أثر تنمية مهارات التفكير النقدي علي الرضا الأكاديمي المُدرَك والتحصيل الأكاديمي الفعلي للطلاب

د. رباب فهمي أحمد عبد العال

أستاذ إدارة الأعمال المساعد بكلية التجارة – جامعة القاهرة

ملخص البحث

استهدف البحث إجراء تأصيل نظري لمفهوم التفكير النقدي وأهميته في حياة الطالب وأسسه وقياسه ورصده في الواقع العملي بالنسبة لطلاب الفرقة الأولي كلية التجارة جامعة القاهرة للعام الجامعي٢٠١٨/٢٠١٩، واستجلاء الوضع بالنسبة لمستوى تحصيلهم الفعلي ورضاهم المُدرَك عن مقرر التفكير النقدي، وبناء نموذج يوضح علاقات الارتباط والأثر بين تلك المتغيرات، وإلقاء الضوء علي أهميه تنمية مهارات هذا النوع من التفكير وبيان أثره علي أداء الطلاب بشكل تطبيقي ودوره في توفير سبل تعزيز والارتقاء برؤية مصر حول التنمية المستدامة ٢٠٣٠ أملاً في تحسين الرضا والتحصيل الأكاديمي للطلاب ومن ثم تعظيم استفادتهم بما يدرسوه وتحقيق تعديل لاتجاهاتهم ولسلوكهم الدراسي حاليًا واتجاهاتهم وسلوكياتهم الوظيفية في منظماتهم مستقبلاً من خلال تقديم فهم أفضل لأحد أهم المقدمات والمحددات الفردية والنفسية للسلوك التنظيمي ألا وهو التفكير. وقد تم اختبار النموذج علي عينة قوامها (٣٦٩) طالب باستخدام تحليل المقاييس الإحصائية الوصفية والتطبيقية الملائمة لأغراض البحث. وقد أسفرت النتائج عن أن التفكير النقدي هو متغير هام في نجاح الطلاب جامعيًا في دراستهم وواقعيًا في حياتهم، واتصاف مفردات العينة بدرجة متوسطة من مهاراته، وتحقيقهم لمستوي جيد ومقبول من التحصيل وتمتعهم بدرجة مرتفعة من الرضا عن مقرر التفكير النقدي. وقد دعمت النتائج التأثير المعنوي لتوافر مهارات التفكير النقدي علي كل من تحصيل الطلاب ورضاهم عن المقرر. وأن مستوي تلك المهارات

يختلف معنويًا وفقًا للنوع لصالح الإناث، وللجنسية لصالح المصريين، ولنوع الثانوية لصالح خريجي القسم الأدبي، ولنظام القيد لصالح النظامي.

وأخيرًا استعراض المعوقات الفعلية التي تُعرقل استخدام مهارات التفكير النقدي علي أكمل وجه في بيئة التعليم المصرية وتقديم بعض التوصيات الداعمة لتنميها.

الكلمات الدالة:

التفكير النقدي*، التحصيل الأكاديمي الفعلي*، الرضا الأكاديمي المُدرَك عن مقرر التفكير النقدي*، النوع، الجنسية، نوع الثانوية، نظام القيد، طلاب كلية التجارة جامعة القاهرة، التعليم، استراتيجية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠.

١- ***الإطار النظري للدراسة:***

١/١- مقدمة: يواجه أجيال القرن الحادي والعشرين الثورة الصناعية الرابعة والتي يصفها الخبراء بأنها بمثابة تسونامي التقدم التكنولوجي الذي سيغير في الكثير من تفاصيل الحياة البشرية والتي تلت الثورة الصناعية الثالثة (وهي ثورة الحوسبة الرقمية التي انطلقت في خمسينيات القرن الماضي ووصلت لذروتها وتطبيقاتها في الذكاء الصناعي والتكنولوجيا الحيوية وثلاثية الأبعاد والثورة في مجال مواقع التواصل الاجتماعي والعالم الرقمي). هذا الفيضان المعلوماتي والتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في شتي المجالات أفرزت تحديات تواجهه المنظمات والمجتمعات. وفي ظل ذلك نجد أن رأس المال البشري "المعرفي"

(Cognitive Capital) هو السبيل لمواجهة تلك التحديات حيث يُمثل في ضوء إحصائيات البنك الدولي أكثر من ٦٤٪ من الثروة العالمية (فهمي، ٢٠١٨). ومن أجل تمكينه من مواكبة تلك التغيرات والتطورات فلابد من ثورة جذرية في مجال التعليم وطرق التفكير لتحصين الجيل الجديد بالمهارات التي

تمكنه من تلبية التوقعات الأعلى من قبل المجتمع. من بين هذه المهارات مهارة حل المشكلات وصنع القرار، والتفكير النقدي والحكم المنطقي والتفكير الإبداعي

* قد يُشار لمصطلح "التفكير النقدي" فيما بعد بـ"التفكير" و"التحصيل الأكاديمي الفعلي" بـ

"التحصيل"، "الرضا الأكاديمي المُدرَك عن مقرر التفكير النقدي" بـ "الرضا" للتيسير.

(Nickerson, 1987). فضلاً عن أن هناك اتفاق عام في الأدبيات السابقة حول أهمية تنمية مهارات التفكير النقدي من أجل تلبية متطلبات وتحديات العصر الحالي (Huitt, 1998, Halpern, 1998, Genc, 2017) والثورة الصناعية الرابعة وكان لها مردودها الإيجابي والسلبي. فالتفكير والمهارات الرقمية كلاهما ضروريان بشكل أساسي للتعليم في هذا القرن (Higgins, 2014). فمما لاشك فيه أن لهذه التغيرات انعكاسات إيجابية علي كافة المجالات ومنها المجال الأكاديمي كزيادة التوجه لجامعات الجيل الثالث ومن ثم الرابع. حيث إنها هي القادرة علي تحقيق إنتاج المعرفة وصناعة تكنولوجيا وطنية، وعولمة التعليم كانتشار التعلم الإلكتروني. وقد تنبأ قبل أعوام العالم الهولندي وسيما (وهو متخصص في الإدارة والريادة الأكاديمية ويمتلك شركة استشارية تحمل اسمه بالإضافة إلى مهنته الأكاديمية) بأن الجامعات بشكلها الحالي آخذة في الزوال ليحل مكانها تدريجيًا نموذج جديد "جامعة الجيل الثالث". وقام بتأليف كتاب "Towards the Third Generation University". هذه الجامعة تتميز باعتمادها الأساسي على استثمار المعرفة الكيفية (Know-How Exploitation) من خلال الحاضنات التقنية دون الاكتفاء بالتدريس والبحث العلمي, وتُولي اهتمامًا كبيرًا لموضوع الريادة وإنتاج الرواد (Entrepreneurs) بالإضافة إلى العلماء والحرفيين, معتمدةً على الأساليب العلمية العابرة للتخصصات وتصميم مقررات دراسية خاصة تُخاطب موضوعات مُنتقاة لها قيمة إضافية في السوق تسعى لتطوير المعارف والمهارات لجمهور مُنتقَى من الطلاب والمهتمين. وقد بدأت الجامعات المصرية تخطو خطوات واسعة باتجاه التحول لجامعات ذكية من جامعات الجيل الثالث القادرة علي إنتاج المعرفة والتكنولوجيا كمخرجات للبحث العلمي المتطور الذي يتعرض للمشكلات الوطنية والعالمية، وذلك أجل التمكن من تنفيذ استراتيجية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ عن طريق إعداد خريج جاهز للمنافسة على وظائف المستقبل محليًا وإقليميًا ودوليًا، والتأكيد على تَميُّز الجامعات في برامجها التعليمية التي تقدمها بأن تكون

جامعات ذكية وفقًا لأحدث النظم العالمية من حيث المقررات الدراسية وطرق التدريس. هذا يتم من خلال عدة محاور من بينها وضع مقررات دراسية على أساس تنمية مهارات الطلاب الفكرية. وعلي الصعيد الآخر؛ فبتفحص المردود السلبي لثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وبتأمل الواقع، يتضح أنه يُعاني من جملة مخاطر، حيث إنها أدت إلي تطور منصات التواصل الاجتماعي وفوضى المعلومات وانتشار الشائعات الإلكترونية والأخبار المزيفة، مما أدي إلى انتشار ظاهرة الإعلام البديل القائم على أفراد وكتائب إلكترونية تقوم ببث شائعات إلكترونية وأخبار مزيفة. الأمر الذي نتج عنه ظهور "الحرب الحديثة..حرب الجيل الرابع". وهي حرب باردة، نفسية، ناعمة تخلو من الدبابات والأسلحة الثقيلة. ومنها الغزو الفكري والثقافي والذي ينتهج سياسة "دس السم في العسل" وما يصاحبه من تشويه وتزييف ومحاولات دءوبة لتآكل الثقافة ولتذويب وطمس الهوية واستبدالها بالهوية العالمية وإفساد القيم الاجتماعية بالمخدرات الرقمية، ومنها حرب الشائعات ونشر وخلق مُناخ من الفوضى المعرفية من خلال استغلال ضعف قدرات الفرد العادي في الحكم على مدى دقة وصحة المعلومات المُقدَّمَة إليه. هذه الحرب تعد من أهم التحديات التي يتعين علي الفرد المعاصر الانتباه لها والبحث عن أفضل السبل للتعامل معها. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تغيير طرق التفكير من خلال تطوير العقل المصري وتطبيق آليات لتحقيق الوعي المعلوماتي والإعلامي لدي الأفراد وتوظيف نظريات الإدراك والتي تخاطب صور الوعي عند الأفراد لترسيخ أفكار وبناء صور ذهنية معينة. لذا يجب أن يتم تجنب الانحياز عند تلقي المعلومات والأخبار، فالقيم الحاكمة للفرد تؤثر في صوره الذهنية وقوالبه الفكرية. ومن ثم يجب أن يتم تدريبه على التفكير المجرد والقائم على التجرد من القوالب النمطية.

وتأسيسًا علي ما سبق ومن أجل تعظيم الاستفادة من المردود الإيجابي وتدنية المردود السلبي يجب الوعي بأن المعرفة لم تعد غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح حسن إدارتها واستخدامها هو المحك الحقيقي لتطور المنظمات في القرن الحالي. الأمر الذي جعل الحاجة مُلحّة للانتقال من التعليم إلي التعلم وانتقال التعليم من مرحلة الحفظ والتلقين

التي تعتمد على مجرد تذكر واسترجاع المعلومات والمبنية علي مهارات التفكير الأساسية (الدنيا) إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير العليا، والخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات وتحويلها إلى معرفة، ثم ممارستها كسلوك (Leatham, et. al., 2015). وانطلاقًا من كون أن أبرز ما يميز العصر الحالي هو الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية وصانع كل حضارة، لذلك فدور المؤسسات التعليمية هام جدًا في حياة المجتمعات، لأنها تمدها بالموارد البشرية المستقلة فكريًا واللازمة لها، فطبيعة العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليدين يتميزون بمهارات تفكير عليا تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، لأنه عصر الإبداع والابتكار (Fong, et. al., 2017). لذا زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتنمية وتطوير مهارات التفكير العليا ومنها التفكير النقدي (Shirazi, Heidari, 2019). هذا وتمثل المقررات الدراسية الأداة الرئيسية والفعالة في تعليم الطلاب (هادي، ٢٠١٦). وبالرجوع للرؤية الاستراتيجية للتعليم في مصر حتى ٢٠٣٠ كأحد محاور التنمية المستدامة يتضح أنها تستهدف إتاحة التعليم للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مؤسسي وكفء وعادل ومستدام ومرن وأن يكون مرتكزًا على الطالب القادر على التفكير والمُتَمَكِنْ فنيًا وتقنيًا وتكنولوجيًا، وأن يُساهم أيضًا في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمُوَاطِن معتز بذاته ومُستنير ومبدع ومسئول وقابل للتعددية يحترم الاختلاف وقادر على التعامل تنافسيًا مع الكيانات الإقليمية والعالمية. وذلك إيمانًا بأن تلقي التعليم الجيد القادر على تحرير الفرد من الجمود الفكري وفتح آفاق جديدة هو جزء لا يتجزأ من حقوق المواطن (استراتيجية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير رئاسة مجلس الوزراء، استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠).

<u>٢/١ – الخلفية التاريخية لمفهوم التفكير النقدي:</u>

بالرجوع للكلمة الإنجليزية (Critical) يتضح أنها مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) أو اليوناني (Kritikos) ويعني القدرة علي التمييز وإصدار الأحكام.

وهو ما يفسر النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة "سقراط" و"أفلاطون" و"أرسطو". والتي تتلخص في أن مهارات التحليل والتساؤل والمجادلة توصل إلى الحقيقة، وتحديدًا فممارسات "سقراط" تعتبر جذورًا تاريخية قديمة للتفكير، حيث يعتبر المُؤسِّس له والذي بدأ الاهتمام به في الفترة (١٩١٠-١٩٢٩). وقد كان يستخدم أسلوبًا فريدًا في التساؤل يعتمد على المناقشة والحوار وتوليد الأفكار. وقد سلط الضوء على أهمية التوافق بين الوضوح والمنطق عند التفكير، وحدد جدول عمل للتفكير يبدأ بالشك التأملي في المعتقدات المألوفة، ثم فرز الأدلة المنطقية عن الأدلة التي تخضع للمصالح الذاتية الفطرية والتي تفتقر للأدلة الكافية. وقد بدأت حركة التفكير في العصر الحديث مع أعمال "جون ديوي" خلال (١٩١٥-١٩٣٩) عندما استخدم فكرة التفكير المُنعَكِس والتساؤل التي اعتمدها في أسلوبه العلمي، وفي الفترة (١٩٤٠-١٩٦١) قدم "جليسر" معنى أوسع لمفهوم التفكير، وتبعته أعمال "أنيس" وزملاؤه في الفترة (١٩٦٢-١٩٧٩)، ونتج عن هذه الأعمال افتراض ان التفكير يمكن تعليمه وتنميته. وتضاعف الاهتمام به مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين والتي شهدت تزايد اتجاه أصحاب الفكر نحو المدرسة المعرفية كأحدث مدراس العلوم السلوكية، والتي تؤكد على أن المتعلم يجب أن يكون نشطًا ومُعالجًا للمعلومات وليس فقط مُستقبلاً سلبيًا لها (المطوع، ٢٠١٨). وعليه فقد بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور بأنه يجب أن يقدموا إسهامًا فاعلاً في حركة الإصلاح البشري. ومن ثم بدأ الانطلاق الحقيقي لعلماء النفس المعرفيين في بناء وجهات النظر الفلسفية بالتفكير وتنظيمها في أطر معرفية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥). وخلال السنوات الأخيرة، لقى هذا الموضوع اهتمامًا متزايدًا من قبل الباحثين وخاصة بالنسبة لمجموعة منهم أُطلق عليهم "حركة التفكير النقدي"، من أهدافها تأسيس منهج التفكير النقدي ووضع تنميته في قلب العملية التعليمية، كما تم إنشاء "مركز التفكير النقدي" في أمريكا. وفي نفس السياق قامت جامعة ولاية كاليفورنيا في مطلع الثمانينيات بإصدار إعلان يُطالب بتنمية وتعليم التفكير مفاده "إدخال التفكير في التعليم من أجل

فهم العلاقة بين المنطق واللغة والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز القدرة علي التحليل والنقد والدفاع عن الأفكار وتفنيد الحجج والاستدلال الاستقرائي والاستنباطي للوصول إلى النتائج الحقيقية أو المنتقدة على أساس استنتاجات منطقية تتطابق مع ما يجب معرفته وما نؤمن به (Jonse, 1996).

١/٢/١ – مفهوم التفكير النقدي:

أشارت الأدبيات إلي أنه من الحقائق المُقلِقَة حول ممارسات التفكير لطلاب المرحلة الجامعية والشعب الأمريكي بشكل عام أن حوالي ٧٨٪ من السيدات و ٧٠٪ من الرجال يقرؤون أبراجهم ويعتقدون كثيًرا في صحتها وأنها مكتوبة خصيصًا لهم، ويعتقدون في الظواهر الخارقة والتي تُشكِّلُ مشكلة لعلماء النفس الذين يريدون أن يفهموا كيف للبشر توليد مثل هذه المعتقدات وتعزيزها وخاصة أنه لا يوجد ثمة دليل علي مصداقيتها وليس لديها أي أساس من الواقع وهو ما دعي للاهتمام بموضوع التفكير النقدي (Halpern, 1998). وعليه فقد أصبح هذا الموضوع أحد أهم الموضوعات المُثارة حديثًا في الأوساط العلمية. حيث أصبح منذ العقد الأخير من القرن العشرين يُعبر عن أي تفكير يتصف بالمعرفة الجديرة بالثقة (وهي التي تكون صحيحة بدرجة عالية من الاحتمال لأن صحتها قائمة علي منهج موثوق به) وأحيانًا يُطلق عليها اعتقاد صادق ومبرر. وبرغم كونه يعتبر أكثر المهارات أهمية في مجال التعليم وله جذور تاريخية تمتد إلى عصور الإمبراطورية اليونانية، إلا أنه مايزال من المفاهيم الغامضة نسبيًا والتي تتردد دائمًا، بحيث يصعب تعريفها بشكل محدد (Paul, Elder, 2007, Higgins, 2014, Genc, 2017). ويستخدم للتعبير عن الدلالة علي معان عديدة من أهمها؛ الكشف عن العيوب والأخطاء، الشك في كل شيء، التفكير التحليلي، حل المشكلات، كل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم، التفكير الواضح، المستقل، التعرف علي أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق (Ennis, 1985, Davis, Rimm, 1989). ويرجع التباين بين العلماء في تحديد تعريف موحد لهذا المفهوم لاختلاف خلفياتهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية وتعدد المدارس الفكرية التي تناولته

(Fong, et. al., 2017). حيث حاول العديد من العلماء تقديم تعريف واضح ومحدد له، كان أولهم سقراط حينما وصفه في "استجوابه السقراطي" بأنه ليس الإيمان بقيمة أفكار بدون طرح أسئلة عميقة لإيجاد الدليل الواضح والمُتَسِق منطقيًا والكافي أولاً. ومنذ ذلك الحين توالت تعريفات العلماء عبر العصور مثل أفلاطون، أرسطو، جون ديوي، لودفيج، فيتجنشتاين وبياجيه (Paul, et., al. 1997). فقد عرفه جون ديوي رائد التفكير النقدي الحديث (١٩١٠) بأنه التفكير التأملي، وبأنه النظر في المعتقدات وأشكال المعرفة المُفترَضة بطريقة فعالة ومتكررة ومُتَحفِّظَة في ضوء الخلفيات التي تدعمها والاستنتاجات التالية التي تستهدفها (Genc, 2017). ويرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حَذِرْ يتناول دراسة وتحليل المعتقدات، وما هو متوقع من المعارف استنادًا لأرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج (Lipman, 2003, Fisher, 2001، المطوع، ٢٠١٨). وقد عبر عن جوهر التفكير في كتابه "كيف نفكر؟" بأنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر (راضي، ٢٠١٨). وبذلك يؤكد ديوي على أهمية المعرفة والخبرة السابقة في عملية تفكير الفرد. وقد ألهم تعريفه علماء آخرين مثل (Ennis, 1962) والذي عرفه بأنه تفكير تأملي عقلاني يركز على اتخاذ القرار حول ما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله. واقترح أنه يمكن تعليمه للطلاب للوصول إلى قرارات عقلانية، والتي تمثل المُنتَج الأساسي للتفكير. وبذلك يؤكد أينيس بأن هذا القرار يتطلب نوعين من الحكم علي الأقل هما (Astleitner, 2002, Ennis, 1985, العتيبي، ٢٠٠٧)؛ حكم يرتبط بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، وحكم يرتبط بكيفية التوصل من هذه الأسس إلي الاعتقاد. مما يستلزم استخدام مهارات متعددة كالاستنباط، والاستقراء، والتقييم. والتفكير يمثل أحد عمليات التفكير العليا والتي تختص بتقييم الحُجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقييم، التحليل، الاستنتاج. وعرفه (Watson & Glaser, 1964) بأنه تفكير مركب يتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات والمعارف التي تُشكِّل قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود الأدلة والبراهين

المنطقية التي تُدعمُها ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم بهدف تقييم وتفحص تلك الأدلة ومدي صحتها. فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف. أي أنه يمثل المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تدعمها بدلاً من القفز للنتائج ويتضمن بذلك معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول لنتائج سليمة واختبار صحها وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. يتضح من التعريف أن التفكير النقدي يتضمن ثلاث نواحي (Fisher, 2001):

١- الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وأن تعرض لها، أي عامل الخبرة. وأن هناك حاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم عليها.

٢- معرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي وتحديد أساليب البحث المنطقي التي تساعد في معرفة قيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة، وأيها أكثر إسهامًا في التوصل إلى نتائج مقبولة.

٣- استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة.

ويختلف تعريف ريتشارد بول المعاصر (١٩٩٣) عن غيره الذين سبقوه. حيث يعرّفه بأنه التفكير في تحسين جودة تفكير الفرد. أي أنه يركز علي ما وراء المعرفة، أو التفكير في التفكير (Fisher, 2001). وقد حدد (Beyer, 1995) في كتابه "التفكير النقدي"، مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة لذلك النمط من التفكير تمثلت فيما يلي (القحطاني، ٢٠١٨) هي؛ توفر النزعات أو القابليات أو العادات العقلية كالتشكك والعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بكل من الدقة والوضوح والأخذ في الاعتبار مختلف وجهات النظر وتغيير المواقف في ضوء المبررات الجديدة، وتوفر المعايير أو المحكات المناسبة، وتوفر نوع من المحاجاة، والاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج، والاهتمام بوجهات النظر الأخري، وتوفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات. وفي نفس السياق يُعرفه (Huitt, 1998) بأنه ممارسة النشاط العقلي الخاص بتقييم الحجج

أو الافتراضات، وإصدار الأحكام التي تقود إلى زيادة ما نؤمن به، والقيام بإجراء مناسب نحو ذلك. ويتضح من هذا التعريف أنه ينظر إلى التفكير بأنه يأتي في قمة هرم بلوم للأهداف المعرفية ليكون موازيًا لهدف التقييم. وتعرفه (Halpern, 1998) علي أنه التفكير الذي يستخدم المهارات المعرفية أو أنواع الاستراتيجيات التي تزيد من احتمال الوصول لنتائج ملائمة وفعالة، أي أنه نمط من التفكير الهادف، يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وإنجاز مهام معينة. وعليه يتضح أن هالبرن تنظر إلى التفكير علي أنه يتبع المنهج العلمي في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تُعرض على المفكر، فالمنهج العلمي يشتمل علي ممارسة بعض مهارات التفكير كتحديد المشكلة، ووضع الفروض، وجمع المعلومات، وفحص مدى صحتها، من أجل التوصل لحل مشكلة أو تخاذ القرار المناسب. وعليه يُفْتَرَضْ أن التفكير عملية معيارية أساسها أنه عملية مجردة ذات طبيعة تقييمية تتصل بالمعلومات المتعلقة بالموقف الذي يُراد تقييمه. وفي تصور شمولي للمفهوم قدمت (Baillin, 1999) تصور له اعتمد على دراسات عدد من الباحثين، يشتمل على عناصر أساسية يقوم عليها وهي؛ القاعدة المعرفية، والمعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد، ومعرفة المفاهيم النقدية، والفعالية في الاستكشاف، والعادات العقلية. وفي تعريف يتسم بالحداثة أفاد تقرير دلفي بأن التفكير هو حكم مُنظم ذاتيًا يهدف إلي التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج وشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمعايير، والتي تساعد الفرد في الحكم (Facione, 2006، العتيبي، ٢٠٠٧). ويُعرفه (Facione, 2006) بأنه تفكير قصدي يهدف للبرهنة على نقطة معينة، أو الوصول إلى حل مشكلة معينة، أو إلى تأويل المعنى لشيء معين. وعرفه (Owens, 2007) بأنه عملية مكونة من عدة خطوات تتمثل في الدافعية للبحث عن المعلومة وربط المعلومة وتوظيفها والتقييم والتعبير عن قابلية الحل للمراجعة والنقد. وقد عرفه (Beyer, 2008) بأنه نوع من التفكير قابل للتقييم بطبيعته ويتضمن التحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو مُعْتَقَدْ ومن أي مصدر، من أجل

الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية. أما (Lipman, 2010) فيرى أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية الذي يعتمد على أسلوب التمهل في إصدار الأحكام لحين التحقق من مدى صحتها.

يتضح مما سبق أنه يركز على استخدام التفكير التجميعي، الالتقائي، الاقترابي مقابل التفكير التشعبي، الافتراقي، الإبداعي، كما يركز على استخدام العقل الواعي الذي يحافظ على ما هو معقول ومقبول، مقابل العقل اللاواعي. وعليه فهو يركز علي استخدام الذكاء أكثر من الإبداع. برغم تعدد التعريفات السابقة إلا أنه يمكن تجميعها في وجهتي نظر هما (السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥):

١- **وجهة نظر شخصية، ذاتية:** تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير كما جاء في بعض التعريفات بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه. وهذا يجعل تفكيره أكثر صحةً ووضوحًا.

٢- **وجهة نظر اجتماعية:** تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير. بأنه عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يُطلب منه الحكم على قضية معينة أو اتخاذ قرار معين أو حل مشكلة معينة. وذلك يتم من خلال الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف فحص الأفكار لمعرفة ما هو إيجابي أو سلبي منها.

يعاني التفكير من صورة نمطية شائعة مفادها الاعتقاد بأنه يركز علي الكشف عن مواطن الضعف والسلبيات والأخطاء والعيوب فقط (وهو بذلك يمثل انتقاد)، وأن صاحبه يعاني من الشك المرضي في كل ما ومن حوله. وتُفسر هذه الصورة السبب في عزوف البعض عن ممارسته وانخفاض الرغبة في التدرب علي مهاراته. لذلك فقد قام العلماء بجهود مُضنية لمواجهة تلك التصورات الخاطئة من أمثال فاشيون (Facione, 2006) المفكر النقدي المعاصر، الذي حذَّر من الربط التعسفي بين التفكير والسلبية علي اعتبار أن التفكير يستهدف الوضوح والدقة دائمًا وإبراز كلا الناحيتين الإيجابية والسلبية

ولا يقتصر علي الجوانب السلبية فقط.

<u>٢/٢/١ – الملامح الرئيسة مفهوم التفكير النقدي:</u>

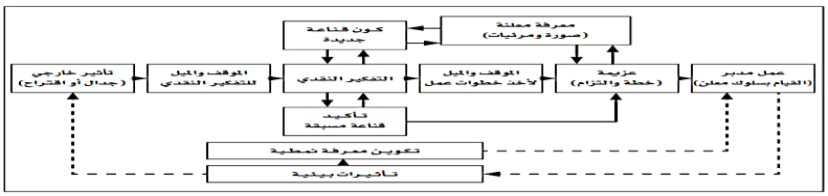
برغم صعوبة تحديد تعريف موحد للمفهوم يشمل في ثناياه الإحاطة والكشف عن كل مهاراته إلا أنه أمكن تحديد ملامحه الرئيسة فيما يلي (Facione, 1996, 2006, Paul, Elder, 2007، العتيبي، ٢٠٠٧، بروكفيلد،١٩٩٣):

- تفكير إيجابي بطبيعته يُمكِّنْ الفرد من التفاعل مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة.
- مفهوم معقد، متعدد، متشابك الأبعاد يعكس تعقد العقل البشري وتعدد عملياته.
- مظاهره تتغيّر وفقًا للسياقات التي يتحقق فيها.
- يُسْتَثَار بالأحداث الإيجابية والسلبية ليُقَدِمْ للفرد ما هو معقول ومقبول.
- تقييمي حيث يعتمد على معايير ومَحَكات مناسبة في عملية تقييم الناتج العقلي.
- تأملي وموضوعي.
- نتائجه تتمثل في تقييم الأدلة وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات في ضوء عملية التقييم.
- عملية معرفية مركبة يتضمن عددًا من المهارات الفرعية والاتجاهات والمعارف وهو محكوم بقواعد المنطق والاستدلال.
- يتضمن التعرف علي أوجه التحيز والمغالطات المنطقية وعدم الاتساق في مسار التفكير والاستدلال وتحديد مصداقية مصدر المعلومات وقوة البرهان أو الادعاء.
- عقلاني مثلما هو عاطفي فهو ليس فقط نشاط عقلاني آلي، بل أن الجانب العاطفي أو الانفعالي هو جوهره كالإحساس، الحدس، الشعور، الاستجابة العاطفية. بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية والمعرفية، فهذا التفكير يساعد الفرد على النفاذ إلى انفعالاته لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي يقوم بها،

كما يساعده على تقييم هذه الانفعالات.

- قابل للتدريب والتنمية مثل مهارات التفكير الأخرى، وذلك يتضح من خلال المحاولات المتعددة للباحثين لتنميته من خلال البرامج التعليمية والتدريبية المتنوعة. كما أن التفكير يُمَكِّنْ الفرد من الوعي بذاته وأن يقوم بالنقد الذاتي وتصحيح فكره ذاتيًا بواسطة إحلال المعتقدات الإيجابية محل السلبية من أجل تصحيح الأفكار غير المنطقية التي تكونت لديه للارتقاء بقدراته، وليتعلم كيفية التفكير بطريقة موضوعية منطقية. لذلك فله علاقة وثيقة بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن نفسه وسلامه الداخلي وتبنيه مفهومًا إيجابيًا عن ذاته، وقدرته علي التأثير في الأخرين وإقناعهم باستنتاجاته، ومقاومة فرض الهيمنة غير المنطقية من قبل الأخرين.
- عملية تعليم التفكير تنتقل للحياة الشخصية للفرد، حيث إن الهدف منها هو تخطي حدود قاعة التدريس لتطبق في الواقع العملي كمهارة حياتية، ولو لم يحدث هذا الانتقال لما كان للتعليم جدوى. هذا الانتقال في واقعه نسبي فقد يكون لمدة قصيرة أو طويلة (بقاء أثر التعليم أو التدريب). ويلخص الشكل التالي الخطوات أو المراحل التي يمر بها التفكير.

شكل (١): نموذج التفكير النقدي*



*المصدر: العامري، عبد الله. (٢٠١٥). مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار. *نحو مجتمع المعرفة*، ٢٠.

٣/٢/١- معايير التفكير النقدي:

يتفق المنظِّرون على مجموعة معايير ومواصفات واجب توافرها في التفكير عند معالجة مشكلة أو التعامل مع موقف معين. هذه المعايير بمثابة مُوجِّهَات لضمان فعالية التفكير وتعظيم القدرة على الارتقاء به من المستوى الأساسي إلى المركب بما يتناسب

مع خصائص المفكر وهي؛ الوضوح، الصحة، الدقة، الربط، الاتساع، المنطق، العمق، الدلالة والأهمية (Paul, Elder, 2007، راضي، ٢٠١٨).

١/٢/٤- أبعاد التفكير النقدي:

اتفقت الأدبيات بشكل كبير علي أن التفكير مُكَوَّنْ مُعقد ومتعدد الأبعاد، يتكون من مجموعة من المهارات والاتجاهات والمعارف (Shirazi, Heidari, 2019). وقد أوضح فاشيون بأن تقرير دلفي أشار إلي أن التفكير يتكون من بعدين أساسيين هما (Facione, 2006, Genc, 2017):

١- **بعد معرفي:** من أجل التمكن من قياس التفكير فلابد من التعرف علي طبيعة المهارات التي يتكون منها. حيث يعد كمفهوم نفسي، مهارة تتكون من مجموعة من المهارات الفرعية. مبدئيًا **تُعَّرف المهارة** علي أنها القدرة علي استخدام وتطبيق المعارف والخبرات العلمية في التفكير تفكيرًا نقديًا وذلك عن طريق الفهم والممارسة وبدرجة مناسبة من السرعة، والدقة، والإتقان، وبأقل تكلفة ومجهود في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة. وعليه **تُعرَّف مهارات التفكير** علي أنها عمليات عقلية محددة يقوم بها الفرد عن قصد بهدف معالجة المعلومات، وذلك عن طريق إجراءات التحليل، والتنظيم، والتخطيط، والتقييم، كمهارات تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات، وتقييم قوة الدليل (أساتذة جامعة القاهرة، ٢٠١٩).

وعليه فإن قائمة هذه المهارات المعرفية التي قدمها مختلف العلماء أظهرت بعض السمات المشتركة والاختلافات. معظم الاختلافات مستمدة من تعقد بنية التفكير، مما يزيد من صعوبة تمييز المهارات العامة عن الفرعية. هذه الصعوبة فرضت علي العلماء أن يصنفوا تلك المهارات إلي مكونات عددها أقل. لذا فهناك العديد من التصنيفات لها تبعًا لتعدد تعريفات التفكير والأطر النظرية المُفسِّرة له. من أشهرها تصنيف (Watson & Glaser, 1980). ونظرًا لكونهما رائدين في مجال أبحاث التفكير، ومن بين أهم العلماء الذين قدموا أداة موضوعية لقياسه، وكون هذا التصنيف من أشهر التصنيفات وأكثرها شيوعًا في الأدبيات السابقة لذا فقد قامت الباحثة بالاعتماد

عليه في البحث الحالي. يشمل التصنيف خمس مهارات أساسية هي(Halpern, 1998، الغامدي، وبركات، ٢٠١٨، شنقيطي، ٢٠١٧):

أ- معرفة الافتراضات: أي إدراك المسلمات الضمنية غير المُعلنة أو المذكورة في النص والتي تتضمنها مشكلة ما والتمييز بين درجة صدق المعلومات المُعطاة، والغرض منها والتمييز بين الحقيقة والرأي.

ب- التفسير: التمعن في الأدلة المُقدمة، تحديد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مُبررة أم لا. فهو القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التبريرات المنطقية لمقدمات نتائج معينة، وتقرير ما إذ كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا، ويشتمل مهارات فرعية كالتصنيف، استخلاص المغزى.

ج- تقييم الحجج: التمييز بين الأدلة القوية ذات الصلة بقضية ما والضعيفة غير ذات الصلة، وإصدار حكم حول كفايتها وقيمتها بقبولها أو رفضها. وتضم مهارات تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

د- الاستنباط: الانتقال من المقدمات إلي النتائج وفق قواعد المنطق. بحيث يمكن الحكم على مدي ارتباط نتيجة معينة مُشتقة من المقدمات ارتباط حقيقي أم لا، بصرف النظر عن صحة هذه المقدمات في الواقع العملي. ويضم مهارات فرعية هي فحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

هـ-الاستنتاج: استخلاص نتيجة منطقية من حقائق معينة مُلاحَظة أو مُفتَرضة، وإدراك صحة أو خطأ النتيجة التي تم التوصل إليها في ضوء الحقائق المعطاة.

٢- بعد وجداني: أو نزعات عاطفية، استعدادات وجدانية، ميول انفعالية. وهي لا تقل أهمية عن المهارات المعرفية. وتشير إلي العادات، الدوافع، السمات الشخصية التي تدفع الفرد نحو التفكير. وقد أشار (Paul, et., al., 1997) إلي أنها تمثل استراتيجيات وجدانية تتكون من: التفكير بشكل مستقل، ممارسة اتساع الأفق، استكشاف الأفكار الكامنة وراء المشاعر والمشاعر الكامنة وراء الأفكار، تطوير التواضع الفكري، تعليق الأحكام، تطوير الشجاعة الفكرية، المثابرة، الثقة في العقل، حب المعرفة والبحث،

الميل إلي التحليل، التنظيم، النضج المعرفي، البحث عن الحقيقة، الثقة بالنفس. ويمكن تقسيم هذا البعد إلي بعدين فرعيين هما:

أ- **نزعات تحفيزية:** نزعة البحث عن الحقيقة، ونزعة الفضول وحب الاستطلاع.

ب- **عادات سلوكية:** تتضمن عادة التحليل، وعادة الامتثال والإذعان (سمة سلبية).

<u>١/٢/٤- التفكير النقدي من منظور مدخل النظم:</u>

١- **المُدخلات:** عوامل ومسببات تَسْبِق الأفكار وتثيرها وتوجهها (المثيرات)، ويستقبلها الفرد من خلال حواسه الخمس، وتتمثل في شكل بيانات ترد إليه من مصادر مختلفة منها بيانات:

أ- ذاتية صادرة من الفرد وتُعبِر عن ذاته وحاجاته خاصة غير المشبعة وما تُعبِرْ عنه من نقاط قوة أو ضعف بالنسبة له.

ب- صادرة من أفراد (جماعات) آخرين وتُعبِر عن أفكارهم وسلوكهم.

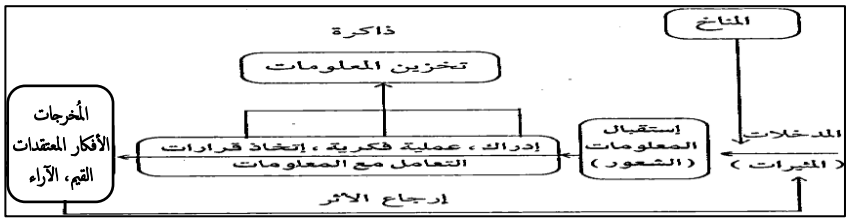
ج- صادرة من مصادر معنوية كالمنظمات والأجهزة الحكومية التي يتعامل معها الفرد علي مدار حياته.

د- صادرة من البيئة الطبيعية المحيطة بالفرد (مثل الضوء، الأصوات، الأمطار، الحرارة) ومدى توافقه وتكيفه معها وما توفره له من فرص أو تهديدات.

٢- **<u>عمليات التفكير</u>:** عمليات التشغيل المركزي للمعلومات (صياغة الأفكار والمعتقدات وتبلورها قبل اعتناقها والتعبير عنها) وهي لا يمكن مشاهدتها بالعين ولكن يمكن استنتاجها فيما بعد من خلال الأفكار والمعتقدات والقيم والآراء إذا تم الإدلاء بها أو ترتب عليها حدوث سلوك فعلي. وتتكون من العمليات والأنشطة الذهنية المستترة الفردية (تتم داخل الفرد والتي تستقبل المثيرات وتحللها وتترجمها تمهيدًا لتحويلها إلي أفكار. ومنها الإدراك، التعلم، الدوافع، الشخصية)، والمهارات الفكرية (هي معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستنباط، تقييم الحجج، التفسير).

٣- **المخرجات:** الناتج النهائي لعمليات التفكير وهي الأفكار والمعتقدات والقيم والآراء. ويمكن تلخيص ما سبق من خلال الشكل التالي:

شكل (٢): نظام التفكير النقدي*



*المصدر: من إعداد الباحثة.

ولتوجيه سلوك الفرد في العمل باتجاه تحقيق أهداف المنظمة فلابد أولاً من التأثير علي فكره "النموذج الفكري". فأداء الفرد لعمله هو محصلة لفكره. فإذا استطاعت المنظمة أن تسيطر علي البيانات المقدمة إليه وتوظِّفُها التوظيف الصحيح بما يخدم مصالحها أمكنها ذلك من التأثير علي فكره وبالتالي علي سلوكه لتوجيهه إلي المسارات المرغوبة (فهمي، ٢٠١٨).

١/٢/٥- أهمية تنمية مهارات التفكير النقدي لدي الطلاب:

أدى ارتباط التعليم بمصطلح التفكير إلى ظهور مفهوم التعليم النقدي والتربية النقدية (بروكفيلد،١٩٩٣). ففي ظل الطوفان المعرفي والتكنولوجي المتسارع أصبح الإنسان يجد نفسه في حيرة عند الحكم علي الأمور حيث يجد كثير من الأفكار والمعلومات والمعتقدات تتعارض مع بعضها البعض. فيأتي هنا دور التفكير بمثابة الفلتر أو المصفاة التي تحدد له ما الذي يجب أن يقبله أو يرفضه (Higgins, 2014, Halpern, 1998). وقد أشارا (Davis, Rimm, 1989) إلي أن التفكير النقدي يعد من أكبر أشكال التفكير المركب استحواذًا علي اهتمام الباحثين والمفكرين في الآونة الأخيرة. وذلك باعتباره أحد السبل الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يُمكِّنْ الفرد من استغلال أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة ومستجداتها واكتشاف المغالطات، ومواجهة الأساليب الخطابية والتعرف

على عدم الاتساق في مسار التفكير والاستدلال، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والادعاءات أو الشائعات والحجج والمعطيات الغامضة، والكشف عن التحيز، وتحري مصداقية مصدر المعلومات، والكشف عن المسلمات والافتراضات (العتيبي،٢٠٠٧). وهو بذلك يمثل السلاح الذي يواجه به الفرد تحديات العصر والحصن المنيع الذي يقف في مواجهة العديد من أساليب التفكير الهدَّامة في المجتمع كالانغلاق الفكري والتطرف الديني والتعصب في الرأي وأحادية الرؤية ورفض مبدأ تعددية الصواب وشيوع التفكير اللاعقلاني واللامنطقي بين أفراد المجتمع، والسمة الأساسية لإحراز النجاح والتميُّز في القرن الحادي والعشرين (Huitt, 1998). فهو يحافظ على البناء العقلي للإنسان، لأنه يُمَكِّنْه من إدراك العالم المحيط كبناء منظم يمكن فهمه وقياسه، وليس فوضى يصعب فهمه والسيطرة عليه (Genc, 2017، السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥). فالشواهد تدل علي أنه برغم تقدم المجتمعات وارتفاع مستويات تعليم أبنائها إلا أنها مازالت تعاني من أن هناك عدد منهم لا يزالون يمارسون أساليب التفكير الخاطئة اللاعقلانية مثل التفكير الخرافي ويقعون في أخطاء شتى للتفكير مثل التمركز حول الذات، الشخصنة، القفز للنتائج، المبالغة في التعميم، التفكير بطريقة إما أسود وإما أبيض، التهويل والتهوين وغيرها. الأمر الذي يؤدي إلى ظهور عدد من المفاهيم والتصورات المغلوطة للمفاهيم الصحيحة التي تعوق أي تقدم فكري في أي مجتمع (Halpern, 1998). حيث أشار (Nickerson, 1987) إلي أن فشل خريجي الجامعات في مواجهة المشكلات وحلها بكفاءة يرجع إلى عدم قدرتهم على التفكير التجريدي (Genc, 2017، بروكفيلد،١٩٩٣). الأمر الذي دفع الباحثين لاعتباره بمثابة أساس معرفي لعمليات حل المشكلات بكفاءة، واتخاذ القرارات المنطقية (عجوة والبنا، ٢٠٠٠) باعتباره مفهوم متكامل متعدد الأبعاد يتضمن أبعادًا معرفية ووجدانية واجتماعية ويُسهم في إعطاء الفرد القدرة علي اتخاذ القرار في حياته اليومية (Paul, Elder & Bartell, 1997). وقد عقد (Facione, 2006) مقارنة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير، ووجد أن مرتفعي القدرة يهتممون بفهم المادة

العلمية، ويقومون بطرح الأسئلة، وجمع المعلومات (الإجابات) المتصلة بها وبفرزها وتصنيفها تصنيفًا موضوعيًا، ويستنتجون استنتاجات منطقية منها. أما منخفضي القدرة فأفكارهم غير مُنظمة ومُشوشة حول ما سيفعلوه، يميلون للإفراط في إما تبسيط الأمور أو تعقيدها، ويعجزون عن حل المشكلات، ويكتفون بالإجابة حول أسئلتهم (إن طُرحت) حتى وإن كانت مُبهَمة. ويُرجع بعض الباحثين انخفاض مستوى التفكير لدي الطلاب إلى اقتصار ما يقوم به المعلم داخل قاعات الدراسة على نقل المحتوى العلمي في التخصصات المتنوعة لهم لحفظه واسترجاعه في الامتحان. أي التركيز علي ماذا نفكر؟ (What to think)، بينما الطريقة الصحيحة في التدريس تقوم علي الفهم والاستيعاب والتحليل والتقييم للمادة العلمية أي كيف نفكر؟ (How to think) (Schafersman, 1991). وبناء عليه ركزت الأبحاث علي مجال تنمية مهارات التفكير، وأظهرت الحاجة الملحة إلى تعليم التفكير في المدارس والجامعات للأسباب التالية (Shirazi, Heidari, 2019, Genc, 2017):

١- إن التفكير هو العنصر الرئيس في حل المشكلات والطلاب دون هذه الكفاءات تصبح جزءًا من المشكلة.

٢- إن القدرة على التفكير تعتبر نافعة وضرورية للطالب في اكتساب وإنتاج المعرفة من أي نوع، وتُمكِّنه من تحليلها وتقييمها بغض النظر عن الزمان والمكان أو أنواع المعرفة القبلية لديه، إذ يمكنه التفكير من تعلم ما الأسئلة التي يجب أن تُطرَح؟ كيف يسأل؟ متى؟ كيف يُعلل؟ ما طرق التعليل التي يجب استخدامها؟

٣- أنه يجب معاملة الطلاب باحترام كأفراد قادرون على الحكم لأنفسهم وأن يأخذوا قرارات فيما تتعلق بماذا يفعلوا وبماذا يعتقدوا.

٤- يجب أن يكون طلاب اليوم وعاملين ومديرين الغد قادرين على اتخاذ القرارات الرئيسة بشكل مستقل وسريع في المواقف الحرجة.

٥- التعليم يُعِدُهم لسن الرشد ومرحلة النضوج من دورة حياتهم. وهذا لا يمكن تحقيقه من خلال فرض أدوار مُحددة مسبقًا عليهم. يجب أن يصبح لديهم اكتفاء ذاتي وتوجيه

ذاتي مما يُمكِّنهم من التفكير بشكل نقدي.

٦- تمكينهم من تحديد البيانات الأساسية والتمييز بين المشكلات التي تتطلب تدخلاً عاجلاً والتي تحتمل التأجيل، وبين المشكلات الهامة وغير الهامة.

٧- التقاليد العقلانية التي هي في صلب التعليم، الرياضيات، العلوم، الأدب، وغيرها تعتمد عادة علي التفكير.

٨- يجب أن يكون الطلاب قادرين على التفكير في سلوكهم وتصرفاتهم والنظر في العواقب المحتملة لكل سلوك لاتخاذ قرارات دقيقة ومناسبة.

٩- أصبح يُعَوّلْ علي التفكير كثيرًا للارتقاء بنتائج أعمال الطلاب ومنها تحسين مستوي تحصيلهم ورضاهم وتحقيق نتائج إيجابية علي مستوي الجامعات والمجتمع

١٠-تتطلب الديمقراطية من مواطنيها أن يمارسوا التفكير لأنها تعتمد على التفكير الجيد حول قضايا مثل السياسات والإعلام وغيرها.

فضلاً عن كون التفكير مهارة حياتية يحتاجها كل فرد في المجتمع، فقد أظهرت الدراسات أنه يعود بالفائدة على الطلاب من عدة نواحي (هادي، ٢٠١٦):

١- هناك ضرورة تعليمية للتفكير حيث أنه يُكسِب الطلاب النظرة العقلية الناقدة التي تُعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العالمية والانفتاح والذي يتصف بتعدد التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة.

٢- أنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلي نشاط عقلي نشط تجعل الطالب أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركةً في عملية التعلم مما يؤدي إلي إتقان أفضل للمحتوي المعرفي الذي يتعلمه، وفهم أعمق له.

٣- يكسب الطالب تعليلات صحيحة ومنطقية للموضوعات المطروحة حول نطاق متسع من مشكلات الحياة اليومية.

٤- يؤدي إلي مراقبة الطالب لتفكيره وضبطه وبالتالي تصبح أفكاره أكثر دقة وصحة ووضوح مما يؤدي لاستقلال تفكيره، وتحرره من التبعية والمسايرة المُضللة، من خلال تشجيع روح التساؤل لديه والبحث الدائم والاستفهام واتساع الأفق وعدم التسليم بالحقائق دون تحري وتقبل الآراء المخالفة.

٥- التفكير من أهداف التربية والتعليم المعاصرة في العالم، إذ أن أحد أهدافها هو تنمية الجانب المهارى لدي الطالب وخاصة المهارات العقلية الأساسية التي تُكسِبْه شخصية متوازنة قادرة علي حل المشكلات واتخاذ القرار في مواقف معقدة.

٦- يجعل الطالب أكثر صدقًا مع نفسه ولا يخاف من الاعتراف بأخطائه، بل يتعلم منها مما يزيد من ثقته بنفسه، وترفع مستوى تقديره لذاته وتقدير الآخرين له.

٧- يساعد الطالب علي استيعاب أراء الأخرين وقبول النقد.

٨- تجعل الخبرات الدراسية ذات معنى وتدعم سعي الطالب لتطبيقها.

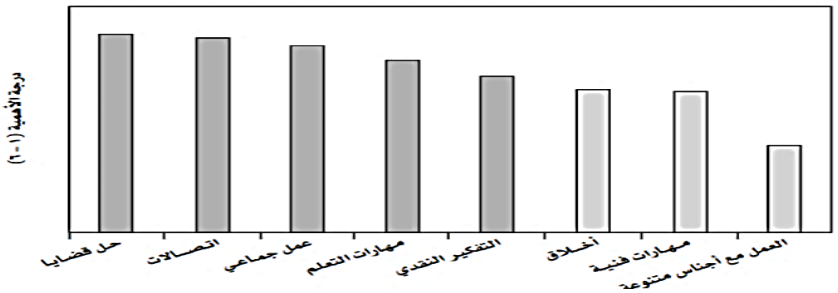
٩- يُمكِّنْ الطالب من النجاح في مختلف جوانب حياته ومواجهة متطلبات المستقبل، والتكيف مع الأوضاع المتغيرة من خلال اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها وتقييمها والتحقق من صحتها وتطبيقها.

١٠- اكتساب الطالب القدرة علي الاختيار السليم من بين العديد من البدائل التي تتاح له في مختلف المواقف وتقييمها بشكل صحيح لاتخاذ القرار المناسب حيالها وعدم التسرع في الحكم، مما يساعد على تجاوز وحل مختلف المشكلات.

١١- إذًا الغاية؛ هي بناء شخصية الطالب وتنوير عقله وإعداده ليكتسب مختلف المهارات الحياتية التي تمكنه من أن يكون فعالاً. وفي نفس السياق أوضح (Barber, 2008) أن تعليم التفكير يتطلب استخدام طرق واستراتيجيات تدريس من شأنها مساعدة الطالب علي اكتشاف المعرفة بنفسه، وتوظيفها توظيفًا دقيقًا في حل ما يواجهه من مشكلات، ومن ثم أصبح جزءًا هامًا في العملية التعليمية، فضلاً عن أن عملية تطوير مهاراته تقع على عاتق المعلم بتجهيزه وتنظيمه لمواقف تعليمية مُعزِزَة لممارسة التفكير (المطوع، ٢٠١٨). ويؤكد (Higgins, 2014) علي نفس الفكرة بأن القائمين علي العملية التعليمية يعتقدون بأن ظهور التقنيات الرقمية يتطلب تغييرًا جذريًا في مقررات التدريس لتعليم هذا الجيل ليكون جيل الإنترنت وليحقق المواطنة الرقمية، وأن التفكير هو من المهارات الضرورية في المقررات الدراسية لبناء هذا الجيل وتلك المواطنة ضمن أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين. ويري (Murphy, et. al., 2014) أن

شحذ تلك المهارات لدي الطلاب أمر ضروري لبناء المعرفة لديهم ونجاح العملية التعليمية، وبرغم ذلك فإن الأقلية من المعلمين من يعرفون أفضل السبل لتنميتها لدي طلابهم وتشجيعهم عليها. وقد أشاروا إلي أنها تتطور عبر الزمن. وعليه فيجب تهيئة بيئات التعلم التي تدعم هذه المهارات الأساسية. وعلي الصعيد الدولي، فقد اتضح أن العديد من الكليات في أمريكا تقدم التفكير كجزء أساسي في التعليم الجامعي الناجح. حيث تنمي فيهم هذه القدرة بالنسبة لقضية مطروحة عليهم، وطرح وجهات نظرهم بصورة مقنعة، وتكوين معلومات من مصادر متفرقة، ودعم استنتاجاتهم. فمثلاً يستحوذ اختبار مهارة التفكير علي جزء كبير من الامتحان التأهيلي للالتحاق بكليات الحقوق في أمريكا، وفي مدارس المملكة المتحدة يُقَدَمْ كمادة مستقلة للطلاب بين سن (١٦-١٨) من العمر، وفي اختبارات هيئة امتحانات أكسفورد وكمبردج والمؤسسة الملكية للفنون لا يُخْتَبَرْ المرشحين في معلومات محددة تلقوها في المادة الدراسية، ولكن تُخْتَبَر قدراتهم علي التفكير والتعرف علي الافتراضات وتحليلها وصحة الاستنباط والاستقراء. حيث يجتاز الطلاب ورقتي امتحان؛ الأولى عن مصداقية الدليل والثانية عن وضع محاجات وتقييمها (العامري، ٢٠١٥). وعلي المستوي العملي؛ فمن أهم الأسباب التي تهيب بالمؤسسات التعليمية الاهتمام بشحذ التفكير لدي الطلاب هو حاجة سوق العمل إلي توظيف خريجين يتمتعوا بعدة خصال، من بينها التفكير والذي يترتب عليه اكتساب صفات في غاية الأهمية لجهات التوظف كما يتضح فيما يلي:

شكل (٣): متطلبات سوق العمل من العاملين وفقًا لدرجة الأهمية*



* المصدر: العامري، عبد الله. (٢٠١٥). مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار. *نحو مجتمع المعرفة*، ٢٠.

وتأسيساً علي كل ما سبق تبرز الحاجة ماسة إلى ضرورة تعليم التفكير للطلاب. حيث أشار (Beyer, 2008) إلى أن تعليمه يُعَزِّزْ فرص المجتمعات في البقاء في هذا العالم السريع والمُتغِّير. ومن المعروف أن المعلومات قد تتقادم، أما مهارات التفكير فمتجددة باستمرار، واكتسابها يُمكِّنْ الفرد من اكتساب المعلومات المتجددة دومًا واستخدامها بشكل صحيح. وذلك نظرًا لأن المعلومات على كثرتها لا يمكن ملاحقتها واستيعابها في نظم التعليم الحالية، خاصة وأن الأسلوب الشائع في التدريس هو الأسلوب التقليدي؛ وعليه فقد أصبح النمو الفكري ومهارات التفكير من الأهداف الهامة والضرورية للتعليم (AkbariLakeh, et. al., 2018). وعليه يمكن اعتبار التفكير أحد أسس الإصلاح التعليمي في مصر. والذي يستهدف بناء الإنسان المصري وتنوير عقله وتخريج طالب قادر علي إصدار أحكام منطقية جيدة في كافة المجالات تتصف بالبناء الرصين المترابط منطقيًا، وبالحوار المعقول، وبالفهم السليم لما يستمع إليه، وبتحديد خصائص التفسير السليم لأي نص مكتوب. هذه الأحكام المنطقية لا تتحقق إلا إذا اعتمدت علي مهارات تفكير بارعة، ومُحْكَمَة تكفل الكفاءة في الاستدلال، وتعتمد على البحث المُحْكَمْ، وتكوين التصورات، ومهارات التواصل، كل ذلك لن يتحقق إلا من خلال غرس التفكير داخل المناهج الدراسية. حيث إنه بلغة ليبمان يحمل معه وعدًا بالتفويض الأكاديمي العقلاني للطلاب (نخبة من أساتذة جامعة القاهرة، ٢٠١٩).

٦/٢/١ – كيفية تنمية وتعليم التفكير النقدي للطلاب:

لأن التفكير الفعال لا ينشأ من فراغ ولا ينمو تلقائيًا ولا يوجد فطريًا عند فئة دون أخرى، وهو ليس نتاجًا تلقائيًا للخبرة، وحتى يمكن له أن يصبح عادة عقلية، فقد افترض العلماء أنه مهارة يمكن تعلمها (Ennis, 1992, Facione, 2006, Halpern, 1998 العامري، ٢٠١٥). حيث يري (De Bono, 1984) أن هذه المهارة لا تختلف عن أي مهارة أخري ويُشبهها بمهارة قيادة السيارة، وعن طريقها يعمل الذكاء ويؤثر في خبرات الفرد، كما تعمل قوة محرك السيارة عن طريق المهارة في قيادتها. وقد أشارت الأدبيات الحديثة إلى أن الطلاب لن يتقنوا مهارات التفكير الجيدة من خلال حفظ

المناهج الدراسية المختلفة واسترجاعها (Halpern, 1998). وهو ما يتفق مع ما أورده (Costa, 2001) في كتابه تطوير العقول "Developing Minds" بأن هذه المهارة توجد عند الطفل قبل دخوله المدرسة وتستمر معه طوال حياته؛ لذلك يأتي دور المؤسسات التعليمية في تطويرها (De Bono, 1984، المطوع، ٢٠١٨). تنمية هذه المهارة عند الطلاب تستوجب تعلمهم التأمل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية وليس الاستماع السلبي، وإدراكهم للمعاني الضمنية في تلك الوجهات، وقيامهم بعمل مقارنة للمتشابهات مثلها مثل الاختلافات، فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النظر (Higgins, 2014 ،القحطاني، ٢٠١٨). إن تدريس هذه المهارة ليس عملية استاتيكية ولا مجرد إضافة بعض المعلومات إلى مقررات قائمة منذ أمد بعيد، بل أن التدريس من أجل التفكير هو عملية إدراكية اجتماعية ديناميكية يجب أن تركز على كيفية التعامل والتفاعل مع الطلاب واكتسابهم للمعرفة من خلال سلسلة المقررات الدراسية الأكاديمية المتطورة.

أشار الباحثين إلي أهمية عنصرين أساسيين في عملية تنمية التفكير هما:

١- **توافر البيئة المُشجعِة على التفكير:** بأن تتميز بعدد من الخصائص ومنها؛ تُهيِّئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف واقعية، يكون فيها التعليم متمركزًا حول الطالب، تُحفِّز على التعاون والتفاعل بين الطلاب والمعلم، تتيح لهم الفرص للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام الرأي الآخر ونقده بموضوعية بإبراز إيجابياته وسلبياته، وتشجع الاكتشاف وحب المعرفة وتدعم مسؤولية الطالب عما يتعلمه.

٢- **المعلم:** يعد من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير، حيث ينبغي عليه الالتزام بعدة سلوكيات لمساعدة الطلاب على النمو العقلي والمعرفي منها إعطائهم الوقت الكافي للتأمل والتفكير وإتاحة الفرص لهم للمناقشة والحوار وتشجيعهم على ممارسة المهارات الاستدلالية وحب الاستطلاع وتقبل آرائهم وتثمين أفكارهم مراعاة الفروق الفردية بينهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتزويدهم بالتغذية العكسية.

٣- المقررات الدراسية: يمكن تنمية هذه المهارات من خلال الإجراءات التالية (هادي، ٢٠١٦)؛ توجيه انتباه الطلاب إلى تحديد المشكلات المطروحة وتحليل المعلومات المعلقة بها، تكليف الطلاب بأنشطة على شكل ألغاز وقضايا تشحذ الانتباه والاهتمام وتتحدى العقول، طرح أسئلة تُسهم في فهم أعمق للقضايا المطروحة للنقاش، إثارة الشك حول الارتباط المنطقي للمتغيرات، تأكيد موثوقية المصادر والتروي في إصدار الأحكام، توجيه اهتمام الطلاب للتفكير في تفكيرهم "ما وراء التفكير"، دعوة الطلاب للتفكير في كل معلومة يحصلون عليها.

١/٢/٧- اتجاهات تنمية وتعليم مهارات التفكير النقدي:

جدول (١): ملخص الاتجاهات الرئيسة لتنمية وتعليم التفكير النقدي*

الاتجاه الأول	الاتجاه الثاني	الاتجاه الثالث
تعليمه ضمن محتوى المقررات الدراسية المختلفة من خلال الأنشطة الإثرائية	ظهر حديثًا كاتجاه توفيقي لتعليمه كمقرر مستقل	تعليمه خارج المنهج الدراسي من خلال برامج تدريبية

* المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء الأبيات السابقة.

بالنسبة للبحث الحالي فكلية التجارة تتبني في الآونة الأخيرة الاتجاهين الأول والثاني حيث تحرص علي تطبيق استراتيجيات التدريس للتعلم القائم على حل المشكلات في مختلف المقررات الدراسية من خلال تطوير مناهجها وطرق تدريسها، وتخصيص مقرر مستقل للتفكير لأول مرة هذا العام. وتأمل الباحثة أن تتسع دائرة الاستفادة والتوعية لجموع أفراد المجتمع وتطبق الكلية الاتجاه الثالث للمهتمين والممارسين وأولياء أمور الطلاب ولكافة أفراد المجتمع من خلال مركز البحوث والدراسات التجارية التابع لها RCSC.

١/٣- التحصيل الأكاديمي الفعلي:

يعد أمرًا حاسمًا في نجاح الطلاب في المستقبل، وقد يؤدي عدم الانتباه إليه إلي الفشل وانخفاض في التحصيل اللاحق وزيادة في تكاليف التعليم. فنجاح الطلاب في التعليم هو أحد الاهتمامات الرئيسة لكل نظام تعليمي والذي يعتمد علي نجاجه مدي تقدم المجتمع. وعليه فيجب تعزيز قدرات ومهارات الطلاب- منها التفكير- ليحققوا مستوي مرتفع من التحصيل (AkbariLakeh, et. al., 2018).

يُعرف التحصيل الأكاديمي الفعلي علي أنه ناتج مقدار المعرفة التي يتعلمها الطالب من خلال المحتوى العلمي للمقررات الدراسية (القحطاني، ٢٠١٨)، أي المستوى الذي يحققه في الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا. ويعكس أداء الطالب علي مدار العام الجامعي مُعبرًا عنه بالتقدير الذي حصل عليه.

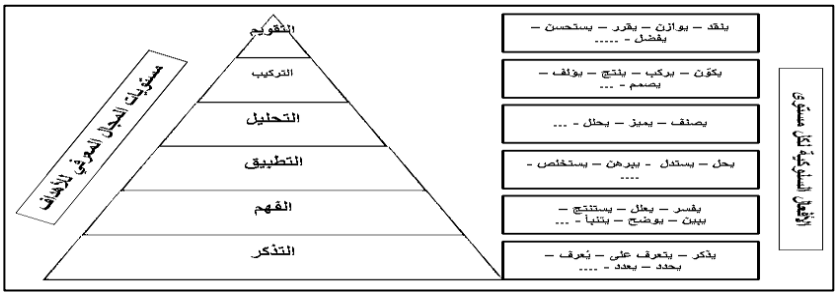
١/٣/١- مستويات التحصيل الأكاديمي:

يعتقد البعض أن التحصيل يرتبط بالجوانب المعرفية فقط والواقع أنه مرتبط بجميع الأهداف التعليمية والتي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بالمجالات التالية (القحطاني، ٢٠١٨)؛ **المجال المعرفي** (يتعلق بتذكر المعلومات وتنمية القدرات أو المهارات العقلية الأساسية)، **المجال المهارى** (يتعلق بالمهارات المكتسبة من خلال التدريب علي مجال معين)، **المجال الوجداني** (يتعلق بالاتجاهات والمشاعر والعواطف والانفعالات والميول والقيم).

١/٣/٢- نموذج الإدراك:

يعتبر تصنيف هرم الإدراك هو الأكثر شهرة بين رجال التعليم وهو قائم علي تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) في المجال المعرفي وينقسم إلي ست مستويات هي كما يلي (القحطاني، ٢٠١٨، العامري، ٢٠١٥)؛ **التذكر** (المعرفة وتشير إلي أنواع السلوك ومواقف الاختبارات التي تركز علي استدعاء الأفكار، والمصطلحات، والحقائق التي سبق تعلمها كالتواريخ والأحداث والأفراد والنظريات وهي تمثل أدنى مستويات نتائج التعليم في مجال الإدراك)، **الفهم** (الاستيعاب وهو القدرة على إدراك معنى المادة

التي يدرسها الطالب، ويمكن أن يظهر ذلك عن طريق ترجمة المادة المُتَعَلَمَة في صورة أخرى، وتفسيرها، وشرحها، وتلخيصها، والقدرة على التنبؤ من خلالها، وهو يتجاوز مستوى المعرفة بقليل)، **التطبيق** (قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويمكن أن يشمل ذلك استخدام القواعد، القوانين، المفاهيم، النظريات، نواتج التعلم عند مستوى التطبيق، وهذا يتطلب مستوى أعلى من الفهم)، **التحليل** (تحليل المعرفة إلى مكوناتها الفرعية، وإيجاد العلاقات بينها، مثل تحليل الجمل إلى كلمات،



الكلمات إلى حروف، الأرقام الكبيرة إلى صغيرة، حيث أن نتائج التعلم تتطلب فهمًا لكل من المحتوى والهيئة التركيبية للمادة)، **التركيب** (التكوين أي جمع الأجزاء مع بعضها لتكوين شيء كامل أو نموذج لم يكن معروفًا، مثل تأليف جمل من كلمات، وجمع عدد من الأرقام، وتركز نتائج التعلم على السلوكيات الابتكارية، مع التأكيد على تكوين أنماط أو هياكل مستحدثة)، **التقييم** (أخر عنصر في الهرم ويتعلق بإصدار الحكم على قيمة المادة بناء على معايير محددة كإصدار حكم على جودة الطالب في حفظ جدول الضرب. ونتائج التعلم هنا هي الأسمى في هرم الإدراك، لأنها تتضمن كل ما سبقها فضلاً عن أحكام قيم إدراكية قائمة على معايير محددة). ويركز التفكير علي استخدام المستويات المعرفية الثلاث العليا في تصنيف بلوم؛ التحليل، والتركيب، والتقييم (شنقيطي، ٢٠١٧). ويمكن تلخيص ما سبق من خلال الشكل التالي: **شكل (٤): ملخص تصنيف بلوم***

*المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء الأدبيات السابقة.

١/٣/٣- العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي:

تَرَكز اهتمام علماء علم النفس التقليدي لفترات طويلة علي دراسة السلوك الإنساني (ومنه التحصيل) من منظور تقليدي يرتبط بالسمات الفردية والشخصية مثل الذكاء والعمليات السيكولوجية التي تحدث داخل العقل مثل التفكير وحل المشكلات وتغيير المشاعر والميول والمحتوي السلوكي. نظرًا لاعتقاد قوي بأن هذه الجوانب تعتبر أكثر تأثيرًا على السلوك، ومن ثم ظهر اتجاه حديث علم النفس الإيكولوجي يؤكد علي أهمية البيئة الكلية في التأثير على السلوك ويركز على السياق السلوكي. أي يضم كافة المعاملات بين الفرد وبين المكونات الاجتماعية والمادية للبيئة المحيطة به. وقد تم تلخيص الأهمية النسبية للعوامل الفردية والبيئية من خلال نظرية كيرت لوين (١٩٣٦). والتي عبر عنها من خلال المعادلة:

B→ f (P.E) وتتضمن مكوناتها ثلاث عناصر هي؛ السلوك (B)، والفرد (P)، والبيئة (E). أي أن السلوك = دالة (الفرد × البيئة).

وعليه تتلخص أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فيما يلي (Shirazi, Heidari, 2019)؛ عوامل خاصة بالطالب (تشمل عوامل عقلية كقدراته وعوامل نفسية كالقلق، عدم الثقة بالنفس، حب أو كراهية ماده معينة، وعوامل جسمانية كمرض، نقص الحيوية، إعاقة معينة، تنعكس علي قدرته علي المذاكرة والتحصيل وكذلك دافعيته ورغبته، ومستوى طموحه، ورضاه العام عن الدراسة، وعاداته في الاستذكار والتعلم، وخبرته الشخصية)، **عوامل خاصة بالمنزل** (مثل اضطراب العلاقة بين الوالدين، قسوتهم في معاملته، شعوره بالاغتراب الاجتماعي، عدم احترام آرائه، انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، عدم توفير الجو المناسب للمذاكرة في المنزل)، **عوامل خاصة بالمعلمين والمؤسسة التعليمية** (مثل عدم تنويع طرق التدريس والوسائل التعليمية، افتقار المعلم إلى الاتجاهات الحديثة في التدريس وفي التعامل مع الطلاب، الاعتماد في الشرح والتقييم على التلقين، الكثافة العددية للطلاب، عدم توافر البيئة التعليمية المناسبة للتعلم، حشو المناهج).

<u>الاتجاهات:</u>

يعرفها ألبورت علي أنها حالة من التأهب النفسي والاستعداد الذهني والعصبي تُنَظَّم عن طريق الخبرة، مما يجعل الفرد يتجه حبًا أو كرهًا نحو الموضوع الذي تنتظم حوله الاتجاهات، ومن ثم توجه استجابة الفرد نحو الأشياء والمواقف التي تتعلق بها. تعتقد الباحثة أن مدي نجاح مقرر التفكير النقدي وتطبيقه وممارسة مهاراته من قِبَلْ الطلاب كأسلوب حياة يعتمد بدرجة كبيرة علي اتجاهاتهم نحوه ورضاهم عنه بما يحتويه من تنمية لمهارات تفكيرهم. فقد تكون اتجاهاتهم من الأسباب الرئيسة التي تدفعهم إلي تأييد أو رفض استيعاب المقرر والاستفادة منه. وكذلك ترتبط اتجاهاتهم بكثير من الجوانب الهامة لسلوكهم الأكاديمي كالتحصيل، الغياب عن المحاضرات، التصرف وفق الأعرف الجامعية، العلاقات بزملاء الدراسة والأساتذة، الالتزام بقواعد ونظم العمل داخل الحرم الجامعي. فضلاً علي أن هناك علاقة بين الاتجاهات والتعصب؛ حيث إنه دائمًا يصاحب التعصب شحنه انفعالية, فهو بذلك يحرم الفرد من التفكير المنطقي السليم. وعليه فالاتجاه أعم وأشمل من التعصب، والذي يمثل أحد أهم مؤشرات الاتجاه بالقبول أو الرفض. كذلك يؤثر الاتجاه علي الرأي؛ فالرأي هو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه. ويوضح أيزينك أن الرأي هو الوحدة البسيطة والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبًا. وأن الرأي يقوم بدور الوساطة والتفاعل بين الاتجاهات المُسْتَثَارَة في الموقف، كما يُعَبِرْ الرأي عن صراعات وتناقضات الاتجاهات (فهمي، ٢٠١٨). لذلك فمن المهم قياس تلك الاتجاهات وخاصة نحو مقرر التفكير النقدي.

<u>١/٤- السمات الشخصية المُميزة للمفكر النقدي:</u>

أوضحت الأدبيات أنه يفكر بطريقة منطقية وعقلانية وعادلة ومتوازنة من خلال الأدلة والمعطيات، ويتعلم كيف يكتشف أخطاء التفكير والعمليات غير العقلية أو المنطقية من التفكير كالمغالطات، وأن يفكر فيما وراء التفكير ويستخلص النتائج بشكل منطقي وسليم وموضوعي بعيدًا عن المؤثرات كالعوامل الذاتية أو العاطفية أو الأفكار السابقة، ويكون قادر علي التفرقة بين المطالب العقلانية والعاطفية ولديه قوة الأنا والثبات

الانفعالي والاستقلالية والثقة بالنفس والتوافق الشخصي والاكتفاء الذاتي وتكوين علاقات اجتماعية ومحاولة فصل التفكير العاطفي عن المنطقي، وعدم المجادلة في أمر ما عندما لا يعرف عنه شيئًا، ويكون قادر على التمييز بين التحيز أو الرأي والحقيقة وبين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات، يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس الأهمية، يمارس الشك الصحي تجاه الافتراضات لديه استقلالية في اتخاذ القرار، لديه مرونة عقلية، يتعامل مع مكونات الموقف المُعقد بطريقة منظمة (Paul, et., al., 1997, Bassham, et. al., 2010, Moore, Parker, 2012). وهذه الخصائص تعطي مؤشرًا إلي أن هذا الفرد من المتوقع أن يكون أكثر مهارة وقدرة على التحصيل، وذلك لأن تفكيره يرسم له تصوراً واضحًا للنتائج المترتبة على ذلك التحصيل ويؤهله لإحرازه. بالإضافة لذلك يرى (Nickerson, 1987) أن هناك عددًا من الخصائص والقدرات والاتجاهات والعادات التي تتمثل في طرق سلوكية للمفكر النقدي هي؛ منفتح على الأفكار الجديدة، يَعرِف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول موضوع ما، يعي أن لدى الأخرين أفكار مختلفة حول معاني المفردات، يستخدم الأدلة بكفاءة مرتفعة، يُنَظِّم أفكاره، لديه القدرة على التعلم الذاتي، يؤجل إصدار الحكم في غياب الأدلة الكافية لدعم أي قرار، يفهم الفرق بين الاستدلال الصحيح وغير الصحيح (المغالطة)، لديه قدرة علي التنبؤ بالنتائج المحتملة، وقدرة علي تطبيق تكنيكات حل المشكلات، وقدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف التي لا تبدو ظاهرة، يعرف الفرق بين المقدمات والنتائج، يُمَيِّزْ بين الاستنتاجات المنطقية وغير المنطقية، لديه موضوعية في الآراء، يتساءل عن أي شيء غير معقول أو غير مفهوم، يتخذ موقفًا أو يتخلى عن موقف عند توفر أدلة وأسباب كافية لذلك وليس اعتباطًا، يستخدم مصادر علمية موثوق بها، يفكر بنفسه ولا يكتفي بترديد ما يقوله أو يفكر فيه الأخرين كالببغاء، يهتم بحل المشكلات لأنه يهتم بالأفراد الذين يعانون بسببها (Genc, 2017, Schafersman, 1991). وفيما يتعلق بالدراسات التي طُبقت في الثقافة العربية فقد أوضحت أن السمات الشخصية المُميزة للمفكر تدور حول ست أبعاد رئيسة هي كما

يلي (الغامدي وبركات، ٢٠١٨)؛ **التقييم** (يشمل القدرة على إصدار الحكم، وتقييم الحجج، الاستدلال)، **المعرفة** (القدرة على التحدي والتخيل النقدي، والمرونة المعرفية، وتحمل الغموض)، **فهم قواعد المنطق** (معرفة قواعد المنطق، والربط والتنظيم العقلاني، والانتقال المنطقي من المقدمات إلي النتائج وكشف المغالطات)، **القدرة على التفسير** (القدرة على الاكتشاف والنقاش والجدل، والتفسير المنطقي للظواهر الحياتية، وتطبيق المعارف)، **بعد وجداني** (القدرة علي التكيف مع المواقف الجديدة، الثقة بالنفس، الاتزان النفسي، تقبل أراء الآخرين، الاتصاف بالنشاط والفعالية)، **الحساسية تجاه المشكلات** (ملاحظة الظواهر والقدرة على تحديد مسبباتها الحقيقة بطريقة منطقية ووضع الافتراضات الصحيحة التي تحل المشكلة).

وقد لخص (Oneil) أهم خصال الشخصية النقدية في خاصيتين أساسيتين لهما دورًا جوهريًا للطالب في تعلمه وتعامله مع بيئة التعليم المتنوعة هما؛ القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، والقدرة على التمييز بين التحيز والمنطق.

١/٥- الأدبيات السابقة:

هناك عدد كبير من أدبيات هذا المجال من أكثرها ريادةً واستشهادًا ما يلي:

هدفوا (Stein, et. al., 2007) للتوصل لمقياس جديد لقياس مهارات التفكير لدي طلاب من تخصصات مختلفة. حيث قامت جامعة تنيسي التكنولوجية بالمشاركة مع ست جامعات أميركية بتقييم هذا المقياس وتطويره من قبل عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلوا إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات مقارنة بغيره من مقاييس التفكير. وأما (العتيبي، ٢٠٠٧) فاستهدف التعرف علي أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير وتحسين مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول ثانوي بالرياض باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصل لوجود فروق معنوية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات التفكير لصالح التجريبية، وجود فروق معنوية بين القياس القبلي والبعدي لتلك المهارات لصالح البعدي، عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين في التحصيل، عدم وجود علاقة معنوية بين التفكير والتحصيل. وفقد استهدفوا (Zhou, et. al., 2007) تقييم طلاب المدارس الثانوية في الصين في مكونين

للتفكير هما; الميل نحو التفكير، ومهارات التفكير، وما إذا كانت الفروق معنوية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهما. وتوصلوا إلي أن مستوي ميل الطلاب نحو التفكير كان متوسط وكان مستوي مهارات التفكير لديهم منخفض جدًا، وأنه لا توجد فروق معنوية فيما يتعلق بالميل للتفكير ومهاراته تُعزي لمتغير النوع. أما (مدركة، ٢٠٠٩) فهدف لمعرفة مستوى مهارات التفكير في الرياضيات لدي طلبة وطالبات المرحلة الرابعة في قسم الرياضيات بكلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية باستخدام المنهج الوصفي واختبار واطسون وجليسر. وتوصل إلى أن مستوى التفكير كان مقبول مقارنة بمستوى الأداء المقبول كما حدده الخبراء (٧٠٪)، وهناك فروق معنوية لصالح الذكور في التفكير. وهدف (Magno, 2010) لتحديد مدي تأثير مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير لدي طلاب من جامعات مختلفة في الفلبين. وتوصل إلي أن لتلك المهارات تأثير معنوي علي التفكير بمعني أن هذا التفكير يحدث عندما يستخدم الطلاب مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة. وقد استهدفا (السنيدي والمزيرعي، ٢٠١٥) التعرف علي طبيعة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير ووجهة الضبط والتحصيل لدي طلاب جامعة القصيم. وتوصلا لعدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين تأجيل الإشباع والتفكير، وجود فروق معنوية بين ذوي وجهتي الضبط الداخلية والخارجية في القدرة علي تأجيل الإشباع لصالح ذوي الضبط الداخلي، علاقة ارتباط موجبة معنوية بين تأجيل الإشباع والتحصيل، عدم وجود فروق معنوية في القدرة علي تأجيل الإشباع ترجع لاختلاف التخصص والمستوي الدراسي للطلاب، ووجود فروق معنوية في تلك القدرة ترجع للنوع لصالح الطالبات. وقد استهدف (الشمري، ٢٠١٥) التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار علي تنمية التفكير لدي طلاب السنة الثانية بأكاديمية أمنية بالكويت باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصل لوجود فروق معنوية بين المجموعتين لصالح التجريبية التي تلقت التدريب، أي أن برنامج الحوار أثر إيجابيًا حيث أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير. أما (هادي، ٢٠١٦) فقد استهدف معرفة مهارات التفكير المتضمنة في أسئلة كتب الفيزياء للصف الأول المتوسط باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل إلى أن هذا الكتاب تضمن مهارات التفكير وحصل على أكبر عدد من التكرارات لتلك المهارات بواقع (١٨٠) مهارة،

يليه كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط بواقع (١٧٣) مهارة، بينما حصل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط على أقل عدد من التكرارات (١٤٥) مهارة. وقد استهدف (الحسيني، ٢٠١٦) التحقق من أثر التدريس باستخدام نظام التعلم الشخصي (خطة كلير) على كل من التحصيل وعلي تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الإسلامية للصف الحادي عشر في الكويت. وتوصل إلي أن هناك أثر للتدريس باستخدام هذا النظام للتعلم على كل من التحصيل وتنمية مهارات التفكير في تلك المادة. أما (Fong, et. al., 2017) فهدفوا إلي بحث العلاقة بين مستويات طلاب المرحلة الجامعية في التفكير ونجاحهم. وتوصلوا إلي أن للتفكير علاقة متوسطة مع نجاح الطلاب، وأن العلاقة بين التحصيل والتفكير قائمة بالنسبة لكل من طلاب التمريض وغير التمريض، وأن مستويات الطلاب من التفكير ترتبط بعلاقة أكثر قوة مع تحصيليهم علي المدى الطويل مقارنة بالقصير، وأن التأثيرات كانت أضعف بالنسبة للذكور وللطلاب الأقلية. مما يُظهر أهمية الأثر التراكمي لتنمية مهارات التفكير لجميع الطلاب. واستهدفت (شنقيطي، ٢٠١٧) معرفة فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير والتحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة التاريخ لدي طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصلت إلي وجود فرق معنوي بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار كل من التفكير والتحصيل والاحتفاظ بالتعلم لصالح التجريبية. وقد استهدف (Genc, 2017) وصف مستويات التفكير لدي طلاب من كليات مختلفة (الإدارة، الطب، الهندسة، العلوم والآداب) تدرس اللغات الأجنبية في تركيا، ودراسة العلاقة بين مستويات التفكير ومتغيرات مثل النوع والتحصيل باستخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير. وتوصل إلى انخفاض مستوي هذا النوع من التفكير، الإناث لديهم درجات أعلى فيما يتعلق بمهارات التحليل وتفتح الذهن، الطلاب الناجحين (أي مرتفعي التحصيل) هم الأكثر انفتاحًا للذهن. وقد استهدفا (الغامدي، بركات، ٢٠١٨) معرفة أثر دمج عدد من مهارات التفكير في مقرر الفيزياء على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالسعودية باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصلا لوجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كلا من مهارات التفكير والتحصيل لصالح التجريبية وعدم وجود فروق معنوية بين الاختبار البعدي

واختبار قياس الأثر للتجريبية. وقد استهدفت (القحطاني، ٢٠١٨) التعرف علي أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المُدْمَجْ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصلت لوجود فروق معنوية بين المجموعتين في اختباري التحصيل ومهارات التفكير لصالح التجريبية، كما كان للتعلم المدمج أثر في رفع التحصيل وتنمية تلك المهارات. وقد أجروا (AkbariLakeh, et. al., 2018) بحث للعلاقة بين كل من مهارات التفكير باستخدام اختبار كاليفورنيا والذكاء الوجداني باستخدام نموذج بار–أون وبين تحصيل طلاب السنة الأخيرة تمريض في جامعة زاهدان للعلوم الطبية في إيران. وتوصلوا إلي أن العلاقات معنوية، حيث إن كلاً من الذكاء والتفكير يمثلان عنصرين أساسيين لتحقيق النجاح خاصة في مجال التعليم. فالطلاب ذوي القدرة الأعلى في كلاهما يحققون فعليًا تحصيل أفضل مقارنة بنظرائهم منخفضي القدرة. واستهدف (راضي، ٢٠١٨) قياس مستوي توافر التفكير لدي طلبة المرحلة الرابعة في قسم الرياضيات بكلية التربية لمعرفة معنوية الفروق بحسب متغير النوع وتحديد نوعية الارتباط وقوته واتجاهه لديهم. وتوصل لوجود مستوي جيد من مهارات التفكير لديهم، وارتباط قوي موجب بينها والتحصيل الرياضي، وفروق معنوية بين الجنسين لصالح الإناث. وقد هدفت (المطوع، ٢٠١٨) للتعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة باستخدام المنهج شبه التجريبي. وتوصل إلي تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار التحصيلي وفي اختبار مهارات التفكير. وقد هدف (الزهراني، ٢٠١٨) لمعرفة مدى تمكن طلاب الصف الأول متوسط بالسعودية من عدد من مهارات التفكير في الرياضيات باستخدام المنهج الوصفي. وتوصل إلى أن درجة تمكنهم لم تصل إلى مستوى التمكن الفرضي. وقد أفادا (Shirazi, Heidari, 2019) بأن التحصيل يعد أحد أهم المؤشرات في تقييم التعليم. وأنه من المعروف أن هناك عوامل مختلفة تؤثر على تحصيل الطلاب. واستهدفا تقييم العلاقة بين مهارات التفكير (بمقياس كاليفورنيا) والتحصيل (تقدير الفصل الدراسي) وأنماط التعلم لطلاب التمريض باستخدام أسلوب التعلم المعياري (Kolb). وتوصلا إلي أن درجة مهارات التفكير منخفضة بشكل غير مقبول،

لذلك يجب إيلاء المزيد من الاهتمام لتحسين التفكير في تخطيط المقررات الدراسية، وعدم وجود علاقة بين التفكير والتحصيل، والنمط التباعدي أكثر أنماط التعلم شيوعًا، الطلاب الذين تبنوا النمط التكيفي حصلوا علي أعلى مستوى من التحصيل، وجود علاقة معنوية بين نمط التعلم والتحصيل. ولذا يجب علي المعلم أن يتعرف علي نمط التعلم السائد للطلاب ويضعه في اعتباره عند تخطيط المقرر واستخدام أساليب التدريس المناسبة له.

التعليق علي الأدبيات السابقة:

من خلال تفحص ما تم عرضه من التراث المتاح من الأدبيات يتضح الآتي:

١- أهمية الحاجة إلى إجراء دارسة منهجية وتطبيقية بشأن العلاقة بين تفكير ورضا وتحصيل الطلاب في بيئة التعليم المصرية باستخدم المنهج الوصفي التحليلي. حيث إنه لم تتم دراسة مماثلة بحثت العلاقة بين نفس متغيرات ومع مجتمع البحث الحالي وما عثرت عليه الباحثة هو دراسات مشابهة جزئيًا أُجْرِيَتْ في بيئات عربية أخرى أو أجنبية.

٢- معظم الأدبيات ركزت علي قياس مستويات التفكير لدي الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة (Stein, et. al., 2007, Zhou, et. al., 2007, Fong, et. al., 2017,Genc, 2017، مدركة،٢٠٠٩، راضي،٢٠١٨)، و/ أو دراسة العلاقة بين التفكير ومتغيرات ديمغرافية من أكثرها النوع (Genc, 2017, Halpern, 1998, Zhou, et. al. ،Fong, et. al., 2017, Lipman, 2010, Beyer, 2008 2007، عياد، أبو سويرح، ٢٠١٦، راضي، ٢٠١٨، مدركة، ٢٠٠٩).

٣- ركزت بعض الدراسات علي بحث مستوي التفكير في محتوي مناهج وكتب دراسية لمواد معينة (مدركة، ٢٠٠٩، هادي، ٢٠١٦، الحسيني، ٢٠١٦، شنقيطي، ٢٠١٧، الغامدي، بركات، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، الزهراني، ٢٠١٨).

٤- العديد من الدراسات استخدمت اختبارات جاهزة أشهرها اختبار واطسون وجليسر (Facione, 2006, Halpern, 1998، مدركة، ٢٠٠٩، العتيبي، ٢٠٠٧، السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥، الغامدي، وبركات، ٢٠١٨، شنقيطي، ٢٠١٧).

٥- ركزت بعض الدراسات علي استخدام اختبار كاليفورنيا (Genc, 2017,

.(AkbariLakeh, et. al., 2018, Shirazi, Heidari, 2019

٦- اعتمد عدد من الدراسات علي اختيار مهارات معينة من مهارات التفكير لدراستها وليس كل المهارات الخمس الرئيسة لواطسون وجليسر كدراسات (مدركة، ٢٠٠٩، الغامدي، بركات، ٢٠١٨، الزهراني، ٢٠١٨).

٧- اعتمدت أغلب الدراسات علي المنهج شبه التجريبي (العتيبي، ٢٠٠٧، Zhou, et. al., 2007، الشمري، ٢٠١٥، شنقيطي، ٢٠١٧، الغامدي، بركات، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨)، والقليل منها استخدم المنهج الوصفي التحليلي (مدركة، ٢٠٠٩، هادي، ٢٠١٦، الزهراني، ٢٠١٨).

٨- تناولت أغلب الدراسات اختبار تأثير دمج مهارات التفكير في مقرر معين أو تأثير استخدام أسلوب تعليم معين (كالتعليم الإلكتروني، المدمج، طريقة دورة التعلم، استراتيجية التدريس التبادلي، التعلم التعاوني، الألعاب التعليمية) أو تطبيق تدريب معين (كالتدريب على استراتيجيات حل المشكلات) كمتغير مستقل علي التحصيل و/أو التفكير كمتغيرات تابعة (العتيبي، ٢٠٠٧ ، Magno, 2010، الشمري، ٢٠١٥، الحسيني، ٢٠١٦، شنقيطي، ٢٠١٧، الغامدي، بركات، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨).

٩- برغم ما توصلت إليه الدراسات من أهمية تنمية مهارات التفكير النقدي إلا أن المُتَفحِّصْ يجد أن جهود الباحثين العرب نحو تنميتها مازالت محدودة نسبيًا بالمقارنة بالدراسات الأجنبية من جهة وبدراسات تنمية التفكير الإبداعي (الأكثر شهرة) من جهة أخري. وذلك برغم أن التفكير النقدي لا يقل أهمية عن التفكير الإبداعي بل قد يزيد لأنه ضروري لترشيده وحسن استغلاله. مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات.

١٠- فبرغم اختلاف دراسات تنمية مهارات التفكير في الأسلوب المُستَخدَمْ في تنمية تلك المهارات إلا أنها اتفقت حول التأثير الإيجابي لذلك، مما يُدعِّم الفرض الخاص بإمكانية تنمية تلك المهارات لتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية (Nickerson, 1987، السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥).

١١- اختلاف مكان التطبيق والعينات الدراسية بين الدراسات ما بين طلاب المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية (وهي الأغلب) (الحسيني، ٢٠١٦، شنقيطي، ٢٠١٧، الغامدي، بركات، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، راضي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، الزهراني، ٢٠١٨)، والقليل منها للمرحلة الجامعية (Fong, et. al., 2017، Genc, 2017، AkbariLakeh, et. al., 2018، Shirazi, Heidari, 2019). وقد أشار (بروكفيلد، ١٩٩٣) بأنه يمكن تعليم التفكير في مرحلة المراهقة وبداية الرشد، وذلك في ضوء أن التفكير يحتاج إلى قاعدة معرفية، وخبرات متنوعة، وقدرة على التقييم. وكذلك أوضح بول أن القدرة على التفكير تصبح أكثر استقرارًا وتباينًا عن غيرها من القدرات العقلية ويمكن قياسها بوضوح في سن الخامسة عشر.

١٢- معظم الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير بطريقة مباشرة تناولته بشكل عام دون توضيح مهاراته الفرعية.

١٣- الندرة النسبية في الدارسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير في الثقافة العربية عامة والمصرية خاصة ومن وجهة النظر الإدارية علي وجه أخص.

١٤- محدودية الدراسات التي تناولت علاقة التفكير بالتحصيل إذا ما قورنت بالدراسات التي تناولت علاقة التحصيل بمتغيرات أخري كالذكاء، والطموح، والشخصية، والدافعية للإنجاز، وتقدير الذات وغيرها.

١٥- تضارب الآراء بين نتائج الأدبيات فيما يتعلق بالعلاقة بين التفكير والتحصيل. حيث توصل أغلبها إلي أن هناك علاقة إيجابية و/أو معنوية و/أو قوية بينهما (AkbariLakeh, et. al., 2018, Facione, 2006, Beyer, 2008, Fong, et. al., 2017, Genc, 2017, Burkhart, 2006, Carr, 1990, Ghazivakili, et. al., 2014, Ashoori, 2014، راضي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، الغامدي؛ بركات، ٢٠١٨، عياد، ؛ أبو سويرح، ٢٠١٦، عجوة؛ البنا، ٢٠٠٠)، والبعض الأخر توصل لعدم وجود علاقة إيجابية و/أو معنوية و/أو قوية بينهما (Shirazi, Heidari, 2019, Aghaei, et. al., 2012, العتيبي، ٢٠٠٧).

١٦-أُجريت الدارسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي من الناحية التطبيقية على

شرائح مختلفة من المجتمعات، من أكثرها شيوعًا الطلاب.

أوجه استفادة البحث الحالي من الأدبيات السابقة:

صياغة وبلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها، اختيار مجتمعه وعينته، إعداد أداته، تحديد أهدافه، وصياغة فروضه، اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة وتحليل البيانات وتفسير النتائج، مقارنة نتائجه بنتائج الدراسات السابقة.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأدبيات السابقة والبحث الحالي:

بمقارنة البحث الحالي مع الأدبيات السابقة التي تم استعرضها يتضح الأتي:

١- **من حيث الهدف:** كان لكل من هذه الأدبيات الهدف الخاص بها ولكن الأغلب استهدف قياس معنوية الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بمستوي التفكير بعد استخدام استراتيجية معينة وعادة ما كانت تصل النتائج إلي معنوية الفروق لصالح التجريبية، أما البحث الحالي فيهدف إلى قياس مهارات التفكير لدي الطلاب ومستوي تحصيلهم ورضاهم وتحديد العلاقة بينهم من حيث طبيعتها وقوتها واتجاهها ومعنويتها وقياس معنوية الفروق فيما يتعلق بالتفكير بحسب عدد من المتغيرات الديمغرافية التي لم يُدرسَ بعضها في الأدبيات السابقة من جهة ولم تُدرس جميعها في دراسة واحدة من جهة أخري.

٢- **من حيث المنهج:** اعتمدت أغلب الأدبيات علي المنهج شبه التجريبي، أما البحث الحالي فسيعتمد علي المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه.

٣- **من حيث العينة:** طُبقت معظم الأدبيات علي طلاب المدارس (التعليم ما قبل الجامعي)، أما عينة البحث الحالي فستطبق علي طلاب المرحلة الجامعية.

٤- **من حيث الأدوات:** معظم الأدبيات اعتمدت علي مقياس (واطسون- جليسر)، وكذلك البحث الحالي.

٢ – منهجية البحث: ٢/١ – الدراسة الاستطلاعية:

من أجل استجلاء الأمر مبدئيًا، فقد قامت الباحثة بإجراء ما يلي:

١– مقابلات شخصية متعمقة مع عدد (٣٥) طالب من طلاب الفرقة الأولي مستجدين بكلية التجارة جامعة القاهرة (مجتمع البحث).

٢– التواصل معهم إلكترونيًا من خلال بريدهم الإلكتروني ومراسلتهم عبر مختلف وسائل التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، الواتس آب).

٣– تحليل البيانات الثانوية التي أمكن الحصول عليها سواء من الأدبيات السابقة أو من سجلات إدارة الشئون التعليمية لطلاب كلية التجارة – جامعة القاهرة.

٢/٢ – مشكلة البحث:

خلفية مشكلة البحث: عاني التعليم في بيئة التعليم المصرية منذ سنوات عديدة من سيطرة التعليم النظري القائم على التلقين، وأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، وذلك قد يرجع إلى المستوى الذي وصل إليه المعلم، وعدم جديته في العمل أحيانًا، أو تبني فلسفة تعليمية قاصرة، أو اعتناق وجهات نظر تعليمية خاطئة أو سوء تصميم أو تبني استراتيجيات تدريسية غير ملائمة. كل تلك المعوقات انعكست بشكل واضح علي تربية الطالب على العقلية المغلقة، وحصر دوره فقط في مجرد التلقي السلبي والتنفيذ، مما يحرمه من أحد أعظم النعم التي وهبها الله له وهي نعمة العقل وتسخيره لتحقيق أهدافه. ولأن التفكير هو الأساس لكل المهارات فجميع تصرفات الفرد وسلوكياته هي نتيجة استراتيجياته التفكيرية. وعليه فالتفكير هو المُوَجِّهُ لكل المهارات والسلوكيات البشرية. فالمستوى القرائي أو الكتابي للطالب أو قدرته على الاستيعاب أو سعة الإدراك أو اتجاهاته أو دافعيته للتعلم كلها عمليات مرتبطة بمهارات التفكير ولا تتم إلا بعد تلقي التوجيه السليم من العمليات التفكيرية لديه. وقد استشعرت الباحثة من خلال خبرتها المتراكمة في مهنة التدريس ضعف اهتمام الهيئات التعليمية فيما مضي بتنمية مهارات التفكير والتي يجب أن يكتسبها الطالب وأن ذلك قد يؤدي إلي اكتسابه أنماط مختلفة من مهارات التفكير الخاطئة والتي تقوده إلي سلوك دراسي وإنساني ومن ثم

تنظيمي غير مرضي وحل مشكلاته واتخاذ قرارته إلي نتائج غير مرضية؛ مثل انسياقه وراء الشائعات والخرافات (تفكير خرافي) ودعوات التطرف الفكري والديني وقبولها كما هي دون بحث أو تقصي للحقائق أو تفحص لمضمونها الحقيقي (تفكير غير علمي) أو تكراره لما يقوله المعلم بدون فهم وقدرة علي التطبيق (تفكير آلي أو روتيني) حيث ينسب الموقف إلي أقرب موقف مُشابه سابق ويُطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق. ولم يكن الوضع مختلف بالنسبة لباقي دول العالم حيث أشارت الأدبيات الأجنبية إلي أن الكثير من العلماء في دول مختلفة قد أدركوا في السنوات الأخيرة أن الطلاب في مختلف المراحل الدراسية لا يفكرون بمهارة وبشكل نقدي كما يجب، وقد أظهرت عدد من الكتب والمقالات والتقارير دعمًا لحركة تعليم التفكير وكذلك فمنظمات بارزة كاللجنة التعليمية في أمريكا (Education Commission of the State)، ومجلس الكليات (College Board, 1983)، وكتاب أمة في خطر (Nation at Risk) قد أشارت إلى مواطن الضعف في عمليات التفكير العليا باعتبار ذلك أحد أهم النقائص في التعليم الأمريكي. كل ما سبق أدى لزيادة الاهتمام في الآونة الأخيرة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بموضوع تطوير مهارات التفكير العليا لدي طلاب جميع المراحل الدراسية، وهو ما تحث عليه الدراسات الحديثة. ولذا يؤكد معظم الباحثين في الوطن العربي عامة وفي مصر خاصة على ضرورة تحقيق التنمية الشاملة التي تَعْتَبِر تعليم التفكير وتوجيهه وظيفة أساسية من وظائفها، وهدفًا رئيسًا من أهدافها. باعتبار أن أهم وأنبل المهمات الموكلة للمؤسسات التعليمية هي تدريب النشء على التفكير السليم وإكسابهم مهاراته الأساسية وتشجيعهم على ممارسته بدلاً من الاكتفاء بتزويدهم بالمعلومات أمام التقدم المعرفي والتكنولوجي. ومن جهة أخري فإن مشكلة تدني الرضا والتحصيل تعد من أهم المشكلات التي تعوق الجامعة الحديثة وتحول دون أداء رسالتها على أكمل وجه. لذا يجب أن تنال هذه المشكلات حظها من الاهتمام لما لها من آثار سلبية تضر بالجامعة والمجتمع. ويستطيع كل من مارس التدريس أن يُقر بوجود هذه المشكلة في كل فصل دراسي تقريبًا، حيث يوجد مجموعة من الطلاب الذين

يعجزون عن مسايرة باقي زملائهم في تحصيل المقررات الدراسية واستيعابها و/أو يشعرون بعدم الرضا والسخط علي الدراسة. وكثيرًا ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر للشغب وللإزعاج ولتشويش زملائهم. مما قد يتسبب في اضطراب الدراسة داخل الجامعة واضطراب العملية التعليمية بصفة عامة (القحطاني، ٢٠١٨). ونظراً لما يتمتع به موضوع مهارات التفكير من أهمية، فضلاً عن كونها مهارات عقلية قابلة للتطوير، فإن النجاح في ذلك يتوقف على البيئة التعليمية ومدي الدعم الذي توفره لتنمية هذه المهارات كأن تضم برامج تدريبية ومواقف وتمارين مُشوِّقَة للطلاب (Halpern, 1998). وقد أشارت المربية (Harnadek) بأن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يُفكِّر تفكيرًا نقديًا إذا ما أُتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية (العتيبي، ٢٠٠٧). ومع ظهور التقنيات الحديثة، ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وظهور المقررات الإلكترونية، أصبحت الحاجة مُلحِّة أكثر إلى مواكبة التطور المعرفي الذي يتيح التفاعل بين المتعلم وموضوع التعلم، والذي قد يحقق إمكانية حل مشكلات الرضا والتحصيل لدى الطلاب من التفكير، واختلاف دور المتعلم من سلبي إلي إيجابي، وكذلك يمكن استخدام التعليم عن بعد لتنمية مهارات التفكير من خلال برامج الحاسب الآلي والتي تتضمن برامج معرفية مُحاكيه للمنطق (القحطاني، ٢٠١٨). في هذا الصدد قامت جامعة ايرفورت بنشر محاضرات تدريبية لتنمية هذه المهارات على شبكة الإنترنت (Astleitner, 2002). فضلاً عما توصلت إليه عدد من الدراسات بأن تنمية التفكير يُفضى إلى تحسين التحصيل.

من تفحص الأدبيات السابقة يتضح وجود فجوة أكاديمية مرجعها ما يلي:

١- ندرة الأدبيات الإدارية. حيث أن كل الأدبيات التي أُتيحت للباحثة من مصادر متنوعة كانت في مجالات علم النفس والتربية والتعليم.

٢- اختلاف الآراء والنتائج المتضاربة حول العلاقة بين التفكير والتحصيل. حيث أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة إيجابية (AkbariLakeh, et. al., 2018, Facione, 2006, Beyer, 2008, Fong, et. al., 2017, Genc, 2017, Burkhart, 2006, Carr, 1990, Ghazivakili, et. al., 2014, Ashoori,

,2014، راضي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، الغامدي؛ بركات، ٢٠١٨، عياد، ؛ أبو سويرح، ٢٠١٦، عجوة؛ البنا، ٢٠٠٠)، في حين أن البعض الآخر توصل لعلاقة سلبية (Aghaei, et. al., 2012) أو عدم وجود علاقة معنوية (Shirazi, Heidari, 2019, العتيبي، ٢٠٠٧، مدركة، ٢٠٠٩). قد يكون السبب في ذلك وجود اختلافات بين خصائص الطلاب الفردية وثقافتهم التعليمية والمقياس المستخدم في قياس المتغيرات وتنوع الطلاب والأنظمة التعليمية في السياقات الأكاديمية المختلفة (Shirazi, Heidari, 2019).

فضلاً عن وجود فجوة تطبيقية مرجعها ما يلي:

١- برغم أن العديد من الأدبيات أظهرت ارتباطًا نظريًا بين التفكير والتحصيل، إلا أن بعض النماذج فشلت عمليًا في إثبات تلك العلاقة.

٢- أن أغلب الأدبيات التطبيقية السابقة المتاحة أُجريت بالتطبيق علي بيئة التعليم الغربية والنذر اليسير تم في البيئة العربية ولاسيما المصرية.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

"ما هو أثر تنمية مهارات التفكير النقدي علي الرضا الأكاديمي المُدْرَك عن مقرر التفكير النقدي والتحصيل الأكاديمي الفعلي لطلاب الفرقة الأولي مستجدين المنسوبين لكلية التجارة – جامعة القاهرة في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩". ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما هو مستوي مهارات التفكير النقدي لدي هؤلاء الطلاب؟

٢- ما هو مستوي الرضا الأكاديمي المُدْرَك عن مقرر التفكير النقدي لديهم؟

٣- ما هو مستوي التحصيل الأكاديمي الفعلي لديهم؟

٤- ما هو أثر تنمية مهارات التفكير النقدي علي رضا الطلاب المُدْرَك؟

٥- ما هو أثر تنمية مهارات التفكير النقدي علي مستوي التحصيل الفعلي لديهم؟

٦- هل توجد فروق معنوية فيما يتعلق بمستوي مهارات التفكير لدي الطلاب تُعزى للمتغيرات الديمغرافية (النوع، الجنسية، نوع الثانوية، نظام القيد بالكلية)؟

٢/٣- أهمية البحث:

١- إثراء المعرفة النظرية حول طبيعة العلاقة بين التفكير والرضا والتحصيل.

٢- أهمية متغيرات البحث؛ فالتفكير يعتبر ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية فهو أحد مفاتيح التطور المعرفي الفعال والذي يسمح للفرد باستخدام أقصي طاقاته العقلية من أجل إحراز النجاح والتفاعل الإيجابي مع بيته ومواجهة ظروف الحياة والتكيف معها. ويعد الرضا من أهم الاتجاهات المؤثرة علي السلوك الدراسي ويُعوَّلْ عليه في الكثير من تصرفات الطالب. وأما التحصيل فله أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه هدفًا أساسيًا من أهداف التدريس في مختلف المقررات الدراسية. ويعد مؤشرًا لنجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، وعن طريق النتائج والتقديرات الناتجة عن قياسه يمكن تطوير إجراءات ومناهج التعليم. بما يمثله من انعكاس مؤشر هام للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب في الجامعة.

٣- التحديات التي تشهدها الآونة الأخيرة والطوفان التكنولوجي والمعرفي تتطلب دائمًا ممارسة كل ما من شأنه أن يُنمي التفكير ويُحسِّن التعليم.

٤- الحداثة والندرة النسبية لموضوع البحث ومتغيراته علي المكتبة العربية عامة والمصرية خاصة والإدارية علي وجه أخص بالتالي فالبحث يساير التطور الإداري المنشود علي المستوي النظري والتطبيقي.

٥- تنامي الاهتمام بالمورد البشري علي الصعيد العالمي والمحلي (باعتباره مصدر أساسي للميزة التنافسية) وتنمية مهاراته العقلية العليا (باعتبارها مُحدد أساسي من محددات سلوكه الإنساني عامة والتنظيمي خاصة).

٦- يمثل البحث الحالي إضافة نوعية جديدة للدراسات العربية في مجال مهارات التفكير مما يساعد المعلم علي معرفة الأساليب التي يفكر ويتعلم بها الطالب ويساعد المسئولين علي إعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بعملية التعليم وفهم بعض القدرات العقلية للطالب ومنها التفكير مما يؤدي لمراعاة تنمية تلك المهارات في طرق التدريس ووسائل تقييم أداءه والإرشاد والتوجيه له، مما ينعكس أثره الإيجابي علي

اتجاهاته كرضاه وراحته النفسية وسلوكه كتحصيله والتزامه بحضور المحاضرات والتفاعل فيها وارتقاء تصرفاته كنتيجة لارتقاء تفكيره.

٧- كون البحث الحالي من الأبحاث الأوائل في مجال الإدارة وعلم السلوك التنظيمي التي تُعنَى بالتفكير وتأثيره علي اتجاهات وسلوك الطلاب الجامعيين.

٨- تنبع الأهمية من قيمة وأهمية مهارات التفكير وعلاقتها بالعديد من المتغيرات إذ توصلت الأدبيات علي المستوي العالمي إلي أهمية هذه المتغيرات في جميع أبعاد حياة الفرد علي المستوي الفردي أو الاجتماعي ويجب أن تُؤخذ في الاعتبار عند وضع وتصميم سياسات إدارة الموارد البشرية في أي منظمة.

٩- إتاحة الفرصة لتحقيق مزيد من الفهم حول كيفية تحسين وتعظيم مهارات التفكير من جهة والرضا والتحصيل من جهة أخري.

١٠-اختلاف التكوين الفكري والثقافي والشخصي للطلاب في بيئة التعليم المصرية عن نظيرتها الإقليمية أو الغربية والتي تمت فيها معظم الأدبيات السابقة.

١١-الانعكاس علي الاقتصاد والمجتمع ككل. انطلاقًا من كون مجال التطبيق هم شباب الجامعات الذين هم سلاح المجتمع ودعامة بناء الاقتصاد وقائدي قاطرته.

١٢-إمكانية وضع نتائج البحث الحالي موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية، والاستفادة منها في تخطيط البرامج والمقررات التعليمية لباقي المراحل التعليمية.

١٣-الاستفادة من التفكير في مواجهة الأفكار اللاعقلانية الشائعة في المجتمع والمنظمات (باعتبارها مجتمعات مُصغَّرة)، وذلك بفحص محتوى تلك الأفكار والمعتقدات، وإحلال الأفكار العقلانية المنطقية محلها.

١٤-يأتي البحث استجابةً للاتجاهات العالمية والعربية المنادية بضرورة الاهتمام بتدريس التفكير، فقلب التعليم هو عمليات التقصي والتفكير (Facione, 1996).

١٥- يمثل هذا البحث استجابةً للتوصيات المستمرة التي تُطرَحْ في المؤتمرات العلمية العالمية والعربية والمحلية والتي توصي بضرورة الاهتمام بتعليم التفكير للطلاب، والتي أصبحت هدفًا هامًا من أهداف التنمية المستدامة. ففي المؤتمر الدولي السابع للتفكير

والذي أُقيم في سنغافورة عام ١٩٩٧ وحضره ممثلون ٤٢ دولة من مختلف بقاع العالم أَطلق فيه رئيس الوزراء السنغافوري مبادرته بتطوير التعليم في سنغافورة تحت شعار "مدرسة تُفكر..وطن يتعلم". وطَالَب المسؤولين عن التعليم أن يعيدوا النظر في دور المؤسسات التعليمية ودور المعلمين في الانتقال بمفهوم التعليم من التلقين إلى تعليم الطلاب مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم الذاتي. كذلك أوصى المؤتمر العلمي السنوي (العربي التاسع– الدولي السادس) للتعليم النوعي وتنمية الإبداع في مصر والعالم العربي عام ٢٠١٤ بضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة وتفعيلها لتنمية التفكير. كما يَرعَى كل عام "مركز التفكير النقدي" بأمريكا مؤتمرًا دوليًا سنويًا عن التفكير وإصلاح التعليم منذ ١٩٨٠. في ٢٠١٤ أُقيم بكاليفورنيا أكبر مؤتمر في العالم في التفكير (المؤتمر الدولي الرابع والثلاثون للتفكير) كان هدفه بناء مواطنين مثقفين ومجتمعات ناقدة.

١٦–أشارت الأدبيات إلي أن أساليب التفكير تعد أفضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل.

١٧– يمكن أن تُسهم نتائج البحث في المزيد من لفت أنظار المسؤولين إلي تطوير واقع التعليم المصري وذلك بالتركيز على مهارات التفكير تعليمًا (أي إكساب الطلاب معرفة نظرية بأسسه ومهاراته سواء بتضمينه في المقررات الدراسية و/أو بمقرر مستقل)، وتعلمًا (أي بتدريبهم عمليًا علي تطبيق مهاراته بما ينعكس علي سلوكهم) لكي يستطيع الطلاب ممارسة هذه المهارات في تعليمهم وحياتهم.

٢/٤– أهداف البحث:

١–إجراء تأصيل نظري لمفهوم التفكير النقدي وأسسه ومهاراته ورصده في الواقع العملي بالنسبة لطلاب الفرقة الأولي بكلية التجارة – جامعة القاهرة.

٢–استجلاء الوضع بالنسبة لمستوى الرضا والتحصيل الأكاديمي لدي المبحوثين.

٣–بناء نموذج يوضح علاقات الارتباط والأثر بين التفكير النقدي ومستوى تحصيلهم الأكاديمي ورضاهم عن مقرر التفكير النقدي.

٤-إلقاء الضوء علي أهميه تنمية مهارات التفكير في حياة الطالب الدراسية وبيان أثره علي اتجاهه (رضاه) وسلوكه (تحصيله) بشكل تطبيقي، ودور التفكير في توفير سُبُلْ تعزيز والارتقاء برؤية مصر حول التنمية المستدامة ٢٠٣٠.

٥-تحسين رضا وتحصيل الطلاب ومن ثم تحقيق تعديل سلوكهم واستفادتهم بما يدرسوه وتعظيم أدائهم الوظيفي في منظماتهم فيما بعد من خلال تقديم فهم أفضل لأحد أهم محددات السلوك ألا وهو التفكير.

٦-استعراض المعوقات الفعلية التي تعرقل استخدام التفكير النقدي علي أكمل وجه في بيئة التعليم المصرية.

٧-تقديم توصيات لإدارة المؤسسات التعليمية لزيادة كفاءتها وفعاليتها وجعلها تعيد النظر في مناهجها التعليمية وطرق تدريسها وتوجهات معلميها بتسليط الضوء علي أهمية ودور التفكير وتوجيه كافة المتطلبات نحو تعليمه للطلاب وتشجيعهم وتحفيزهم علي الاعتماد عليه في تفكيرهم وتدريبهم عليه.

٨-الاستفادة من التراث العالمي المتعلق بسبل تنمية مهارات التفكير وتغذية الثقافة العربية به للاقتداء بالنماذج الناجحة منه وتكوين قاعدة بحثية لهذا الموضوع.

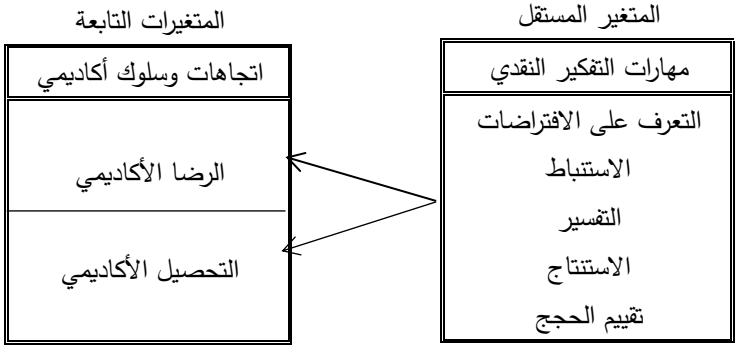
٩-تمكين الفرد والجماعة من الاستفادة من التدريبات بغرض تنمية مهاراتهم النقدية بشكل ذاتي، وصقل مهاراتهم بأنفسهم، وحل مشكلاتهم بطريقتهم الخاصة.

١٠- تدعيم الهوية الوطنية والتنظيمية في عصر العالمية وانفتاح الأسواق والثقافات وانتشار الوسائط الإعلامية، ورواج الشائعات، وشيوع المغالطات.

٢/٥- نموذج البحث ومقاييس متغيراته:

في ضوء مراجعة التراث العلمي لموضوع البحث والإطار النظري له وطبيعة مشكلته أمكن تطوير نموذج مُقتَرَحْ للعلاقات بين متغيراته المدروسة كما يلي:

شكل (٥): نموذج للعلاقات بين التفكير النقدي والرضا والتحصيل الأكاديمي*



* المصدر: من إعداد الباحثة.

٦/٢ – أداة البحث الميداني:

قامت الباحثة بالاستفادة من الخلفية النظرية للبحث بتصميم قائمة استقصاء تستهدف قياس متغيراته واختبار فروضه. وقد مرت القائمة بمرحلتين؛ مرحلة الإعداد والتطوير (من حيث تحديد نموذج البحث والمتغيرات المراد دراستها وأبعادها)، ومرحلة التحكيم (من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين للتعرف على مدى مناسبة العبارات لما وُضعت لقياسه ومدى وضوح صياغتها). قد تم صياغة القائمة لتغطي المتغيرات الأساسية للبحث وهي:

١ – **المتغير المستقل:** مهارات التفكير النقدي (كأحد أهم المحددات والمقدمات الفردية أو النفسية للاتجاه والسلوك الأكاديمي). وسيتم دراستها مُجتَمِعة نظرًا لأنها لا تعمل بشكل مستقل فهي مهارات تفاعلية وتكاملية مع بعضها البعض فلا يستطيع الفرد القيام بمهارة معرفية كالاستنتاج مثلاً بمعزل عن استخدام المهارات الأخرى كتقييم الحجج في حل مشكلة معينة أو اتخاذ قرار معين (العتيبي، ٢٠٠٧). وقد جرت محاولات عديدة لقياس هذه المهارات لمختلف المراحل العمرية وفقًا للأطر النظرية أو البرامج التدريبية المُعدَة للتفكير. من أكثر الاختبارات شيوعًا اختبار واطسون وجليسر الصورة المختصرة (Watson & Glaser, 2008 "WGCTA-SF",). وهو اختبار أعده واطسون عام ١٩٢٥ وعدله جليسر واستقر بصورته النهائية عام ١٩٦٤. وقد أشارت الأدبيات إلى أنه

يوجد ثلاثة نماذج لهذا الاختبار؛ النموذج "A" ويتكون من ٨٠ فقرة و"B" ويتكون من ٨٠ فقرة، والصورة المختصرة "SF" ويتكون من ٤٠ فقرة. وقد اعتمد البحث الحالي عليه نظرًا لكونه من أكثر الاختبارات التي اعتمدها الباحثون في أدبيات المجال ولتمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات عندما تم اختباره في العديد من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية ومنها (Facione, 2006, Halpern, 1998، مدركة، ٢٠٠٩، العتيبي، ٢٠٠٧، السنيدي، المزيرعي، ٢٠١٥، الغامدي، وبركات، ٢٠١٨، شنقيطي، ٢٠١٧). فضلاً عما أوضحته الأدبيات بأن الهدف من إصدار هذه الصورة هو اختصار وقت تطبيق الاختبار، حيث إن وقت الإجابة على كل من النموذجين "A"، "B" يستغرق ٦٠ دقيقة مما قد يُفْقِدْ المستقصي منهم التركيز أو يصيبهم بالملل وعدم توخي الدقة في الإجابات. وقد تم تصميم وإعداد فقراته بحيث تضع المستقصي منهم أمام مشكلات نفسية أواجتماعية أواقتصادية تُشكل عينات مناسبة لقياس قدراتهم على التفكير. ويتكون من ١٦ سيناريو يتبعها ٤٠ فقرة، تم تقسيمها إلى ٥ اختبارات فرعية تقيس ٥ مهارات فرعية للتفكير في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي. وتتكون كل مهارة من مواقف متبوعة بعدد من الفقرات التي تتطلب من الطالب أن يتخذ موقفًا نحوها يُظهِر درجة ممارسته لها. فإذا وافقت إجابته الإجابة الصحيحة يحصل على درجة، فتكون الدرجة القصوى ٤٠ درجة.

جدول (٢): مفتاح القائمة فيما يتعلق بتوزيع فقرات مهارات التفكير النقدي

المهارة	عدد فقرات	ترقيم الفقرات	الإجابات المندرجة أسفل كل فقرة
الاستنتاج	٧ فقرات	١ – ٧	خمس إجابات
معرفة الافتراضات	٨ فقرات	٨ – ١٥	إجابتان
الاستنباط	٩ فقرات	١٦ – ٢٤	إجابتان
التفسير	٧ فقرات	٢٥ – ٣١	إجابتان
تقييم الحجج	٩ فقرات	٣٢ – ٤٠	إجابتان

٢- المتغيرات التابعة: وتتمثل في المتغيرين التاليين:

٢/١- الرضا الأكاديمي المُدرَك نحو مقرر التفكير النقدي: ويعد أحد أهم المتغيرات الاتجاهية والمحددات والمقدمات الفردية أو النفسية لسلوك الطالب. وسيتم قياسه من خلال تقسيم أداة القياس إلي جزئين هما: **الجزء الأول:** طورت الباحثة الأداة بعد تنقيحها وإجراء بعض التعديلات عليها لتلائم طبيعة البحث وتصبح في صورتها النهائية. وتتكون من ٤ عبارات تعكس مستوى الرضا. من أجل التأكد من صحة وعدم تحيز الإجابات، تم توزيع الأسئلة ما بين مُثبَت ومنفي. تغطي الأداة عناصر القياس الآتية؛ مدي الشعور بحب استخدام مهارات المقرر في المذاكرة لكل المقررات الدراسية والتعاملات الحياتية عمومًا، مدي الحماس نحو تنمية مهارات التفكير والاستفادة من المقرر لتوافر عوامل جذب فيه، مدي الشعور بالمتعة الحقيقية أثناء مذاكرة المقرر، مدي إدراك توافر عناصر الجودة والجذب والتشويق في الموقع الإلكتروني للمقرر. هذه الأداة سبق استخدامها والتحقق من مصداقيتها في العديد من الدراسات السابقة منها(Tepeci, 2001; Cammann, et. al., 1983; Brayfield, 1951; Andrews, 1976; Autry, Daugherty, 2003). أما **الجزء الثاني** فيشمل أسئلة مفتوحة تغطي الأبعاد الآتية؛ التقييم الشخصي للطالب لمقرر التفكير ومدي الاقتناع بأهميته (أي الجوانب الإيجابية فيه والجوانب السلبية في المقرر)، واقتراحاته الشخصية لتطوير وإثراء محتوي المقرر وطرق تدريسه، تحديد موقفه تجاه الموقع الإلكتروني للمقرر (مُفعِّل، غير مُفعِّل)، تقييمه الشخصي لهذا الموقع إذ كان مُفعِّل له (الجوانب الإيجابية والسلبية فيه)، واقتراحاته الشخصية لتطويره، تقييمه لامتحان المقرر بنظام الكتاب المفتوح.

٢/٢- التحصيل الأكاديمي: ويعتبر أحد أهم المتغيرات السلوكية في حياة الطالب وسيتم قياسه من خلال التقدير الذي حصل عليه الطالب في نهاية الفصل الدراسي الثاني والذي درس فيه مقرر التفكير النقدي. وهي أداة سبق استخدامها في أدبيات المجال (AkbariLakeh, et. al., 2018, Facione, 2006, Beyer, 2008, Fong, et. al., 2017, Genc, 2017, Burkhart, 2006, Carr, 1990,

Ghazivakili, et. al., 2014, Ashoori, 2014, Aghaei, et. al., 2012, Shirazi, Heidari, 2019، راضي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، الغامدي؛ بركات، ٢٠١٨، عياد، ؛ أبو سويرح، ٢٠١٦، عجوة؛ البنا،٢٠٠٠، العتيبي، ٢٠٠٧، مدركة، ٢٠٠٩).

٣- **المتغيرات الديموغرافية:** النوع، الجنسية، نوع الثانوية، نظام القيد، التقدير.

٢/٧- فروض البحث:

الخلفية النظرية للفروض: أكدت الأدبيات علي أهمية توافر قدرات خاصة في الموارد البشريه لكي تتمكن من مواجهة التحديات المعاصرة. حيث تلعب تلك القدرات دورًا هامًا في اتخاذ القرارات الفعالة، فالفرد يعتمد في قرارته ومعالجته لمشكلاته على مجموعة من القدرات المعرفية والعاطفية والاجتماعية، بما تعكس قدرته علي التفكير واتخاذ القرارات. فالطالب الذي يمتلك مستوي عالي من هذه القدرات سيتمكن من إدارة شئونه الدراسية والوظيفية والحياتية بشكل جيد وسيحقق نتائج أعمال إيجابية.

- **التفكير النقدي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي الفعلي:**

تهدف المؤسسات التعليمية إلي أن تُعَلِّمْ التفكير من خلال مقررات تثير العقل وتحفيزه وتدعوه للتفكير، وألا يؤخذ مضمونها كما لو كانت حقائق ثابتة مُسلَّم بها لا يأتيها الباطل من بين أيديها ولا من خلفها، وإنما يكون التفكير من صلبها ومن جوهر مادتها. ويعد التحصيل نتاج التفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والمدخلات التعليمية والعوامل الشخصية لدى الطالب والمتمثلة في بنائه المعرفي والإدراكي والقيمي واتجاهاته ودوافعه للتعليم. وتري الباحثة أن العلاقة بين التفكير والتحصيل علاقة تبادلية ثنائية الاتجاه فالقدرة على التفكير تزداد بازدياد التحصيل من جهة، وإتقان مهارات التفكير يؤدي إلى التقدم في التحصيل في جميع المقررات خاصة المعتمدة على المنطق وحل المشكلات من جهة أخري. فطبقًا لنظرية "جانييه" أن فعالية التعلم تتوقف علي نشاط الطالب في موقف التعلم، والذي ينتج عن استثارة خارجية أو دافع داخلي ويلزم لاستمرار هذا النشاط أن يظل الطالب منتبهًا طوال فترة التعلم ويتم الاستحواذ علي انتباهه بطرق شتي عن طريق حواسه المختلفة. وبذلك تتضح أهمية استخدام الصور والفيديو أثناء الشرح في المحاضرات أو من خلال الموقع الإلكتروني للمقرر كوسيط بصري وسمعي يستحوذ علي انتباه الطالب مما يرفع من كفاءة المحاضرة ويُخفِّضْ الوقت الذي يقضيه

المعلم في نقل المعلومات وزيادة الوقت الذي يُمْكِن أن يقضيه الطالب في ممارسة الأنشطة المصاحبة التي تُسَهِّلْ بناء المعرفة النشطة له. وبذلك يتم تحفيزه للاستيعاب ويوفر وسيلة مُبتَكَرة وفعالة للمعلم لتقديم محتوي المناهج المطلوبة وبالتالي زيادة التحصيل المعرفي (الزهراني، ٢٠١٨).

- **التفكير النقدي وعلاقته بالرضا الأكاديمي المُدْرَكْ:**

طبقًا لنظرية "التعلم الاجتماعي" فإن التفاعل الذي يحدث داخل محاضرات مقرر التفكير بين الطلاب والمُعلم يُحفِّز من المناقشات مما يخلق اتجاهات إيجابية لديهم نحو المقرر. كذلك طبقًا لاستراتيجية "التعلم التعاوني" فإن طريقة المناقشة تُشجِّع الطلاب علي بناء معارفهم الخاصة من خلال تكوين مجموعات صغيرة لكي يتفاعل الطلاب معاً لتحقيق أقصي استفادة تعليمية مما يؤدي لزيادة شعورهم بالرضا عن الخبرة التعليمية وإلي نمو اتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم المستخدمة. وتعتقد الباحثة أن العلاقة بين التفكير والرضا علاقة تبادلية ثنائية الاتجاه حيث أن تمتع الطلاب بمستوي مرتفع من مهارات التفكير واستجابتهم للتعلم واستشعارهم أهمية المقرر يؤدي لارتفاع رضاهم عن المقرر الذي يوفر لهم هذه الفرصة، وفي المقابل فاتجاهاتهم الإيجابية نحو المقرر يُزوِّد من دافعيتهم ورغبتهم للتعلم ويُسرِّعْ من استيعابهم لمحتوي المقرر ويدفعهم للاستفادة منه في باقي المقررات.

بناء علي الأدبيات السابقة يمكن افتراض أن مهارات التفكير يمكنها التنبؤ بالرضا والتحصيل سواء إيجابًا أو سلبًا، وأن المتغيرات الديموغرافية يُمكنها أن تُحدِث فروقًا جوهرية في مدي توافر مستويات مهارات التفكير.

وعليه يمكن إجمالاً صياغة الفروض الرئيسة التالية:

١- تؤثر مهارات التفكير للطلاب بشكل معنوي موجب علي مستوي تحصيلهم.

٢- تؤثر مهارات للتفكير للطلاب بشكل معنوي موجب علي مستوي رضاهم.

٣- يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير وفقًا للعوامل الديموغرافية.

٨/٢- المنهج العلمي المستخدم في البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث واختبارًا لفروضه. فقد اتبعت الباحثة منهجين:

- **المنهج الوصفي:** يوفر توصيف للإطار النظري للبحث وعرض للأدبيات التي تناولته للاستفادة منها في بلورة مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته.
- **المنهج التحليلي:** يمثل توصيف للوضع الراهن بشكل موضوعي من خلال استطلاع أراء الطلاب لاختبار الفروض والتحقق من صحتها وإمكانية تعميمها.

- البيانات المطلوبة في البحث ومصادرها:

- **بيانات ثانوية:** تتعلق بالخلفية النظرية للبحث وأسسه الفكرية، وأمكن الحصول عليها من خلال إجراء دراسة مسحية للتراث العلمي للمتغيرات المدروسة من مصادرها (المراجع، الكتب، الأبحاث، المقالات العلمية، المواقع الإلكترونية).
- **بيانات أولية:** تتمثل في آراء المستقصي منهم حول المتغيرات والأبعاد المدروسة. وأمكن الحصول عليها من خلال إجراء بحث ميداني لاستطلاع آرائهم وإجراء مقابلات شخصية معهم في قاعات المحاضرات أو مراسلتهم عبر بريدهم الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي لاستيفاء قائمة الاستقصاء.

٩/٢- مجتمع وعينة البحث:

يتمثل المجتمع في إجمالي طلاب الفرقة الأولي مستجدين نظامي وانتساب بجميع المجموعات الدراسية بكلية التجارة جامعة القاهرة المقيدين في ٢٠١٩/٢٠١٨ وهم ٩٠١٤ مفردة. وذلك من واقع بيانات واردة من إدارة الشئون التعليمية بالكلية. وقد وقع الاختيار عليهم في ضوء ما يلي؛ كونهم أول فرقة يُدَرَّسْ لها مقرر التفكير النقدي بكلية التجارة جامعة القاهرة، والمستجدين فقط دون الباقين للإعادة لأنهم فقط من قُرِرَ عليه المقرر. وفي ضوء تجانس مفردات المجتمع من حيث أهداف البحث والخصائص المراد دراستها، وتوافر إطار كامل وغير متقادم، فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة وراعت عند تحديد حجمها عوامل هي؛ حجم المجتمع، ميزانية البحث، جدواه الاقتصادية، الإمكانيات المتاحة للباحثة، درجة الدقة المطلوبة في نتائجه وحدود الخطأ المسموح بها، القيود

الزمنية والمكانية. وفي ضوء الموازنة بين تلك العوامل وباستخدام الجداول الإحصائية وُجد أن حجم العينة المناسب عند مستوي ثقة ٩٥٪ هو ٣٦٩ مفردة يتم توزيعها بشكل متناسب وفقًا لتمثيل كل مجموعة في إجمالي المجتمع.

جدول (٣): أعداد طلاب الفرقة الأولي وفقًا لنظام القيد والمجموعات الدراسية*

نظام القيد / المجموعات	نظامي					انتساب موجه		إجمالي
	أ	ب	ج	د	مجموع	١	٢	مجموع	
المجتمع	٦٨٤	٧٩٠	٨١٢	٩١٨	٣٢٠٤	٣٤٣٤	٢٣٧٦	٥٨١٠	٩٠١٤
العينة	٢٨	٣٢	٣٣	٣٧	١٣٠	١٤٠	٩٩	٢٣٩	٣٦٩

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي البيانات الواردة من إدارة الشئون التعليمية.

٢/١٠ – تحليل البيانات:

من أجل اختبار الفروض اعتمدت الباحثة علي الأساليب الإحصائية التابعة لحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. V.24) للقيام بما يلي:

٢/١٠/١ – التحليل النسبي للبيانات:

- **التحليل النسبي لبيانات مجتمع البحث:**

جدول (٤): بيان إحصائي بأعداد طلاب الفرقة الأولي وفقًا للنوع ونظام القيد*

النوع / نظام القيد		ذكور		إناث		إجمالي	
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
نظامي	عدد	١٥٢٨	٤٨٪	١٦٧٦	٥٢٪	٣٢٠٤	١٠٠٪
	نسبة	٣٩٪		٣٣٪		٣٦٪	
انتساب	عدد	٢٤٢٤	٤٢٪	٣٣٨٦	٥٨٪	٥٨١٠	١٠٠٪
	نسبة	٦١٪		٦٧٪		٦٤٪	
إجمالي	عدد	٣٩٥٢	٤٤٪	٥٠٦٢	٥٦٪	٩٠١٤	١٠٠٪
	نسبة	١٠٠٪		١٠٠٪		١٠٠٪	

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي البيانات المتاحة من إدارة الشئون التعليمية.

بوجه عام يتضح أن غالبية المفردات إناث (٥٦٪ من إجمالي المجتمع). تركز غالبيتهن في الانتساب٦٧٪ من إجمالي الإناث في المجتمع. وتفصيلاً فقد مثلن ٥٢٪ من إجمالي عدد النظامي وبنسبة أكبر في الانتساب فقد مثلن ٥٨٪ من إجمالي عدد الانتساب. وذلك قد يرجع إلي طبيعة الهيكل النوعي للسكان في المجتمع وإقبال الإناث

أكثر علي الكليات النظرية تحقيقًا للأمان التعليمي. كذلك وُجد أن غالبية المفردات من منسوبي الانتساب بنسبة ٦٤٪ من إجمالي المجتمع. وتفصيلاً فنسبة الذكور في الانتساب أكبر من نسبتهم في النظامي حيث يمثلوا ٦١٪ من إجمالي الذكور في المجتمع ونسبة الإناث في الانتساب أكبر من نسبتهن في النظامي حيث مثلن ٦٧٪ من إجمالي الإناث في المجتمع. بسبب ما يلي:

١- السياسة العامة والتي تُشتَقْ وفقًا لها سياسة الكلية واللائحة الداخلية لمرحلة البكالوريوس من قبيل إتاحة التعليم للجميع وتقليل الازدحام والتكدس في مقار الكلية. حيث يحدد المجلس الأعلى للجامعات كل عام عدد الطلاب المقبولين بالكلية بالفرقة الأولي وتكون حالة قيدهم بالكلية (نظامي/انتساب) في ضوء الحد الأدنى الحاصل عليه الطالب، ويكون الحد الأدنى للقبول في الانتساب أقل من النظامي.

٢- إتاحة قبول كل من المفصولين من الكليات غير المناظرة وحملة المؤهلات العليا وبكالوريوس العلوم العسكرية وليسانس الحقوق والشرطة وبكالوريوس التجارة والراغبون في الإلتحاق بتخصص آخر وتكون حالة قيدهم الانتساب.

٣- عدم وجود نظام انتساب في الكليات العملية وعدد كبير من الكليات النظرية مما يزيد الضغط علي العدد المحدود من الكليات النظرية التي تُطبق هذا النظام وعلي رأسهم كلية الشعب "التجارة".

جدول (٥): بيان بأعداد طلاب الفرقة الأولي مستجدين وفقًا لنظام القيد والنوع*

نظام القيد / النوع الجنسية	نظامي		انتساب موجه		إجمالي	نسبة%
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
مصريين	١٣٧٥	١٦٢٩	٢٤٠٩	٣٣٧٩	٨٧٩٢	٩٧,٥٪
وافدين	١٥٣	٤٧	١٥	٧	٢٢٢	٢,٥٪
إجمالي	١٥٢٨	١٦٧٦	٢٤٢٤	٣٣٨٦	٩٠١٤	١٠٠٪

*المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء بيانات واردة من إدارة الشئون التعليمية.

باستقراء مدلولات الأرقام يتضح إجمالاً أن غالبية مفردات المجتمع مصريين حيث مثلوا ٩٧,٥٪ من إجمالي طلاب الفرقة الأولي، بينما مثلت نسبة الوافدين ٢,٥٪ من الإجمالي. وداخل فئة المصريين اتضح أن نسبة الذكور أقل من الإناث سواء بالنسبة للنظامي والانتساب فكانوا ١٥,٦٪، ٢٧٪ علي التوالي من إجمالي عدد طلاب الفرقة الأولي المصريين. أما الوافدين فكانت النسبة

بالعكس حيث كانت نسبة الذكور أكبر من الإناث سواء بالنسبة للنظامي والانتساب ٦٩٪، ٧٪ علي التوالي من إجمالي عدد طلاب الفرقة الأولي الوافدين. وذلك قد يرجع لاختلاف طبيعة وظروف المبحوثين والاختلافات الثقافية بينهم وسياسة قبول الكلية فيما يخص المصريين والمغتربين وتوزيعهم علي مجموعات النظامي والانتساب بما يتوافق مع المصلحة العامة ومراعاة مصالح وخدمة جميع الأطراف.

جدول (٦): بيان بأعداد طلاب الفرقة الأولي وفقًا لنظام القيد والنوع والجنسية*

بيان	نظام القيد / الجنسية	النوع	نظامي ذكور	نظامي إناث	انتساب موجه ذكور	انتساب موجه إناث	المجموع
وافدين	سوريا		١	٣	٤	٢	١٠
	فلسطين	دول الشام	١	١	١	–	٣
	الأردن		١	–	–	–	١
	العراق		١	–	–	–	١
	السعودية	دول الخليج	٥	٣	–	–	٨
	الكويت		٦	١	–	–	٧
	اليمن	جنوب أسيا	١٧	٥	–	١	٢٢
	ليبيا		٢	–	–	–	٢
	مالي		١	–	–	–	١
	موريتانيا		١	–	–	–	١
	نيجيريا		–	١	–	–	١
	السودان	أفريقيا	٢٣	٨	٦	٣	٤٠
	الصومال		٥	٣	٢	–	١٠
	تشاد		٢	٢	–	–	٤
	جنوب السودان		٨٤	١٩	٢	١	١٠٦
	جيبوتي		٢	١	–	–	٣
	غنيا		١	–	–	–	١
إجمالي وافدين وفقاً للنوع ونظام القيد			١٥٣	٤٧	١٥	٧	٢٢٢
%			٦٩٪	٢١٪	٧٪	٣٪	١٠٠٪
إجمالي وافدين وفقاً لنظام القيد			نظامي ٢٠٠		انتساب ٢٢		٢٢٢
%			٩٠٪		١٠٪		١٠٠٪
مجموع وافدين بحسب النوع			ذكور ١٦٨		إناث ٥٤		٢٢٢
%			٧٦٪		٢٤٪		١٠٠٪

*المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء البيانات المتاحة في سجلات كلية التجارة.

يتضح علي المستوي الكلي أن غالبية الوافدين ذكور بنسبة ٧٦٪ من إجمالي الوافدين.

تركز أغلبهم في النظامي بنسبة ٩١٪ من إجمالي الذكور من الوافدين. وعلي المستوي الجزئي فقد مثلوا ٧٦,٥٪ من إجمالي الوافدين في النظامي، و٦٨٪ من إجمالي الوافدين في الانتساب. وكذلك يتضح أن غالبية مفردات المجتمع من الوافدين من منسوبي النظامي بنسبة٩٠٪ من إجمالي الوافدين من المجتمع. وتفصيلاً فنسبة الذكور في النظامي أكبر من نسبتهم في الانتساب حيث كانوا ٩١٪ من إجمالي الذكور من الوافدين، ونسبة الإناث في النظامي أكبر من نسبتهن في الانتساب حيث كانت ٨٧٪ من إجمالي الإناث من الوافدين. وذلك قد يرجع إلي طبيعة الاغتراب وما تضعه من قيود علي الإناث وإتاحة للذكور في العديد من الثقافات خاصة الثقافة العربية والإفريقية.

جدول (٧): البيان وفقًا لنوع الثانوية والنوع ونظام القيد والمجموعات الدراسية*

	أدبي			علمي			دبلوم تجارة			ثانوية إنجليزية		
بيان	ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	ذ	ث	م ج
أ	٢١	١٠	٣١٥	٧٥	٦٤	١٣٩	٣٠	١١٤	١٤٤	٤	–	٤
	٢	٣										
ب	١١	١٩	٣١٠	٥١	١٠	١٥٧	٢٧	١٩٧	٢٢٤	٢	٧	٩
	٣	٧			٦							
ج	٣٧	٥٧	٤٢٩	٩٠	٢٣	١١٣	٥٩	٥٩	١١٨	–	–	–
	٢											
د	١٦	٢٢	٣٩٠	٥٥	١٠	١٥٥	٢٠	١٦٥	١٨٥	–	–	–
	٢	٨			٠							
مج	٨٥	٥٨	١٤٤	٢٧	٢٩	٥٦٤	١٣	٥٣٥	٦٧١	٦	٧	١
	٩	٥	٤	١	٣		٦					٣
انتساب	٧١	٦١	١٣٢	٩٧	٧٤	١٧١	٦٤	١٦٣	٢٢٧	–	–	–
	٣	٦	٩	٠	١	١	٣	١	٤			

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي البيانات الواردة من إدارة الشئون التعليمية.

يتضح إجمالاً أن غالبية مفردات المجتمع بالنسبة للنظامي هم خريجي الأدبي من الجنسين (ذكورًا وإناثًا). وذلك قد يرجع إلي كون كلية التجارة تُعد من أفضل البدائل المتاحة أمام خريجي الأدبي بل تعد من كليات القمة بالنسبة لهم ومن أكثر الكليات

شعبية في المجتمع وأُلفةً للطالب المصري. ويُلاحظ أن عدد الذكور أكبر من الإناث ربما لكون طبيعة مواد الكلية تميل للتنويع بين المواد النظرية والعملية مما يجذب الذكور إليها بينما قد تميل الإناث خريجات شعبة الأدبي إلي الكليات النظرية البحتة ككليات الآداب والحقوق ورياض الأطفال والتربية النوعية وما شابه. يليهم خريجي دبلوم تجارة. ويُلاحظ أن هنا الوضع معكوس حيث عدد الإناث أكبر من الذكور. ربما لتهافت الإناث أكثر علي التعليم التجاري المتوسط واستكماله بالمؤهل العالي بينما يميل الذكور إلي التعليم الفني أو الصناعي أكثر مما يُكسبهم مهارات حرفية تُمكِّنهم من العمل وتعزيز سبل كسب العيش. يليهم خريجي العلمي. ويُلاحظ أيضًا أن عدد الإناث أكبر بقدر ضئيل من الذكور. ربما لميل الذكور خريجي العلمي إلي الكليات العملية أكثر من النظرية. وأخيرًا يليهم خريجي الثانوية الإنجليزية كالدبلومة البريطانية (IG)، الأمريكية العليا، الكندية. وقد يرجع قلة عددهم لعدم توافر عوامل جذب في شعبة الدراسة باللغة العربية في الكلية بالنسبة لهم وانجذابهم إلي شعبة اللغة الإنجليزية أو جورجيا حال التحاقهم بالكلية. ويُلاحظ أن عدد الإناث أكبر وإن كان بقدر ضئيل جدًا من الذكور. وبالنظر للمجموعات الدراسية؛ بالنسبة لمجموعة (أ) وتشتمل حرف (أ) فقط يتضح أن غالبية المفردات من الذكور بالنسبة لكل من خريجي الأدبي، العلمي، الثانوية الإنجليزية نظرًا لكثافة أعداد الذكور بهذا الحرف، بينما تكتسح الإناث بالنسبة لدبلوم تجارة. عكس الوضع بالنسبة لمجموعة (ب) حيث نسبة الإناث تكتسح وفقاً لجميع أنواع الثانوية. أما مجموعة (ج) فتتميز بكثافة أسماء الذكور. ومجموعة (د) فتتميز بأن نسبة الإناث تكتسح بالنسبة لكل أنواع الثانوية. أما بالنسبة للانتساب فنسبة الذكور أكبر من الإناث بالنسبة لخريجي علمي ثم أدبي. أما دبلوم تجارة فنسبة الإناث تكتسح مثلما هو الحال لخريجي دبلوم تجارة في باقي النظامي.

٢/١٠/٢ – التحليل النسبي لبيانات عينة البحث:

جدول (٨): التوزيع النسبي لمفردات العينة بحسب متغيرات البحث*

المتغيرات / المستوى	مرتفع	منخفض	الإجمالي
مهارات التفكير النقدي	٥٠,٢	٤٩,٨	٪١٠٠
التحصيل الأكاديمي	٥١,٣	٤٨,٧	
الرضا الأكاديمي	٦٥,٧	٣٤,٣	

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي نتائج التحليل الإحصائي.

باستقراء الأرقام يتضح إجمالاً أن غالبية مفردات العينة تتحلي بدرجة مرتفعة بقدر ضئيل من مهارات التفكير وذلك قد يرجع إلي التدني النسبي لمساهمة باقي المقررات الدراسية الأخرى (بخلاف مقرر التفكير النقدي) والأساليب التعليمية في تطوير قدرات الطلاب في مهارات التفكير عبر السنوات الدراسية السابقة في مختلف مراحل التعليم الخاص بهم منذ الابتدائية حتي الثانوية، وكذلك طبيعة الفقرات الاختبارية في المقياس وعدم أُلفة الطلاب بها. أما بالنسبة للتحصيل فقد أفادت غالبية المفردات بأنها حققت درجة تميل لارتفاع متوسط نسبيًا منه. وذلك قد يرجع إلي اعتبار تقدير جيد فما فوق يقع في القسم المرتفع في ضوء طبيعة طلاب الكلية. أما بالنسبة للرضا فقد أفادت غالبية المفردات أنها تشعر بدرجة مرتفعة منه. وذلك قد يرجع إلي استشعار الطلاب لأهمية هذا المقرر لحياتهم الشخصية والمهنية واحتياجهم إليه وافتقادهم لمثل تلك المقررات التي تعمل علي بناء شخصيتهم وعقولهم وتمكنهم من التعلم والتدرب علي التفكير السليم المنطقي العقلاني بخلاف باقي المقررات التجارية التقليدية التي تعمل علي إشباع حاجاتهم المعرفية من العلوم التجارية فقط. حيث أفادوا بأنه رغم كون المقرر يعد مادة رسوب ونجاح فقط ولا تُدرج درجة امتحانه في المجموع الكلي ولا يؤثر علي تقديرهم إلا أنهم كانوا حريصين علي الالتزام بحضور المحاضرات (برغم عدم توافر آلية لحصر الغياب بالكلية) والتفاعل مع أستاذ المادة والمشاركة في فعاليات ومسابقات خاصة بالمقرر وإشباع نهمهم في تعلم مهارات التفكير السليم.

٢/١٠/٣- التحليل الإحصائي للبيانات:

أ- تحليل المقاييس الإحصائية الوصفية:

جدول (٩): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث*

بيان	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الترتيب
معرفة الافتراضات	٣,٧	٠,٤	١١	١
الاستنتاج	٣,٤	٠,٤	١٢	٢
التفسير	٣,٧	٠,٥	١٤	٣
الاستنباط	٣,٢	٠,٦	١٩	٤
تقييم الحجج	٣,٥	٠,٧	٢٠	٥
التفكير النقدي	٣,٦	٠,٢	٦	
الرضا	٣,٤	٠,٣	٩	١
التحصيل	٢,٤	٠,٣	١٣	٢

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي نتائج التحليل الإحصائي.

بالنسبة **للمتغير المستقل** اتضح تحلي غالبية المفردات بدرجة متوسطة إلي مرتفعة نسبيًا (وليس ارتفاع مطلق أو كبير) بمهارات التفكير بمعامل اختلاف ٦ وهي درجة ضعيفة جدًا تُشير إلي توافر درجة مرتفعة من الاتفاق والتجانس بين أراء المفردات حول النتائج، أي إجماع بينهم يميل للموافقة نسبيًا تجاهها بنسبة بلغت٩٤٪. وذلك قد يرجع إلي خصائصهم الشخصية ولخلفياتهم الثقافية. وإن كان الارتفاع ليس بدرجة كبيرة وقد يكون السبب داخلي وخارجي. فأما السبب الداخلي فيرجع إلي حداثة العهد بتدريس مقرر التفكير لأول مرة لطلاب هذا العام، وفي نفس الوقت فإن تنمية مهارات التفكير لديهم تحتاج إلي التركيز علي الأنشطة التفاعلية والمناقشات والمحاجاة والتي بدورها تحتاج إلي وقت طويل نسبيًا لتنفيذها، مما يجعل المعلمين قد يعزفون عنها جزئيًا نظرًا لضيق الوقت المُخَصص لمقرر التفكير وهو محاضرة واحدة أسبوعيًا بواقع ساعتين فقط، وحداثة خبرة بعض معلمي المقرر بمحتواه أو اختلاف تخصصاتهم عن التخصص الإداري مما قد ينعكس سلبًا علي تدريس المقرر علي الوجه الأفضل. فضلاً عن عدم تركيز باقي المقررات الأخرى بشكل مباشر ومُركز علي تنمية مهارات التفكير بتوجه مُخطَط ومقصود بالشكل الكافي. وأما السبب الخارجي فيرجع إلي مؤثرات

خارجية قد تحول دون استخدام التفكير كأسلوب حياة لهؤلاء الطلاب، منها التنشئة الاجتماعية وما تغرسه الأسرة كلَبِنَة أولي في بناء شخصية وعقلية الفرد بالإضافة لتأثير الأصدقاء والجماعات التي ينتمي إليها، كذلك فللظروف الاقتصادية والموروثات الثقافية والاجتماعية للمجتمع ككل انعكاسها السلبي على عديد من جوانب الحياة المختلفة لأبناء شعوبها ومنها طريقة تفكيرهم. وتفصيًلا فقد اتضح أنه بالنسبة **لمهارة التعرف على الافتراضات** فقد حققت نسبة اتفاق تميل للموافقة تجاهها بلغت ٨٩٪ وبذلك احتلت المرتبة الأولي من حيث أهمية المهارة من وجهة نظر المبحوثين ومدي توافرها لديهم. قد يكون ذلك بسبب ارتباطها بمستوى الفهم عند الطالب وهو من المستويات الدنيا حسب التصنيف المعرفي لبلوم، يليها **الاستنتاج** بنسبة اتفاق بين الآراء بالموافقة تجاهها بلغت ٨٨٪. قد يكون ذلك بسبب استنادها لحقائق موجودة في محتوى المعلومات الواردة لدي الطالب مما يتيح له إمكانية الوصول إلى النتائج بأقل مستوى من التفكير. يليهم **التفسير** بنسبة اتفاق بالموافقة تجاهها بلغت ٨٦٪، بالرجوع إلى وصف تلك المهارة يتضح أنها مهارة عقلية يكتشف أو يتصور الطالب من خلالها العلاقات القائمة بين الظواهر والحكم عليها والتمييز بين التعميمات المبررة وغير المبررة. وهذا يستدعي منه القيام بالعمليات العقلية الأتية؛ معرفة طبيعة العلاقة بين قضية وأخرى، الحكم على قضية معينة من خلال إبراز بعض العلاقات المتعلقة بحلها، تفسير سبب قبول أو رفض بعض التعميمات (الزهراني، ٢٠١٨). يُلاحظ أن هذه العمليات تحتاج إلى نمط تفكير أعلى مما سبق. يليهم **الاستنباط** بنسبة اتفاق بالموافقة تجاهها بنسبة بلغت ٨١٪، قد يكون ذلك بسبب أن الاستنباط يحتاج من الطالب معلومات سابقة موجودة أصلاً في مخزونه المعرفي واعتماد على قدراته الذاتية للتوصل للنتائج، أي أنه يحتاج إلى عمليات عقلية أكثر تعقيدًا؛ وذلك لأن الطالب يحتاج إلى معرفة خصائص كل مُقدمة وتحديد مكانتها بهدف الوصول إلى العلاقة التي تربطها بما قبلها أو بما بعدها من المقدمات، وهذا يحتاج إلى عمليات عقلية معقدة إذا ما قورنت بالمهارات السابقة. فمهارات الاستدلال بأنواعها (الاستقرائي/الاستنباطي) عمومًا

هي مكون رئيس في حل المشكلات. يليهم **تقييم الحجج** بنسبة اتفاق بالموافقة تجاهها بلغت ٨٠٪. ربما لاعتمادها على تقييم المعلومات ومراجعتها وتصحيحها، إذ يعد التقييم من أعلى المستويات حسب التصنيف المعرفي لبلوم(Ennis, 1985). **بالنسبة للمتغيرات التابعة** اتضح تحقيق غالبية المفردات لدرجة تميل للارتفاع نسبيًا من الرضا بنسبة اتفاق تميل للموافقة تجاهه بلغت٩١٪، يليه التحصيل بنسبة اتفاق تميل للحياد تجاهه بلغت ٨٧٪.

ب- تحليل الإحصاءات التطبيقية أو الاستنتاجية:

- **اختبار الصدق والثبات:** لاختبار **الصدق الظاهري** لأداة البحث فقد تم عرضها على عدد من المُحكِّمين المُختصين للتعرف على مدى مناسبة عباراتها لما وُضعت لقياسه ومدى وضوح صياغتها. ولاختبار **الصدق الداخلي** لها فقد طُبقت على عينة عشوائية من مجتمع البحث (عددها ٣٥ مفردة من خلال الدراسة الاستطلاعية) للتعرف على مدى التجانس الداخلي لعباراتها، ومن ثم حساب معامل ارتباط الصدق الداخلي لها بين كل فقرة من فقرات محاورها وجميع فقراتها من جهة، وبين كل فقرة وجميع فقرات المحور التي تنتمي إليه من جهة أخرى. ولاختبار **صدق البناء العاملي** بهدف تقييم المقاييس والتأكد من أنها ستحقق الأداء المتوقع منها وللتحقق من مدي ملائمة حجم العينة فقد تم الاعتماد علي مجموعة معايير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من صحة البناء ومصداقية المحتوي والتي تعني مدي قدرة المقياس المستخدم في البحث علي أن يعكس جميع الأبعاد الكامنة للمفهوم (Validity) محل البحث بشكل يتفق مع الواقع الفعلي والمنطق العلمي المرتبط بهذا المفهوم، وذلك بجانب مساهمته في اختبار صلاحية التمايز (Discriminant Validity) لمتغيرات البحث. ويتطلب إجراء هذا التحليل الأحصائي عدة شروط هي:

١- التوزيع الاعتدالي للمتغيرات.

٢- العينة المختارة للتحليل كبيرة الحجم (أكبر من ١٥٠ مفردة) ومُختارة بطريقة عشوائية.

٣- البيانات مترية (Metric) أي مقياس ليكرت للمسافات (Interval) أو نسب (Ratio).

٤- وجود علاقة خطية بين المتغيرات.

٥- درجة المعنوية أكبر من ٩٥٪.

٦- قيمة اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) تتراوح بين ٠ و ١ ويجب أن تكون أكبر من ٠,٥ فكلما اقتربت من الواحد الصحيح دل ذلك علي أن التحليل العاملي يصلح للتطبيق علي بيانات المقياس، وأن تكون نتيجة (Bartlett's-test) معنوية أي أقل من ٠,٠٥ للتحقق من مدي وجود علاقات بين المتغيرات محل البحث، حيث يشترط لإجراء التحليل العاملي وجود علاقات بين المتغيرات.

٧- تم الأخذ بتشبع قيمته ±٠,٥ كحد أدني للدلالة الإحصائية للتشبع علي العامل. بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقاً لمحك كايزر.

٨- يجب أن يكون الجذر الكامن (القيمة الذاتية) للعامل (Eigen value) أكبر من ١ صحيح حتي يُعتبر عاملاً يتم تحميل البنود عليه، وأن يكون معامل التباين الكلي للعوامل (Cumulative) أكبر من ٦٠٪ ويمكن أن يقل عن ذلك في العلوم الاجتماعية (Hair, et. al., 2016).

وبإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمتغيرات البحث بطريقة المكونات الأساسية لتحديد عدد العوامل، وباستخدام التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس (Varimax Rotation) لكايزر للوصول لتشبعات العوامل (أدريس، ٢٠١٢) ولخدمة أغراض البحث الحالي يمكن تلخيص نتائج التحليل كما يلي:

١- بالنسبة للمتغير المستقل (مهارات التفكير النقدي):

بلغت قيمة اختبار KMO=٠,٨٥وهي قيمة مقبولة، كذلك فنتيجة اختبار Bartlett كانت معنوية وأقل من مستوي الدلالة ٠,٠٠١ وعليه فهو دال احصائياً مما يعني كفاية

حجم العينة وملائمة التحليل العاملي الاستكشافي للتطبيق علي بيانات المقياس المستخدم في البحث ووجود ارتباطات بينية بين المفردات دالة احصائياً. وقد تم قياس المتغير من خلال ٤٠ عبارة تشبعت علي خمسة عوامل لكل منها جذر كامن أكبر من واحد صحيح فسرت مجتمعة معاً ما نسبته ٦٣٪ من التباين الكلي وهي نسبة مرتفعة. وهم كما يلي:

العامل الأول: يعد أكثر العوامل أهمية حيث استوعب **٢٠٪** من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن ٨، وتشبع عليه **٩** عبارات تقيس مهارة تقييم الحجج.

العامل الثاني: استوعب ١٦٪ من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن ٦، وتشبع **عليه** ٩ عبارات تقيس مهارة الاستنباط.

العامل الثالث: استوعب ١٠٪ من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن **٤، وتشبع عليه** ٧ عبارات تقيس مهارة التفسير.

العامل الرابع: استوعب ٩٪ من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن **٣، وتشبع عليه** ٨ عبارات تقيس مهارة التعرف علي الافتراضات.

العامل الخامس: استوعب ٦٪ من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن٢، وتشبع عليه ٧ عبارات تقيس مهارة الاستنتاج.

بوجه عام تتسق العوامل الناتجة عن التحليل العاملي مع الإطار النظري للبحث والنتائج الرئيسية للأدبيات السابقة والمبنية على النموذج النظري الذي افترضه واطسون وجليسر للتفكيرالنقدي باعتباره يقاس من خلال خمسة عوامل أساسية.

بالنسبة للمتغير التابع؛ الرضا فقد توصلت النتائج الي أن قيمة معامل KMO = ٠,٥٠، ونتيجة Bartlett test معنوية عند مستوي أقل من ٠,٠٥ وقد تم قياس هذا المتغير من خلال ٤ عبارات حُمِلَتْ علي عامل واحد بنسبة تباين كلي ٦٩٪، وقد كانت قيم تحميل الأربع عبارات علي العامل أكبر من ٠,٥. وعليه فهذا المتغير يتصف بصلاحية البناء. وأما التحصيل الفعلي فقد قيس بالسؤال المباشر للطلاب حول تقديرهم الدراسي والذي تراوح ما بين (مقبول، جيد، جيد جداً، امتياز). وتدل نتائج التحليل

العاملي الاستكشافي على الصدق العاملي للاختبار في صورته الحالية وتمتع قائمة الاستقصاء بالصدق.

بوجه عام فقد بلغ معامل الثبات ألفاكرونباخ (٠,٨٩)، ومعامل الصدق (٠,٩٤) للبحث الحالي. وهي معاملات مرتفعة وذات دلالة جيدة لأغراض البحث. وعليه فقائمة الاستقصاء تقيس ما يُفترض أن تقيسه ويُمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج.

- **تحليل معاملات الارتباط بيرسون:** لاختبار العلاقات الارتباطية بين المتغيرات.
- **تحليل الانحدار الخطي:** لاختبار تأثير مهارات التفكير علي الرضا والتحصيل.
- **اختبارات معنوية الفروق:** "مان- ويتني" لدراسة معنوية الفروق الإحصائية بين مجموعتين مستقلتين، و"كروسكال- واليز" لأكثر من مجموعتين مستقلتين.

٤/١٠/٢- نتائج اختبار فروض البحث:

١- "تؤثر مهارات التفكير النقدي التي يتمتع بها الطلاب بشكل معنوي موجب علي مستوي تحصيلهم الأكاديمي الفعلي".

أجرت الباحثة تحليل ارتباط بيرسون والانحدار البسيط من أجل تحديد قوة واتجاه ومعنوية التأثُير بين المتغيرين. وتبين وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة متوسطة تربط بين المتغيرين (٠,٥٠) عند مستوي ثقة ٩٩٪، كما يلي:

جدول (١٠): مصفوفة معاملات الارتباط*

المتغيرات	التفكير النقدي	الرضا الأكاديمي	التحصيل الأكاديمي
التفكير النقدي	١		
الرضا الأكاديمي	٠,٧٢***	١	
التحصيل الأكاديمي	٠,٥٠**	٠,٥٢**	١

*المصدر: من إعداد الباحثة بناء علي نتائج التحليل الإحصائي.

*تأثير معنوي بدرجة ثقة ٩٥٪،**بدرجة ثقة ٩٩٪،***بدرجة ثقة ٩٩,٩٪.

جدول (١١): نموذج الانحدار لتأثير التفكير النقدي علي التحصيل الأكاديمي*

المتغير	(R)	$(R)^2$	(F)	الثابت	بيتا	المعنوية
التفكير النقدي	٠,٥٠	٠,٢٥	٣٤,٢٧	٠,٦٧	**٠,٢٤	٠.٠٠

* المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء نتائج التحليل الإحصائي.

أسفر التحليل عن وجود تأثير معنوي موجب متوسط نسبيًا (وليس قويًا بقدر كبير) لمهارات التفكير علي التحصيل بدرجة ثقة ٩٩٪ بارتباط (٠,٥٠) ومعامل التحديد (٠,٢٥). مما يعني أن هذه المهارات مُجْتَمِعَة تُفسر ما نسبته ٢٥٪ من التغيرات التي تطرأ علي التحصيل. كما أظهرت النتائج معنوية نموذج الانحدار أي أن هناك جودة مطابقة من النموذج للبيانات الفعلية بمستوي ثقة ٩٩٪. وعليه فمعادلة الانحدار هي؛ التحصيل= ٠,٦٧ + ٠,٢٤** مهارات التفكير النقدي.

مما يعني أنه كلما تم تنمية وزيادة هذه المهارات بمقدار وحدة واحدة أدي ذلك إلي زيادة التحصيل بمقدار ٢٤٪. وذلك قد يرجع إلي منطقية العلاقة بين المتغيرين، فالطلاب الذين يتمتعون بمستوي جيد من تلك المهارات هم الأكثر ميلاً نحو استعمالها في عملية تعلم المقررات الأخري مما يساعدهم في تحقيق مستوي لائق في تحصيلهم الدراسي. فالتفكير هو أحد أهم أهداف العملية التعليمية للمقررات الدراسية وبالتالي فإنه مكون أساسي في التحصيل الكلي للطالب. كما أن ارتفاع مستوي التفكير للطالب يعني أن لديه مستوي مرتفع من القدرات العقلية العليا وهو ما يُؤهله لتحقيق مستوي مرتفع من التحصيل، والعكس صحيح. وقد تم تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب من خلال تدريس مقرر مستقل للتفكير النقدي لهم هذا العام مما يوفر بيئة تعليمية تربوية للطلاب تستهدف تطبيق المحتوي العلمي للمقرر علي باقي المقررات الدراسية وتوفير تغذية عكسية لهم سواء من خلال المناقشات والتفاعل في المحاضرات الحية أو من خلال الموقع الإلكتروني للمقرر، وإتاحة اكتسابهم للمعلومات من مصادر متنوعة ومتعددة. فضلاً عن أن محتوى المقررات الدراسية الأخري – بعد تحديثها وتطويرها في السنوات الأخيرة– قد عزز من مهارات التفكير. وأما بالنسبة لكون التأثير متوسط نسبيًا فقد يرجع إلي حداثة عهد طلاب الكلية بدراسة مقرر مستقل لتنمية مهارات التفكير. حيث

أشارت دراسة (Fong, et. al., 2017) إلي أن مستويات الطلاب من التفكير ترتبط بعلاقة أكثر قوة مع تحصيلهم علي المدى الطويل مقارنة بالمدي القصير. مما يُظهِر أهمية الأثر التراكمي لتنمية تلك المهارات علي التحصيل. وتفصيلاً فتنمية وممارسة هذه المهارات تؤدي إلى اشتراك وتفاعل الطلاب في عملية التفكير والتحليل والتطبيق سواء أكان لفظيًا أو رمزيًا والأداء العملي للمهارات في مختلف المقررات الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى تثبيت الأفكار في أذهانهم من خلال اشتراكهم في ممارسة العديد من الأنشطة التي تقوم على توظيف المعلومات، وربطها بالمشكلات التي تواجههم سواء في دراستهم أو حياتهم أو المشكلات العامة التي تواجه مجتمعهم. وعليه فإن دراسة مقرر التفكير غني بالخبرات والأنشطة التي تُعمِل العقل حيث تساعد الطلاب علي التفكير والتأمل في كافة وجهات النظر بطريقة نقدية وتساعدهم علي استيعاب الآراء المتنوعة بعد التحقق من صدقها وتبني اتجاهات وأراء تستند إلي المنطق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (AkbariLakeh, et. al., 2018, Facione, 2006, Beyer, 2008, Fong, et. al., 2017, Genc, 2017, Burkhart, 2006, Carr, 1990, Ghazivakili et. al., 2014, Ashoori, 2014, راضي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٨، القحطاني، ٢٠١٨، الغامدي؛ بركات، ٢٠١٨، عياد، ؛ أبو سويرح، ٢٠١٦، عجوة؛ البنا، ٢٠٠٠). ولكنها تختلف مع نتائج دراسات أخري توصلت لوجود علاقة سالبة بين التفكير والتحصيل (Aghaei, et. al., 2012) أو عدم وجود علاقة بينهما (Shirazi, Heidari, 2019, العتيبي، ٢٠٠٧، مدركة، ٢٠٠٩). هذه الاختلافات في النتائج قد ترجع إلي الفروق الفردية بين الخصائص الشخصية للطلاب، الثقافة التعليمية السائدة في كل مجتمع، اختلاف أدوات قياس المتغيرات، اختلاف نماذج التفكير، مدي حداثة تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب. وتأسيسًا علي ما سبق يمكن تدعيم صحة الفرض الأول.

٢- "تؤثر مهارات التفكير النقدي التي يتمتع بها الطلاب بشكل معنوي موجب علي

مستوي رضاهم الأكاديمي المُدرَك عن مقرر التفكير النقدي".

اعتمدت الباحثة علي مصفوفة ارتباط بيرسون وأسلوب الانحدار البسيط من أجل تحديد قوة واتجاه ومعنوية التأثير بين المتغيرين، كما يلي:

جدول (١٢): نموذج الانحدار لتأثير التفكير النقدي علي الرضا عن المقرر*

المتغير	(R)	$(R)^2$	(F)	الثابت	بيتا	الدلالة
الرضا الأكاديمي	٠,٧٢	٠,٥٢	٢٧,٥٢	٠,٩٤	٠,٦٧	٠.٠٠٠

* المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء نتائج التحليل الإحصائي.

بالرجوع لجدول تحليل الارتباط يتضح أن هناك علاقة ارتباط معنوية موجبة قوية بين التفكير والرضا (٠,٧٢) عند مستوي ثقة ٩٩,٩٪. وهو ما أكده تحليل الانحدار عن أن هناك أثر معنوي لمهارات التفكير علي الرضا حيث بلغ معامل التحديد (٠,٥٢) مما يعني بأن المهارات تُفسر ٥٢٪ من التغيرات التي تطرأ علي الرضا. وتشير قيمة (F) المحسوبة ومعنويتها إلي أن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية عند مستوي ثقة ٩٩,٩٪، وأن هناك جودة مطابقة من النموذج للبيانات الفعلية. ∴الرضا الأكاديمي عن المقرر= ٠,٩٤+ ٠,٦٧*** مهارات التفكير النقدي.

وهذا يعني أنه كلما تم تنمية مهارات التفكير بمقدار وحدة واحدة أدي ذلك إلي زيادة الرضا بمقدار ٦٧٪. وذلك في ضوء أن تنمية وممارسة تلك المهارات تؤدي إلى اشتراك وتفاعل الطلاب في المناقشات مما يساعدهم على تبادل الخبرات والمعلومات وخلق جو من التنافس بينهم. فمن خلال المناقشات الجماعية يتمكَّن الطلاب من بناء المفاهيم ومعرفة الجديد وتنظيم الأفكار مما ينعكس علي شعورهم بالرضا عن مقرر التفكير والذي يتيح لهم فرصة اكتساب هذه المهارات وصقلها وممارستها الأمر الذي يؤدي إلي الارتياح لتحقيق الذات والقدرة علي الإدلاء بالآراء وزيادة الفهم للمقرر وتحفيز التفكير والاستنتاج والتفسير والتعبير عن الأفكار والأراء بكل حرية وبطرق مختلفة، والمشاركة الإيجابية والتفاعلية في العملية التعليمية مما يساعدهم على تفسير ما يتعلموه باستمرار ويُسهم في تنمية مهاراتهم الذاتية وضبط تفكيرهم وإكسابهم الخبرة والوعي بأهمية تعريضهم لمشكلات واقعية وتشجيع الحوار المفتوح في بيئة تعليمية تفاعلية داعمة. كل ذلك من شأنه أن يُسهم في ارتفاع

روحهم المعنوية وزيادة دافعيتهم للتعلم وبالتالي رضاهم عن المقرر. تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ومنها (القحطاني، ٢٠١٨، شنقيطي، ٢٠١٧). وعليه يتم تدعيم صحة الفرض الثاني.

***٣- "يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير النقدي بين الطلاب وفقًا للعوامل الديموغرافية".* ويُشتق من هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية:**

١/٣- "يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير بين الطلاب وفقًا للنوع".

يختبر الفرض مدي وجود اختلافات لا ترجع للصدفة بين توزيع المفردات وفقًا للنوع. ولاختباره، استخدمت الباحثة اختبار مان-وتني. وتوصل إلي أنه بوجه عام يوجد فروق لصالح الإناث ولكنها ليست جميعها معنوية. تعلقت الفروق المعنوية بمهارتي تقييم الحجج والتعرف على الافتراضات بدرجة ثقة ٩٩,٩٪، ومهارة الاستنتاج بدرجة ثقة ٩٩٪ مقارنة بالذكور.

جدول (١٣): نتيجة اختبار مان- وتني لمعنوية الفروق وفقًا للنوع*

بيان	متوسط الرتب		قيمة "Z"	مستوي المعنوية	الدلالة %
	ذكور	إناث			
تقييم الحجج	١٢٨	١٣٢	٤,٢٩	٠,٠٠٠	٪٩٩,٩
الافتراضات	٩٥	١٢٩	٥,١٠	٠,٠٠٠	٪٩٩,٩
الاستنتاج	١٠١	١٤٢	٢,٨٨	٠,٠٠٢	٪٩٩
الاستنباط	١١٦	١١١	٤,٣٢	٠,٢١	غير معنوي
التفسير	١١٣	١١٤	١,٧٠	٠,١٨	

* المصدر: من إعداد الباحثة من واقع نتائج تحليل اختبار مان- وتني.

وقد يُعزي سبب ذلك إلى طبيعة عينة البحث ومدى توفر مهارات التفكير لديهم ومستوى دافعيتهم وميلهم نحو استعمالها في عملية تعلم المقررات الدراسية المختلفة. حيث أشارت دراسة (Beyer, 2008) إلى أن طبيعة وخصائص العينة قد تؤثر سلبًا أو إيجابًا في النتائج. فالإناث هن أكثر اهتمام وجدية في التعامل مع المقررات الدراسية (ومنها مقرر التفكير) أثناء التعلم، ولديهن قدر أكبر نسبيًا من انفتاح الذهن والقدرات التحليلية مقارنة بالذكور. تتفق هذه النتيجة مع (Lipman, 2010, Genc, 2017, Fong, et. al., 2017، راضي، ٢٠١٨)، وتختلف مع (Zhou, et. al. 2007، عياد، أبو سويرح، ٢٠١٦) والتي توصلت لعدم وجود فروق معنوية بين الجنسين، ومع

(Fong, et. al., 2017، مدركة، ٢٠٠٩) والتي توصلت لوجود فروق معنوية لصالح الذكور. ويمكن تبرير اختلاف نتائج الدراسات في ضوء نقاط القوة المعرفية المختلفة التي يستقوها الذكور والإناث من العلاقة المعقدة بين الطبيعة الفسيولوجية (Nature) والتنشئة الاجتماعية (Nurture) (Genc, 2017, Halpern, 1998). بالتالي يمكن تدعيم صحة الفرض الفرعي الأول جزئيًا.

٢/٣يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير بين الطلاب وفقًا لنوع الثانوية

استخدمت الباحثة اختبار كروسكال–واليز لمعرفة مدي وجود اختلافات لا ترجع للصدفة بين توزيع المفردات وفقًا لنوع الثانوية كما يلي:

جدول (١٤): نتيجة اختبار كروسكال– واليز لمعنوية الفروق وفقًا لنوع الثانوية*

بيان	متوسط الرتب				قيمة "Chi^{2}"	المعنوية	الدلالة
	أدبي	ثانوية إنجليزية	علمي	دبلوم تجارة			
الافتراضات	١٣٩	١٣١	٩٩	٨٠	***١٧,٢٧	٠,٠٠٠	٪٩٩,٩
الاستنباط	١٤٨	١٢٩	١٢٦	٩٧	**١٦,٩٠	٠,٠٠٢	٪٩٩
الاستنتاج	١٥٠	١٤٢	١٢٧	١٠١	*١٢,٧٨	٠,٠١	٪٩٥
تقييم الحجج	١٣٧	١٣٠	١١٦	١١١	٣,٠٧	٠,٢١	غير معنوي
التفسير	١٣٩	١٢٤	١١٩	١١٤	٣,٤١	٠,١٨	

*المصدر: من إعداد الباحثة في ضوء تحليل اختبار كروسكال – واليز.

من التحليل يتضح أنه بوجه عام يوجد فروق بين المفردات ولكنها ليست جميعها معنوية. تعلقت الفروق المعنوية بدرجة ثقة ٩٩,٩٪ بمعرفة الافتراضات، و٩٩٪ بالاستنباط، و٩٥٪ بالاستنتاج لصالح خريجي الأدبي. وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة مبررة في ضوء أن دراسة علوم الفلسفة والمنطق وعلم النفس التي يتم تدريسها في شعبة الأدبي في الثانوية العامة لها أثر على تنمية التفكير لدي طلابها. من حيث إمدادهم بالخلفية النظرية لمهارات التفكير والتدرب عليها ولو بشكل أولي مُبسط، يليهم خريجي الثانوية الإنجليزية حيث يعتمد نظام الدراسة المعمول به لديهم من حيث المناهج والامتحانات علي ما هو مُطبَّق في الخارج وليس علي الحفظ، وإنما هدفه الأساسي تنمية قدراتهم العقلية والشخصية، وقدرتهم على التفكير

السريع وتحليل المعلومات، واكتشاف مواهبهم من خلال الكثير من الأنشطة مثل حلقات النقاش والمسابقات العلمية والعروض التقديمية وغيرها. يليهم خريجي العلمي ربما نظرًا لما يُتاح لهم– ولو بقدر محدود–في مجال دراسة الرياضيات من استخدام القواعد المنطقية (والتي تمثل أحد دعائم مهارات التفكير). أخيرًا خريجي دبلوم تجارة بما يُتاح لهم من قدر ضئيل من تنمية هذه المهارات بسبب التوجه بالحفظ والتلقين والاقتصار علي المواد التجارية. فغالبية الطلاب في بيئة التعليم المصرية يتشاركوا في نفس الخلفيات والخبرات التعليمية والتي من خلالها لا يتم تعليمهم التفكير لا بشكل صريح ولا ضمني بقدر كافي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة (Genc, 2017, Fong, et. al., 2017). وعليه يمكن تدعيم صحة هذا الفرض جزئيًا.

٣/٣–"يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير بين الطلاب وفقًا للجنسية".

استخدمت الباحثة اختبار مان–وتني لمعرفة مدي وجود اختلافات لا ترجع للصدفة بين توزيع المفردات وفقًا للجنسية. وذلك كما يلي:

جدول (١٥): نتيجة اختبار مان– وتني لمعنوية الفروق وفقًا للجنسية*

بيان	متوسط الرتب		قيمة "Z"	مستوي المعنوية	الدلالة %
	مصريين	وافدين			
تقييم الحجج	١٥٢	١٠٢	٥,٤١**	٠,٠٠	٩٩٪
الاستنباط	١٣٤	١١٣	٢,٣٤*	٠,٠١	٩٥٪
الاستنتاج	١٢٣	١١٩	٠,٤٨*	٠,٠٢	
الافتراضات	١٣٠	١١٥	١,٦٠	٠,١٢	غير معنوي
التفسير	١٢٨	١١٦	١,٣٠	٠,٢٠	

* المصدر: من إعداد الباحثة من واقع نتائج تحليل اختبار مان– وتني.

يتضح أنه بوجه عام يوجد فروق معنوية لصالح المصريين في بعض المهارات. تعلقت الفروق المعنوية بتقييم الحجج بدرجة ثقة ٩٩٪ وبكل من الاستنباط، الاستنتاج بدرجة ثقة ٩٥٪. بمعني أن المصرين هم الأكثر تحلي نسبيًا بتلك المهارات مقارنة بالوافدين. وذلك قد يكون مُبررًا في ضوء أن أنظمة التعليم المصرية بدأت في الآونة الأخيرة بإيلاء المزيد من الاهتمام نسبيًا بتنمية تلك المهارات من خلال المقررات الدراسية أو بتخصيص مقرر مستقل لها وبدأت في تطوير مناهجها بحيث تتواكب مع متطلبات الجودة والمواصفات القياسية وعقد الدورات التطويرية والتدريبية للمعلمين المتعلقة بتنمية

التفكير، ومن جهة أخري فالمصريين هم الأكثر تفاعلاً في المحاضرات والتدريبات مقارنة بنظرائهم الوافدين ربما نظرًا لعامل الاغتراب، فضلاً عن كون أغلب المصريين خريجي شعبة الأدبي وبعضهم حاصلين علي ثانوية إنجليزية وبطبيعة الحال فهذه المدارس قد تتمتع بظروف وإمكانيات تعليمية أفضل مما يُتيح لهم فرصة أفضل تنعكس إيجابًا علي تنمية تفكيرهم. هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Fong, et. al., 2017، عياد، أبو سويرح، ٢٠١٦). وعليه يمكن تدعيم صحة هذا الفرض جزئيًا.

٤/٣-يوجد فروق معنوية في مستوي مهارات التفكير بين الطلاب وفقًا لنظام القيد

استخدمت الباحثة اختبار مان-وتني لمعرفة مدي وجود اختلافات لا ترجع للصدفة بين توزيع المفردات وفقًا لنظام القيد بالكلية. وذلك كما يلي:

جدول (١٦): نتيجة اختبار مان- وتني لمعنوية الفروق وفقًا لنظام القيد*

بيان	متوسط الرتب		قيمة "Z"	مستوي المعنوية	الدلالة%
	نظامي	انتساب			
التفسير	١٤١	١٣٢	٥,٤٠***	٠.٠٠	٩٩٪
الافتراضات	١٤٢	١٠٦	٣,٣*	٠.٠١	٩٥٪
الاستنتاج	١٢٥	١٢١	٠,٤٧	٠.٦٤	غير معنوي
الاستنباط	١٣٣	١١٤	١,٥٩	٠.١١	
تقييم الحجج	١٣٠	١١٥	١,٢٩	٠.١٩	

* المصدر: من إعداد الباحثة من واقع نتائج تحليل اختبار مان- وتني.

يُلاحظ أنه بوجه عام يوجد فروق بين المفردات لصالح النظامي بعضها معنوية. هذه النتيجة منطقية ومتوافقة مع الطبيعة البشرية والأكاديمية والمستوي الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وظروف معيشة ودراسة كل فئة من فئتي الطلاب. تعلقت الفروق المعنوية بالتفسير بدرجة ثقة ٩٩٪ يليها معرفة الافتراضات بدرجة ثقة ٩٥٪. تختلف هذه النتيجة مع (Fong, et. al., 2017). وبالتالي يمكن تدعيم صحة هذا الفرض جزئيًا. وعليه يمكن تدعيم صحة الفرض الرئيس الثالث جزئيًا.

١١/٢ – نطاق وحدود البحث:

نظرًا للحدود النسبية الزمنية والمكانية المتاحة للباحثة يقتصر البحث الحالي على دراسة الجوانب التالية والتي قد تُشكِّل آفاقًا تُفْسِحُ المجال لدارسات مستقبلية:

١– تصنيف واطسون وجليسر لمهارات التفكير–الصيغة المختصرة– دون غيره من الإصدارات والتصنيفات.

٢– التحصيل الأكاديمي الفعلي فقط كأحد أهم المتغيرات السلوكية دون غيره (كالقيام بالأنشطة الأدبية أو الفنية أو الرياضية، الغياب، ترك الكلية فعليًا).

٣– الرضا كأحد أهم المتغيرات الاتجاهية دون غيره (كالولاء، الالتزام).

٤– علاقات مباشرة أحادية الاتجاه بين المتغيرات دون التطرق لعلاقات تبادلية ثنائية الاتجاه قد توجد بينهم أو علاقات غير مباشرة بفعل متغيرات وسيطة.

٥– عينة فقط من الطلاب وليس حصرًا شاملاً لهم بمختلف الكليات بالجامعة أو كل الطلاب بمختلف الفرق بالكلية.

٦– إجراء البحث من وجهة نظر الطلاب وليس أعضاء هيئة التدريس أو معاونيهم وذلك استجابة لطبيعة وأهداف البحث الحالي.

٧– الاقتصار على تحليل العلاقات بشكل آني وليس علي مدي زمني.

٨– الاعتماد على المقابلات الشخصية والمراسلات الإلكترونية لاستيفاء القائمة.

٩– محددات الزمن (الفواصل الزمنية بين المحاضرات المتتابعة لجمع البيانات أو بعد انتهاء المحاضرات)، محددات المكان (داخل قاعات المحاضرات).

٣– نتائج البحث:

توصل البحث للعديد من الاستنتاجات التي تضيف قيمة سواء علي المستوي النظري أو التطبيقي، ولكن لأغراض البحث، فسيتم تناول أبرزها كما يلي:

١–التفكير هو متغير هام في نجاح الطالب جامعيًا في دراسته وواقعيًا في حياته، وقد تم تصنيف مهاراته مؤخرًا كأحد أهم المهارات الحياتية في أكثر من تقرير لليونسكو في العشر سنوات الأخيرة.

٢-توفر درجة متوسطة نسبيًا من مهارات التفكير لدى الطلاب المبحوثين.

٣- درجة متوسطة نسبيًا من التحصيل الأكاديمي الفعلي لدى الطلاب.

٤- درجة مرتفعة نسبيًا من الرضا الأكاديمي المُدرَك عن مقرر التفكير.

٥- تأثير معنوي موجب (ليس قوي) لتوافر مهارات التفكير علي التحصيل.

٦- تأثير معنوي موجب قوي لتوافر مهارات التفكير علي الرضا عن المقرر.

٧-مستوي توافر هذه المهارات يختلف باختلاف النوع لصالح الإناث.

٨-مستوي توافر هذه المهارات يختلف باختلاف الجنسية لصالح المصريين.

٩-مستوي توافر هذه المهارات يختلف باختلاف نوع الثانوية لصالح خريجي الأدبي يليهم الثانوية الإنجليزية يليهم العلمي يليهم دبلوم تجارة.

١٠-توافر المهارات يختلف باختلاف نظام القيد لصالح النظامي يليهم الانتساب.

١١-أنظمة التعليم المصرية لها دور كبير في النتائج السابقة. قبل تطويرها في السنوات الأخيرة لم تكن تهتم بشحذ هذه المهارات لدي الطلاب، لكن الوضع اختلف حاليًا وزاد التوجه لتنميتها بمختلف المراحل الدراسية.

١٢-تنمية التفكير تنتقل للحياة الشخصية للفرد، حيث إن الهدف من عملية التنمية هو تخطي حدود قاعة الدراسة أو التدريب لتطبق في الواقع العملي كأسلوب حياة. ولو لم يحدث هذا الانتقال لما كان للتعليم والتدريب جدوى. ولكن هذا الانتقال في واقعه نسبي فقد يكون لمدة قصيرة أو طويلة (بقاء أثر التعليم).

١٣- التقييم الشخصي للطلاب لمقرر التفكير ومدي اقتناعهم بأهميته:

الجوانب الإيجابية المُدرَكَة في المقرر وأوجه الاستفادة منه بعد دراسته:

١-مقرر قوي وهام وجديد يُعلِّم الطالب حسن وسهولة التفكير ويجعله يفكر بشكل مختلف وإيجابي. ويجعل عقله مبرمج علي ترتيب الافكار والتفكير السليم والعميق بدلاً من السطحية.

٢-مفيد لأنه ينمي المهارات التي يحتاج إليها سوق العمل.

٣-يمكن من فهم المستقبل واستيعاب الأمور بطريقة جيدة.

٤-يمكن من تحليل وتفسير شخصيات الآخرين وفهم سلوكهم واحترامهم.

٥-ينمي مهارات التواصل الاجتماعي.

٦-مقرر يسهل دراسته ويحقق الشعور بالمتعة والحماس.

٧-يُعلِّم مهارات يجب دراستها وتعلمها لانها تفيد في حل المشكلات الحياتية بشكل منظم وسريع ومنطقي وموضوعي ويقدم حلول منطقية لها والتي كانت تمثل عقبات كبيرة في الحياة.

٨-يمَكِّن الطالب من أن يكون أكثر حكمة وتحليل للعبارات وقدرة علي التعامل مع الموقف المختلفة.

٩-يساعده علي الحكم علي صحة المعلومة وبالتالي يبعده عن أي معلومة كاذبة.

١٠-يساعده علي فهم التسلسل المنطقي للاحداث.

١١-يغير شخصية الطالب بشكل ايجابي وينمي ذكاءه ويقلل نسب وقوعه في الاخطاء مما يشعره بالثقة بالنفس وقوة الشخصية.

الجوانب السلبية المُدرَكَة في المقرر من وجهة نظر الطلاب وما ينقصه:

١- أنه يُدرس كمادة إضافية وليست أساسية لذلك لا يهتم الطالب به.

٢-ينقصه التطبيق العملي في فرق عمل داخل قاعات الدراسة وفي الواقع العملي.

٣-عدم كفاية الوقت للقراءة فيه والمزيد من التفاعل.

٤-يُدرس مع مواد أخري صعبة في المذاكرة تزيد عنه في الاهمية من وجهة نظر الطلاب لدخولها في المجموع مما يقلل من اهتمامهم به.

٥-يوجد بعض الحشو والمضامين المكررة في بعض المواضع.

٦-يوجد بتر في الشرح واختصار شديد في مواضع أخري.

٧-في مجمله فالمقرر لغة العقل والكثير لا يحتكم إليه هذه الايام ولذا كانت تمثل عبء علي بعض الطلاب.

٨- لم يطبق المقرر في سنوات دراسية سابقة وبالتالي يعتبر غريب علي الطلاب.

٩-محتوي المادة العلمية لا يراعي الفروق الفردية في مستويات الذكاء بين الطلاب.

فهو يخاطب الأذكياء والأفراد المحبين للمعرفة فقط ليس دون ذلك.

١٠- صعوبة بعض المضامين وعدم مراعاة اختلاف الخلفيات الثقافية بين الطلاب وواضعي الكتاب.

١٤- الاقتراحات الشخصية للطلاب لتطوير وإثراء محتوي مقرر التفكير:

١- أن يتم تدريسه مثل باقي المقررات الاساسية أي يكون لها امتحان ميد ترم وتُحسب في المجموع الكلي للدرجات.

٢- بجانب الجزء النظري يجب أن يكون هناك جزء عملي.

٣- أن يكون هناك منافسة داخل المحاضرة.

٤- أن يكون هناك المزيد من الحالات العملية علي المقرر.

٥- زيادة عدد أو أوقات المحاضرات.

٦- توفير ندوات ودورات تدريبية للتوعية بأهمية امتلاك مهارات التفكير النقدي.

٧- ممارسة التفكير في المواقف الحياتية وليس فقط دراسته بشكل نظري.

٨- إزالة الحشو والأجزاء المكررة من الكتاب وتفصيل موضوعات أخري تحتاج للمزيد من الشرح، وتبسيط المضامين الصعبة لمراعاة اختلاف الخلفيات الثقافية.

٩- زيادة التوعية بأهمية التفكير النقدي علي المستوي المجتمعي.

١٠- يمكن أن يُدرس في غير أوقات الدراسة في الصيف مثلاً. نظرا لانخفاض أهميته في نظر بعض الطلاب مقارنة بالمواد الاخري لدخولها في المجموع.

١١- عدم اقتصار تدريسه للطلاب فقط بل لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكادر الإداري والمسؤلين وأولياء الأمور وكل فرد بالمجتمع.

١٢- تطبيق مهارات المقرر وأساليب حل المشكلات المتعلقة بالشباب حتي يستشعروا فائدتها بالنسبة لهم.

١٣- إضافة أراء العلماء من مختلف التخصصات عن كيفية تعاملهم مع المواقف وكيف قاموا بالتفكير فيها.

١٤- عقد مؤتمرات مشاركة قدوات وخبرات في شتي المجالات.

١٥- تطوير المناهج الأخري بشكل علمي بما يخدم تنمية مهارات التفكير.

١٥- التقييم الشخصي للطلاب المفعلين للموقع الإلكتروني لمقرر التفكير:

الجوانب الإيجابية المُدرَكة في الموقع الإلكتروني للمقرر:

١- يعطي الطالب فكرة عن الأسئلة المناسبة للمادة وسهولة الإجابة وتقييمها.

٢-يوفر الوقت والجهد في الاستذكار خاصة الأجزاء التي لا تغطيها المحاضرات.

٣- مفيد لمعرفة كافة المعلومات الخاصة بالمادة.

٤- سهولة وسرعة توصيل وعرض المعلومات والأسئلة.

٥- الاستفادة من المرونة الزمنية والمكانية. أي رؤية الشرح في أي وقت ومكان.

الجوانب السلبية المُدرَكة في الموقع الإلكتروني للمقرر:

١- صعوبة الدخول عليه فهو معقد بعض الشيء للبعض.

٢-بطئ تحميل فيديوهات الشرح وأحيانًا استحالته مما يتسبب في إهدار الوقت.

٣- قصر مدة كل فيديو من فيديوهات الشرح.

٤- لا يوفر تواصل متزامن أو غير متزامن بين المعلم والطلاب.

٥- صعوبة الحصول علي اسم المستخدم وكلمة السر أو تغييرهم حال فقدهم أو نسيانهم. وفي هذه الحالة يفقد الطالب تماما امكانية الدخول علي الموقع.

٦- وجود بعض المشاكل الفنية بالموقع والتي تسببت في ايقافه وعدم التمكن من تفعيله أحياناً بسبب كثرة الضغط عليه وكثافة أعداد طلبة الجامعة بأسرها.

٧-اقتصار فتح الموقع وتحميل فيديوهات الشرح علي متصفح انترنت (web-Browser) واحد (Google Chrome) دون غيره.

٨-اعتياد الطالب المصري وتفضيله لمحتوي المادة العلمية أن يكون ورقي وليس الكتروني حيث يمكنه كتابه بعض الملاحظات والنقاط الهامة عليه.

٩-ليس كل الطلاب لديهم اتاحة استخدام الانترنت نظرًا للظروف الاقتصادية، فهي جامعة حكومية وهم طلاب الشعبة العربية أغلبهم من أبناء الطبقة الوسطي.

١٠- الاسئلة والتدريبات الواردة فيه كانت لا تمت بصلة لاسئلة الامتحان.

١٦- الاقتراحات الشخصية للطلاب لتطوير الموقع الإلكتروني للمقرر:

١- تسهيل إجراءات وعمليات الدخول للموقع.

٢- زيادة الأسئلة وأن تكون أكثر أهمية وموضوعية.

٣- شرح الدروس بطريقة مبسطة أكثر.

٤- إتاحة الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب والمعلم.

٥- توفير ملخصات عن فصول الكتاب المقرر.

٦- إتاحة فرصة للمناقشات سواء بين الطلاب أو بينهم وبين المعلم.

٧- توفير حالات عملية تطبيقية علي الشرح.

٨- زيادة سرعة التصفح والتنقل فيه واتاحته علي مختلف برامج تصفح الانترنت.

٩- أن يُصمم به فيديوهات كرتونية توضح المعني أو المفهوم للعنصر التفكيري وألعاب وألغاز وتحديات فكرية ومسابقات بين الطلاب ويكون هناك مكافأة لأعلي درجات للطلاب.

١٠- أن يكون (Open Access) متاح للجميع لزيادة الوعي بطرق التفكير السليم وليس قاصر علي طلاب الفرقة الأولي مستجدين فقط.

١١- توفير إنترنت للطلاب داخل الجامعة للدخول للموقع الالكتروني للمقرر.

١٢- إتاحة إمكانية تغير اسم المستخدم وكلمة السر للطالب بيسر.

١٣- تحديث الموقع باستمرار ليتواكب مع أحدث تقنيات العرض المرئي والمسموع لجذب الطلاب إليه.

١٤- إضافة بعض الاختبارات وأسئلة تفكير نقدية ليقوم الطالب بالتفكير في حلها.

١٧- التقييم الشخصي للطلاب لامتحان المقرر بنظام الكتاب المفتوح:

اختلفت الأراء بين مؤيد ومعارض فهي سنة الكون؛ **فأما المؤيد فيري:**

١- أنه نظام جيد؛ لأنه يعتمد علي تطبيق المادة بأسلوب الفهم وليس مجرد الحفظ والبحث الذاتي عن المعلومات وتطبيقها.

٢- قرار صحيح خاصة أن المقرر يُدرس لأول مرة ولكن فيما بعد يجب ألا يكون

كذلك لكي يجتهد الطلاب في مذاكرته والاهتمام به.

٣- يساير العالمية حيث يُستخدم في كثير من المواد التي تُدَرَّسْ في أكبر الجامعات عالميًا ويجب تعميمه علي المقررات الأخري.

٤- وسيلة جيدة لعدم الضغط علي الطالب.

٥- تجربة مفيدة ولكن لابد من عمل امتحان تمهيدي تدريبًا علي الامتحان النهائي.

وأما المعارض فيري: ١- أنه نظام غير جيد؛ لأنه لم يعتاد ولم يتمرن عليه من ذي قبل وبالتالي أصابه بالارتباك والتشتت وعدم القدرة علي التركيز.

٢-عدم القدرة علي الاستفادة من الكتاب نظرًا لضيق وقت الامتحان وكثرة الأسئلة

٣- تضييع وقت كبير في الحصول علي الإجابة وكان من الأسهل والأسرع حفظ المعلومات والحل بها مباشرة في الامتحان.

٤- هذا النظام ساعد الكثير في حل بعض الأسئلة بدون مذاكرة.

٥- أنه يجعل الطالب لا يأخذ المادة علي محمل الجد ولا يهتم بها وبالتالي لا يعتمد علي التفكير ولا يستفيد بها في المستقبل.

٦- هذا النظام ساوي بين الطالب المجتهد وغير المجتهد بسبب توفر الكتاب معهم.

٧- رأي طالب "لم يكن هذا النظام مفيد في فهم المادة بشكل جيد حيث أني حفظت أماكن العناوين الرئيسية في الكتاب فقط وساعدني ذلك في النجاح بدون فهم للمادة"

١١-أشار أحد طلابي بأن الفيصل في فهم المادة والاستفادة منها والإجابة علي أسئلة امتحانها تكمن في حضور المحاضرات وفهم مضامين الكتاب من خلالها والتفاعل مع أنشطتها وتدريباتها وليس مجرد تواجد الكتاب معهم بالامتحان بدون سابق فهم لما ورد به. وبالتالي في هذه الحالة فالامتحان بدون كتاب أفضل.

١٨- المعوقات التي يمكن أن تعرقل من ممارسة مهارات التفكير لدي الطلاب:

أولاً: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالطالب

١- الطبيعة البشرية التي تفرض التفكير الأناني وافتراض الفرد بأنه الوحيد الذي يمتلك الحقيقة وأن ما يعتقده صحيح دائمًا وعدم مراعاة حقوق الأخرين وأرائهم.

٢- عدم توافر إمكانيات مادية تساعد علي المشاركة في الأنشطة المختلفة.

٣- سيادة مُعتقد "أن هذه المهارات ليس لها مردود شخصي علي الفرد". أي لا يوجد منفعة شخصية تعود عليه من ممارسها. بل علي العكس يُمكن أن يوصف صاحبها بأنه مُشاغب أو مُجادل أو غير مرغوب فيه.

٤-الاعتماد علي الحواس وحدها كمصدر للمعرفة قد تقف عائقًا أمام التفكير.

٥-تعاطي العقاقير المؤثرة علي القدرات العقلية مما يؤثر على تضليل الفكر.

٦-المرض النفسي والعقلي أو الإعاقات العقلية.

٧-تدني مستوى التعليم أو الذكاء بأنواعه المتعددة.

٨-تدني مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز لدي الطالب مما يحد من التفكير.

٩- عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية.

١٠- يعاني الكثير من الطلاب من مشكلة المبادرة في مواقف التفاعل والنقاش.

١١- عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه تعتبر من أكثر معيقات التفكير.

١٢- تدني الثقة بالنفس يؤدي لإحجام الطالب عن المشاركة وإنجاز المطلوب.

١٣- الثقة الزائدة عن الحد المقبول تقود لفشل الطالب في الاعتراف بأخطائه.

ثانيًا: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالمعلم

١- النظرة التقليدية الشائعة لديه والهادفة إلى حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين عن طريق التلقين مما يُقيّد تفكيرهم ويجعله أسيرًا لها.

٢-تركيز المعلم طوال المراحل الدراسية علي تنمية مهارات التفكير الدنيا.

٣-سيطرة نزعات الأنانية والتعصب للرأي لدي بعض المعلمين والإصرار علي الرأي برغم أنه خطأ.

٤- تدني الدافعية للعمل لدي المعلم، مما يحد من رغبته في التفاعل مع الطلاب.

٥-استخدام المعلم لمهارات خاطئة في مواقف التعلم يحد من تنمية التفكير لدي الطلاب والوصول لدرجات عالية من الإتقان في استثارة دوافع التفكير لديهم.

٦- تباين تعريفات التفكير ومهاراته والأنشطة والاستراتيجيات الفعالة في تنميته بين المختصين والمعلمين مما ينعكس سلبًا على تصرفات المعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم نحو تعليم التفكير والتدريب عليه.

ثالثًا: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالمناهج والمقررات الدراسية

١-عدم توظيف ما يتعلمه الطالب من خلال المقررات والاكتفاء بدراستها نظرياً.

٢-تركيز المناهج على فلسفة حشو عقول الطلاب بالمعلومات والمعارف المختلفة.

٣-المعتقدات الخاطئة حول التعلم التلقائي والذاتي لمهارات التفكير كنتيجة حتمية لعملية التعلم الأكاديمي في المدرسة، الجامعة وليس نتيجة لمناهج مُوجَّه لذلك.

رابعًا: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالمؤسسات التعليمية

١-المُناخ العام داخل المؤسسات التعليمية أحيانًا يكون غير مُشجِّع.

٢-الكثافة العددية داخل قاعات الدراسة مما يُقلل فرص التفاعل.

٣-عدم وجود أنشطة ومناسبات لتنمية مهارات التفكير النقدي.

٤-ضعف مستوى التقدير الأدبي والمعنوي الممنوح للطلاب التي تمارس التفكير.

٥-زيادة المتطلبات الدراسية المعتمدة علي مهارات الحفظ والاسترجاع.

٦- الافتقاد للآليات المناسبة للارتقاء بمهارات التفكير لدي المعلم والطالب.

٧-ضيق الوقت فمدة الفصل الدراسي لا تكفي لتنفيذ مسابقات طلابية ومناظرات لإثراء وشحذ مهارات التفكير بشكل كبير.

٨- عدم الإلزام بضرورة التحلي بمهارات التفكير وإدراجها في معايير التقييم.

٩-عدم وجود رؤية حقيقية وواضحة ومستدامة لتطوير التعليم لاسيما في الماضي

خامسًا: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالتنشئة الاجتماعية

١-عدم التربية والتنشئة علي الروح الرياضية مما يخلق التعصب.

٢-ما اعتاده الطلاب من الخضوع للسلطة (كالوالدين، المعلم، أحد المشاهير) والاعتقاد بأن رأيه هو الحق ومعرفته تفوق معرفتهم. مما يخلق تبعية فكرية.

سادسًا: معوقات التفكير النقدي ذات العلاقة بالبيئة المجتمعية

١-الموروثات الثقافية المجتمعية والتي تقف حائلاً دون ممارسة التفكير.

٢-سيادة التفكير الخرافي بين أفراد المجتمع كالحظ والتفاؤل والتشاؤم، مما يؤدي لتقديمهم لتفسيرات وحلول وهمية لمشكلاتهم بعكس ما يتطلبه التفكير المنطقي.

٣-عدم توافر المعلومات بشفافية للمجتمع ككل مما يُسهم في تفشي الشائعات.

٤-فقدان ثقافة التفكير النقدي في المجتمع ككل.

٥-رفض المجتمع وعدم اعتياده علي مبدأ حرية الرأي وتعددية الصواب واحترام الاخلاف مع الاخر"فمن يخالفني الرأي يصبح عدوي".

٦-الظروف البيئة المحيطة بالمجتمع ومنها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

٧-الثقافة المجتمعية التي تغرس في النفوس ضرورة السمع والطاعة بدون تفكير.

٨- شيوع أخطاء التفكير والمغالطات والخداع في التفكير والتفكير بطريقة غير فعالة في المجتمع ككل.

٤– توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير الطلاب في بيئة التعليم المصرية:

أولاً: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير ذات العلاقة بالطالب

١- علي الطالب الاستخدام الرشيد لمهارات التفكير بدون مبالغة.

٢- التبويب يُعْطَى الطالب قواعد واضحة لتبويب المعلومات والاستفادة منها.

٣- البحث عن مسائل لها علاقة بالمشكلات التي يواجهها الفرد في حياته العملية. وحل ذلك هو إكساب الطالب الخبرة في كيفية التعرف على قضية معينة قد يصادفها في حياته، وتحديد ملامحها وتطبيق مهارات التفكير النقدي لحلها.

ثانيًا: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير النقدي ذات العلاقة بالمعلم

١-التنمية المعرفية لإعداد وتأهيل المعلم المفكر بتنويع الدورات التدريبية لترسيخ العقلية النقدية لديه؛ ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أساليب التقييم الحديثة بدلاً من الأساليب التقليدية العقيمة التي تعتمد على قياس ذاكرة الطالب.

٢-ضرورة حث وتشجيع المعلم لطلابه على ممارسة مهارات التفكير أثناء عملية التعليم وتحفيزهم من خلال الأسئلة والمواقف التعليمية على استخدام المعلومات السابقة وربطها بمواقف جديدة.

٣-ضرورة تنويع أسئلة التطبيقات والامتحانات بما يناسب مستويات التفكير العليا.

٤-استخدام استراتيجيات حديثة للتدريس بالاعتماد علي الحلول التقنية الحديثة كالتعليم المنعكس أو المقلوب، الرحلات المعرفية (Quests Web)، دورة التعلم المعدلة، تطبيق استراتيجية (KEL)، نموذج (Kolb) للتعلم التجريبي.

ثالثًا: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير ذات العلاقة بالمناهج الدراسية

١- تخصيص مقرر مستقل يركز على تنمية مهارات التفكير.

٢- تنمية ملكات التفكير من خلال المناهج كإيجاد العلاقات بين جزيئات المعلومات، تحديد صلاحيتها وصوابها، إيجاد وتقييم حلول بديلة لمعالجة القضايا.

٣- إعادة تصميم محتوى المناهج بما يتناسب والتوجه العالمي بجعل الطالب محور العملية التعليمية وتدريبه على التفكير.

رابعًا: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير ذات العلاقة بالمؤسسات التعليمية

١- تحفيز الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات الميدانية.

٢- التنويع في تركيبة الطلاب والذي يقوم علي قبول واحترام الآخرين.

٣- مراعاة متطلبات الجودة في تدريس التفكير كتشجيع التفاعل بين الطلاب خلال تلقيهم التعليم وطرح أسئلة مفتوحة لا تتطلب إجابة صحيحة واحدة .

٤- تهيئة البيئة التعليمية المواتية التي تُشجِّع روح الاستكشاف.

٥- القيام بعملية مزدوجة تجمع بين التخلية (هي عملية تفكيك طريقة التفكير غير

الفعالة من خلال تفنيد المزاعم والاعتقادات الخاطئة)، والتحلية (هي عملية صياغة وبناء المعتقدات علي أساس صحيح من التوافق بين معطيات كل من العقل السليم والنص الصحيح ونتائج الحواس من خلال القواعد والحقائق العلمية).

خامسًا: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير ذات العلاقة بالتنشئة الاجتماعية

١- تدريب الوالدين على سبل التنشئة الأسرية النقدية وتتمثل في السلوكيات التي يمارساها لحث الأبناء على التصرف بطريقة تراعي قواعد الاستدلال المنطقي.

٢-عرض النماذج الناجحة من الأفراد والجامعات والدول التي اهتمت بتنمية وتطوير هذه المهارات باعتبارها جزء أساسي لبناء الإنسان وتطوير العقل.

٣-تربية النشء علي الحكمة "من لم يمتلك خطته يكون جزءًا من خطط الآخرين".

سادسًا: توصيات تطبيقية لتنمية مهارات التفكير ذات العلاقة بالبيئة المجتمعية

١–بث ثقافة النقد البنَّاء في المجتمع عبر مؤسساته المختلفة.

٢–إدخال تعديلات علي قانون تنظيم الجامعات لإبراز أهمية تفعيل التفكير في كل المقررات الدراسية وتدريس مقرر مستقل للتفكير النقدي في كل الجامعات.

٣–زيادة الفعاليات الثقافية الداعمة لخلق مناخ تنظيمي مواتي لاحتضان التفكير.

٤–توافر المعلومات بشفافية في المجتمع ككل.

٥–دور مهم للإعلام لتغير الثقافة الحالية وتسليط الضوء علي ثقافة التفكير.

٦–غرس استراتيجيات التقييم والنقد الفعال في المناقشات في الثقافة المجتمعية منها؛ إرجاء النقد وعدم تسرع في الحكم، نقد الفكرة وليس صاحبها.

٥– مقترحات لدراسات مستقبلية:

١- هل يمكن تنمية مهارات التفكير لتحصين الأفراد وخاصة الشباب من الوقوع فريسة الأفكار المتطرفة التي قد تؤدي إلى شيوع الإرهاب، والتعصب الديني؟

٢- ما هي أساليب التنشئة النقدية في الأسرة المصرية؟ وكيف السبيل لتنميتها؟

٣- ما الملامح المميزة للشخصية النقدية في الثقافة المصرية؟

٤- ما طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تنمية مهارات التفكير النقدي؟

٥- أثر المرونة النقدية في مدى تقبل الآخرين لوجهة نظر الفرد النقدي؟

٦- تأثير المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المصرية على التفكير ؟

٧- هل يوجد أثر سلبي للإكثار من استخدام الأجهزة الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي علي تنمية مهارات التفكير النقدي؟

٨- هل يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء التفكير؟

١٠- ما هي الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التفكير؟

خاتمة

"إن مصر تشهد حاليًا تغيرات جذرية على الساحة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتي تحتاج من الجامعة إلى القيام بدور رائد في اقتراح الحلول البديلة للمشاكل التي تواجهها الدولة لتطوير خطط التنمية المستدامة وتفعيل دورها في تطوير وخدمة المجتمع، مع التأكيد علي ضرورة تغيير المناهج وتطويرها وفق المواصفات الحديثة لتغيير طرق تفكير الطلاب. إذ أنها مفتاح النجاح في عصر المعرفة. ولكنها ليست غاية بحد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف الاستراتيجية، وأنه من الضروري في ظل السعي لتطوير التعليم بمختلف مراحله أن يتم توفير المطالب اللازمة لإنجاح أي توجه تعليمي، سواء ما يتعلق منها بعضو هيئة التدريس والطالب والمنهج والبيئة التعليمية على حد سواء. وفيما يتعلق بالطالب، والذي يُعتبر محورًا للعملية التعليمية، يصبح إكسابه لمهارات الحياة المختلفة والتي منها أهمها مهارات التفكير مطلبًا ضروريًا في عصر الألفية الثالثة.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- ادريس، ثابت. (٢٠١٢). بحوث التسويق: أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض. كلية التجارة جامعة المنوفية.

- بروكفيلد، ستيفن. (١٩٩٣). *تنمية التفكير النقدي*. ترجمة سمير هوانة. (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية).

- الحسيني، ذياب. (٢٠١٦). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على نظام التعلم الشخصي (خطة كلير) في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*.

- راضي، عبود. (٢٠١٨). قياس مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدي طلبة قسم الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، ٣٢.

- الزهراني، خالد. (٢٠١٨). مدى تمكن طلاب الصف الأول متوسط في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية من مهارات التفكير الناقد في الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢, ١٢.

- السنيدي، أحمد والمزيرعي، عبد الله. (٢٠١٥). *تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، السعودية.

- الشمري، أحمد. (٢٠١٥). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله بدولة الكويت. مجلة التربية: *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*،١،١٦٤.

- شنقيطي، أميمة. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (*ASEP*)، ٩١.

- العامري، عبد الله. (٢٠١٥). مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار. *نحو مجتمع المعرفة*، سلسلة دراسات يصدرها مركز الإنتاج الإعلامي– جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠.

- العتيبي، خالد. (٢٠٠٧). *أثر استخدام بعض إجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير النقدي وتحسين مستوي التحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض – دراسة تجريبية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية

التربية قسم علم النفس، السعودية.

- عجوة، عبدالعال والبنا، عادل. (٢٠٠٠). *اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد*. (القاهرة: المكتبة المصرية).

- عياد، فؤاد؛ أبو سويرح، أحمد. (٢٠١٦). التفكير الناقد في التكنولوجيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف العاشر في فلسطين. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٥، ١٩.

- الغامدي، محمد وبركات، غرم الله. (٢٠١٨). أثر دمج مهارات التفكير الناقد في مقرر الفيزياء على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالب الصف الثاني الثانوي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤١.

- فهمي، رباب. (٢٠١٨). *إدارة السلوك التنظيمي*. (القاهرة: المكتبة الأكاديمية).

- القحطاني، ظبية. (٢٠١٨). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية*، ١٧٧، ١.

- مدركة، عبد الله. (٢٠٠٩). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة كلية التربية الأساسية.*مجلة كلية التربية الأساسية*، ٥٨.

- المطوع، إنتصار. (٢٠١٨). فاعلية التعلم القائم علي المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدي طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، ١٢٦، ٣٢.

- نخبة من أساتذة جامعة القاهرة تحت إشراف أ. د. محمد عثمان الخشت رئيس جامعة القاهرة. (٢٠١٩). *التفكير النقدي: أسسه وتنمية مهاراته*. (القاهرة: مركز جامعة القاهرة للطباعة والنشر).

- هادي، حازم. (٢٠١٦). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أسئلة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٢٥.

مواقع إلكترونية:

استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ https://sdsegypt2030.com

استراتيجية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي http://portal.mohesr.gov.eg

في ضوء خطة التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠

تقرير رئاسة مجلس الوزراء http://www.cabinet.gov.eg

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

- **Aghaei, N., Souri, R. & Ghanbari, S. (2012). Comparison of the relationship between critical thinking and academic achievement among physical education students and students in other fields of study in Bu Ali Sina University, Hamedan.** ***Management of Sport and Movement Sciences*****, 2, 4.**
- **AkbariLakeh, M., Naderi, A. & Arbabisarjou, A. (2018). Critical Thinking and Emotional Intelligence Skills and Relationship with Students' Academic Achievement.** ***Prensa Med Argent*****, 104, 2.**
- **Andrews, F. (1976).** ***Social Indicators of Well-Being: Americans Perceptions of Life Quality*****. (N. Y.: Plenum Press).**
- **Ashoori, J. (2014). Relationship between self-efficacy, critical thinking, thinking styles and emotional intelligence with academic achievement in nursing students.** ***Scientific Journal of Hamadan Nursing & Midwifery Faculty*****, 22,3.**
- **Astleitner, H. (2002).Teaching Critical Thinking.** ***Journal of Instructional Psychology*****. 29, 2.**
- **Autry, C. & Daugherty, P. (2003). Warehouse Operation Employees: Linking Person-Organization Fit, Job Satisfaction and Coping Responses.** ***Journal of Business Logistics*****, 24.**
- **Baillin, S. (1999). Conceptualizing Critical Thinking.** ***Journal of Curriculum Studies*****. 31, 3.**
- **Barber, J. (2008).** ***Integration of learning: Meaning making for undergraduates through connection, application, and synthesis*****. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, MI.**
- **Bassham, G.,Irwin,W.,Nardone,H., Wallace, J.(2010). Critical Thinking: A Student's Introduction.(USA:McGraw-Hill).**
- **Beyer, B. (1995).** ***Critical Thinking Bloomington*****. (Indiana: P. D. K**

Educational Foundation).

- **Beyer, N. (2008).** ***Critical thinking*****. (N. Y.: U.S.A).**
- **Brayfield, A. (1951). An Index of Job Satisfaction.** ***Journal of Applied Psychology*****, 35, 2.**
- **Burkhart, L. (2006).*****Thinking critically about critical thinking: Developing thinking skills among high school students*****. Unpublished Doctoral Dissertation, the Claremont Graduate University.**
- **Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, G., Klesh, J. (1983).** ***Assessing the Attitudes and Perceptions of Organizational Members.*** **In Seashore, S., III, E. Lawler, P. H. & Cammann, C. (Eds.).** ***Assessing Organizational Change: A Guide to Methods, Measures, and Practices.*** **(New York: John Wiley & Sons, Inc).**
- **Carr, K. (1990).** ***How Can We Teach Critical Thinking?*****. Urbana, IL. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.**
- **Costa, A. (2001).** ***Developing minds. A resource book for teaching thinking*****. Third edition, an association for supervision and curriculum development. Virginia, USA.**
- **Davis, g. & Rimm, S. (1989).** ***Educational of the gifted and talented*****, 2nd ed. Englewood Cliffs, (N. J.: Prentice-Hall).**
- **De Bono, E. (1984). Critical Thinking is not enough.** ***Educational Leadership*****.42, 1.**
- **Ennis, R. (1962). A Concept of Critical Thinking.** ***Harvard Educational Review*****, 32, 1.**
- **Ennis, R. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills.** ***Educational Leadership*****, 43, 2.**
- **Ennis, R. (1992).** ***Critical thinking: What is it?*** **Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, Retrieved February 1993, from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM.**
- **Facione, P. (1996).** ***Critical Thinking: What It Is? And Why It Count*****. (U. S. A.: The California Academic Press).**
- **Facione, P. (2006).** ***Critical Thinking: What it is and Why it counts*****?.** ***http://www.homestead.com/ peoplelearn/criticalthink*****.**
- **Fisher, A. (2001).** ***Critical Thinking: An Introduction*****. (United Kingdom: Cambridge University Press).**

- **Fong, C., Kim, Y., Davis, C., Hoang, T. & Kim, Y. (2017). A Meta-Analysis on Critical Thinking and Community College Student Achievement.** ***Thinking Skills and Creativity*****, 26.**
- **Genc, G. (2017). The Relationship between Academic Achievement, Reading Habits and Critical Thinking Dispositions of Turkish Terttiary Level EFL Learners.** ***Educational Research Quarterly*****, 41, 2.**
- **Ghazivakili, Z., Norouzi Nia, R., Panahi, F., Karimi, M., Gholsorkh, H. & Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance.** ***Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*****, 2, 3.**
- **Hair, J., Hult, G., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2016). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Second Edition Sage publications.**
- **Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring.** ***American Psychologist*****. 53, 4.**
- **Higgins, S. (2014). Critical Thinking for 21st-century education: a cyber-tooth curriculum?** ***Prospects*****, 44, 4.**
- **Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview.** ***Educational Psychology Interactive.*** **Valdosta, GA: Valdosta State University.*http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk*.html**
- **Jonse, D. (1996)** ***Critical Thinking in an Online World*****.** ***http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html #scans.***
- **Leatham, K., Peterson, B. Stockero, S. & Zoest, L. (2015). Conceptualizing Mathematically Significant Pedagogical Opportunities to Build on Student Thinking.** ***Journal for Research in Mathematics Education*****, 46, 1.**
- **Lipman, M. (2003).** ***Thinking in education*****. (N. Y.: Cambridge University Press).**
- **Lipman, M.(2010).*Critical Thinking Teaching*.(London:K. D.).**
- **Magno, C. (2010). The Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking.** ***Metacognition and Learning*****,5, 2.**
- **Moore, B. & Parker, R. (2012).** ***Critical Thinking*****. (USA: McGraw-Hill).**

- **Murphy, P., Rowe, M., Ramani, G. & Silverman, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School.** ***Educational Psychology Review*****, 26, 4.**
- **Nickerson, R. (1987).** ***Why Teach thinking?*** **In Joan Boykoff Baron and Robert J. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. (N. Y.: W. H. Freeman & Co).**
- **Owens, K. (2007). Classroom critiques: Transforming conformity into creativity. Industry and Higher Education, 21, 5.**
- **Paul, R. & Elder, L. (2007).** ***The Miniature Guide to Critical Thinking*****. (USA: The Foundation for Critical Thinking).**
- **Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997).** ***California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Finding and Policy Recommendations.*** **Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing. Presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College,** ***Psychology*****, 29, 2.**
- **Schafersman, S. (1991).** ***An Introduction to Critical*****. Retrieved from http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html.**
- **Shirazi, F. & Heidari, S. (2019). The Relationship between Critical Thinking Skills and Learning Styles and Academic Achievement of Nursing Students.** ***Journal of Nursing Research*****, 27, 4.**
- **Stein, B., Haynes, A., Redding, M. & Ennis, T. (2007).** ***Assessing Critical Thinking in STEM and beyond.*** **In M. Iskander (ed.), Innovations in e-learning, instruction technology, assessment, and engineering education.**
- **Tepeci, M. (2001). The Effect of Personal Values, Organizational Culture, and Person-organization Fit on Individual Outcomes in the Restaurant Industry. Unpublished Doctoral Dissertation, the Pennsylvania State University.**
- **Watson, G. & Glaser, E. (2008). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc.**
- **Watson, G. & Glaser. E. (1964).** ***Watson - Glaser Critical Thinking Appraisal*****. (New York: world book co.).**
- **Watson, G., Glaser, E. (1980). Watson- Glser Critical Thinking Appraisal: A Manual. (N. Y.: Harcourt, Brace and Jovanovich).**

- **Zhou, Q., Wang, X. & Yao, L. (2007). A Preliminary Investigation into Critical Thinking of Urban Xi' an High School Students.** ***Frontiers of Education in China*****, 2,3.**

The Impact of Developing Critical Thinking Skills on the Academic Satisfaction and Achievement of Students

Abstract

The research aimed to conduct a theoretical rooting for the concept of critical thinking and its importance in the student's life, measurement and monitoring in practice for students of the first year, Faculty of Commerce, Cairo University for the academic year 2018/2019, and clarify the situation with regard to the level of their actual academic achievement and their perceived satisfaction with the critical thinking course, and build A model that explains the correlations and impact between these variables, highlighting the importance of developing critical thinking skills and explaining its impact on students' performance in an applied manner and its role in providing ways to enhance and advance Egypt's vision of development For sustainable 2030, hoping to improve satisfaction and achievement for students and then to maximize the benefit. The proposed model has been tested on a sample of (369) students using the descriptive and applied statistical measures appropriate for the purposes of research. The results revealed that the sample is intermediate with a moderate degree of critical thinking skills, and they also achieved a good and acceptable level of academic achievement and enjoyed a high degree of satisfaction with the critical thinking course. The results supported the significant effect of the availability of critical thinking skills on both the achievement of students and their satisfaction. It has been shown that the level of critical thinking skills differs significantly according to gender in favor of females, to nationality in favor of Egyptians, to secondary type in favor of graduates of the literary section, and according to college enrollment system in favor of the regular groups.

Keywords:

Critical Thinking, Satisfaction, Achievement, gender, nationality, secondary type, college enrollment system, Faculty of Commerce Cairo University, education, Egypt's sustainable development strategy 2030.