



**منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية وواقع التزام
طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بها**
**Methodology Critical Thinking in Islamic Education and the
Reality of its Adherence by Graduate Students in Saudi
Universities**

إعداد

عبدالله بن شخس بن عبدالله الغامدي
Abdullah Shakhs Abdullah Al-Ghamdi

قسم التربية الإسلامية والمقارنة - كلية التربية - جامعة أم القرى

أ.د/ طلال بن علي مثنى أحمد

Prof. Talal bin Ali Muthanna Ahmad

أستاذ بقسم التربية الإسلامية والمقارنة - كلية التربية - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2025.464648

استلام البحث: ٢٠٢٥/٧/١٣

قبول النشر: ٢٠٢٥/٩/٨

الشهري، علي بن ظافر بن علي المشهوري و العطاس، طالب بن صالح (٢٠٢٥).
منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية وواقع التزام طلاب الدراسات العليا في
الجامعات السعودية بها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية
للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٤)، ١٠٥ - ١٥٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية وواقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بها

المستخلص:

هدفت الدراسة إجمالاً إلى التعرف على منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، وتفصيلاً: التعرف على معايير التفكير الناقد في التربية الإسلامية، مهارات التفكير الناقد في التربية الإسلامية، معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، سبل تفعيل طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية في رسائلهم الجامعية، الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد تعزى إلى متغيرات: الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والجنس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. لقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها مايلي:

- (١) يرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية أن طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية يلتزمون بمعايير ومهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة متوسطة.
- (٢) تتمثل أكثر معايير التفكير الناقد التي يلتزم بها طلاب الدراسات العليا في: الربط بين المفاهيم والمصطلحات، أما أقل معايير التفكير الناقد التي يلتزم بها طلاب الدراسات العليا فهي: التحليل والتركيب المنطقي، وتوظيف المنطق في البحوث التربوية، والإلمام بأبعاد التفكير الناقد.
- (٣) تتمثل أكثر المهارات في: التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والاستنتاج، أما أقل مهارات التفكير الناقد التي يلتزم بها طلاب الدراسات العليا فهي: المقارنة والتباين في البحوث.
- (٤) تتمثل أكثر المعوقات تحققاً في: ضعف اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التفكير الناقد، وغلبة التقليد لدى طلاب الدراسات العليا في البحوث التربوية وقلة اهتمامهم بالتجديد.

Abstract:

The study primarily aimed to identify the critical thinking methodology in Islamic education and, in detail, to identify the standards of critical thinking in Islamic education, the skills of critical thinking in Islamic education, the obstacles to graduate students' adherence to the critical thinking methodology in Islamic education, the ways to activate graduate students' use of the critical thinking methodology in Islamic education in their theses, and to reveal the extent of statistically significant differences between the average



responses of faculty members in Saudi universities regarding the reality of graduate students' adherence to the critical thinking methodology attributable to the variables of: University, academic rank, and gender. The study used the descriptive survey methodology. The study reached several key findings, including:

1. Faculty members in Saudi universities believe that graduate students specializing in the Fundamentals of Islamic Education adhere to the standards and skills of critical thinking in their scientific theses to a moderate degree.
2. The most committed-to critical thinking standards by graduate students are: Linking concepts and terms. The least committed-to critical thinking standards by graduate students are: Logical analysis and synthesis, employing logic in educational research, and familiarity with the dimensions of critical thinking.
3. The most committed-to skills are: Distinguishing between primary and secondary sources, and Inference/Conclusion. The least committed-to critical thinking skills by graduate students are: Comparison and contrast in research.
4. The most prevalent obstacles are: Weak interest of researchers in developing critical thinking skills, and the prevalence of imitation among graduate students in educational research and their lack of interest in innovation.

المقدمة:

لقد خلق الله تعالى الإنسان في أحسن تقويم، وكرمه أجمل تكريم قال تعالى: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا} (سورة الإسراء: الآية ٧٠). ومن جوانب تكريم الله تعالى للإنسان أن منحه حرية الإرادة، ومنحه العقل والتفكير ليقوم بمهمة الخلافة في الأرض.

ولقد وردت الكثير من الآيات ضمن سور القرآن الكريم التي تحت الإنسان المسلم وغير المسلم على التفكير والتدبر والتعقل في مختلف جوانب الحياة، وفي جوانب عالم الشهادة، كما وردت آيات أخرى تذكّر الذين لا يستخدمون عقولهم، ويتجهون نحو التقليد الأعمى. ففي الدعوة إلى التفكير يقول الله تعالى: {وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ} (سورة الجاثية: الآية ١٣). وفي معرض مدح الذين يتفكرون يقول الله تعالى: {الَّذِينَ

يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ { (سورة آل عمران: الآية ١٩١).

ويُعد التفكير أهم مظهر من مظاهر وجود الإنسان، قد تميز الإنسان على سائر الحيوان بالعقل وحرية الإرادة، والتفكير، فهو يساعد الإنسان على التكيف والبقاء، وإنشاء الحضارة. والله تعالى قد حض الإنسان على التفكير، ويدعوه دوماً إلى استعماله وعدم تعطيله، وفي القرآن ألفاظاً كثيرة حول التفكير والتدبر والتعقل (عبد الله، ٢٠١٥).

وذكر البقعاوي (٢٠١٥) أن القرآن الكريم تضمن الآيات الكثيرة التي تدعو إلى التدبير والنظر والتفكير، وأن جوانب الإعجاز القرآني لا يمكن إدراكها إلا من خلال التدبر والتفكير، وأن القرآن الكريم دعا المسلم إلى التفكير منهاجاً وتنمية، ولقد ازدهرت الحضارة الإسلامية بعد الأخذ بمنهج التفكير في القرآن الكريم.

وبينت عياصرة (٢٠١٧) أن القرآن الكريم اهتم بتنمية قدرة الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر، وقد كانت دعوة القرآن الكريم للتفكير دعوة مباشرة وواضحة وجلية، فقد وظف القرآن الكريم التاريخ والواقع المحسوس والأدلة العقلية، ولجأ إلى مخاطبة الفطرة الإنسانية، ودعا الإنسان إلى النظر في آفاق الكون من حوله، والتفكير في نعم الله، وقد ذكرت العديد من الآيات في سياق لفت الأنظار إلى مظاهر قدرة الله عز وجل في الخلق، ومع ذلك فقد جاءت بأسلوب تفتح أمام العقل البشري آفاقاً واسعة للتفكير في دلائلها. قال تعالى: " (سورة آل عمران، ١٩٠-١٩١).

مشكلة الدراسة:

بنظرة متدبرة في المصدر الأول للعلوم الشرعية نجد مكانة سامقة للعقل والتفكير النقدي، فالقرآن الكريم يعتبر العقل مصدراً أساسياً أصيلاً لتحصيل المعارف، وقد أناط الله تعالى به مسؤولية التكليف وقيام الحجة، وعلّق سبب هلاك الهالكين على قعودهم عن التفكير والتعقل، والعقل والوحي في الرؤية القرآنية متوافقان متكاملان. فالعقل أداة لفهم الوحي وتصديقه، والوحي وسيلة للرقى بالعقل ومنطقه ووحيه وزيادة مناعته ضد الباطل، والوحي يدعو إلى أقصى درجات التعقل، بل نجده لم يقف عند عتبة الكلام عن جواز أعمال العقل وفائدته، بل جاوز ذلك إلى اعتباره مسؤولية يترتب عليها ثواب أو عقاب (شخار، ٢٠١٢).

ولم يعد التفكير الناقد خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية، وذلك لأن تنمية التفكير الناقد يساعد الطلبة في فهم أعمق الأحداث والمحتوى المعرفي، فضلاً عن التغيرات والتطورات التكنولوجية وغيرها (إبراهيم والكندري، ٢٠١٨).

ولقد أوصت بعض الدراسات السابقة بالبحث حول أنماط التفكير المختلفة في القرآن الكريم، كدراسة حنايشة (٢٠٠٩). ومن هنا جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف

عن منهجية التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية، ودرجة التزام طلبة الدراسات العليا بها.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:
١. التعرف على منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية.
٢. عرض معايير التفكير الناقد في التربية الإسلامية.
٣. الكشف مهارات التفكير الناقد في التربية الإسلامية.
٤. تحديد معوقات التفكير الناقد في التربية الإسلامية.
٥. تشخيص واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بأصول منهجية التفكير الناقد.
٦. التعرف على سبل تفعيل طلاب الدراسات العليا لمنهجية التفكير في التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

- تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:
- اهتمام القرآن الكريم بالتفكير والدعوة إليه في مختلف سورته الكريمة.
 - الأبحاث التي تناولت منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية قليلة، خاصة أن للتربية الإسلامية إسهاماً كبيراً في التفكير الناقد.
 - الرد بمنهجية علمية على من ادعى أن العلوم الإسلامية لم تلتزم بمنهجية التفكير الناقد في البحث والاستقصاء والوصول للحقيقة .
 - أن فهم منهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية يساعد طلاب الدراسات العليا في الجامعات على أمور منها: التأسيس الإسلامي لمنهجية التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا رغبة في الأصالة في الوقت الذي يسعون فيه للمعاصرة، وتنمية مهارات البحث العلمي التي تلتزم بمنهجية التفكير الناقد في التربية الإسلامية ، والتي لا تختلف عن منهجية التفكير الناقد في الإنتاج العلمي للعلوم العصر الحديث.
 - العصر الذي نعيشه يتطلب العمل على تنمية التفكير الناقد وإكساب مهاراته لدى المتعلمين بشكل عام، وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص.
 - ما يمكن أن تكشفه الدراسة عن درجة التزام طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمنهجية التفكير الناقد.

مصطلحات الدراسة:

- **المنهجية:** قال الجوهري في مادة (نهج) : النهج الطريق الواضح ، وكذلك المنهج ، والمنهاج ، وأنهج الطريق: استبان وصار نهجا واضحا بينا ونهجت الطريق أيضا : إذا سلكته ، وفلان يستنهج سبيل فلان ، أي يسلك مسلكه.

والباحث يريد بالمنهجية في هذه الدراسة الطريقة الواضحة التي انتهجها القرآن وهو يبين مكونات منهجية التفكير العلمي بدءاً بتحديد أدائها وانتهاءً ببيان موقعها مروراً ببيان أبعادها وأهدافها وأساليبها.

— **التفكير لغة:** التأمل، ورسم الفكر والفكرة (الجوهري، ١٤٢هـ، ج ٢، ٥٠١)، والفكر بالفتح والفكر بالكسر: إعمال خاطر في الشيء (ابن منظور، ١٤١٠هـ/ ج ٥، ص ٦٥).

— **التفكير اصطلاحاً:** سلسلة من النشاطات العقلية المستمرة التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير قادم من الحواس، التي لا تتوقف طالما أن الإنسان في حالة يقظة (المناعي، ٢٠١٧). ويرى العتوم والجراح وبشارة (٢٠١٩) أن التفكير هو نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى دلالة من خلال البنية المعرفية التي تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع الظروف البيئية. وقد عرف التفكير بأنه عملية ذهنية معرفية متعلقة بعمليات نفسية - عقلية كالتقييم والتمييز والمقارنة، والاستدلال، والتحليل، والإدراك، والإحساس، وحل المشكلات (القحطاني، ٢٠١٦).

— **التفكير الناقد:** هو تفكير تأملي هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، وهو إنتاج لمظاهر معرفية وشخصية معاً، تتضمن الدقة في فحص الوقائع والاستدلال والاستنتاج وتكوين الحجج والمناقشات والتفريق بين الرأي والحقيقة (الردور، ٢٠٠١).

— **واقع التزام الطلاب:** ويقصد به درجة قيام طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ممارسة مهارات التفكير الناقد، والالتزام بمنهجية التفكير الناقد في ضوء القرآن الكريم، ويقاس من خلال الاستجابة على فقرات المقياس الذي سيعدده الطالب لهذا الهدف.

المبحث الأول: التفكير

إن الإنسان لو أطلق لفكره العنان دون قيود وضوابط لأدى به ذلك إلى الإلحاد والزندقة وشتى صنوف الانحراف الفكري ولهذا نهى النبي ﷺ عن التفكير بذات الله تعالى وأمر بالتفكير في آياته كما في معجم الطبراني عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ (تفكروا في آلاء الله ولا تتفكروا في الله) (الطبراني، ٥١٤١٥).

أولاً: مفهوم التفكير:

التفكير لغة: سنستعرض عدداً من التعريفات اللغوية للتفكير في معاجم اللغة، لمحاولة استنتاج أبرز سمات التفكير من خلالها:

- (١) قال الجوهرى: التفكير: التأمل. والاسم الفكر. والفكرة والمصدر الفكر بالفتح. ويقال ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة وأفكر في الشيء، ورجل فكير كثير التفكير. (الجوهرى، ١٤٢٠، ص ٢١).
- (٢) وفي المفردات الفكرة قوة، التفكير جولان تلك القوة بحسب نظر العقل ولا يقال إلا فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب ولهذا روي (تفكروا في آلاء الله ولا تفكروا في الله) ورجل فكير كثير الفكر قال بعض الأدباء الفكر مقلوب عن الفك لكن يستعمل الفكر في المعاني وهو فرك الأمور وبحثها طلباً للوصول إلى حقيقتها (الراغب الاصفهاني، د.ت، ص ٣٤٨).
- (٣) ويعرف صاحب اللسان: الفكر والفكر: إعمال الخاطر في الشيء: قال سيبويه ولا يجمع الفكر ولا النظر ولا العلم قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً (ابن منظور، ١٩٦٨، ص ٦٥).
- (٤) ونجد في المصباح أن الفكر بالكسر تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعاني ولي في الأمر فكر أي نظر وروية، ويقال الفكر: ترتيب أمور الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علمًا أو ظنًا (المقرئ، د.ت، ص ٤٧٩).
- (٥) وفي القاموس: الفكر بالكسر ويفتح: إعمال النظر في الشيء كالفكرة والفكري بكسرها والجمع أفكارها (الفيروز أبادي، ١٩٩٣، ص ٥٩١).
- (٦) وفي المعجم الوسيط: (فكر) في الأمر فكرًا أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكر في المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها و (الفكر) إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول (الزيات وآخرون، ١٩٧٢، ص ٦٩٨).

ثانيًا: خصائص التفكير

- للتفكير خصائص عدة اختلفت باختلاف تعريف العلماء للتفكير ونظرتهم له، لكن من أهمها:
- (١) التفكير سلوك هادف، وهو يدل على خشية الإنسان وجزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل.
 - (٢) التفكير نشاط عقلي غير مباشر يحدث بأشكال وأنماط متعددة فمنها ما هو لفظي ومنها ما هو لغوي أو كتابي أو كمي أو رمزي.
 - (٣) يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الفرد من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.
 - (٤) التفكير نشاط ضمني أو مضمر، ينطلق من الخيرة الحسية للفرد ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
 - (٥) التفكير إحدى عمليات تجهيز المعلومات ومن أهم ما يميزه عن العمليات المعرفية الأخرى كالتعليم والتذكر والانتباه.



٦) عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتعرف على مدى نموها (فتح الله، ١٤٢٩، ص ٧٢).

ثالثاً: أهمية التفكير

للتفكير أهمية عظمى يدركها كل لبيب في شتى مناحي الحياة، لاسيما في مجال التربية والتعليم وإعداد الأفراد للحياة العملية بكل ما فيها من مسئولية وتعقيدات، ولذلك تحرص جميع الدول التي تنتشد التطور والنهوض إدخال مهارات التفكير ضمن مناهجها؛ لإيمانها الشديد بأنه لا يوجد تطور بدون تفكير سليم، ولعلنا نوجز أهمية التفكير في هذه النقاط:

(١) يؤدي عمق تفكير المتعلم أثناء عملية التعلم إلى إحداث تعلم فعال، وإن الأفكار والمعارف التي يكتسبها المتعلم من أسلوب التدريس القائم على خطوات فكرية واضحة تنعكس على تحسين مستوياته في عملية التذكر وحل المشكلات.

(٢) يُعد تعليم التفكير بمهاراته وأساليبه المختلفة بمثابة تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفاعلية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية، والتي يمكن أن يواجهها في المستقبل.

(٣) تسهم تنمية التفكير لدى المتعلم في إعداده لمواجهة ظروف الحياة ومشكلاتها، وتنمية قدرته على تحديد ما ينفعه وما يضره، وإتاحة الفرصة أمامه لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، وتكوين شخصيته وبنائها بطريقة صحيحة، وتأهيله ليكون عضواً صالحاً في مجتمعه مساهم في تنميته وتطويره.

(٤) يمثل تعلم مهارات التفكير حاجة ملحة في عصرنا الحالي نتيجة زيادة التعقيدات والتحديات التي تفرضها ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في شتى مناحي الحياة، والتي لا يمكن للفرد مواجهتها والتعامل معها إلا بامتلاك المهارات اللازمة لاستخدام تلك المعلومات وتوظيفها في المواقف المختلفة (فتح الله، ١٤٢٩، ص ٧٣).

رابعاً: أنماط التفكير

يُعرف الباحثون الغربيون نمط التفكير بأنه مجموعة من الأداءات التي تميز الإنسان والتي تعتبر دليلاً على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف في بيئته المحيطة، أو بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية (قطامي، ١٤٢٤، ص ١٦).

المبحث الثاني: التفكير الناقد

أولاً: مفهومه لغة

النقد لغةً: بتتبع معاني النقد في معاجم اللغة نجده يرد على عدة معانٍ كما جاء في لسان العرب منها:



- (١) الكشف عن الحال والتميز بين الجيد والردئي فالنقد والتفنيد تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها وأنقد الشجر إذا أورك ونقد الشعر أو النثر إبانة ما فيه من الحسن والقبح والصحة والاعتلال.
- (٢) الخيرية فيقال هو من نقاده قومه من خيارهم.
- (٣) الإعطاء والتناول والأخذ وتقدته دراهمه: أي أعطيته، فانتقدها: أي قبضها.
- (٤) المناقشة: ناقدت فلانا أي ناقشته في الأمر، وكل من الطرفين ينظر في رأي الآخر الإخراج الزيف منه، ومنه مراجعة الكلام بين اثنين.
- (٥) والتفنيد التفنيد، فالنقد: نقد الشيء ينقده نقدًا إذا نقره. ومنه نقد الجوزة.
- (٦) إدامة النظر إلى الشيء: فهو ينقد بعينه إلى الشيء ببصم النظر إليه.
- (٧) عيب الآخرين والوقوع فيهم فلان ينقد الناس يعيبهم ويغتابهم. ومنه النقد في الحافر نقشه. وهو من عيوب خلقة الفرس، والنقد الدغ الحية وفيه معنى الإصابة والتناول (ابن منظور، ١٩٩٠م، ص ٢٤٣).

مفهوم النقد اصطلاحاً:

النقد هو علم يبحث في تمييز الأحاديث الصحيحة من الأحاديث الضعيفة، بيان عللها والحكم على رواتها، جرحاً وتعديلاً بألفاظ مخصوصة ذات دلائل معلومة عند أهل الفن (العمرى، ٢٠٠٠م، ص ١١).

مفهوم التفكير الناقد في التربية الإسلامية :

ربما يحسن بنا معرفة العلاقة بين عملية التفكير وعملية النقد، والتي ربطت بين المفهومين تحت مصطلح حديث يعرف بالتفكير الناقد.

إذا ما رجعنا سريعاً إلى مفهوم النقد نلاحظ أنه يدور حول معان محددة مثل: عملية فكرية، وعي عقلائي، حكم عقلي ودراسة منهجية مما يعطينا دلالة واضحة على أن النقد المنهجي هو ثمرة تفكير منهجي.

"فالعلاقات الفكرية والوجدانية التي تنتظم الكيان الإنساني تقوم أول ما تقوم على أساس النقد والتقويم" (حجازي، ١٤١٣هـ، ص ٢٥٣).

وكما أن النقد تعبير عما يدور في عقل الإنسان ويفكر به تجاه قضايا ومشكلات ومواقف وأشخاص، فالتفكير والنقد معاً يشكلان دورة دموية صحية لعملية التغيير والتطوير والصالح (النمر، ١٩٦٨م، ص ٦٢).

مفهوم التفكير الناقد في الدراسات الحديثة:

إن التفكير الناقد عملية معرفية تقوم على التفكير المستقل، وإدارة الإنسان تفكيره بذاته، وهو الذي يمكن الإنسان من استخدام مهاراته العقلية من أجل تحقيق تفكير يمتاز بالوضوح، والدقة والمرونة، والفاعلية، والمنطقية، والحوارية. ويُعد التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة التربوية والتعليم، فالقدرة على التفكير الناقد تعني القدرة على الاختيار الواعي، بإصدار الأحكام الصحيحة والسليمة، وتعني

جودة التعامل بموضوعية وذكاء، وحسن تقويم الظواهر الحياتية. وفي عصرنا نشد الحاجة إلى اكتساب مهارة التفكير الناقد لتمييز المعلومات التي تردنا وتقييمها، وتقويم ما نتلقاه من معرفة، ومعلومات من الوسائل السمعية والبصرية المعاصرة (سويد، ٢٠٠٣م، ص ١٣٤).

ثانياً: الحاجة إلى التفكير الناقد في التربية الإسلامية:

إن الإنسان في الإسلام مدعو للتدبر والتفكر والنظر والاعتبار، ويُعد التفكير من أهم مظاهر وجود الإنسان، وهو الذي أعطاه المرتبة العليا التي تميزه عن باقي المخلوقات، فمن خلاله يواجه الإنسان مشكلاته، ويكتشف السنن، ويقوم بالتكاليف، فالتفكير فطرة إنسانية، والإسلام دين الفطرة.

وكما أنه فطرة فإن التفكير القويم حاجة إنسانية ملحة، فالتخلف والتقدم في أي مجتمع يعودان إلى طريقة التفكير، ونوعية الأفكار السائدة في ذلك المجتمع، فالتخلف في العقل الكلي الذي يسود المجتمع يؤدي إلى تخلف في سائر مكونات ذلك المجتمع، في العلم والعادات والتقاليد، ذلك أن التفكير يسري في عروق كل نشاط بشري، تماماً كما يسري الدم في جسم الإنسان، فإذا كان فاسداً فسد الجسم كله، وأن كان نقياً صح الجسم كله (الصالح، ١٩٩٣م، ص ٧٢).

أهمية التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي، من حيث تشابه العديد من الخصائص. كما أن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات؛ حيث بدأ هذا الاهتمام بهذا النوع من التفكير في السنوات الأخيرة واضحاً في مجالات التعليم المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم الجامعي. (العتوم وآخرون، ١٩٣١ هـ، ص ٧١).

أهداف التفكير الناقد:

التفكير الناقد يهدف إلى التوصل إلى الحقيقة بعد الشك فيها عن طريق دراسة الأدلة المنطقية والشواهد المتوفرة وتمحيصها (طافش، ١٤٢٤، ص ٨١). ولذا فإن التربية على التفكير الناقد تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات، والأحكام الأخرى، لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروي لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها.

معايير التفكير الناقد:

يُعرف "ماثيو لمبان" المعيار بأنه "قاعدة أو مبدأ يستثمر لإجراء محاكمات عقلية، والتفكير الناقد تفكير ماهر، والمهارات لا يمكن أن تعرف بدون معايير يمكن بفضلها تقييم الأداءات الماهرة، واعتماد التفكير الناقد على معايير يوحى بأنه تفكير مؤسس ومقنع، فالمعايير هي أسباب موثقة تلقى قبولاً عالي المستوى؛ مما يوطد الحقيقة الموضوعية لمحاكماتنا العقلية ومن الأشياء العامة التي نحتكم إليها والتي تمثل أنواعاً من المعايير: الأدلة القاطعة، والمقاييس، والقوانين، والمدرجات الحسية، والمواثيق والمبادئ، والمقاصد والسياسات. (ماثيو لمبان، ١٩٩٨م، ص ١٩٠).

ونلاحظ في تحديد "ماثيو لمبان" لمفهوم المعيار اعتباره العنصر البشري محوراً في تحديد المعايير واعتمادها، واستبعاده للمعايير والضوابط المستمدة من الشرائع السماوية.

وتكمن أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في كونه يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى، وربط العناصر ببعضها، وتمكين الطلبة من معالجة الموضوعات، مما ينعكس إيجاباً على شخصية الطالب من حيث الاستقلال في التفكير، والتحرر من التمحور الضيق حول الذات، وتشجيع الروح العلمية وحب الاستطلاع، والبحث والتساؤل، كما أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ترفع من درجة تقديرهم لأنفسهم، وتنمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي (الدرود، ٢٠٠١م، ص ٢١).

وهناك اتجاهان لتعليم التفكير داخل المدارس:

الاتجاه الأول: داخل المنهاج، بدمج مهارات التفكير مع المنهاج لمساعدة الطالب على التغلب على صعوبات التعلم، وهذا الاتجاه يكسب الطلبة فهماً أعمق للمحتوى ويحفزهم.

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد، وهذا يجعل الطلاب يدركون أهمية الموضوع ويجعل العملية أدق (سرور، ١٩٩٨م، ص ٢٨٦).

المبحث الثالث: التفكير الناقد في التربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية)
القرآن الكريم والسنة النبوية هي المصادر الأساسية لكل مسلم ومسلمة وهي المنبع الصافي الذي نستقي منه مشاربنا لكي نحقق مراد ربنا في هذه الحياة الدنيا بعبادة الله سبحانه على بصيرة وبعمارة الأرض بكل عمل صالح.

إن التربية الإسلامية تمثل منهجاً ونظاماً تربوياً شاملاً له أسسه العقدية، والمعرفية، والنفسية والاجتماعية، وله نظرياته الخاصة، وإجراءاته الميدانية، التي يتم اعتمادها منهجاً لتربية الفرد، وبناء المجتمع (الجلاد، ٢٠٠٤م، ص ٢٧).

منهجية التفكير الناقد في القرآن الكريم:

يدعونا القرآن الكريم إلى القراءة الدائمة والمستمرة، سواء أكانت قراءة في القرآن الكريم، أم قراءة التأمل في ملكوت السماء والأرض، بحيث تكون تلك القراءة

ناقدة، بأن يفهم الإنسان ما يقرأ، ويزن الأدلة، فلا يخدع ولا يضل. (مرسي، ١٩٩١م، ص ٨٤).

المطلب الأول: العقل عملياته وميادينه في القرآن الكريم:

حتى لا تنصرف الأذهان إلى أن العقل في القرآن الكريم اسم لشيء مثلما نقول: "السان" و"عين"، فإنه لابد من الإشارة إلى أن هذه اللفظة لم ترد في القرآن الكريم، فالعقل في القرآن الكريم صفة لمجموعة من عمليات التفكير، تتجلى في "التدبر" و"النظر" و"التأمل" ونحوه (إسماعيل، ٢٠٠٥م، ص ٥).

وهذا فيه دلالة قوية على أن المطلوب والغرض من نعمة العقل هي استثمار طاقاته وقدراته، والقرآن يدعو الإنسان إلى تنمية تفكيره سواء من خلال دعوته إلى النظر في الكون، أو دعوته إلى النقد الفاحص لما يدور حوله من أمور ومحاولة الوصول إلى الحقيقة التي اقراها كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، ومن ثم اكتسابه المقدرة على إدراك طبيعة المشكلات التي تحيط به.

المطلب الثاني: مظاهر عناية القرآن الكريم بالتفكير:

يظهر للتدبر في آيات القرآن الكريم وجود مظاهر عدة ومتنوعة الأوجه في الدلالة على عناية القرآن وبراذه لوظائف العقل وأهمية التفكير، أبرزها:

❖ أنه جعل للعقل مكانة كبرى في بناء العقيدة الإسلامية وترسيخ قواعدها، كما جعل العقيدة أثرها في تحرير عقل الإنسان وانطلاقه بحيث يكون عقلاً ناقداً باحثاً عن الحقيقة.

❖ أنه حث على التفكير. إن المظهر الثاني لعناية القرآن الكريم بالتفكير هو في حثه الدائم على التفكير، حيث إن ذلك هو أحد أهم وسائله لتحقيق أهدافه، قال تعالى: ﴿بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة النحل. الآية: ٤٤].

❖ سلطة المجتمع وضغطه والاستبداد الفكري: كثيراً ما يقف المجتمع بسلطته عائفاً أمام حرية التفكير، بدأ من أصغر سلطة فيه وهي سلطة الأبوين، ومروراً بسلطة المدرسة والإعلام، وانتهاء بالسلطة السياسية الحاكمة، والأصل في أشكال السلطة أن تشكل عوامل تنظيم وضبط وتربية لكن إذا ما أسئ استخدامها أحيلت إلى عوامل هدم، لذلك حرم الإسلام الاستبداد الفكري، وادعاء الحقيقة ومحاولة فرضها على الآخرين، وهو المنطق الفرعوني (الخطيب، ٢٠٠٧م، ص ٦٤).

قال تعالى: ﴿يَا قَوْمِ لَكُمْ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ﴾ [سورة غافر. الآية: ٢٩].

❖ تربية العقل على حسن المحاكمة والاستدلال. فالقرآن الكريم يتضمن في عرضه للآيات الكونية والنفسية الربط بين النتائج والمقدمات ويعتمد في ذلك المحاجة

المحكمة، والبرهان، فدلالة السمع في القرآن الكريم تتناول الأخبار كما تتناول الإرشاد والتنبيه والبيان للدلائل العقلية، وأن الناس يستطيعون استفادة الأدلة العقلية التي تبين لهم الحق من كلام الله، وبصورة أكمل وأفضل مما يستفيدون من كلام المصنفين والمعلمين، وهي أدلة عقلية باعتبار أن العقل يعلم صحتها إذا نبه عليها، كما أنها شرعية في الوقت ذاته باعتبار أن الشرع دل عليها وهدى إليها، فعلى هذا التقرير تكون الدلائل في القرآن الكريم شرعية عقلية (ابن تيمية، ١٩٧٩م، ص ١٢١).

❖ **تنمية الحواس والدعوة إلى حسن توظيفها.** حث القرآن الكريم على استخدام الحواس (أدوات المعرفة) من أجل الوصول إلى المعرفة، وبلغ من اهتمام القرآن الكريم بالحواس أن تكرر ذكر البصر وتصريف الأفعال الدالة عليه في أكثر من ثلاثين موضعاً، والسمع ومشتقاته في نحو من خمس وثلاثين موضعاً، معظمها ذو دلالة فكرية وتربوية (الكيلاني، ١٤٢١هـ، ص ٢١٤).

المطلب الثالث: موقف القرآن الكريم من التفكير الناقد.

لابد من الإشارة أولاً إلى أن لفظ "نقد" لم يرد في القرآن الكريم ولا أي من مشتقاته، وهذا لا ينفي وجود مفهوم النقد ومعناه، فالألفاظ والمصطلحات ليست كل شيء وإنما ما تحمله من مفاهيم، فمن خلال تأمل الآيات نجد القرآن الكريم يجمع بين وصف الأحداث والوقائع ونقدها، فينقد وقائع وأحوال ويغيرها (جلي، ١٤٠٧هـ، ص ٩٠).

وحديث القرآن الكريم عن الظواهر تميز بتجاوز تقرير الحقائق إلى تقييمها وتحديد موقف حاسم منها، فحين يتناول ظاهرة يجسدها كما هي في الحقيقة والواقع، ويحدد مواصفاتها، ثم يتجاوز ذلك الوصف الموضوعي ليعطي تقويماً محدداً، ويسجل موقفاً إزاء تلك الظاهرة، فعلى سبيل المثال حينما عرض القرآن الكريم لوصف طبيعة الأعراب كفته منعزلة تتصف بالجفاء. قال تعالى: ﴿الْأَعْرَابُ أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلَّا يَعْلَمُوا حُدُودَ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [سورة التوبة. الآية: ٩٧]. وما تبع ذلك من شدة الكفر وعدم مراعاة الحدود الشرعية، فإن من يتعمق في فهم النص يجد القرآن يوحى بدلالة عدم الرضا عن تلك الظاهرة وليس مجرد الوصف لها، فتجاوز بذلك مستوى التقرير إلى مستوى الأحكام، وكذلك الآيات التي وصفت أحوال الأمم السابقة، تجاوزت الأسلوب الوصفي إلى الحكم القيمي الذي يبرز الدوافع والأسباب داعياً إلى أخذ العبرة (امزيان، ١٩٩٩م، ص ٣٤٩). وبهذا يظهر لنا تكامل صورة النقد في القرآن الكريم بما ينبغي أن ينعكس على التفكير الناقد لدى المسلم وعلى شخصيته.

رابعاً: المحاسبة (النقد الذاتي): ليس المطلوب في التربية الإسلامية مجرد التفكير بل المطلوب أيضاً النقد ولا يتأتى التفكير النقدي إلا من خلال مبدأ المحاسبة، والشواهد

على ذلك كثيرة، والمحاسبة في الإسلام تتوافق مع ما يعرف في علم النفس المعاصر بـ "نقد الذات" الذي يهدف إلى إصلاح النفس وتأديبها وتركيتها وتطهيرها. (عبد المجيد أحمد منصور).

إن القرآن الكريم يقرر قاعدة النقد الذاتي قاعدة أساسية في جميع الأخطاء الفردية أو الجماعية، ويدعو إلى تجنب التفكير التبريري لأخطاء الذات كما ويدعو إلى التعمق في التفكير والبحث عن الأسباب الحقيقية للإخفاق، ومن توجيهات القرآن الكريم في ذلك: ﴿وَمَا أَصَابَكُمْ مِّنْ مُّصِيبَةٍ فِيمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ﴾ [سورة الشورى. الآية: ٣٠]. ﴿عِنْدَ سِدْرَةِ الْمُنْتَهَى﴾ [سورة النجم. الآية: ١٤]. ﴿لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَإِنْ تُبْذَوْا مَّا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخَفَوْهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ فَيَعْزِزُ لِمَن يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [سورة البقرة. الآية: ٢٨٤].

خامساً: الشورى: وتعد الشورى من أبرز مجالات حرية الرأي في الإسلام بعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والمراد بالشورى استطلاع رأي الأمة أو من ينوب عنها، في الأمور المتعلقة بالصالح العام، من خلال اجتهاد جماعي يقوم على الاستفادة من جميع الآراء والأفكار، بحثاً وتحليلاً وتعليلاً وإبداء الرأي، فهي عملية اكتشاف للرأي الأصوب. وهذا مما يبرز صلتها بالتفكير الناقد الذي يبحث عن الحقائق ويميز بين المعطيات (الخطيب، ٢٠٠٧م، ص ١١٩).

المطلب الرابع: نماذج من النقد القرآني: وفيما يلي عرض لبعض نماذج من النقد القرآني والتي من شأنها التأكيد المنهجي لعملية التفكير الناقد وإبراز لخصائصه في التربية الإسلامية، إذ لا يمكن فصل النقد المنهجي عهن التفكير، والقرآن الكريم يُعد نقداً للأحوال والوقائع التي تطرأ على الإنسان في حياته، كما يُعد تغييراً لها وتبديلاً. فهو يعطينا صورة كثيرة: اجتماعية ونفسية وفكرية ثم يتناولها بالعرض والتحليل، ثم يأتي بالنقد بعد ذلك إما لمصالحها وإما ضدها، وفق براهين وأدلة وبناء على المعطيات الصحيحة والمدرسة (المساوي، ١٤٠٧هـ، ص ٩٢).

ثانياً: منهجية التفكير الناقد في السنة النبوية

تعد السنة النبوية تطبيقاً عملياً لما جاء به القرآن الكريم، وهي المصدر الثاني من مصادر التشريع، قال تعالى: ﴿إِنَّ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ [سورة النجم. الآية: ٤]. والناظر في سنة المصطفى عليه الصلاة والسلام يجد الكثير من الأحاديث الموجهة لعملية التفكير والعصف الذهني كما نجد فيها أحاديث ثرية تتوجه نحو بناء الشخصية المسلمة بناء متكاملأ يشكل أرقى درجات الوعي والتفاعل الإيجابي مع عناصر الحياة المختلفة.

المطلب الأول: عناية السنة النبوية بالتفكير :

لقد حرص النبي ومن خلال سنته القولية والفعلية والتقريرية على تنمية القدرات العقلية للإنسان وتوجيه تفكيره الوجهة العلمية الصحيحة، وذلك من خلال:

أولاً: استعمال الأساليب التي تثير التفكير، وتشرك السامع في الوصول إلى المعلومة أو الحقيقة، فلقد اهتم النبي اهتماماً كبيراً بتنمية التفكير وإثارتها، باستخدام وسائل متعددة كأسلوب التأمل والتفكير العقلي، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب ضرب المثل، وغير ذلك مما يصعب الإحاطة به، ويظهر جلياً من خلال النظر في الأحاديث النبوية وفي ذلك احترام لشخصية المتلقي وتعليم له من أجل أعمال فكره في كل ما يتلقاه (الرشدان، ١٩٨٨م، ١١٨).

المطلب الثاني: موقف السنة النبوية من التفكير الناقد:

رسخ النبي ﷺ مبادئ عديدة في الشريعة الإسلامية، لعل من أهمها مبدأ حق الفرد في التعبير عن رأيه، ومبدأ ألا عصمة لأدعي، فنجد في سنته ﷺ ممارسة النقد الذاتي مع نفسه رغم عصمته ومن ذلك قوله ﷺ: "لو استقبلت من أمري ما استدبرت ما سقت الهدي ولحللت مع الناس حين حلوا" (البخاري، ١٤١٢هـ، ٢٦٤٢). وذلك أن منهجه ﷺ التيسير وعدم المشقة، فلقد شق على الصحابة رضي الله عنهم أن يتحللوا من إحرامهم مع بقائه هو محرماً وكان يختار موافقتهم ليفعلوا ما أمروا به مع انشراح وقبول (ابن القيم، ١٤٠٧هـ، ص ١٣١).

المنهج النبوي في التفكير الناقد

نستطيع أن نقف مع الكثير من المواقف التي وجه فيه النبي ﷺ نقداً للآخر فيما يصدر عنه من معتقدات وأفكار، أو سلوكيات فعلية أو لفظية، وسلك في سبيل ذلك منهج "الإقناع المنطقي من خلال كسب ثقتهم ومن خلال نقل المعلومات والوقائع والأدلة المادية والحجج، ودون إشعارهم بالفوقية أو الإصرار على ضرورة إقناعهم، وبغاية من الوضوح في طرح الأفكار والأدلة (الشاش، ٢٠٠٧م، ص ١١٤).

ومن الأحاديث في ذلك: خرج رسول الله ﷺ على أصحابه وهم يختصمون في القدر فكانما يفقأ في وجهه حب الرمان من الغضب، فقال: "بهذا أمرتم أو لهذا خلقتم تضربون القرآن بعضه ببعض بهذا أهلكتم الأمم قبلكم" (ابن ماجه، ١٩٩٤م، ٨٥).

المبحث الخامس : التفكير الناقد في الفكر الإسلامي

المطلب الأول: مظاهر التفكير الناقد في الفكر الإسلامي وأسس ومجالاته.

يمكننا الوقوف مع عدد من المظاهر العامة للتفكير الناقد في التربية الإسلامية والتي يبرز لنا من خلالها الأسس الشرعية لتلك العملية ومجالاتها، ولقد تعددت مظاهر التفكير الناقد في الفكر الإسلامي وأخذت صوراً وأشكالاً مختلفة عكست حيوية المجتمع المسلم وقدرته الفائقة على التطوير والانجاز الحضاري، وقد تجلّى ذلك الجهد العلمي من خلال عدة مظاهر أبرزها:

(١) المذاهب الفقهية وجهود الإصلاح والتجديد: إن تعدد المذاهب الفقهية دليل على حرية الفكر، بل إن ما نجده من تعدد الاتجاهات في المدرسة الواحدة لا تدل على

حرية الفكر وحسب بل إنها أوجدت المجال لتبادل النقد الهادف على نطاق واسع في الحياة العلمية.

(٢) **نقد التقليد والتعصب:** لاشك أن التقليد آفة قديمة إلا أنها شكلت ظاهرة تركت آثار سلبية من التنافر والاختلاف المذموم بعدما انتشرت المذاهب الفقهية المعروفة على الرغم من أن أصحاب تلك المذاهب كانوا من أكثر الفئات تحذيرا منها.

فالشافعي رضي الله عنه كان يقول "إذا صح الحديث فهو مذهبي" وفي رواية "إذا رأيت كلامي يخالف الحديث فاعملوا بالحديث، واضربوا بكلامي عرض الحائط" (الدهلوي، ١٤٠٤هـ، ص ١٠٤). وهو بذلك ينزع أية قداسة قد يتوهمها البعض لمذهب من المذاهب، وتذكير منه ببشرية المجتهد فهو مهما أوتي من علم وفهم فالخطأ في حقه ممكن.

(٣) **إنصاف المخالف واحترام رأيه:** الإقرار بوجود الرأي المخالف وحق صاحبه في الطرح لرأيه والدفاع عنه، وعدم التعصب للرأي الشخصي واعتباره صحيحا وغيره خطأ والاعتراف لأصحاب التفوق بذلك هو من سمات التفكير الناقد.

وفي رسالة الليث بن سعد إلى الإمام مالك ما يظهر أدب الاختلاف والإنصاف، ففي رسالته يعرض لكثير من المسائل التي يخالف فيها الإمام مالك، خاصة ما يتعلق بحجية عمل أهل المدينة، وفي ختام رسالته يقول وأنا أحب توفيق الله إياك، وطول بقائك، لما أرجو للناس في ذلك من المنفعة وما أخاف أن يكون من المضيعة إذا ذهب مثلك مع استثناسي بمكانك، وإن نات الدار فهذه منزلتك عندي، ورأيي فيك، فاستيقنه والسلام (ابن معين، ١٣٩٩هـ، ص ٤٨٨).

(٤) **السعي للوصول إلى الحقيقة وإن كانت لدى المخالف:** وهذا هدف مجمع عليه لدى أهل الإنصاف، فالإمام النووي (ت ٦٧٦هـ) يرى أن غاية كسل بحث إنما هي الوصول إلى الحقيقة، إذ لا سبيل إلى تحقيق الخير إلا بها، فيقول إن اجتماعنا ينبغي أن يكون الله تعالى فلا يليق بنا المنافسة والمشاحنة بل شأننا الرفق والصفاء واستفادة بعضنا من بعض واجتماع قلوبنا على ظهور الحق: وحصول الفائدة، وقد بين في موضع آخر أن الحقيقة هي ما ينبغي أن يسعى المتعلم للوصول إليها وإن كانت لدى من هم أدنى منه مكانة ومنزلة علمية (النووي، ١٤٠٦هـ، ص ٣٤).

(٥) **العمق في التفكير والتأني في إصدار الأحكام والتثبت واعتماد الدليل والحجة:** ان الناظر في علوم المسلمين وما كتب فيها ليلحظ أن النقد كان منهجا وأساسا للبحث والتفكير، فلا يثبت الرأي إلا بعد استعراض الآراء ومناقشتها بدقة وإمعان يصل بعدها إلى رأي مستقل بعد عمق في التأمل والتمحيص.

وقد كانت دعوتهم صريحة إلى عدم الوقوف على الظاهر وضرورة الغوص في أعماق وبواطن الأمور، يقول ابن القيم: "فكم من مسألة ظاهرها ظاهر جميل وباطنها مكر وخداع وظلم، فالغر ينظر إلى ظاهرها ويقضي بجوازه، وذو البصيرة ينقد مقصدها وباطنها، فالأول يروج عليه زغل المسائل كما يروج على الجاهل بالنقد زغل الدراهم، والثاني يخرج زيفها كما يخرج الناقد زيف النقود، وكم من باطل يخرج به الرجل بحسن لفظه وتنميته وإبرازه في صورة حق، وكم من حق يخرج به بتهجينه وسوء تعبيره في صورة باطل ومن له أدنى فطنة وخبرة لا يخفى عليه ذلك بل هذا أغلب أحوال الناس، ولكثرته وشهرته يستغني عن الأمثلة، بل من تأمل المقالات الباطلة والبدع كلها وجدها قد أخرجها أصحابها في قوالب مستحسنة (ابن القيم، ١٩٧٣م، ص ٢٢٩).

٦) **الحث على التفكير الناقد وقبوله:** لقد ورد عن الصحابة ما يؤكد تقبلهم النقد وطلبهم له، وكانوا يعدون ذلك من باب إقامة الدين والحفاظ عليه، وصيانة لأنفسهم، ففي خطبة أبي بكر الصديق حين توليه الخلافة يقرر مبدأ النقد ويدعو الناس إليه فيقول "أيها الناس فاني قد وليت عليكم ولست بخيركم فان أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني... أطيعوني ما أطعت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم (ابن هشام، ١٤١٨هـ، ص ٢٨).

٧) **الجرأة والشجاعة في إظهار الحق وتقرير مبدأ أن لا عصمة لأحد بعد رسول الله:** وقد رسخ الإمام مالك هذه الحقيقة العلمية والتاريخية، والمتأصلة في نصوص القرآن والسنة، بقوله: "كل يؤخذ من قوله ويترك، إلا صاحب هذا القبر (ابن كثير، ١٩٨٥م، ص ١٤٠).

٨) **الدعوة إلى الحوار والسؤال واحترام الحريات:** فهذا الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه يؤصل لحرية الرأي وممارسة النقد وإيضاحه وفق ضوابط تحقيق المصلحة، وذلك من خلال موقفه من الخوارج حينما بعث إليهم ابن عباس فناظرهم حتى رجع منهم أربعة آلاف، فبعث إلى الباقيين أن يرجعوا، فلما أبوا ذلك، أرسل إليهم "كونوا حيث شئتم، وبيننا وبينكم أن لا تسفكوا دما حراما، ولا تقطعوا سبيلا، ولا تظلموا أحدا، فإن فعلتم نبذت إليكم الحرب" (الشوكاني، ١٤١٥هـ، ص ٣٨٥). وهو بذلك يحدد حدود ممارسة الرأي وضوابط النقد.

٩) **الموضوعية:** والموضوعية من اخص خصائص التفكير الناقد، وهي من أكثر ما حرص علماء المسلمين على تحريره وتحقيقه في طلبهم للعلم وفي مناظراتهم، وقد بين السعدي في تفسيره أن كلام العالم على مقالات أهل البدع يجب فيه الموضوعية، بأن يعطي كل ذي حق حقه، ويبين ما في كل مقالة من الحق

وبالباطل، مع الأخذ بعين الاعتبار مقدار قرب كل مقالة من الحق وبعدها منه (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص ٢٨٠).

المطلب الثاني: التفكير الناقد في علوم المسلمين:

لقد أنتجت التربية الإسلامية وما زالت عقلية إسلامية منظمة، ناقدة، متفاعلة مع الحياة مما مكن علماء المسلمين من امتلاك ناصية العلم والبحث والتفكير المنهجي الناقد، ومما جعلهم يؤسسون علوما نقدية ومنهجية بالكامل، كعلوم الحديث، وعلم أصول الفقه، وأمدهم بمناهج متميزة التفكير والاجتهاد.

أولاً: التفكير الناقد في علم الحديث:

إن النقد في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الأمور والقضايا يبدأ بالقدرة على التمييز، ويعبر منها إلى التفسير والتعليل والتحليل والتقييم، بحيث تشكل نهجا واضحا، مؤصلا على قواعد، مؤيدا بقوة الملكة بيد قوة التمييز (عباس، ١٩٨٤م، ص ٨). وهذا ما يظهر لنا صلة العلوم المنهجية لدى المسلمين بالتفكير الناقد.

ثانياً: التفكير الناقد في علم أصول الفقه:

علم أصول الفقه من العلوم الأساسية التي أسسها المسلمون لضبط الخلاف وتمييز الغث من السمين، وكشف مناهج الأئمة والعلماء في الاجتهاد والاستنباط والاستدلال، وقد بين ابن خلدون أهمية أصول الفقه فقال: "اعلم أن أصول الفقه من أعظم العلوم الشرعية وأجلها قدرا وأكثرها فائدة، وهو النظر في الأدلة الشرعية من حيث تؤخذ منها الأحكام والتأليف وأصول الأدلة الشرعية" (ابن خلدون، ١٤١٨هـ، ص ٤٥٢).

المطلب الثالث: التفكير الناقد عند ابن تيمية

هو أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم الخضر النميري الحراني الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين ابن تيمية: الإمام، شيخ الإسلام. عرف بكثرة البحث في فنون الحكمة، وبال دعوة إلى الإصلاح، كان آية في التفسير والأصول، فصح اللسان، ناظر العلماء، و«عرف بمعرفته بصحيح المنقول وسقيمه، قل أن ذكر له قول إلا وقد أحاط علمه بمبتكره وذاكره وناقله وأثره، أو راو إلا وقد عرف حاله من جرح وتعديل بإجمال وتفصيل، وعرف بالإدراك السريع والتنبيه الدقيق العجيب وقوة الضبط، وهبه الله تعالى ومنحه القدرة على استنباط المعاني من الألفاظ النبوية والأخبار المروية وإبراز الدلائل منها على المسائل وتبيين مفهوم اللفظ ومنطوقه وإيضاح المخصص للعام والمقيد للمطلق، إنه رضي الله عنه ليس له مصنف ولا نص في مسألة ولا فتوى إلا وقد اختار فيه ما رجحه الدليل النقلى والعقلي على غيره، وتحرى قول الحق المحض فبرهن عليه بالبراهين القاطعة

الواضحة الظاهرة، وكانت وفاته ليلة الاثنين العشرين من ذي القعدة وذلك من سنة ثاني وعشرين وسبع مائة (الجزار، ١٤٠٠هـ، ص ٧٨).

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الميدانية الكشف عن واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات: الجنس، والجامعة، والدرجة العلمية.

ثانياً: منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والذي أشار مطاوع والخليفة (٢٠١٤) إليه بأنه المنهج الذي يعمل على "ملاحظة ظاهرة أو حدث ومتابعته، معتمداً على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات مختلفة، بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً" (ص ١١١). ومن ثم، استخدم الباحث هذا المنهج - من خلال الاستبانة - لجمع بيانات كمية تفيد في توصيف واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية، بغرض فهم وتحليل هذا الواقع والإسهام في تطويره.

ثالثاً: مجتمع الدراسة والعينة:

يعرف مجتمع البحث على أنه جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عبيدات، ١٩٨٤م، ص ١٠٩).

وتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأقسام التربوية التي يوجد بها مسار قائم فعلياً لأصول التربية الإسلامية. وباستقراء أقسام التربية ومساراتها في الجامعات السعودية، اتضح وجود ثلاثة أقسام فقط بها مسار أصول التربية الإسلامية، وهي:

- قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
 - قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
 - قسم التربية بكلية الدعوة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- وقد تواصل الباحث مع المرشدين الأكاديميين بهذه الأقسام الثلاثة للحصول على إحصائيات بأعداد أعضاء وعضوات هيئة التدريس وبياناتهم لتوجيه الاستبانة إليهم. وقد بلغ المجتمع الأصلي لهذه الدراسة (١٢٣) عضواً وعضوة، وهو يمثل أيضاً عينة الدراسة.

وبهذا، استهدف الباحث المجتمع الأصلي كافة لتطبيق أداة الدراسة عليه، فقام بتوزيع الاستبانة على جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بتلك الأقسام الثلاثة، وذلك على مدى شهرين تقريباً في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ (٢٠٢١-).

٢٠٢٢م). وقد وصل للباحث (٩٧) استبانة من مجتمع الدراسة الأصلي؛ أي بنسبة (٧٨.٨٦%). وتمثل هذه النسبة نسبة مقبولة جداً وممثلة للمجتمع الأصلي على اعتبار أن تطبيق الاستبانة كان يستهدف فقط أعضاء وعضوات هيئة التدريس بتلك الأقسام الثلاثة المتخصصين في أصول التربية الإسلامية. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة:

جدول (١): توصيف خصائص عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	المجتمع الأصلي	العينة	%
الجامعة	أم القرى	43	37.1%
	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	41	33.0%
	الجامعة الإسلامية	39	29.9%
الدرجة العلمية	أستاذ	36	37.1%
	أستاذ مشارك	33	34.0%
	أستاذ مساعد	28	28.9%
الجنس	ذكر	58	59.8%
	أنثى	39	40.2%
الإجمالي	123	97	100%

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد عينة الدراسة كانوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ومنهم هم على درجة أستاذ ومن الذكور.

رابعاً: أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة الوصفية المسحية على الاستبانة لتحقيق أهدافها الميدانية، وذلك لتناسب هذه الأداة مع طبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها؛ حيث إن الاستبانة تعد من أكثر أدوات البحث الوصفي شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم التربوية للحصول على البيانات والمعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معين من مصادرها المباشرة وفي وقت قصير نسبياً. هذا، وقد مرت أداة الدراسة بخطوات عديدة تمثلت في الآتي:

١) بناء الاستبانة:

اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على ما تم استنباطه في الإطار النظري ومن الأدبيات ذات الارتباط بموضوع الدراسة عن منهجية التفكير الناقد. وقد مر بناء أداة الدراسة بعدة مراحل يجملها الباحث فيما يلي:

أ- استقراء أدبيات البحث (من المصادر والمراجع) المرتبطة بمنهجية التفكير الناقد.

ب- وضع ما يرتبط بهذه المنهجية من معايير ومهارات ومعوقات وسبل تطوير في قائمة، كما هو موضح بالاستبانة في صورتها الأولية.

ت- تم عرض الاستبانة على المشرف العلمي لإبداء الرأي والمشورة حيال محاور الاستبانة وعباراتها، ثم تم إجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهات المشرف وملحوظاته.

ث- وبعد موافقة المشرف العلمي على الاستبانة، تم توجيهها لبعض المختصين - في مجال الدراسة - للكشف عن مدى صلاحية الاستبانة في قياس الهدف الذي وضعت من أجله. وقد أجرى الباحث التعديلات على مفردات الاستبانة.

جدول (٢): عدد عبارات محاور الاستبانة في صورتها الأولية والنهائية

عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية	عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية	محاور الاستبانة
٨	٩	الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد
١٣	١٢	الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد
٩	٦	الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد
٩	٧	الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد
٣٩	٣٤	الإجمالي

وبناءً على ذلك، تكونت الاستبانة مما يلي:

- الجزء الأول: وتناول بيانات عامة عن الاستبانة، والهدف منها.
- الجزء الثاني: وتناول معلومات عامة عن أفراد العينة، ومتغيرات الدراسة: (الجنس، والجامعة، والدرجة العلمية).
- الجزء الثالث: وتكون من (٣٩) عبارة تم إعدادها بالشكل المغلق (Closed Questionnaire)، حيث كان يقابل كل عبارة أربع إجابات محتملة متدرجة بين درجات الالتزام الآتية (كبيرة - متوسطة - ضعيفة - غير متحققة). وقد اشتملت الاستبانة على أربعة محاور رئيسة، وهي:
- ١. المحور الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد، واشتمل على (٨) عبارات.
- ٢. المحور الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد، واشتمل على (١٣) عبارة.
- ٣. المحور الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد، واشتمل على (٩) عبارات.
- ٤. المحور الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد، واشتمل على (٩) عبارات.

٢) صدق الاستبانة:

الإختبا الصادق هو الإختبار الذي يقيس ماوضع من أجل قياسه(عبيدات، ١٩٨٤م، ص١٥٩)، ويشير الصدق إلى قياس مدى صلاحية أدوات الدراسة - المستخدمة لتشخيص ظاهرة ما، أو المستخدمة في جمع البيانات اللازمة لمعالجة موضوعها - لقياس ما وضعت لقياسه، أو بتعبير آخر مدى إمكانها تحقيق الهدف الذي صممت من أجله. وقد استخدم الباحث نوعين من الصدق، هما:

أ) صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على عشرين (٢٠) محكماً، وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول الاستبانة وفقراتها من حيث تصنيف المحاور ومناسبتها لأهداف الدراسة، وأهمية العبارات، ومدى ملائمتها للمحاور التي تندرج تحتها، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وغير ذلك من تعديل للعبارات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يروونه مناسباً من عبارات، بالإضافة إلى النظر في تدرج الاستبانة، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسباً.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي Internal Consistency من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل عبارة أو فقرة بإجمالي المحور التي تنتمي له، وكذلك معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. والجدول التالية توضح ذلك:

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الأول والدرجة الكلية له

م	المحور الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد	معامل الارتباط
١	إدراك المفاهيم وضبطها.	.856**
٢	الإلمام بأبعاد التفكير الناقد.	.847**
٣	الربط بين المفاهيم والمصطلحات.	.834**
٤	استيعاب منهجية الاستقراء المنطقي.	.833**
٥	تطبيق منهجية الاستنباط/الاستنتاج المنطقي.	.842**
٦	توظيف المنطق في البحوث التربوية.	.928**
٧	اختيار المصطلحات المناسبة.	.845**
٨	التحليل والتركيب المنطقي.	.825**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع عبارات المحور الأول من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (٠.٨٢٥) بين العبارة (٨) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين

العبارة (٦) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (٠.٩٢٨). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الأول بشكل كافٍ لاستخدامها.

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية له

م	المحور الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد	معامل الارتباط
١	الاستنتاج.	.834**
٢	الاستقراء.	.851**
٣	إيجاد العلاقة بين السبب والنتيجة.	.873**
٤	المقارنة والتباين في البحوث.	.751**
٥	تحديد الأولويات في البحوث التربوية.	.850**
٦	التمييز بين المفاهيم والمصطلحات.	.709**
٧	صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.	.801**
٨	تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.	.869**
٩	تحديد وتقييم الفكرة المطروحة للنقاش.	.850**
١٠	التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية.	.728**
١١	تأسيس الحقائق بتضمين البحث الأدلة المقنعة والموثوقة.	.838**
١٢	توضيح مدى ارتباط الأفكار المتسلسلة ببعضها البعض.	.829**
١٣	اتخاذ القرار.	.846**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع عبارات المحور الثاني من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (٠.٧٠٩) بين العبارة (٦) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين العبارة (٣) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (٠.٨٧٣). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الثاني بشكل كافٍ لاستخدامها.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية له

م	المحور الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	معامل الارتباط
١	ضعف تأهيل طلاب الدراسات العليا لممارسة منهجية التفكير الناقد.	.707**
٢	قلة ممارسة طلاب الدراسات العليا لأساليب التفكير الناقد في الدراسة الأكاديمية.	.651**
٣	ضعف توجيه الباحثين نحو الالتزام بمنهجية التفكير الناقد.	.758**
٤	ضعف اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التفكير الناقد.	.793**
٥	غلبة التقليد لدى طلاب الدراسات العليا في البحوث التربوية وقلة اهتمامهم بالتجديد.	.695**
٦	الافتقار إلى البيئة العلمية المحفزة على الابتكار.	.618**

م	المحور الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	معامل الارتباط
٧	غموض مفهوم التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا.	.712**
٨	ندرة وجود مواد تحمل مسمى التفكير الناقد.	.651**
٩	خلو المناهج الدراسية من مفردات التفكير الناقد.	.743**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع عبارات المحور الثالث من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (٠.٦١٨) بين العبارة (٦) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين العبارة (٤) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (٠.٧٩٣). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الثالث بشكل كافٍ لاستخدامها.

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الرابع والدرجة الكلية له

م	المحور الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	معامل الارتباط
١	تعزيز تأهيل طلاب الدراسات العليا لممارسة منهجية التفكير الناقد.	.660**
٢	تعزيز ممارسة طلاب الدراسات العليا لأساليب التفكير الناقد في الدراسة الأكاديمية.	.760**
٣	العمل على زيادة توجيه الباحثين نحو الالتزام بمنهجية التفكير الناقد.	.803**
٤	إقامة الفعاليات العلمية التي تعزز مهارات التفكير الناقد.	.780**
٥	تحفيز الباحثين على الابتكار والتجديد والبعد عن التقليد والجمود.	.782**
٦	توفير البيئة المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.	.751**
٧	توجيه بحوث التربية الإسلامية لمعالجة مشكلات الواقع المعاصر.	.814**
٨	إضافة مادة بعنوان التفكير الناقد لطلاب الدراسات العليا.	.520**
٩	تعميق أساليب التفكير الناقد لدى الباحثين.	.762**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع عبارات المحور الرابع من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (٠.٥٢٠) بين العبارة (٨) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين العبارة (٧) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (٠.٨١٤). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الرابع بشكل كافٍ لاستخدامها.



جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الاستبانة
الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد	1	.897**	.375**	.167	.877**
الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد	.897**	1	.333**	.289**	.912**
الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	.375**	.333**	1	.420**	.634**
الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	.167	.289**	.420**	1	.535**
الاستبانة	.877**	.912**	.634**	.535**	1

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين (٠.٥٣٥) للمحور الرابع و(٠.٩١٢) للمحور الثاني وهي قيمة مرتفعة جداً، كذلك كانت قيمة الارتباط بين المحورين الأول والثاني مرتفعة (٠.٨٩٧). وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها.

٣) ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الأدوات إعطاء نتائج القياس نتائج متشابهة أو متقاربة إذا ما أعيد القياس لأكثر من مرة تحت ظروف متشابهة، كما يؤكد ذلك فان دالين في مفهومه لثبات أداة الدراسة (فان دالين، ١٩٩٧م، ص٣٩٢).

وللتأكد من ثبات الاستبانة، اعتمد الباحث طريقة معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين (٢٥) عضو هيئة تدريس. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٨): ثبات الاستبانة ومحاورها بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

محاور الاستبانة	ألفا كرونباخ
الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد	.829
الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد	.824
الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	.840
الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد	.843
إجمالي الاستبانة	.850

يتضح من الجدول السابق أن درجات معاملات ثبات محاور الاستبانة كانت مرتفعة جداً حيث تراوحت قيم ألفا كرونباخ بين (٠.٨٢٤) للمحور الثاني و(٠.٨٤٣) للمحور الثالث.

للمحور الرابع، كذلك لم تقل درجة ثبات الاستبانة إجمالاً عن (٠.٨٥٠). وبأخذ الجذر التربيعي لقيمة الثبات (٠.٨٥٠)، يمكن أيضاً حساب الاتساق الداخلي (الصدق) لمحاور الاستبانة مجملة (٠.٩٢٢)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات محاور الاستبانة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدا)، ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج الخاصة بواقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

١. واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "بصورة مجملة:

٢. واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

٣. معوقات التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

٤. سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية:

(١) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجنس:

(٢) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجامعة:

(٣) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الدرجة العلمية.

❖ أولاً: النتائج الخاصة بواقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

١ - واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "بصورة مجملة":
للكشف عن واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بصورة مجملة، تم حساب المتوسطات الحسابية لجميع محاور الاستبانة الرئيسة والفرعية. ويبين الجدول التالي ذلك:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية لمحاور استبانة الكشف عن واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بصورة مجملة

محاوَر الاستبانة		المتوسط	الانحراف
الأول: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد		3.11	0.731
الثاني: واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد		3.11	0.703
الثالث: معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد		3.20	0.548
الرابع: سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد		3.42	0.495
إجمالي الاستبانة		3.20	0.487

يتضح من الجدول السابق أن طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية يلتزمون بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة - بدرجة متوسطة (٣.٢٠)، كما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لمحوري الاستبانة الأول "الخاص بمعايير التفكير الناقد" والثاني "الخاص بمهارات التفكير الناقد" كان (٣.١١)، أما محور الاستبانة الثالث "الخاص بمعوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد" فكان متوسطه الحسابي (٣.٢٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاستبانة الرابع "الخاص بسبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد" فكان (٣.٤٢)؛ الأمر الذي يعني أن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة الأربعة تراوحت الحسابية من (٣.١١) إلى (٣.٤٢)، أي بين درجتي التحقق المتوسطة والكبيرة.

وبهذا كان أعلى محاور الاستبانة تحققاً هو المحور الرابع "الخاص بسبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد" (٣.٤٢)، أما المحور الثاني "الخاص بواقع الالتزام بمهارات التفكير الناقد" فكان أقل المحاور تحققاً (٣.١١). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تصورات أعضاء هيئة التدريس عن أهمية هذه المقترحات وأنه في

حال العمل على تحقيقها فإنها ستطور معايير ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا وتجعلهم أكثر التزاماً بها في رسائلهم العلمية.

وفيما يلي تفصيل واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة:

٢- واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

أوضح الجدول (١١) أن طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية يلتزمون بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة - على إجمالي عبارات المحور الأول ككل (٣.١١). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٧٣١)، مما يعني توافق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاستبانة الأول "واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"

عبارات المحور الأول "معايير التفكير الناقد"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(١) إدراك المفاهيم وضبطها.	3.15	.808
(٢) الإلمام بأبعاد التفكير الناقد.	3.01	.896
(٣) الربط بين المفاهيم والمصطلحات.	3.31	.858
(٤) استيعاب منهجية الاستقراء المنطقي.	3.23	.896
(٥) تطبيق منهجية الاستنباط/الاستنتاج المنطقي.	3.10	.797
(٦) توظيف المنطق في البحوث التربوية.	2.97	.883
(٧) اختيار المصطلحات المناسبة.	3.22	.767
(٨) التحليل والتركيب المنطقي.	2.91	.969

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور يتراوح من (٢.٩١) إلى (٣.٣١)، الأمر الذي يعني أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة تتراوح بين "المتوسطة" و"الكبيرة". أما أكثر معايير التفكير الناقد - الواقعة في الإرباعي الأعلى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة التزام طلاب الدراسات العليا بها بدرجة كبيرة، فهي:

- العبارة (٣): الربط بين المفاهيم والمصطلحات (٣.٣١). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تركيز الأصول الإسلامية للتربية على المفاهيم والمصطلحات خاصة وأن هناك مفاهيم ومصطلحات تخالف التربية الإسلامية ومن ثم يمر الطالب بخبرات كثيرة للتفريق بين المفهوم والمصطلح.
 - أما أقل معايير التفكير الناقد - الواقعة في الإربعاء الأدنى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة التزام طلاب الدراسات العليا بها بدرجة متوسطة، فكانت:
 - العبارة (٨): التحليل والتركيب المنطقي (٢.٩١).
 - العبارة (٦): توظيف المنطق في البحوث التربوية (٢.٩٧).
 - العبارة (٢): الإلمام بأبعاد التفكير الناقد (٣.٠١).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التحليل والتركيب المنطقي تعد من مهارات التفكير العليا، والتي تحتاج إلى مزيد من الجهد، لذا وجب التركيز عليها.
- ٣- واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

أوضح الجدول (١١) أن طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية يلتزمون بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة - على إجمالي عبارات المحور الثاني ككل (٣.١١). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٧٠٣)، مما يعني توافق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاستبانة الثاني "واقع التزام طلاب الدراسات العليا بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"

عبارات المحور الثاني "مهارات التفكير الناقد"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩) الاستنتاج.	3.29	.877
١٠) الاستقراء.	3.15	.808
١١) إيجاد العلاقة بين السبب والنتيجة.	3.04	.815
١٢) المقارنة والتباين في البحوث.	2.81	.950
١٣) تحديد الأولويات في البحوث التربوية.	3.06	.839
١٤) التمييز بين المفاهيم والمصطلحات.	2.93	.893
١٥) صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.	3.21	.853
١٦) تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات	2.90	.930

عبارات المحور الثاني "مهارات التفكير الناقد"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
والاستنتاجات.		
(١٧) تحديد وتقييم الفكرة المطروحة للنقاش.	3.07	.820
(١٨) التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية.	3.34	.853
(١٩) تأسيس الحقائق بتضمين البحث الأدلة المقنعة والموثوقة.	3.21	.841
(٢٠) توضيح مدى ارتباط الأفكار المتسلسلة ببعضها البعض.	3.20	.886
(٢١) اتخاذ القرار.	3.18	.829

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور يتراوح من (٢.٨١) إلى (٣.٣٤)، الأمر الذي يعني أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة تتراوح بين "المتوسطة" و"الكبيرة". أما أكثر مهارات التفكير الناقد - الواقعة في الإربعي الأعلى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة التزام طلاب الدراسات العليا بها بدرجة كبيرة، فهي:

- العبارة (١٨): التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية (٣.٣٤).
- العبارة (٩): الاستنتاج (٣.٢٩).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ماير به طلاب الدراسات العليا من تركيز في دراستهم الأكاديمية على التفريق بين المصادر الأساسية والثانوية ، فكان هناك وعي كاف بها.
- أما أقل مهارات التفكير الناقد - الواقعة في الإربعي الأدنى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة التزام طلاب الدراسات العليا بها بدرجة متوسطة، فكانت:
- العبارة (١٢): المقارنة والتباين في البحوث (٢.٨١).
- العبارة (١٦): تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات (٢.٩٠).
- العبارة (١٤): التمييز بين المفاهيم والمصطلحات (٢.٩٣).
- العبارة (١١): إيجاد العلاقة بين السبب والنتيجة (٣.٠٤).
- العبارة (١٣): تحديد الأولويات في البحوث التربوية (٣.٠٦).
- العبارة (١٧): تحديد وتقييم الفكرة المطروحة للنقاش (٣.٠٧).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون هذه المهارات تحتاج إلى مزيد من الاطلاع على البحوث المختلفة في الفنون الأخرى ومقارنتها مع مايرم دراسته حتى يستطيع تحديد الأولويات وتقييم الفكرة المطروحة ومعرفة العلاقة بين الأسباب والنتائج.

٤- معوقات التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

أوضح الجدول (١١) وجود معوقات تحول دون التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة - على إجمالي عبارات المحور الثالث ككل (٣.٢٠). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٥٤٨)، مما يعني توافق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول معوقات التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاستبانة الثالث "معوقات التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عبارات المحور الثالث "معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد"
.731	3.13	(٢٢) ضعف تأهيل طلاب الدراسات العليا لممارسة منهجية التفكير الناقد.
.767	3.12	(٢٣) قلة ممارسة طلاب الدراسات العليا لأساليب التفكير الناقد في الدراسة الأكاديمية.
.788	3.24	(٢٤) ضعف توجيه الباحثين نحو الالتزام بمنهجية التفكير الناقد.
.813	3.28	(٢٥) ضعف اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التفكير الناقد.
.708	3.25	(٢٦) غلبة التقليد لدى طلاب الدراسات العليا في البحوث التربوية وقلة اهتمامهم بالتجديد.
.782	3.19	(٢٧) الافتقار إلى البيئة العلمية المحفزة على الابتكار.
.913	3.25	(٢٨) غموض مفهوم التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا.
.722	3.18	(٢٩) ندرة وجود مواد تحمل مسمى التفكير الناقد.
.777	3.18	(٣٠) خلو المناهج الدراسية من مفردات التفكير الناقد.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور يتراوح من (٣.١٢) إلى (٣.٢٨)، الأمر الذي يعني أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون تحقق معوقات التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة تتراوح بين "المتوسطة" و"الكبيرة". أما أكثر معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد

- الواقعة في الإرباعي الأعلى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة إحالتها دون التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد، فهي:
- العبارة (٢٥): ضعف اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التفكير الناقد (٣.٢٨).
- العبارة (٢٦): غلبة التقليد لدى طلاب الدراسات العليا في البحوث التربوية وقلة اهتمامهم بالتجديد (٣.٢٥).
- العبارة (٢٨): غموض مفهوم التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا (٣.٢٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن عدم دراسة طلاب الدراسات العليا لمواد توضح مفهوم التفكير الناقد وأنواعه وأبعاده ، وبالتالي عدم ممارسته في مجال دراستهم وعملهم.
- أما أقل معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد - الواقعة في الإرباعي الأدنى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة إحالتها دون التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد، فكانت:
- العبارة (٢٣): قلة ممارسة طلاب الدراسات العليا لأساليب التفكير الناقد في الدراسة الأكاديمية (٣.١٢).
- العبارة (٢٢): ضعف تأهيل طلاب الدراسات العليا لممارسة منهجية التفكير الناقد (٣.١٣).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون طلاب الدراسات العليا يستطيعون من خلال بحوثهم وقرائهم المستمرة في التعرف على مفهوم التفكير الناقد دون الالتزام بمنهج معين خاص بهز
- ٥- سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:
- أوضح الجدول (١١) موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة - على إجمالي عبارات المحور الرابع ككل (٣.٤٢). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٤٩٥)، مما يعني توافق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاستبانة الرابع "سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عبارات المحور الرابع " سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد "
.636	3.38	(٣١) تعزيز تأهيل طلاب الدراسات العليا لممارسة منهجية التفكير الناقد.
.686	3.39	(٣٢) تعزيز ممارسة طلاب الدراسات العليا لأساليب التفكير الناقد في الدراسة الأكاديمية.
.724	3.30	(٣٣) العمل على زيادة توجيه الباحثين نحو الالتزام بمنهجية التفكير الناقد.
.688	3.33	(٣٤) إقامة الفعاليات العلمية التي تعزز مهارات التفكير الناقد.
.694	3.48	(٣٥) تحفيز الباحثين على الابتكار والتجديد والبعد عن التقليد والجمود.
.646	3.46	(٣٦) توفير البيئة المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.
.610	3.58	(٣٧) توجيه بحوث التربية الإسلامية لمعالجة مشكلات الواقع المعاصر.
.735	3.29	(٣٨) إضافة مادة بعنوان التفكير الناقد لطلاب الدراسات العليا.
.646	3.55	(٣٩) تعميق أساليب التفكير الناقد لدى الباحثين.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور يتراوح من (٣.٢٩) إلى (٣.٥٨)، الأمر الذي يعني أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يوافقون على سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية بدرجة "كبيرة". أما أكثر سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد - الواقعة في الإربعاء الأعلى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة أهميتها بدرجة كبيرة، فهي:

- العبارة (٣٧): توجيه بحوث التربية الإسلامية لمعالجة مشكلات الواقع المعاصر (٣.٥٨).
 - العبارة (٣٩): تعميق أساليب التفكير الناقد لدى الباحثين (٣.٥٥).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأهمية البالغة لدراسة الواقع ومعرفة احتياجاته، وتعميق الأساليب التربوية الناقدة للتمكن من إيجاد الحلول للمشكلة الواقعة. أما أقل سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد - الواقعة في الإربعاء الأدنى من هذا المحور - والتي ترى عينة الدراسة أهميتها بدرجة كبيرة، فكانت:
- العبارة (٣٨): إضافة مادة بعنوان التفكير الناقد لطلاب الدراسات العليا (٣.٢٩).

- العبارة (٣٣): العمل على زيادة توجيه الباحثين نحو الالتزام بمنهجية التفكير الناقد (٣.٣٠).

- العبارة (٣٤): إقامة الفعاليات العلمية التي تعزز مهارات التفكير الناقد (٣.٣٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة في عدم وجود مادة مخصصة للتفكير الناقد تعنى بزيادة الوعي والتفكير لدى الطلاب، وكذلك عدم وجود مؤتمرات ومنتديات لإقامة ندوات تهتم بالتفكير الناقد.

❖ ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية:

للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية، تم استخدام اختبار كروسكال - والس **Kruskal-Wallis (X)** للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغيري: الجامعة، والدرجة العلمية. كما أستخدم اختبار مان - وتيني **Mann-Whitney U Test (Z)** للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجنس:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجنس: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية الأربعة. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٦) نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأول: واقع الالتزام بمعايير التفكير الناقد	ذكر	58	43.03	-2.571-	0.10
	أنثى	39	57.88		دالة
الثاني: واقع الالتزام بمهارات التفكير الناقد	ذكر	58	42.41	-2.828-	0.05
	أنثى	39	58.79		دالة

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الثالث: معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	ذكر	58	42.31	-2.876-	0.004
	أنثى	39	58.95		دالة
الرابع: سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	ذكر	58	43.65	-2.303-	0.021
	أنثى	39	56.96		دالة
الاستبانة مجملة	ذكر	58	41.83	-3.070-	0.002
	أنثى	39	59.67		دالة

وتفصيلاً، يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجنس - على إجمالي استبانة الكشف عن "واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (Z) (٣.٠٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٢)، وقد كانت الفروق في اتجاه عضوات هيئة التدريس حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٥٩.٦٧) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤١.٨٣).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ "واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (Z) (٢.٥٧١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١٠)، وقد كانت الفروق في اتجاه عضوات هيئة التدريس حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٥٧.٨٨) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤٣.٠٣).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ "واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (Z) (٢.٨٢٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه عضوات هيئة التدريس حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٥٨.٧٩) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤٢.٤١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الثالث والخاص بـ "معوقات التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في

الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (Z) (٢.٨٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٤)، وقد كانت الفروق في اتجاه عضوات هيئة التدريس حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٥٨.٩٥) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤٢.٣١).

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجنس - على محور الاستبانة الرابع والخاص بـ"سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (Z) (٢.٣٠٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٢١)، وقد كانت الفروق في اتجاه عضوات هيئة التدريس حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٥٦.٩٦) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس (٤٣.٦٥).

ولعل تفسير وجود هذه الفروق وفي اتجاه عضوات هيئة التدريس يُعزى إلى طبيعة المرأة في دقة ملاحظتها وكثرة نقدها الدائم.

٢- الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجامعة:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الجامعة: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة مجملية، وكذلك على محاورها الفرعية الأربعة. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٧) نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
الأول: واقع الالتزام بمعايير التفكير الناقد	أم القرى	36	37.46	20.878	.000
	الإمام محمد	32	67.14		
	الجامعة الإسلامية	29	43.31		
الثاني: واقع الالتزام بمهارات التفكير الناقد	أم القرى	36	39.39	10.286	.006
	الإمام محمد	32	61.08		
	الجامعة الإسلامية	29	47.60		

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
الثالث: معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	أم القرى	32	59.48	8.162	.017
	الإمام محمد	29	48.47		
	الجامعة الإسلامية	36	40.72		
الرابع: سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	أم القرى	32	59.78	8.031	.018
	الإمام محمد	29	47.38		
	الجامعة الإسلامية	36	38.68		
الاستبانة مجمل	أم القرى	32	61.95	11.767	.003
	الإمام محمد	29	47.52		
	الجامعة الإسلامية	8	40.50		

وتفصيلاً، يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجامعة - على إجمالي استبانة الكشف عن "واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (11.767)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.003)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بجامعة أم القرى، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (61.95) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بكل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (47.52) والجامعة الإسلامية (40.50).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجامعة - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ "واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (20.878)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (67.14) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بكل من الجامعة الإسلامية (43.31) وجامعة أم القرى (37.46).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجامعة - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ "واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات

- السعودية بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (١٠.٢٨٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٦)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (٦١.٠٨) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بكل من الجامعة الإسلامية (٤٧.٦٠) وجامعة أم القرى (٣٩.٣٩).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجامعة - على محور الاستبانة الثالث والخاص بـ"مواقف التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٨.١٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١٧)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بجامعة أم القرى، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (٥٩.٤٨) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بكل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٤٨.٤٧) والجامعة الإسلامية (٤٠.٧٢).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الجامعة - على محور الاستبانة الرابع والخاص بـ"سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٨.٠٣١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١٨)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بجامعة أم القرى، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (٥٩.٧٨) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية بكل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٤٧.٣٨) والجامعة الإسلامية (٣٨.٦٨).
- ولعل تفسير وجود هذه الفروق وفي اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى على الاستبانة مجملية وعلى المحورين الثالث والرابع يُعزى إلى عراقة كلية التربية في هذه الجامعة بأقسامها المختلفة وتلمس حاجيات المجتمع التربوي، أما وجود فروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على محوري الاستبانة الأول والثاني فيمكن تفسيره في ضوء حداثة هذا التخصص في كلية التربية بالجامعة.
- ٣- الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الدرجة العلمية:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية حسب متغير الدرجة العلمية: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية الأولى والثاني والرابع. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٨) نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
الأول: واقع الالتزام بمعايير التفكير الناقد	أستاذ	36	57.50	5.452	.065
	أستاذ مشارك	33	45.23		
	أستاذ مساعد	28	42.52		
الثاني: واقع الالتزام بمهارات التفكير الناقد	أستاذ	36	53.76	1.952	.377
	أستاذ مشارك	33	47.97		
	أستاذ مساعد	28	44.09		
الثالث: معوقات الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	أستاذ	36	58.43	8.443	.015
	أستاذ مشارك	33	48.00		
	أستاذ مساعد	28	38.05		
الرابع: سبل تفعيل الالتزام بمنهجية التفكير الناقد	أستاذ	36	54.61	4.024	.134
	أستاذ مشارك	33	41.38		
	أستاذ مساعد	28	50.77		
الاستبانة مجملة	أستاذ	36	54.47	4.090	.129
	أستاذ مشارك	33	50.35		
	أستاذ مساعد	28	40.38		

وتفصيلاً، يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الدرجة العلمية - على إجمالي استبانة الكشف عن "واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٤.٠٩٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها كانت أكثر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت (٠.١٢٩).

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الأول والخاص بـ"واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمعايير التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٥.٤٥٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها كانت أكثر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت (٠.٠٦٥).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثاني والخاص بـ"واقع التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمهارات التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (١.٩٥٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها كانت أكثر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت (٠.٣٧٧).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الرابع والخاص بـ"سبل تفعيل التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٤.٠٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها كانت أكثر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت (٠.١٣٤).
- وعدم وجود فروق على الاستبانة مجملية وعلى المحاور الثلاثة السابقة يدل على اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول واقع التزام طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس - بحسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث والخاص بـ"معوقات التزام طلاب الدراسات العليا تخصص أصول التربية الإسلامية في الجامعات السعودية بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية"، حيث جاءت قيمة (X) (٨.٤٤٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه أعضاء هيئة التدريس على درجة أستاذ، حيث كان متوسط درجات استجاباتهم (٥٨.٤٣) وهو أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس على درجة أستاذ مشارك (٤٨.٠٠) وممن هم على درجة أستاذ مساعد (٣٨.٠٥). ولعل تفسير وجود فروق في اتجاه الأساتذة على هذا المحور الثالث يُعزى إلى الخبرة الأكاديمية والعلمية في مجال التدريس من ناحية والخبرة البحثية وإصدار الأحكام من جهة أخرى.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:
- (١) تفعيل التعاون بين كليات التربية وأصحاب التخصصات الأخرى في الحديث وأصول الفقه للإفادة من تلك العلوم المنهجية لطلاب الدراسات العليا في صياغة نظريات تربوية إسلامية تهتم بالتفكير الناقد.
 - (٢) ضرورة استعانة طلاب الدراسات العليا في الكليات التربوية بقواعد أصول الفقه للخروج من التقليد، وتعميم تلك القواعد في الدراسة الأكاديمية.
 - (٣) أهمية إيجاد برامج للتدريب ومواد دراسية تهتم بالتفكير الناقد لكي يصبح جزءاً من الثقافة المجتمعية.

مقترحات الدراسة:

- بناء على محددات الدراسة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الدراسة إجراء الأبحاث التالية:
- التأصيل الإسلامي لمنهجية التفكير الناقد.
 - الضوابط المنهجية للتفكير الناقد في مدارس الفقهاء والمحدثين والفلاسفة: دراسة مقارنة.
 - مدى التزام الرسائل العلمية في تخصص أصول التربية الإسلامية بمنهجية التفكير الناقد: دراسة تحليلية.
 - مدى التزام برامج أصول التربية الإسلامية على مستوى الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد: دراسة تحليلية.
 - مدى التزام طلاب الدراسات العليا في تخصصات العلوم الشرعية والتربوية بمنهجية التفكير الناقد: دراسة مقارنة.
 - العوامل المؤثرة في التزام طلاب الدراسات العليا بمنهجية التفكير الناقد: دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
 - تأثير تخصص طلاب الدراسات العليا في مرحلة البكالوريوس على مدى التزامهم بمنهجية التفكير الناقد في رسائلهم العلمية.
 - تصور مقترح لتطوير برامج أصول التربية الإسلامية على مستوى الدراسات العليا في ضوء الضوابط المنهجية للتفكير الناقد.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، علي والكندري، كلثوم. (٢٠١٨). درجة امتلاك طلبة وطالبات كلية التربية تخصص العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد. جامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٤ (١٦٩)، ١٩٤-٢٢٧.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (٢٠٠٣). مفتاح دار السعادة. ط١، بيروت، دار ابن حزم.
- ابن منظور، أبو الفصل جمال الدين. (١٤١٠هـ). لسان العرب، ط١، ج٥، بيروت: دار صادر.
- شخار، أبو نصير بن حمد. (٢٠١٢). جدلية العقل والنقل من منظور القرآن الكريم: نحو تفكير إسلامي ناقد. مجلة بحوث إسلامية واجتماعية متقدمة، ٢ (٤)، ص ٣٧٠-٣٥١.
- البقعاوي، صالح. (٢٠١٥). معوقات التفكير العلمي في القرآن الكريم. مجلة الحكمة، عدد ٥٠، ص ص ١١١-١٦٦.
- الجليل، عبد العزيز. (٢٠٠٨). أفلا تتفكرون. الرياض: دار طيبة.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل. (١٤٢٠هـ). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط١، ج٢، بيروت: دار الكتب العلمية.
- حنايشة، عبد الوهاب. (٢٠٠٩). التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم، جامعة النجاح الوطنية، أطروحة دكتوراه، فلسطين.
- الخولي، عبد البديع. (١٩٩١). التربية العقلية في الإسلام. القاهرة، مجلة دراسات تربوية، ٣٥ (٦)، ص ص ٣٢-٧٠.
- الدرود، عامر. (٢٠٠١). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريب مهارات التفكير، ط١، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشهري، فهد. (٢٠١٣). منهجية التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.
- الطيب، محمد. (٢٠١٤). تنمية مهارات التفكير في القرآن الكريم. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

- عبد الله، سليمان. (٢٠١٥). طرق التفكير والاستدلال بين المشركين والمؤمنين في القرآن الكريم. مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، عدد ٩، ص ص ٤٥-٧٠.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (٢٠١٥). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط٥، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العقاد، عباس محمود. (د.ن). التفكير فريضة إسلامية، القاهرة: نهضة مصر للطباعة.
- العمري، شوكت. (٢٠٠٣). أساليب القرآن الكريم في تنمية التفكير: نموذج سورة الشورى. جامعة الكويت، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ١٨ (٥٢)، ١٣٣-١٨٠.
- عياصرة، عطا. (٢٠١٧). فهم القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي وتطبيقاته التربوية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١٢ (٢)، ١٣٦-١٥١.
- القحطاني، عبد الله. (٢٠١٦). علم النفس التربوي، الرياض: مكتبة المتنبى.
- الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٩). دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم، ط ٢، عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا). جامعة آل البيت، مجلة المنارة للبحوث التربوية، ١٣ (٣)، ٢٨٦-٣٤١.
- معاجيني، أسامة. (٢٠١٥). مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة لتحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في ضوء المتغيرات: دراسة مسحية. جامعة الزقازيق، مجلة التربية الخاصة، عدد ١٢، ص ص ٣٠١-٣٤٢.
- المغيصيب، عبد العزيز. (٢٠٠٦). تعلم التفكير الناقد، ط ١، الرياض: دار المعرف للنشر والتوزيع.
- المناعي، نادية. (٢٠١٧). أنماط هيرمان للتفكير وعلاقتها بنمطي التفكير المندفع والمتروكي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي، أسد الغابة، المطبعة الإسلامية طهران، ١٩٧٠م.
- ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، درء تعارض العقل والنقل تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية – الرياض، ١٩٧٩م.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، منهاج السنة النبوية، تحقيق: محمد رشاد سالم، مؤسسة قرطبة، ط١، ١٤٠٦هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، تحقيق: د. علي حسن ناصر، د. عبد العزيز إبراهيم العسكر، دار العاصمة- الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، الرد على المنطقيين، دار المعرفة – بيروت، ١٩٠٠م.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم، العبودية، ط٥، المكتبة الإسلامية، بيروت، ١٩٧٩م.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، مجموع الفتاوي، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار، دار الوفاء، ط٣، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، مطبعة السنة المحمدية – القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٦٩هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، مقدمة في أصول التفسير، مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة، ١٩٨٨م.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني أبو العباس، الرد على البكري، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ١٩٩٧م، ج٢.
- ابن جماعة، بدر الدين بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أداب العالم والمتعلم، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٠٠، د.ن.
- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج، صيد الخاطر، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٠م.
- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد أبو الفرج، صفة الصفوة، دار المعرفة – بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩.
- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، الثقات، تحقيق: السيد شرف الدين أحمد، دار الفكر، ط١، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.
- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، دار الكتب العلمية – بيروت، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧.
- ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، تهذيب التهذيب، دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٤ - ١٤٠٤هـ.

- ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩هـ.
- ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الطاهري أبو محمد، الفصل في الملل والأهواء والنحل، مكتبة الخانجي - القاهرة، د.ط، د.ن.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، التاريخ، دار أحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط٤.
- ابن رجب، شرح علل الترمذي، تحقيق همام سعيد، مكتبة الرشد، الرياض، ط٢، ٢٠٠١م.
- ابن رجب، كتاب الفرق بين النصيحة والتعيير، تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، دار المأمون للتراث، بيروت، ط٣، ١٩٨٥م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٤م.
- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله القرطبي المالكي، بهجة المجالس وأنس المجالس، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٠٠م.
- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله القرطبي المالكي، جامعة بيان العلم وفضله، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط١، ١٤٢٩-٢٠٠٨م.
- ابن عبد الوهاب، محمد، مختصر سيرة الرسول ﷺ، المحقق: عبد الرحمن بن ناصر البرك وغيره، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبد الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها وأهلها، دراسة وتحقيق علي شيري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.
- ابن قدامة، أحمد بن أحمد بن عبد الهادي بن قدامة المقدسي أبو عبد الله، العقود الدرية من مناقب شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكاتب العربي - بيروت، ١٩٨٠م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، الفروسية، تحقيق: مشهور بن حسن بن محمود بن سلمان، دار الأندلس - السعودية - حائل، ط١، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، بدائع الفوائد، تحقيق هشام عبد العزيز عطا، مكتبة نزار مصطفى الباز - مكة المكرمة، ط١، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، المنار المنيف في الصحيح والضعيف، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، ط٢، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، مفتاح دار السعادة، ومنشور ولاية العلم والإدارة، دار الكتب العلمية – بيروت ١٦٩/١.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، طريق الهجرتين وباب السعادتين، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، دار ابن القيم – الدمام، ط٢، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، إعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الجيل – بيروت، ١٩٧٣م، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، زاد المعاد في هدي خير العباد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عبد القادر الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة – مكتبة المنار الإسلامية – بيروت- الكويت، ط١٤، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٦م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، المنار المنيف في الصحيح والضعيف، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، البداية والنهاية، مكتبة المعارف – بيروت، ١٩٨٥م.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر – بيروت.
- أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتاب العربي – بيروت، ط٤، ١٤٠٥هـ.
- أحمد، سعد مرسي، التربية والتقدم، عالم الكتب، ط٣، ١٩٩١م.
- الألمعي، زاهر بن عوض، مناهج الجدل في القرآن الكريم، دن، ط٢، ١٩٨٠م – ١٤٠٠هـ.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، الجامع الصحيح المختصر، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، شعب الإيمان، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤١٠هـ.

- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- جادو، عبد العزيز، الطريق إلى علم النور والحق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، د.ط، ٢٠٠٠م.
- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان، ساقية رياض الصلح، بيروت، ط ١٩٨٥م.
- جلبي، خالص، في النقد الذاتي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٤٠٤هـ، / ١٩٨٤م.
- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي أبو بكر، تاريخ بغداد، دار الكتب العلمية - بيروت.
- الخوادة، ناصر أحمد، وإسماعيل عبد، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار الحنين، ١٤٢٢-٢٠٠١م، ط ١، عمان - الأردن.
- الدارقطني، علي بن عمر بن أحمد بن مهدي أبو الحسن الدارقطني البغدادي، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله السلفي، دار طيبة - الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، ٣٢ جزء.
- الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (ت: ٥٠٢) معجم مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت - لبنان، د.ط، د.ت.
- الزمخشري، محمود بن عمر، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: علي محمد البجاوي - محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة - لبنان، الطبعة الثانية.
- الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الريان، مصر، ط ٣، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- سويد، عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي، العين، ١٤٢٤-٢٠٠٣م.
- الشوابكة، أحمد فهد بركات، محمد رشيد رضا ودوره في الحياة الفكرية والسياسية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ١، ١٤٠٩-١٩٨٩م.

- الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدارية من علم التفسير، حققه وأخرج أحاديثه عبد الرحمن عميرة، دار الوفاء للطباعة والنشر، جدة، ط١، ١٤١٥-١٩٩٤م.
- طافش، محمود، تعليم التفكير، تحقيق: إباد خالد الطباعة، جهينة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.
- عباس، فضل، البلاغة فنونها وأفنانها، ط٤، الأردن، دار الفرقان، ١٩٩٤م.
- العقاد، عباس محمود، الإنسان في القرآن الكريم، المكتبة العصرية، صيدا، ١٩٠٠م.
- علي، سعيد إسماعيل، تجديد العقل التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م.
- الفسوي، أبو يوسف يعقوب بن سفيان، المعرفة والتاريخ، تحقيق أكرم ضياء العمري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٤م.
- القرطبي، أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، أعاد طبعه دار أحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر - عمان، ط١، ١٤٢١-٢٠٠١م.
- الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية (دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة)، دار القلم، دبي، ط١، ١٤٢١.
- مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، عدد الأجزاء ٥، دار أحياء التراث، بيروت.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٤٠٣-١٩٨٣، د.ط، د.م.
- المقرئ، أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، د.ط، المكتبة العلمية - بيروت.
- النووي، الإمام أبو زكريا محي الدين بن شرف، الأذكار المنتخبة من كلام سيد الأبرار، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٣-١٩٨٣.
- النووي، الإمام أبو زكريا محي الدين بن شرف، المناهج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية.