨%)، في حين جاءت أدوار شخصية المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٨٣) ونسبة (٥٦.٦%)، وفي المرتبة الثالثة جاء دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي

(٢٠٧٦) وبنسبة (٥٥.٢%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة أدوار المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٥٩) وبنسبة (٥١.٨%). ودراسة عابدين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن الأسباب العلمية التي تدعم تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة كهدف ثقافي للتربية المعاصرة، وتحديد المبادئ والأساليب المناسبة لذلك، وأظهرت نتائج هذه الدراسة مجموعة من المبررات التي تؤكد على أن تنمية مهارات التفكير الناقد يجب أن يعتمد كهدف أساسي للتربية في هذه المرحلة، كما توصلت كذلك إلى عدد من الأساليب ذات الفعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تدريس وتنمية التفكير الناقد وجد أنها تختلف في توجهاتها أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، والمتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد.

إجراءات البحث:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، حيث قام الباحث في هذا المنهج بوصف الظاهرة التي قام بدراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٣٧٥) معلماً ومعلمة، منهم (٢٠٤) معلماً و(١٧١) معلمة.

عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع حيث تم توزيع الأداة على جميع معلمي ومعلمات التفكير الناقد المستهدفين بالدراسة، وبلغ عدد المستجيبين لأداة الدراسة وهي الاستبانة (203) معلماً ومعلمة، منهم (110) معلماً و(93) معلمة أي ما نسبته (54.14) من مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (375) معلماً ومعلمة، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية (ن = ٢٠٣)

المتغير	فئات	العدد	النسبة	المجموع
---------	------	-------	--------	---------

	المتغير	المئوية	
203	نوع الجنس	معلمون	110
		معلمات	93
203	المؤهل العلمي	بكالوريوس	183
		دراسات عليا	20
203	سنوات الخدمة التدريسية	من سنة إلى عشر سنوات	50
		أكثر من عشر سنوات	153
203	الالتحاق بدبلوم التفكير الناقد	ملتحق	23
		غير ملتحق	180

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتكونت الاستبانة من جزئين، وهما:

الجزء الأول: شمل البيانات الأولية لأفراد العينة وتتضمن كلاً من نوع الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة التدريسية، والالتحاق ببرنامج الاستثمار الأمثل من عدمه. الجزء الثاني: شمل عبارات الاستبانة وعددها (٤٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وكانت فقرات البعد الأول تقيس الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للتدريس بواقع (١٠) فقرات، والبعد الثاني الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدرس بواقع (١٤) فقرة، والبعد الثالث الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد بواقع (٦) فقرات، والبعد الرابع الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد بواقع (١٦) فقرة. وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف الرئيس للاستبانة.
٢. صياغة عبارات الاستبانة في صورتها الأولية، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة.
٣. تدريج بدائل الاستجابة لعبارات الاستبانة، وسوف تكون الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال اختيار أحد البدائل (يمثل احتياجاً بدرجة عالية جداً، يمثل احتياجاً بدرجة

عالية، يمثل احتياجاً بدرجة متوسطة، يمثل احتياجاً بدرجة منخفضة، لا يمثل احتياجاً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتقابلها الدرجات التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
٤. تحكيم الاستبانة من قبل مجموعة من الأساتذة المتخصصين في تخصص المناهج وطرق التدريس، وعدد من العاملين في الميدان التربوي، وتعديلها في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم.

٥. تطبيق الاستبانة على عينة أولية قوامها (١٥) معلماً و (١٥) معلمة من أجل التحقق من صدقها وثباتها.

الضبط العلمي لأداة الدراسة (الاستبانة):

١. الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الأداة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعدد من العاملين في الميدان التربوي والبالغ عددهم (٢٦) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات حول فقرات الأداة، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات وإعادة الصياغة والدمج والحذف للبعض الآخر. وبذلك ظهرت الأداة في شكلها النهائي مكونة من (٤٦) فقرة.

١. تطبيق الأداة على العينة الأولية للتحقق من الثبات والصدق:

أ. الثبات: تم تطبيق الاستبيان على عينة أولية تكونت من (١٥) معلماً و (١٥) معلمة من غير عينة الدراسة الأساسية، كما قام الباحث بحساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة من خلال معادلة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

معامل الثبات	عدد الفقرات	الاحتياجات
0.914	10	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط
0.870	14	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتنفيذ
0.887	6	الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد
0.917	16	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد
0.941	46	الدرجة الكلية للأداة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاحتياجات المتضمنة بالاستبيان تراوحت ما بين (0.870-0.917) وقيمة الدرجة الكلية للاستبيان بلغت (0.941) وجميعها قيم مقبولة للثبات.

ب. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات استبيان الاحتياجات التدريبية بالبعد الذي تنتمي إليه من أبعاد الاستبيان، وبين كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان، وتم ذلك من خلال تطبيق الاستبيان على عينة أولية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة من مفردات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لعبارات أبعاد (الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة) بالدرجة الكلية لكل بعد على حدة.

البعد الأول: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.863**	6	0.915**	1
0.401*	7	0.789**	2
0.699**	8	0.674**	3
0.867**	9	0.486**	4
0.855**	10	0.867**	5
البعد الثاني: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتنفيذ			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.680**	18	0.552**	11
0.402*	19	0.753**	12
0.539**	20	0.758**	13
0.557**	21	0.523**	14
0.565**	22	.712**	15
		0	

0.643**	23	0.509**	16
0.712**	24	0.745**	17
البعد الثالث: الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.810**	28	0.697**	25
0.835**	29	0.881**	26
0.814**	30	0.771**	27
البعد الرابع: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.623**	39	0.680**	31
0.780**	40	0.523**	32
0.689**	41	0.560**	33
0.820**	42	0.510**	34
0.755**	43	0.665**	35
0.846**	44	0.809**	36
0.579**	45	0.568**	37
0.744**	46	0.465**	38

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع مفردات الاستبيان ترتبط بأبعاد الاحتياجات التدريبية التي تنتمي إليها ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.5، 0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد استبيان الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (4) تلك النتائج.

جدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد استبيان الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للأداة:

الاحتياجات	الاحتياجات	الاحتياجات	الاحتياجات	الاحتياجات التدريبية
------------	------------	------------	------------	----------------------

أبعاد الاستبيان	التدريبية المتعلقة بالتخطيط	التدريبية المتعلقة بالتنفيذ	المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد	المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد
الدرجة الكلية	0.675**	0.751**	0.714**	0.865**

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة دالة عند مستوى دلالة (0.05 ، 0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.675-0.865) مما يعني أن الأداة مناسبة لقياس ما أعدت لقياسه.

تصحيح الأداة:

تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وفقاً لدرجة الاحتياج (١-٢-٣-٤-٥)، وبناءً على ما تقدم فإن عدد فقرات الاستبيان (46) فقرة، وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (230)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (46).

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير وفق قيمة المتوسط الحسابي تم اعتاد الجدول التالي:

جدول رقم (5): تحديد فئات مقياس ليكرت الخماسي

الترج	الوسط الحسابي	درجة الاحتياج
خماسي (1-2-3-4-5)	أقل من 1.8	لا تمثل احتياجاً
	من 1.8 - أقل من 2.6	منخفضة
	من 2.6 - أقل من 3.4	متوسطة
	من 3.4 - أقل من 4.2	عالية
	من 4.2 - 5	عالية جداً

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية وفقاً للإجراءات الآتية:

- الحصول على الخطابات اللازمة لتسهيل مهمة الباحث لتطبيق أداة الدراسة:
- الحصول على خطاب من وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة أم القرى موجه إلى إدارة تعليم منطقة عسير من أجل تطبيق الدراسة.

ب. الحصول على خطاب من إدارة تعليم منطقة عسير موجهاً إلى مكاتب التعليم التابعة لها، وذلك لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة.

٢. الحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، من خلال توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة بعد خروجها بصورتها النهائية، والتأكد من استكمال بياناتها، والتحقق من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

٣. حُللت استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وجدولتها، وتحليلها إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة والذي نص على:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالتخطيط للتدريس؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التخطيط، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة

بالتخطيط للتدريس

م	الاحتياج	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تمثل احتياجاً	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الاحتياج
١	صياغة نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد في صورة ما يعرف بالنواتج الذكية.	48	50	70	25	10	3.50	69.95	8	عالية
٢	تحديد مجالات نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد.	46	51	74	28	4	3.53	70.54	7	عالية
٣	تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد إلى	43	65	79	14	2	3.66	73.10	5	عالية

									عناصره الرئيسية.	
عالية	4	79. 80	3.99	3	12	39	79	70	ربط موضوعات التفكير الناقد بمواقف حياتية (مشكلات واقعية) تثير انتباه الطلاب.	٤
عالية	1	81. 97	4.10	2	14	38	57	92	تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لتدريس موضوعات التفكير الناقد.	٥
عالية	2	81. 87	4.09	3	10	41	60	89	تحديد الأنشطة التعليمية والتعلمية المرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد.	٦
عالية	6	72. 91	3.65	3	22	60	77	41	تحديد الوسائل التعليمية والتقنية المناسبة لتدريس موضوعات التفكير الناقد.	٧
عالية	9	69. 66	3.48	12	29	59	55	48	تحديد نوع التقويم أثناء التخطيط لتقويم الدروس التي يتضمنها مقرر التفكير طبقاً لتوقيت تنفيذه.	٨
عالية	3	80. 20	4.01	3	10	50	59	81	تحديد أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد.	٩

عالية	4	79.80	3.99	5	11	50	53	84	تحديد أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد.	١٠
عالية	3	75.97	3.80	الإجمالي						

يتضح من الجدول رقم (6)، أن بُعد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التخطيط يتضمن (10) عبارات جاءت في مجملها بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80) والوزن المئوي (75.97) وقد جاءت احتياجات هذا البعد في المرتبة الثالثة مقارنة باحتياجات الأبعاد الأخرى. أما الاحتياجات الخاصة بهذا البعد كما يتضح من الجدول (6): جاء الاحتياج رقم (5) والذي ينص على: (تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لتدريس موضوعات التفكير الناقد) في المرتبة الأولى بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.10) والوزن المئوي (81.97).

وجاء الاحتياج رقم (6) الذي ينص على: (تحديد الأنشطة التعليمية والتعلمية المرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد: أقرأ، أفهم، أحل، أتدرب، أفكر، أتدبر، أتفاعل مع عائلتي، أقيم مكتسباتي) في المرتبة الثانية ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.09) والوزن المئوي (81.87).

بينما جاء الاحتياج رقم (9) والذي ينص على: (تحديد أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: التقويم القائم على الأداء، والتقويم القائم على الملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي) في المرتبة الثالثة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.01) والوزن المئوي (80.20).

ويلاحظ من النتائج التفصيلية أن الاحتياجات رقم (4، 10) والتي نصت على: (ربط موضوعات التفكير الناقد بمواقف حياتية -مشكلات واقعية-تثير انتباه الطلاب وتحديد أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: ملف الإنجاز، قائمة الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي) جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.99) ووزن مئوي (79.80).

بينما جاء الاحتياج رقم (3) والذي ينص على: (تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد إلى عناصره الرئيسة) في المرتبة الخامسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.66) والوزن المئوي (73.10). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (7) والذي

ينص على: (تحديد الوسائل التعليمية والتقنية المناسبة لتدريس موضوعات التفكير الناقد) الذي جاء في المرتبة السادسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.65) والوزن المئوي (72.91).

وجاء الاحتياج رقم (2) والذي ينص على: (تحديد مجالات نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد) في المرتبة السابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.53) والوزن المئوي (70.54).

يلي ذلك الاحتياج رقم (1) والذي ينص على: (صياغة نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد في صورة ما يعرف بالنواتج الذكية) في المرتبة الثامنة ضمن الاحتياج بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.50) والوزن المئوي (69.95).

وأخيراً جاء الاحتياج رقم (8) والذي ينص على (تحديد نوع التقويم طبقاً لتوقيت تنفيذه، أثناء التخطيط لتقويم الدروس التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48) ووزن مئوي (69.66)، وجميع الاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التخطيط تقع ضمن الاحتياج بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٢١) التي ترى أهمية برامج تدريب المعلم في مساعدته على تقديم استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة تلبي احتياجات الطلاب، وتقديم استراتيجيات توظيف التكنولوجيا في التدريس..

كما تدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة التي ترى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال التخطيط عموماً، وإملاك الكفايات الأساسية المطلوبة من المعلمين لمواكبة التجديد والتطوير، كدراسة الغامدي (٢٠١٨)، والعمرى (٢٠١٨)، والشمرى وآخرون (٢٠١٩). كذلك تدعم هذه النتائج حاجة المعلمين إلى معرفة المزيد عن التخطيط وإدارة الصف وتنظيمه، لما لهما من تأثير إيجابي على شخصية المتعلم، كما يجب التدريب على تحديد واستخدام التقويم البديل (الشهري والسميري، ٢٠٢٠).

وتؤكد هذه النتيجة كذلك على وجود احتياجات تدريبية عالية للكفايات التدريسية المرتبطة بالتخطيط للتدريس واللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والتي من خلالها يستطيع المعلم والمعلمة مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد. كما تؤكد هذه النتيجة على أن عملية التخطيط لتدريس مقرر التفكير الناقد تتضمن أدوار هامة يجب على المعلمين والمعلمات ممارستها مثل: تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة، وتحديد الأنشطة التعليمية المرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد، وتحديد أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد.

كذلك تحديد أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، وتحليل محتوى مقرر التفكير الناقد إلى عناصره الرئيسة، وتحديد الوسائل التعليمية والتقنية المناسبة لتدريس موضوعات التفكير الناقد، وتحديد مجالات نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد، وصياغة نواتج التعلم المستهدفة في صورة ما يعرف بالنواتج الذكية. وهذه الأدوار المهمة هي من متطلبات التطوير المهني والأهداف الأكثر أهمية لنجاح المعلم والمعلمة في تدريسهما (Warren, 2016).

ثانياً: الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة والذي نص على:
ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بتنفيذ التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التنفيذ، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتنفيذ

م	الاحتياج	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تمثل احتياجاً	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الاحتياج
١١	التهيئة للدرس بشكل جيد ومناسب يساهم في إثارة انتباه الطلبة للموضوعات التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد.	65	83	39	13	3	3.96	79.21	5	عالية
١٢	مراعاة استخدام الأنواع المختلفة للتهيئة (التوجيهية، الانتقالية، التقويمية).	62	79	48	11	3	3.92	78.33	6	عالية

عالية	11	75.57	3.78	4	15	52	83	49	ربط موضوعات مقرر التفكير الناقد بالخبرات التعليمية السابقة للطلبة.	١٣
عالية جداً	2	85.32	4.27	4	6	26	63	104	طرح الأسئلة المفتوحة التي تنمي مهارات التفكير الناقد أثناء تنفيذ الدرس.	١٤
عالية	4	79.61	3.98	3	5	55	70	70	استقبال إجابات الطلبة وأسئلتهم بطريقة تشجعهم على المشاركة في الحوار والمناقشة وتقديم رؤى مختلفة مدعمة بالحجج المنطقية والبراهين العقلية.	١٥
عالية	3	83.84	4.19	4	3	33	73	90	عرض الدرس باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما يتناسب مع	١٦

									طبيعة مقرر التفكير الناقد.	
عالية	10	76.26	3.81	4	10	60	75	54	استخدام الوسائل التعليمية والتقنية (تقنيات التعليم) بطريقة داعمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد.	١٧
عالية	7	77.93	3.90	6	9	52	69	67	تكليف الطلبة بأعمال تمكنهم من الممارسة الفعلية لمهارات التفكير الناقد.	١٨
عالية	13	67.78	3.39	22	34	37	63	47	إدارة الوقت وتوزيعه على الحصة، لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد.	١٩
عالية	5	79.21	3.96	2	8	47	85	61	تنظيم مناقشات وحوارات تسهم في تدريب الطلبة على معالجة الأفكار ونقدها وتفنيدها بموضوعية.	٢٠

٢١	تدريب الطلبة على تطبيق الطريقة العلمية في اتخاذ القرار بخصوص مواقف ومشكلات حياتية.	53	76	61	10	3	3.82	76.35	9	عالية
٢٢	توفير الفرص الكافية للطلبة للتدرب على مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها الدرس.	52	88	53	8	2	3.89	77.73	8	عالية
٢٣	تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في القضايا والموضوعات المختلفة من خلال عملية التعزيز.	62	61	41	27	12	3.66	73.20	12	عالية
٢٤	تدريب الطلبة على تدعيم أفكارهم بالحجج والبراهين المنطقية السليمة.	104	59	34	4	2	4.28	85.52	1	عالية جداً
	الإجمالي						3.91	78.27	-	عالية

يتضح من الجدول رقم (7)، أن بعد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التنفيذ يتضمن (14) عبارة، وأن هذه العبارات في مجملها جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.91) والوزن المئوي (78.27)، وقد جاءت احتياجات هذا البعد في المرتبة الأولى مقارنة باحتياجات الأبعاد الأخرى. أما الاحتياجات الخاصة بهذا البعد كما يتضح من الجدول (7): جاء الاحتياج رقم (24) والذي ينص على: (تدريب الطلبة على تدعيم أفكارهم بالحجج والبراهين المنطقية السليمة)، في المرتبة الأولى ضمن الاحتياج بدرجة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.28) والوزن المئوي (85.52).

كما جاء الاحتياج رقم (14) والذي ينص على: (طرح الأسئلة المفتوحة التي تنمي مهارات التفكير الناقد أثناء تنفيذ الدرس) في المرتبة الثانية ضمن الاحتياج بدرجة عالية جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.27) والوزن النسبي (85.32).

وجاء الاحتياج رقم (16) والذي ينص على: (عرض الدرس باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما يتناسب مع طبيعة مقرر التفكير الناقد) في المرتبة الثالثة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.19) والوزن المئوي (83.84).

في حين جاء الاحتياج رقم (15) والذي ينص على: (استقبال إجابات الطلبة وأسئلتهم بطريقة تشجعهم على المشاركة في الحوار والمناقشة وتقديم رؤى مختلفة مدعمة بالحجج المنطقية والبراهين العقلية) في المرتبة الرابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.98) والوزن النسبي (79.61).

ويُلاحظ من النتائج التفصيلية أن الاحتياجات رقم (11،20) والتي نصت على: (تنظيم مناقشات وحوارات تسهم في تدريب الطلبة على معالجة الأفكار ونقدها وتفنيدها بموضوعية، والتهيئة للدرس بشكل جيد ومناسب يسهم في إثارة انتباه الطلبة للموضوعات التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد) جاءت في المرتبة الخامسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.96) ووزن مئوي على التوالي (79.21).

أما الاحتياج رقم (12) والذي ينص على: (مراعاة استخدام الأنواع المختلفة للتهيئة) فقد جاء في المرتبة السادسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.92) والوزن النسبي (78.33).

وجاء الاحتياج رقم (18) والذي ينص على: (تكليف الطلبة بأعمال تمكنهم من الممارسة الفعلية لمهارات التفكير الناقد) في المرتبة السابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.90) والوزن النسبي (77.93). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (22) والذي ينص على: (توفير الفرص الكافية للطلبة للتدرب على مهارات التفكير الناقد التي

يتضمنها الدرس) الذي جاء في المرتبة الثامنة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.89) والوزن النسبي (77.73).

وأما في المرتبة التاسعة فقد جاء الاحتياج رقم (21) والذي ينص على: (تدريب الطلبة على تطبيق الطريقة العلمية في اتخاذ القرار بخصوص مواقف ومشكلات حياتية) ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.82) والوزن النسبي (76.35). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (17) والذي ينص على: (استخدام الوسائل التعليمية والتقنية بطريقة داعمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد) الذي جاء في المرتبة العاشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.81) والوزن النسبي (76.26).

ثم جاء الاحتياج رقم (13) والذي ينص على: (ربط موضوعات مقرر التفكير الناقد بالخبرات التعليمية السابقة للطلبة) جاء في المرتبة الحادية عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.78) والوزن النسبي (75.57).

وجاء الاحتياج رقم (23) والذي ينص على: (تشجيع الطلبة على إبداء وجهة نظرهم في القضايا والموضوعات المختلفة من خلال عملية التعزيز) في المرتبة الثانية عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.66) والوزن النسبي (73.20).

وأخيراً جاء الاحتياج رقم (19) والذي ينص على: (إدارة الوقت وتوزيعه على الحصة، لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد) في المرتبة الأخيرة، ضمن الاحتياج بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.39) ووزن مؤي (67.78).

وتشير هذه النتيجة المتعلقة بتنفيذ التدريس إلى أن معلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة في حاجة إلى التدريب على مساعدة الطلبة في تدعيم أفكارهم بالحجج والبراهين المنطقية السليمة، وإدارة الوقت وتوزيعه على الحصة، لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من مقرر التفكير الناقد، والتدريب بشكل عام على طرح الأسئلة المفتوحة التي تنمي مهارات التفكير الناقد أثناء تنفيذ الدرس، وعرض الدرس باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما يتناسب مع طبيعة مقرر التفكير الناقد، واستقبال إجابات الطلبة وأسئلتهم بطريقة تشجعهم على المشاركة في الحوار والمناقشة وتقديم رؤى مختلفة مدعمة بالحجج المنطقية والبراهين العقلية، وتنظيم مناقشات وحوارات تسهم في تدريب الطلبة على معالجة الأفكار ونقدها وتفنيدها بموضوعية.

بالإضافة إلى التهيئة للدرس بشكل جيد ومناسب يسهم في إثارة انتباه الطلبة للموضوعات التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد، ومراعاة استخدام الأنواع المختلفة للتهيئة، وتكليف الطلبة بأعمال تمكنهم من الممارسة الفعلية لمهارات التفكير الناقد، وتوفير الفرص الكافية للطلبة للتدرب على مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها الدرس، وتدريب الطلبة على

تطبيق الطريقة العلمية في اتخاذ القرار بخصوص مواقف ومشكلات حياتية، واستخدام الوسائل التعليمية والتقنية بطريقة داعمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد، وربط موضوعات مقرر التفكير الناقد بالخبرات التعليمية السابقة للطلبة، وتشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم في القضايا والموضوعات المختلفة من خلال عملية التعزيز، كما تشير أيضاً إلى وجود الكثير من الاهتمام لدى المعلمين والمعلمات بعملية التنفيذ لتدريس التفكير الناقد.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩). في تعزيز الجانب المعرفي والجانب الأدائي.

كذلك استخدام استراتيجيات وأساليب التعلم والتعليم والجانب المعرفي والمادة العلمية والوسائل التعليمية وتقنيات التعليم مثل: دراسة الذروة ونجار (٢٠٢١)، واستخدام معايير استراتيجيات التدريس مثل: دراسة المطيري والهجلة (٢٠٢٣).

وتؤكد درجة الاحتياجات التدريبية العالية لدى معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد فيما يتعلق بتنفيذ الدرس وبخاصة استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما يتناسب مع طبيعة مقرر التفكير الناقد، وجود إدراك عال لديهم بأهمية الاستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة لتدريس التفكير الناقد والتي بدورها تساهم في تنمية مهاراته لدى الطلبة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة، حيث أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم مثل: دراسة الشمالي (٢٠١٩).

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة والذي نص على:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة

والمعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام

الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد

م	الاحتياج	عالي جداً	عالي	متوسط	منخفض	لا تمثل احتياجاً	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الاحتياج
٢٥	تنوع عملية التقويم	41	65	53	27	17	3.42	68.47	5	عالية

									أثناء تقويم الدروس التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد طبقاً لتوقيت التنفيذ.	
عالية	1	80.9 9	4.05	3	7	48	64	81	توظيف أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد.	٢ ٦
عالية	2	80.3 0	4.01	2	14	45	60	82	توظيف أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد.	٢ ٧
عالية	4	72.4 1	3.62	4	18	72	66	43	توظيف نتائج التقويم في تشخيص مشكلات	٢ ٨

									التحصيل لدى الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها.	
عالية	3	73.1 0	3.66	2	16	79	59	47	تقديم تغذية راجعة مناسبة لمستوى أداء الطلبة واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد.	٢ ٩
عالية	6	67.3 9	3.37	23	28	51	53	48	تحقيق مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية التقويم (المعلم، المتعلم، أسرته، إدارة المدرسة).	٣ ٠
عالية	-	73.7	3.69	الإجمالي						

يتضح من الجدول رقم (8) أن بُعد الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد يتضمن (6) عبارات، وأن هذه العبارات في مجملها جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.69) والوزن المئوي (73.78). وقد جاءت احتياجات هذا البُعد في المرتبة الرابعة مقارنة باحتياجات الأبعاد الأخرى. أما الاحتياجات الخاصة بهذا البعد كما يتضح من الجدول (8): جاء الاحتياج رقم (26) والذي ينص على: (توظيف أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: التقويم القائم على الأداء، التقويم القائم على الملاحظة، تقويم الأقران، التقويم الذاتي) في المرتبة الأولى ضمن الاحتياج بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.05) ووزن مئوي (80.99). وجاء الاحتياج رقم (27) والذي ينص على: (توظيف أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: ملف الإنجاز، قائمة الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي) في المرتبة الثانية ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.01) والوزن النسبي (80.30). بينما جاء الاحتياج رقم (29) والذي ينص على: (تقديم تغذية راجعة مناسبة لمستوى أداء الطلبة واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد) في المرتبة الثالثة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.66) والوزن النسبي (73.10). في حين جاء الاحتياج رقم (28) والذي ينص على: (توظيف نتائج التقويم في تشخيص مشكلات التحصيل لدى الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها) في المرتبة الرابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.62) والوزن النسبي (72.41). أما الاحتياج رقم (25) والذي ينص على: (تنوع عملية التقويم أثناء تقويم الدروس التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد طبقاً لتوقيت التنفيذ) فقد جاء في المرتبة الخامسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.42) والوزن النسبي (68.47). وأخيراً جاء الاحتياج رقم (30) والذي ينص على: (تحقيق مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية التقويم) في المرتبة الأخيرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.37) ووزن مئوي (67.39).

وتشير هذه النتائج والمتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد إلى أن معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة في حاجة إلى التدريب بشكل خاص على توظيف أساليب التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: التقويم القائم على الأداء، والتقويم القائم على الملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وتحقيق مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية التقويم. وبشكل عام فإن المعلمين في حاجة

إلى التدريب على توظيف أدوات التقويم البديل المناسبة لموضوعات التفكير الناقد، مثل: ملف الإنجاز، وقائمة الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لمستوى أداء الطلبة واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد، وتوظيف نتائج التقويم في تشخيص مشكلات التحصيل لدى الطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتنوع عملية التقويم أثناء تقويم الدروس التي يتضمنها مقرر التفكير الناقد طبقاً لتوقيت التنفيذ.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة، ومنها ما وجدته دراسة الشهري والسميري (٢٠٢٠) حول الحاجة لمعرفة استخدام التقويم البديل "التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم بالملاحظة" في عملية التقويم.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع من أسئلة الدراسة والذي نص على:
ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد؟
للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس محتوى مقرر التفكير الناقد، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والوزن المئوي للاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد

م	الاحتياج	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تمثل احتياجاً	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الاحتياج
٣١	الكفاية المعرفية المتعلقة بالتفكير من حيث (ماهيته، أنماطه، معوقاته، مستوياته).	86	56	45	13	3	4.029	80.58	3	عالية
٣٢	الكفاية المعرفية المتعلقة بالتفكير الناقد.	83	62	43	12	3	4.03	80.69	2	عالية

٣	٣	٧	٥	٥٩	٩	٥	٣.٩٣	٧٨.٥ ٢	٧	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة بتطبيق خطوات وإجراءات التفكير الناقد في حل مشكلة قائمة في البيئة المحيطة.										
٣	٤	٨	٩	٥١	٩	٥	٤.٠٢	٨٠.٤ ٩	٤	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة بأنواع الأسئلة.										
٣	٥	٨	٩	٤٦	٨	٥	٤.٠٦	٨١.١ ٨	١	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة باستراتيجيات طرح الأسئلة.										
٣	٦	٥	٨	٦٥	١٩	٥	٣.٧٠	٧٤.٠ ٩	١	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة بتوظيف التفكير الناقد في التمييز بين القضية البسيطة والقضية المركبة.										
٣	٧	٦	٩	٦٢	١٦	٤	٣.٧٨	٧٥.٦ ٧	١	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة بتدريب الطلبة على فحص ونقد ما يرد في وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي.										
٣	٨	٦	٧	٦١	١٦	٥	٣.٨٠	٧٥.٩ ٦	٩	عالية
الكفاية المعرفية المتعلقة بدور المفكر الناقد في المحافظة على الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي وقيم المجتمع الأصيلة.										

٣٩	الكفاية المعرفية المتعلقة بتدريب الطلبة على توظيف مهارات التفكير الناقد في الكشف عن مغالطات الصورة أو المحتوى.	6 7	5 9	55	17	5	3.82	76.3 5	8	عالية
٤٠	الكفاية المعرفية المتعلقة بقوانين التفكير الأساسية.	8 7	5 3	40	14	9	3.96	79.2 1	6	عالية
٤١	الكفاية المعرفية المتعلقة بالاستدلال.	6 0	5 5	62	22	4	3.71	74.2 9	1 3	عالية
٤٢	الكفاية المعرفية المتعلقة بالتمييز بين الاستنباط والاستقراء.	5 3	6 0	62	23	5	3.66	73.1 0	1 5	عالية
٤٣	الكفاية المعرفية المتعلقة بتطبيقات الاستنباط والاستقراء المتصلة بالتفكير الناقد.	5 5	6 1	67	16	4	3.72	74.4 8	1 2	عالية
٤٤	الكفاية المعرفية المتعلقة بالقياس.	5 8	4 9	65	26	5	3.64	72.7 1	1 6	عالية
٤٥	الكفاية المعرفية المتعلقة بدور التفكير المنطقي في بناء الأفكار.	8 4	5 2	48	14	5	3.97	79.3 1	5	عالية
٤٦	الكفاية المعرفية المتعلقة بتوضيح العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة.	6 0	6 3	63	11	6	3.79	75.7 6	1 0	عالية
الإجمالي										
							3.85	77.0	-	عالية

ية	3		
----	---	--	--

يتضح من الجدول رقم (9) أن بُعد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد يتضمن (16) عبارة جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.85) والوزن المئوي (77.03). وقد جاءت احتياجات هذا البعد في المرتبة الثانية مقارنة باحتياجات الأبعاد الأخرى. أما الاحتياجات الخاصة بهذا البعد كما يتضح من الجدول (9): جاء الاحتياج رقم (35) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة باستراتيجيات طرح الأسئلة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06) ووزن مئوي (81.18).

كما جاء الاحتياج رقم (32) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بالتفكير الناقد) في المرتبة الثانية ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.03) والوزن النسبي (80.69).

يليه الاحتياج رقم (31) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بالتفكير) في المرتبة الثالثة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.029) والوزن النسبي (80.58). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (34) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بأنواع الأسئلة) الذي جاء في المرتبة الرابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.02) والوزن النسبي (80.49).

بينما جاء الاحتياج رقم (45) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بدور التفكير المنطقي في بناء الأفكار) في المرتبة الخامسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.97) والوزن النسبي (79.31). هو قريب جداً من الاحتياج رقم (40) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بقوانين التفكير الأساسية) الذي جاء في المرتبة السادسة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.96) والوزن النسبي (79.21).

أما الاحتياج رقم (33) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتطبيق خطوات وإجراءات التفكير الناقد في حل مشكلة قائمة في البيئة المحيطة) فقد جاء في المرتبة السابعة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.93) والوزن النسبي (78.52).

وجاء الاحتياج رقم (39) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتدريب الطلبة على توظيف مهارات التفكير الناقد في الكشف عن مغالطات الصورة أو المحتوى) في المرتبة الثامنة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.82) والوزن النسبي (76.35).

وفي المرتبة التاسعة جاء الاحتياج رقم (38) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بدور المفكر الناقد في المحافظة على الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي وقيم المجتمع الأصلية) ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.80) والوزن النسبي (75.96). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (46) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتوضيح العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة) الذي جاء في المرتبة العاشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.79) والوزن النسبي (75.76). وأما في المرتبة الحادية عشرة فقد جاء الاحتياج رقم (37) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتدريب الطلبة على فحص ونقد ما يرد في وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي) ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.78) والوزن النسبي (75.67).

ثم جاء الاحتياج رقم (43) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتطبيقات الاستنباط والاستقراء المتصلة بالتفكير الناقد) في المرتبة الثانية عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.72) والوزن النسبي (74.48). وهو قريب جداً من الاحتياج رقم (41) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بالاستدلال) الذي جاء في المرتبة الثالثة عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.71) والوزن النسبي (74.29).

فيما جاء الاحتياج رقم (36) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بتوظيف التفكير الناقد في التمييز بين القضية البسيطة والقضية المركبة) في المرتبة الرابعة عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.70) والوزن النسبي (74.09). في حين جاء الاحتياج رقم (42) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بالتمييز بين الاستنباط والاستقراء) في المرتبة الخامسة عشرة ضمن الاحتياج بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.66) والوزن النسبي (73.10).

وأخيراً جاء الاحتياج رقم (44) والذي ينص على: (الكفاية المعرفية المتعلقة بالقياس)، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.64) ووزن مئوي (72.71).

وتشير النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والمتوسطة في الكفايات المعرفية المتعلقة بأنواع الأسئلة، ودور التفكير المنطقي في بناء الأفكار، وقوانين التفكير الأساسية، وتطبيق خطوات وإجراءات التفكير الناقد في حل مشكلة قائمة في البيئة المحيطة، وتدريب الطلبة على توظيف مهارات التفكير الناقد في الكشف عن مغالطات الصورة أو المحتوى، وبدور المفكر الناقد في المحافظة على الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي وقيم المجتمع الأصلية، وتوضيح العلاقة بين التفكير

الناقد والقراءة الناقدة، وتدريب الطلبة على فحص ونقد ما يرد في وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الاستنباط والاستقراء والاستدلال المتصلة بالتفكير الناقد جميعها جاءت بدرجة احتياج عالية، لتؤكد على أهمية النمو المهني والتطوير بالنسبة لهم. ويمكن إرجاع هذه الاحتياجات التدريبية العالية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد، إلى شعور معلمي ومعلمات التفكير الناقد بأن لديهم قصور في هذه الكفايات نظراً لأنهم غير متخصصين في تدريسه، مما سينعكس على أدائهم في تدريس مقرر التفكير الناقد وتنمية مهاراته لدى طلابهم. وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة، مثل: دراسة العمري (٢٠١٩)، وأن استجابات معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة مثل: دراسة حمدي (٢٠٢١)، وأن درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت متوسطة مثل: دراسة الطراونة (٢٠٢١).

كما تم تحليل التكرارات الكلية للاحتياجات الرئيسة المتضمنة بقائمة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة، ويوضح الجدول (10).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والأوزان المنوية للاحتياجات التدريبية الرئيسة لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة

الاحتياج	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تمثل احتياجاً	الوسط الحسابي	الوزن المنوي	الرتبة	درجة الاحتياج
التخطيط للتدريس	642	606	560	175	47	3.80	75.97	3	عالية
تنفيذ التدريس	940	1027	638	163	74	3.91	78.27	1	عالية
التقويم	342	367	348	110	51	3.69	73.78	4	عالية
الكفايات المعرفية	1135	896	894	245	78	3.85	77.03	2	عالية
الإجمالي	3059	2896	2440	693	250	3.84	76.75	-	عالية

يتضح من جدول رقم (10) أن جميع المتوسطات الحسابية للأبعاد الرئيسة للاحتياجات التدريبية الرئيسة لمعلمي ومعلمات التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة جاءت ضمن الاحتياج بدرجة عالية، كما يتضح أن درجة احتياجات معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة التدريبية المتعلقة بعملية التنفيذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91) ووزن مئوي (78.27)، يليها الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد بمتوسط حسابي (3.85) ووزن مئوي (77.03)، ثم الاحتياجات التدريبية المتعلقة بعملية التخطيط للتدريس بمتوسط حسابي (3.80) ووزن مئوي (75.97) وأخيراً الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد بمتوسط حسابي (3.69) ووزن مئوي (73.78).

ومن العرض السابق لتحليل استجابات عينة الدراسة على قائمة الاحتياجات التدريبية يتضح أن معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد لديهم احتياج (بدرجة عالية) لمتطلبات (تنفيذ التدريس، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد، ومهارة التخطيط للتدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد) على الترتيب وفقاً لنتائج التحليل.

وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد يرون أن لعملية تنفيذ التدريس، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد درجة أهمية أكبر مقارنة بمهارتي التخطيط للتدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد.

كما تؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه حيدر (٢٠٢٠) من أن التدريب يهدف إلى تزويد الموارد البشرية بالمعلومات والمهارات التي تعزز من الأداء ومستوى العمل نوعاً وكماً، ويعبر عن حاجة المتدرب (المعلم) إلى تنمية المعرفة والمعلومات والتعرف على أحدث التطورات العلمية في المجال والتخصص الذي ينتمي له تدريس مقرر التفكير الناقد. فالتدريب يستهدف بشكل كبير كفاءة المتدرب ورفع مستوى أدائه من خلال تنمية مهاراته في تدريس مقرر التفكير الناقد.

وأخيراً فإن وجود احتياجات تدريبية للمعلمين والمعلمات في مقرر التفكير الناقد بدرجة عالية يتطلب العمل على معالجتها من أجل الوصول إلى مستوى الأداء التدريسي المطلوب والإحاطة التامة بكل الكفايات المتعلقة بالتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقويمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد، والكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد وذلك من أجل الوصول إلى مستويات عالية من الأداء عند تدريس هذا المقرر.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصى الباحث بما يلي:

١. قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بصفة مستمرة، مما يسهم في عقد برامج تدريبية تتلاءم مع احتياجاتهم التدريبية.
٢. إعداد برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة قائمة على احتياجاتهم التدريبية الفعلية، سواء على مستوى البرنامج الوزاري الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (دبلوم التفكير الناقد)، أو على مستوى مراكز التدريب، مما يكفل نجاح هذه البرامج التدريبية في تطوير أدائهم التدريسي.
٣. توعية معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة بضرورة الالتحاق ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (دبلوم التفكير الناقد).
٤. التحفيز المادي والمعنوي لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد على الالتحاق بالبرامج التدريبية، مما يسهم في تشجيعهم على الالتحاق بتلك البرامج ومعالجة جوانب القصور لديهم وتعزيز جوانب القوة.

المقترحات

في ضوء مشكلة الدراسة وحدودها، اقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية.
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
٣. اقتراح برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، واستخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة والداعمة للتفكير الناقد) اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات وقياس أثره.
٤. تقويم برامج التدريب التي تعقد لمعلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد، لمعرفة مدى تأثيرها عليهم، ومدى الاستفادة منها في تطوير الكفايات المعرفية اللازمة لتدريس مقرر التفكير الناقد.

المراجع

١. بدر، سوزان (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للمعلم الرقمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٣٢)، ١٤٦-١٥٥.
٢. بصل، هبة وآخرون (٢٠٢٠). دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، القاهرة، ٥٩، ١١-٥٧.

٣. البعلي، إبراهيم (٢٠١٢). فعالية استخدام استراتيجية التعلم القائم على النموذج تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، ١٠٢ (٢٦)، ٣٠٥-٣٤٦.
٤. التويجري، أحمد (٢٠١٦). واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، ٨، ١٥-٧٤.
٥. جروان، فتحي (٢٠١٧). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط ١٠). دار الفكر، عمان، الأردن.
٦. حمادنة، أديب والشواهين، سوزان (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥ (٢)، ٢٨٦-٢٤٣.
٧. حمدي، علي (٢٠٢١). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (٢)، ٤٥-٨٤.
٨. حيدر، عصام (٢٠٢٠). *التدريب والتطوير، منشورات الجامعة السورية الافتراضية*.
٩. الخليل، محمد (٢٠٢٢). أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٧)، ٩٧-٨٢.
١٠. الذروة، مبارك والنجار، رشا (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لامتلاك مهارات الدمج الفعال باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK في ظل جائحة كورونا، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ١ (٣)، ١٣١-١٥٧.
١١. سبيت، عادل (٢٠١٨). مدى ممارسة معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث*، ٧ (٢)، ٦٥-٤٢.
١٢. السلمي، سلطان والحارثي، عبدالرحمن (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية*، ١٧ (٦٦)، ٢٤٩-٢٨٧.
١٣. سلوم، طاهر (٢٠١٦). مشكلات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة جبلة. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، ٣٨ (٢٧)، ٧٢-٤٥.
١٤. الشمالي، محمود (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي قائم على المنظمات المتقدمة في تنمية التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة طولكرم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ١٧ (٣)، ١١٧-١٥٠.
١٥. الشمري، ابتسام (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩ (٣١)، ١٤٤-١١٣.
١٦. الشمري، ثاني وآخرون (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، *مجلة رابطة التربويين العرب*، ١٠٨، ٤٠٢-٣٨٦.
١٧. الشهري، زينة والسلمي، لطيفة (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقييم البديل. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، ٥، ٩٣٤-٩٧٩.

١٨. الصباغ، حمدي (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*، ٣٢ (٣)، ١١٥-٥٨.
١٩. الطراونة، صدقية (٢٠٢١). درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣٧ (٥)، ٢٠٣٨.
٢٠. عابدين، تهاني (٢٠٢٢). تنمية التفكير الناقد للطفولة المبكرة كهدف عبر ثقافي للتربية المعاصرة، *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*، ع ١، ٤٧-٣٥.
٢١. عامر، طارق والمصري، إيهاب (٢٠١٩). *التدريب والاحتياجات التدريبية*. المكتب العربي للمعارف.
٢٢. العتيبي، بيان (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية التابعة لمركز الغرب بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ١٢٩-١٠٩.
٢٣. العتيبي، نوف (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية في مجال الاختبارات التحريرية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة التربية*، ١٨٦ (٣)، ٣٧٣-٤١٤.
٢٤. عثمان، عيد (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية كفايات تخطيط الدروس اليومية لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثر ذلك على تنمية تفكير تلاميذهم الناقد، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ١٦٤، ١٦٠-١٩١.
٢٥. العسكر، منى (٢٠١٦). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات تعليم الكبار بمحافظة المجمعة في ضوء مهارات التفكير الناقد. *آفاق جديدة في تعليم الكبار*، ٢٠، ١١٩-١١.
٢٦. العمري، أحمد (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين المشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤ (١٠)، ٦٢٥-٦٠٣.
٢٧. العمري، هاشم (٢٠١٩). درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة المخوة لمهارات التفكير الناقد. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥ (٣)، ٢١٤-٢٣٣.
٢٨. العنزي، عدنان (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ (٢)، ٤٤٧-٤١٥.
٢٩. عويضة، السيد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٠، ١١٤٤-١٠٤٣.
٣٠. العياصرة، وليد (٢٠١١). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
٣١. الغامدي، منى (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٧٠ (٢)، ٥٢٨-٤٦٨.
٣٢. الفقيه، زياد والكيلاني، أحمد (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*، ٣٣ (٣)، ٣٥٨-٣١٦.
٣٣. القرني، فاطمة والشلهوب، سمر (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للنمو المهني لمعلمات الرياضيات في ضوء مؤشرات قيادة الأداء للمعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٧ (١)، ٢٢-١.

٣٤. القويحي، ماجد (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي منهج لغتي الجميلة في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (١)، ١٦٩-١٨٧.
٣٥. الكساسبة، أحمد (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين أثناء الخدمة في الأردن في ضوء الاتجاهات الحديثة للتنمية المهنية، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، ع ٢٣، ٢٣-٤٣.
٣٦. المتحمي، محمد (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٤ (٥)، ٢١٩-٢٧٧.
٣٧. المراغي، السيد (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة التربوية*، ٣٣، ٣٦١-٤١٣.
٣٨. المطيري، عبدالرحمن والهجلة، سطاتم (٢٠٢٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي في ضوء المعايير المهنية التخصصية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٣٢)، ٣٣١-٣٥٨.
٣٩. المطيري، نايف (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ١٣٤ (٣٤)، ٥٧-٨٧.
٤٠. النبهاني، سعود (٢٠١٦). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٤ (٤)، ٤٠٣-٤٣٣.
٤١. نجم، منور وأبو دية، دينا (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (١)، ٤٨-٨٠.
٤٢. نواجعة، عبد الرحمن (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم بيطا من وجهة نظر المعلمين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليل.
٤٣. الهيلات، مصطفى (٢٠١٣). كيف تكون مفكراً ناقداً لامعاً؟. مركز ديبو لتعليم التفكير.
٤٤. وزارة التعليم (١٤٤٤). وزارة الخدمة المدنية لائحة الوظائف التعليمية. الإصدار الأول، ١٤٤٤ هـ.
٤٥. وزارة التعليم (٢٠١٨). الإطار الوطني لمناهج التعليم العام، الرياض، ٢٠١٨.
٤٦. وزارة التعليم (٢٠٢١). دليل المعلم لتدريس مقرر التفكير الناقد، الصف الثالث المتوسط، الرياض.
- 47.ABAHI. (2020). *Training Program: Training Needs Determining*. London. Arab British Academy for Higher Education- ABAHI.
- 48.Aloqaili, A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 24 (1), 35-41.
- 49.Duffy, L. N., Stone, G. A., Townsend, J., & Cathey, J. (2022). Rethinking curriculum internationalization: Virtual exchange as a means to attaining global competencies, developing critical thinking, and experiencing transformative learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and*

- Recreation Education, 37*(1-2), 11-25.
<https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760749>
- 50.Ekpoh,V.I., Oswald,A., & Victoria (2013). Staff Development Programmes and Secondary School Teachers' Job Performance in Uyo Metropolis, Nigeria. *Journal of Education & Practice*, Vol.14, No.12,
- 51.Elekaei, A., Famarzi, S., andTabrizi, H. H. (2016). Autonomy, critical thinking and listening comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(2), 40-48.
- 52.Ennis, R. (2013). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities* (Online), Available: <http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html>.
- 53.Facione. P. (2015). Critical Thinking What it is and Why it counts?. <https://www.researchgate.net/publication/251303244>.
- 54.Febri, A. et al., (2019). Analysis of Students' Critical Thinking Skills at Junior High School in Science Learning. *Journal of Physics: Conference Series* 1397. doi:10.1088/1742-6596/1397/1/012018
- 55.Fu, Q., Yao, J., Tan, Q., & Gui, R. (2021). Teacher Training Needs and their Influencing Factors: A Case Study of 13 Chinese Border School Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (10), 331-349. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.10.18>
56. Fuad, N.; Zubaidah, S; Mahanal,S. and Suarsini, E. (2017). Improving Junior High Schools' Critical Thinking Skills Based on Test Three Different Models of Learning. *International Journal of Instruction*, 10(1),1021-116.
- 57.Jahangir, S.F., Saheen,N., & Kazmi,S.F.,(2012). In-Service Training : A Contributory Factor Influencing Teachers' Performance, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol.No.1
- 58.Karahan, E., Bozan, M. A., Akçay, A. O., & Akçay, İ. M. (2023). An investigation of primary school students' critical thinking dispositions and decision-making skills. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 137,150.
- 59.Nugraheni, L. Suyitno., Waluyo, H. J., & Wardani, N. E. (2022). The influence of wayang beber (The Legend of Wasis Joyokusumo) as a character-based learning media on students' critical thinking ability. *International Journal of Instruction*, 15(3), 267-290. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15315a>

-
60. Page, D. and Mukherjee, A. (2006). Using Negotiation Exercises to Promote Critical Thinking Skills. *Business Simulation and Experimental Learning*, 30 (1): 71-78.
61. Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.
62. Warren, Carla. (2016). A comparison of perceived professional development needs of beginning teachers in west Virginia schools. (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). College of Education and Professional Development. Marshall university. USA.
63. Yang, Y., & Chou, H. (2008). Beyond critical thinking skills: Integrating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 666-684.