مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم
في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ لمياء بنت سليمان الفنيخ

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس، كلية التربية ، جامعة القصيم

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات

لمياء بنت سليمان الفنيخ

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم

البريد الالكتروني: fniekh@qu.edu.sa

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم ومعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص والجنس والمستوى الدراسي وأثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة (التخصص- النوع - المستوى الدراسي) والتفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (1000 طالب وطالبة) من طلبة جامعة القصيم من تخصصات متنوعة (الطب، الصيدلة، اللغة العربية، إدارة الأعمال، علم الحاسب، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الأحياء، علم الاجتماع) من المستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد إعداد: راسك RASCH ترجمة نبيل بحري 2007 ،وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد منخفض لدى طلبة جامعة القصيم ، وأنه توجد فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد لصالح الإناث ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص لصالح تخصص علم الحاسب ثم الطب ثم الصيدلة ثم اللغة الإنجليزية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي ، ولم يظهر تفاعل بين عامل الجنس والمستوى الدراسي، بينما ظهر تفاعل بين عامل الجنس مع التخصص في التفكير الناقد حيث وجدت فروق بين أفراد العينة الذكور والإناث الذين تخصصهم علم الحاسب والرياضيات والأحياء لصالح الإناث، وظهر تفاعل بين عامل المستوى الدراسي مع التخصص لدى تخصص اللغة الإنجليزية ومستواهم الأول والأخير لصالح المستوى الأخير، بينما لم يوجد تفاعل دال إحصائيا بين العوامل الثلاثة (النوع- المستوى الدراسي- التخصص) على التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، طلبة الجامعة،

The level of critical thinking among Qassim University students in the light of some variables

Lamia Sulaiman Al-Fneikh

Department of Psychology, College of Education, Qassim University.

Email: fniekh@qu.edu.sa

Abstract:

The aim of the current research is to know the level of critical thinking among Qassim University students and to know the differences in the level of critical thinking among university students according to specialization, gender, academic level, and the effect of the interaction between independent variables (specialization - gender - academic level) and critical thinking. The study sample consisted of (1000 Male and female students) from various disciplines (medicine, pharmacy, Arabic, business administration, computer science, English, mathematics, biology, sociology) from the first and last levels. The researcher used a critical thinking test prepared by: RASCH, translated by Nabil Bahri 2007, Critical thinking in favor of females, and there are statistically significant differences in the specialization in favor of computer science, then medicine, then pharmacy, then the English language, and there were no statistically significant differences in relation to the academic level variable, and there was no interaction between the gender factor and the academic level, while an interaction appeared between Gender factor with specialization in critical thinking, where differences were found between male and female sample members who specialize in computer science, mathematics and biology in favor of females, and there was an interaction between the academic level factor with the specialization of the English language and their first and last level in favor of the last level, while there was no statistically significant interaction Among the three factors (gender - educational level - specialization) on critical thinking.

Keywords: critical thinking, university students .

المقدمة:

كرّم الله سبحانه وتعالى الإنسان وميّزه عن سائر المخلوقات بالعقل وحثه على التفكير والتدبر في كثير من الآيات التي وردت بعدة صيغ "أفلا يتفكرون " "أفلا يعقلون " "لعلكم تتفكرون" " لعلكم تعقلون".

ويُعد التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي. كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان وقد استطاع الإنسان من خلاله أن يتميز بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه (حمودة،2000، ص2).

ويعتبر التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حولها لتعدد أبعادها وتشابكها والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته، لذا فإن برامج تنمية التفكير يمكن أن تستخدم في كل المراحل الدراسية ولمختلف الأعمار لأن الهدف هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين كي يتمكنوا من تنظيم أفكارهم بطريقة ناقدة ومبدعة (محيسن،2014، ص510)

ويمكن اعتبار التفكير الناقد من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي حالياً، وهو القدرة على تعليم وتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، ويعتبر التفكير الناقد مهارة مكتسبة قابلة للتعلم، كما ويحسَن وعي الطلبة في الجامعات، إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية بروح ناقدة (العتوم ،2010، ص 220)

ويذكر علاء (2015) أن التفكير الناقد أصبح موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، بل يعد مطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً واقتراح البدائل، إذ يعد متطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعياً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه.

"وتعتبر الحاجة إلى تنمية التفكير الناقد ضرورة ذات أهمية بالغة، خاصة أن الدارسات التربوية كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ (2011) - تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر" (مشري، 2014، ص 142)

ويمارس التفكير الناقد لأغراض متعددة، منها: الكشف عن العيوب والمحاسن، أو للتأكد من شيء فيه غموض، أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما، وعلى هذا الأساس فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم، وتكمن أهميته في أنه يزيد من فعالية النشاط العقلي للطالب، ويؤدي إلى الإتقان وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه، الأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صحة ودقة، وكذلك يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها، وأيضاً يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين والحجج الواهية، وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء (محسن، ٢٠٠٩).

ومن أكثر المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة موضوع التفكير الناقد، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعّال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابه فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع ولقد أظهرت الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام خبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه حيث اتضح أنها تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم وتقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات وتشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كافٍ وتجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتُعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها وترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم وتجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم فهي تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته وتتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع (عسقول، 2009).

وتشير البيانات والوقائع إلى أن أعدادا هائلة من طلبة الجامعات الذين يتخرجون تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات المعرفية والمهارية بينما تتدنى لديهم وبشكل ملحوظ القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات خارج سياق ما تم اكتسابه من معلومات سابقة (الزعبي،2003)

وقد هدفت كثير من الدراسات الى تقصي مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات في الدول العربية وتوصلت النتائج الى تدني مستوى مهارات التفكير الناقد الى دون المستوى المقبول مثل دراسة عفانة 1998 والعقاري 1999، مرعي ونوفل2007، النهاني 2010، الجعافرة والخرابشة2011.

وقامت لي Lee (1998) بدراسة بعنوان: التفكير الناقد للألفية الجديدة: ضرورة للعملية التعليمية، حيث بيّنت الدراسة أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الألفية الجديدة، وتؤكد الدراسة أيضاً على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي، وتنظيم ورش العمل التي تهتم بدمج الأبعاد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد، وبينت الدراسة أن المساقات الجامعية تنمي الفهم الناقد من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي، وكذلك من خلال تمييز الحقيقة من الرأي، ومن خلال أيضا التفكير التباعدي، وأنواع أخرى من المناقشات والبراهين والأفكار الخاطئة.

من المسلم به أن مهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه حيث وجد أنها:

- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في التفكير، وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

- تشجع روح التساؤل والدراسة وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- ترفع من مستوى التحصيل للمتعلم.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- تتيح للمتعلم فرض النمو والتطور والإبداع (Ennis,1993,p 179).

يمكن إبراز أهميته في التعليم الجامعي في تضاعف المعلومات واختلاف الآراء والغزو الفكري للدرجة التي أضحت الدول تستخدم بعض الأفكار لتخريب الاستقرار الفكري عن طريق التضليل حتى اختلطت الفكرة السليمة بالخاطئة وكثرت الاختلافات الفكرية في الدين والسياسة الأمر الذي يتطلب تحصين الشباب من تلك التيارات المضللة وتصبح تلك مهمة هامة في الجامعات لأن هدف التعليم الجامعي الاستقلال في الفكر والعمل. كما يساعد التفكير الناقد المتعلم على إنماء مهارات التفكير لديه بناء على المعلومات والخبرات السابقة، لأن التفكير الناقد ليس مجرد مهارات فقط ولا يعتمد على عوامل عقلية أو معرفية بل على عدة عوامل منها سمات الشخصية ومفهوم الذات على سبيل المثال. كما تعد الجامعة الهيئة العلمية والاجتماعية التي تزود المتعلمين بنوازع خاصة لفض الصراعات وتنمية الدوافع والقدرة على التفكير المتكامل، وتقبل اختلاف الرأي ووجهات النظر الأخرى (المبيري، 1428، ص41).

ويذكر الفلاحي (2010) أن التعليم الجامعي قمة الهرم في السلم التعليمي ويعوّل عليه في تطوير المجتمع ومعالجة مشكلاته، لما يتمتع به من خصائص تميزه عن مراحل التعليم العام الذي تسبقه وتمهد له، وتمده بالعناصر البشرية التي ستكون مادته التي يتعامل معها ويعدها لحياة المستقبل وخدمة المجتمع، وسد حاجاته من الكوادر المتطورة وسد النقص الذي يعاني منه سوق العمل في كثير من بلدان العالم، وبالأخص الدول النامية التي تسعى لأن تكون مسؤولية نهضتها العلمية والاجتماعية بيد أبنائها.

تعد المرحلة الجامعية المرحلة الأهم في تطور مهارات التفكير الناقد مقارنة بالمراحل الأخرى حيث تشير الحموري والوهر (1998) في دراسة هدفت إلى استقصاء نمط تطور القدرة على التفكير الناقد بتقدم الأفراد في العمر من عينة تكونت من 423 فرداً في الأردن الى أن قدرات التفكير الناقد للمستوى العمري من (18-20) تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة نظرائهم من المستوى العمري الأدنى17-18 وفروقاً ذات دلالة بين أفراد التخصص العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي.

ويؤكد كاظم (2010) إن جامعة القرن الحادي والعشرين التي نتطلع إليها هي الجامعة التي يتسم أغلبية العاملين فيها وبالأخص أساتذتها وطلابها وباحثيها بسمات المفكرين الناقدين، فهي الجامعة التي تدرب طلبتها والعاملين فيها على التفكير العلمي والناقد والإبداعي وتشجع على ممارسة الحوار الهادف وتغرس فيهم الانتماء لها وللمجتمع وللإنسانية، فالجامعة التي تستطيع أن توفر البيئة المحفزة على التفكير؛ تسعى لإعداد العقول المفكرة والقادرة على التطوير والتحديث والتغيير.

وتعد الجامعة مؤسسة ثقافية تمثل قمة الهرم التعليمي في أي مجتمع، وتتحمل مسؤوليتها تجاه المجتمع في تنميته وتطويره وتمكين أبنائه، ولكن تركز جامعاتنا من وجهة نظر عبد الله بن بكر(1992) على دورين من أربعة أدوار رئيسة للجامعة، وهما: التعرف والفهم والاستيعاب، والتحليل والبحث والمقارنة، وتهمل دورين في غاية الأهمية، وهما: النقد والمفاضلة والاختيار ،ثم الاجتهاد والإبداع، وعليه فحاجتنا اليوم لمواكبة التطور والتقدم العلمي لن تتحقق إلاّ من خلال توافق أنظمتنا التعليمية مع التقدم العلمي والتقني حيث تتطلب الثورة التقنية التي حدثت في مجال المعلوماتية من التعليم مطلباً ضرورياً، وتحدياً ملحوظاً متوازناً مع روح العصر ومتطلباته، وبما يخدم النمو المتجدد والتفكير المبدع والناقد والتعامل مع الحياة بكل متغيراتها وبما يخدم الفرد والمجتمع(الحدابي واخرون،2013)

وقد يساهم هذا البحث في تشجيع البرامج العلمية في الجامعة من مختلف الكليات على تبني استراتيجيات التفكير الناقد في كل خططها الدراسية وحث أعضاء هيئة التدريس على تبني طرق تدريس تساهم في بناء الشخصية الناقدة، كما يحاول البحث لفت الانتباه الى أهمية هذا النوع من التفكير خاصة في المرحلة الجامعية التي سينطلق بعدها الطالب كفرد فعّال ليساهم في تطوير وطنه ورقي مجتمعه.

مشكلة البحث:

باعتبار التفكير هو سيد العمليات العقلية والتفكير الناقد يقع على قمة هرم التفكير، وبما أن العصر الحالي يشهد انفجاراً معرفياً لم يشهد له التاريخ مثيلاً فقد اختلط الحابل بالنابل مما يستدعي إعمال الفكر وشحذ العقل للتمييز بين الغث والسمين والصالح والطالح ومعرفة عواقب الأمور ومآلها والتمحيص والتدقيق قبل اتخاذ القرارات.

ومن هنا ترى الباحثة أن ذلك يستوجب أن يكون الاهتمام بالتفكير الناقد على رأس أولويات كل مؤسسة تربوية وأن يكون التدريب على التفكير الناقد هدفاً أساسياً لكل منظومة تربوية تتطلع لبناء جيل قادر على التفسير والتحليل وتقييم الأفكار وتقديم الحجج والبراهين.

ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس ذات خبرة في التدريس تربو عن العشرين سنة، فقد لاحظت ضعف القدرة على التفكير الناقد لدى الطالبات وتركيز غالبية المواد وطرق التدريس على الطرق التقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة، والتي لا تتعدى المستويات الدنيا من التفكير.

ويشير شطناوي (2007) أن التربية النقدية تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها؛ فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها ،بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها؛ لذا ألحَّ ديكارت في قاعدته المشهورة «البداهة» على ألّا يسلم المرء بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك. والتربية النقدية عكس التربية التلقينية؛ فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء متلق، وتغتال فيه كل تفاعل خلاّق، ويصبح السبيل الوحيد لاندماجه في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة.

إن اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الجامعية له أهمية كبرى، لأن هؤلاء الطلاب هم من يحملون المسيرة نحو التنمية في العقود القادمة، ولذا من الضروري أن يمتلك الطلاب في المرحلة الجامعية منذ البداية بعض مهارات التفكير الناقد كي ينجحوا في مسيرتهم العملية والعلمية، خاصة ونحن نعيش في عصر تتسارع فيه المعتقدات والأفكار والرؤى المختلفة (الزهراني، 2016، ص158)

ويمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤلات التالية:

1- ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة يرجع إلى المتغيرات المستقلة (النوع- التخصص- المستوى الدراسي)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة يرجع إلى التفاعلات المشتركة بين المتغيرات المستقلة (النوع- التخصص- المستوى الدراسي)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1- مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم.
2- الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات المستقلة (النوع- التخصص- المستوى الدراسي).
3- الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة نتيجة التفاعلات المشتركة بين المتغيرات المستقلة (النوع- التخصص- المستوى الدراسي).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1- يسهم البحث الحالي في الكشف عن واقع مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم من الجنسين من مختلف التخصصات النظرية والتطبيقية ومختلف المستويات الدراسية باستخدام اختبار حديث يتمتع بمستوى عالي من المصداقية.
2- كما تنبع أهمية البحث من أهمية العينة وهي المرحلة الجامعية والتي تسهم في بناء شخصية الطالب وتأهيله للحياة ولسوق العمل عن طريق تزويده بالأدوات المناسبة والتي تجعله متميزاً وليس نسخه مكررة من غيره.
3- أهمية متغير التفكير الناقد وإضافة بحثية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث في:

1- تقنين مقياس للتفكير الناقد ليكون ملائماً للبيئة المحلية للبحث تمهيداً لاستخدامه لأغراض البحث العلمي المستقبلية.
2- من خلال الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد حسب التخصص والمستوى الدراسي فان ذلك يسهم في إعطاء مؤشر للأقسام الأكاديمية بجامعة القصيم عن

فعالية طرق التدريس والخطط الدراسية وطرق التقويم وتحفيز الأقسام لتبني آليات لتنمية التفكير الناقد لدى طلابها.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

الحدود الموضوعية: المتغير التابع (التفكير الناقد) والمتغيرات المستقلة (التخصص-النوع-المستوى الدراسي)

الحدود البشرية: طلبة جامعة القصيم من الجنسين (ذكور وإناث)

الحدود المكانية: كليات جامعة القصيم في مختلف المحافظات والمدن التي تقبل الجنسين.

مصطلحات البحث:

التفكير الناقد: يقصد به القدرة على التقويم والحكم على الموضوعات بشكل سليم وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري:

التفكير الناقد (critical thinking):

التفكير الناقد "مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية (Kritios) وهي القدرة على التمييز وإصدار الأحكام، وتشمل مهارات التحليل والكم والمجادلة" (قطامي وقطامي ،2000، ص405)

وتعتبر بداية الاهتمام بالتفكير الناقد من (1910-1929) إذ استعمل جون ديوي مصطلحات التفكير التأملي والتساؤل ثم أعطى جليسر وآخرون Glasser et al معنى أوسع للتفكير الناقد ليشمل فحص العبارات وذلك بين (1940-1960) ثم فرّق إنس Ennis عام 1962 بين التفكير الناقد وحل المشكلات، وبعد صدور تقرير "أمه في خطر" وكتاب نيومان Newman عن التعليم العالي ظهرت دعوة للاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مطلباً وطنياً (الشرقي،2005)

يشير الأدب التربوي الى تعدد تعريفات التفكير الناقد وذلك لتعدد الاتجاهات النظرية التي تناولت هذا الموضوع ومن هذه التعريفات ما يلي:

من أوائل التعريفات تعريف جون ديوي John Dewey المشار إليه في (أبو جادو ونوفل،2006) بأنه "تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة ودراسة وتحليل المعتقدات والمعارف استناداً إلى أرضية تدعمها القدرة على الاستنتاج"(ص30).

ويرى أبو حطب (1973) "أن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج"(ص292).

ويعرّف عفانة (1998) التفكير الناقد بأنه "عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسده تلك الوقائع أو تعرضها الى تدخل محتمل للعوامل الذاتية" (ص46).

أما العتوم والجراح (2009) فقد عرّفا التفكير الناقد" على أنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم النقاشات والاستنباط والاستنتاج"(ص73).

وبالرغم من تعدد التعريفات فيرى جروان (1999) أن هناك قواسم مشتركة بينها يمكن تلخيصها فيما يلي:

أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلات، والتفكير الناقد يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد، ويحتاج الى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال، وينطوي على مجموعة من المهارات التي يمكن التدرب عليها وإجادتها.

وهناك منحيان حول تحديد التفكير الناقد:

الأول منحى واطسون وجلاسر Watson&Glaser 1964 وسيجل Siegel 1980 ويعتبر هذا المنحى أن التفكير الناقد مجموعة من المهارات كالتقويم المعرفي وتقويم البراهين الصحيحة وفق قواعد المنطق والتقصي لأبعاد المشكلة وصحة تفسير المعلومات وصحة الاستنتاج من بدائل متعددة واستقراء النتائج وتقدير الأدلة والبراهين وتقويم الإجراءات وإصدار الأحكام وفق مبادئ معينة مع توافر الاتجاه النقدي (كفافي ،1983، ص73)

المنحى الثاني يتبناه أبو حطب (1986) ويعتبر التفكير الناقد عملية تقويمية معيارية للمعلومات في ضوء المحكات الداخلية والخارجية (ص249)

وبالنسبة لمهارات التفكير الناقد يرى غباين(2004)أنها عبارة عن اثنتين هما : مهارة التحليل بنوعيها الكمي والنوعي ومهارة التقويم المستندة إلى معايير قياسية أو وصفية ،أما الطيطي(2007) فيرى أن مهارات التفكير عبارة عن الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث وتوافر الموضوعية لدى الفرد وتقييم الموضوعات والقضايا، بينما يتجه اينس Ennis(1985) إلى أن مهارات التفكير الناقد عبارة عن معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج ويتفق معه كثير من الباحثين ومنهم عبدالسلام وسليمان(1982) وعفانة(1998).

ويتسم المفكر الناقد بعدة خصائص أوردها الباحثون مثل جروان (1999) وقطامي (2004) وحدابي والأشول (2021) ومنها:

أنه منفتح على الأفكار الجديدة -يعرف ما يحتاجه من معلومات- يتساءل عن أي شي غامض – يتقبل الآراء المختلفة- يتقبل النقد- يتخلى عن موقفه عند توافر أدله وأسباب كافية-يرجع إلى المصادر الموثوقة-يتحرى الدقة.

ويعتبر التفكير الناقد من أنواع التفكير التي تحتاج الى تدريب لتنمو ففي دراسة ما مكيلان (Mcmillan,1987) التي قامت بمراجعة 27 دراسة تناولت طرق التدريس والدروات والبرامج التدريبية والالتحاق بالتعليم الجامعي وأثره على تحسين مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن الالتحاق بالتعليم الجامعي لا يحسن من مهارات التفكير الناقد دون أن يكون هناك تدخل مستهدف لتعزيز هذه المهارات.

الدراسات السابقة:

سيتم في السطور التالية استعراض اهم الدراسات ذات الصلة الوثيقة بهدف البحث وهي كالتالي:

تناولت علال وعقبة وهني(2021) دراسة هدفت الى التعرف على درجة امتلاك طلبة جامعة بوضياف المسيلة بالجزائر لمهارات التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات، وفيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي(إرشاد وتوجيه / علم النفس العيادي/علم النفس التنظيم والعمل)، ولمتغير الشعبة في البكالوريا (علمي/ أدبي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينة مكونة من69 طالب وطالبة بقسم علم النفس ، كما تم استخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد ترجمة وإعداد خليفة (2000) وقد توصلت الدراسة الى أن درجة امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد متوسطة على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ما عدا بعد الاستنتاج جاء بدرجة ضعيفة. كما لا توجد فروق دالة إحصائياتعزى لمتغير التخصص.

كما هدفت دراسة الخزاعلة والحويجي(2019) إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ولتحقيق الهدف الرئيس للدراسة استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ،وتم تطبيقه على عينة مكونة من 500 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التحليل كانت أكثر مهارات التفكر الناقد مُمارسة من قِبل الطلاب ، في حين كان أقلها ممارسة مهارة الاستنتاج، كما أظهرت النتائج وجود فروق في ممارسة مهارات التفكر الناقد تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكر تبعا لمتغير المستوى الدراسي في جميع المهارات.

وأجرى عبد الواحد (2017) دراسة هدفت الى مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بفرع جامعة تعز بتربة لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية من الجنسين، منهم (189) في المستوى الأول (87) في المستوى الرابع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أربع تخصصات هي: علوم القران، واللغة الإنجليزية، والفيزياء، والرياضيات وتمثلت أداة الدراسة بمقياس واطسون–جلاسر للتفكير الناقد. وقد أظهرت نتائج الدراسة: تدني مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بالتربة لمهارات التفكير الناقد بشكل عام، حيث لم يصلوا إلى المستوى المقبول تربوياً المحدد في الدراسة بالنسبة 60% من الدرجة الكلية للاختبار. ولم يظهر أثر دال لمتغير الجنس، وقد ظهر أثر دال في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير المستوى لصالح طلبة المستوى الرابع، كما ظهر أثر دال لمتغير التخصص لصالح اللغة الإنجليزية.

كما أجرى غيلاني (2017) دراسة هدفت الى معرفة الفروق في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في متغيرات مثل الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت العينة من 130 طالب وطالبة، من كلية العلوم والتكنولوجيا من جامعة الوادي في الجزائر، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، واستخدم في الدراسة اختبار القدرة على التفكير الناقد إعداد: RASCH وترجمة: نبيل بحري، وخلصت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد بين أفراد العينة حسب متغير الجنس أو التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي.

وقامت الركابي وآخرون(2016) بدراسة مدى امتلاك طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية في جامعة القادسية لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة البحث من(332) طالب وطالبة ، وأعد الباحثون اختبار يقيس خمس مهارات للتفكير الناقد وهي معرفة الافتراضات، الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، تقويم الحجج ولكل مهارة (ست مواقف) وبالتالي الاختبار الكلي للتفكير الناقد مكون من(30) فقرة ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ويعزى ذلك إلى عدم توفر التخطيط الصحيح للمناهج الدراسة وعدم امتلاكها لمواقف تعليمية تساهم في إثراء عملية التفكير لدى الطلبة، وبالنسبة لمتغير الجنس تم الكشف عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد ولصالح الإناث في المهارات الفرعية.

وأجرى يوسف و محمد (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية ،وتكونت عينتها من757 طالباً وطالبة في جامعة اليرموك ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ومقياس مستوى المراقبة الذاتية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد كان بدرجة منخفضة، وأن مستوى المراقبة الذاتية كان بدرجة متوسطة لدى الطلبة، كما دلت النتائج على وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير الكلية، وكان لصالح طلاب الكليات الإنسانية ،وإلى وجود فروق في المستوى الدراسي، وكان لصالح طلاب السنة الرابعة، وعدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية، كما أظهرت النتائج أن متغير المراقبة الذاتية يساهم بنسبة 0,17% في تفسير مهارة التحليل كمكون من مكونات التفكير الناقد.

واستهدفت دراسة الزهراني 2016 التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بكلية العلوم والآداب في المخواة بجامعة الباحة. وتكونت عينة الدراسة من272 طالباً وطالبة موزعين وفق التخصص إلى (132) طالبا وطالبة في التخصص العلمي، و(140) طالبا وطالبة في التخصص الأدبي والإنساني. حيث أجريت الدراسة باستخدام اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى أفراد عينة الدراسة في المهارات الثلاث للتفكير الناقد، حيث بلغ متوسط أداء الطلاب في الاختبار ككل (4.823) بنسبة مئوية مقدارها (34.43%) ، في حين بلغ متوسط أداء الطالبات في الاختبار(4.581) بنسبة مئوية مقدارها (32.72 %) والذي يعكس مستوى الانخفاض الملموس في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء الطلاب والطالبات في الاختبار، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء أفراد التخصص العلمي وأفراد التخصص الأدبي والإنساني.

ودراسة الجبيلي(1434هـ) هدفت للتعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق بينهم بحسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي وقد استخدم اختبار التفكير الناقد الذي أعده المجلس الأسترالي للبحوث التربوية وتكونت العينة من (2182) طالب وطالبة من جميع الكليات واتضح من النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً وأظهرت النتائج تحسناً في الأداء من المستوى الأول إلى المستوى الخامس ولكنه يتراجع قليلا في المستوى الثامن للإناث على وجه الخصوص، كما اتضح وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الناقد لصالح الطالبات ،ووجود فروق في التفكير الناقد بين المستويات الدراسية المختلفة .

وقد أجرى المركز الوطني لأبحاث الشباب في المملكة العربية السعودية (2014) دراسة استهدفت الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الشباب السعودي وذلك في القدرة العامة للتفكير الناقد وكذلك القدرات الفرعية المكونة له، بالإضافة إلى دراسة الفروق في مهارات التفكير الناقد التي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير المرحلة التعليمية (ثانوي، جامعي)، وأثر التفاعل بينهما وقد أجريت هذه الدراسة على 336 طالبا وطالبة (165 طالبا و171 طالبة) وتم اختيار 70% من مجمل العينة من مجتمع طلاب الثانوية، 30% من مجتمع طلاب الجامعة ،وطُبِّق اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر 1980 الذي يقيس القدرة العامة للتفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج بأن النموذج المعتمد لقياس التفكير الناقد والذي يحتوي على خمس مهارات يتوفر على مطابقة جيدة مع البيانات، كما كشفت النتائج بأن مستويات مهارات التفكير الناقد تتوفر بدرجة متوسطة عموماً، وبأن طلاب الجامعة يتفوقون نسبياً على طلاب الثانوية في مهارات التفكير الناقد، غير أنه لا توجد فروق دالة تُعزى للجنس في مهارات التفكير الناقد، كما أن أثر التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة التعليمية على التفكير الناقد لم يكن دالاً. وقد أوصت الدراسة بضرورة بناء البرامج الخاصة التي تراعي الظروف الثقافية والاجتماعية لمجتمع الدراسة واختبارها سعياً لتضمينها خطط المؤسسات الأكاديمية وسياسات بناء الفرد السعودي لتعزيز قدرات التفكير الناقد.

وأجرى الحدابي وآخرون (2013) دراسة هدفت الى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا وفقاً للمتغيرات الديموغرافية : المستوى الدراسي، والتخصص العلمي، والجنس (وقد تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد) CCTST(المقنن على البيئة المصرية على طلبة المستوى الأول والمستوى الأخير لطلاب وطالبات جامعة العلوم والتكنولوجيا في التخصصات الآتية: علوم طبية، هندسة وحاسبات، علوم إدارية وقد تألفت العينة من 274 طالباً وطالبة المسجلين في المستوى الأول والمستوى الأخير في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح المستوى الأخير على مستوى التخصصات كاملة، وعلى مستوى تخصص العلوم الطبية، بينما لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى كل من كلية الهندسة وكلية العلوم الإدارية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح كلية العلوم الطبية وكلية الهندسة عند مقارنتهما مع كلية العلوم الإدارية ،بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية الهندسة. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا تعزى لمتغير الجنس.

وقام النهاني (2010) بدراسة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان ، وقد تكونت العينة من 332 طالب وطالبة من برنامجي التصميم ودراسات الاتصال ، تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية ، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدده الباحث ب 80% ،

كما كشفت النتائج عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة في مهارات التفكير الناقد ككل تبعاً لمتغير التخصص .

وأجرى(2009) O'Hare & McGuinness دراسة هدفت الى الربط بين التفكير الناقد ،ومستوى الذكاء، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من 94 طالباً من الفرقة الأولى، و35 طالباً من الفرقة الثالثة في إحدى الجامعات بإيرلندا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التفكير الناقد بين طلاب المستويين الأول والثالث، بينما لم يرق الفرق بينهما في التحصيل الأكاديمي إلى درجة الدلالة الإحصائية، ولذا أكدت الدراسة على أهمية أن يرتبط المحتوى بأنشطة تعليمية ذات علاقة بمهارات التفكير الناقد

وهدفت دراسة مرعي ونوفل (2007) إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية، وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد ب (80%) كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم .

وقام إبراهيم (1999) بدراسة هدفت الى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع في قسمي التاريخ بكليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل والبالغ عددهم 169 طالب وطالبة وأظهرت النتائج أن العينة لديهم مستوى متوسط من التفكير الناقد وأن 15% منهم لديهم مستوى ضعيف، ولم يوجد أثر لمتغيرات الجنس أو التخصص على مستوى التفكير الناقد (عسقول، 2009، ص75)

تعقيب على الدراسات السابقة:

حرصت الباحثة على التركيز على الدراسات التي تقترب في هدفها من البحث الحالي، فكل الدراسات التي تم إدراجها تشترك في الهدف وهو معرفة مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في مهارات التفكير الناقد حسب عدد من المتغيرات المتنوعة.

بالنسبة للمقياس المستخدم اختلفت الدراسات السابقة في استخدام مقاييس مختلفة للتفكير الناقد وتتفق الباحثة مع دراسة الغيلاني 2017 في استخدام اختبار راسك.

بالنسبة للعينة: تتفق الباحثة مع جميع الدراسات السابقة في العينة وهم طلاب الجامعة، كان منها أربع في السعودية دراسة الخزاعلة والحويجي (2019) بجامعة الملك فيصل، ودراسة الجبيلي (1434) بجامعة الإمام محمد بن سعود، ودراسة الزهراني (2016) بجامعة الباحة، ودراسة المركز الوطني لأبحاث الشباب (2014).

النتائج: توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لطلاب الجامعة كان متوسطاً مثل دراسة علال وعقبة وهني (2021) ودراسة الجبيلي (1434) ودراسة إبراهيم (1999) وبعضها توصل الى أن مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة كان ضعيفاً كما في دراسة عبد الواحد (2017) ودراسة الركابي وآخرون (2016)، ويوسف ومحمد، ودراسة الزهراني (2016) ودراسة النبهاني (2010)، ودراسة مرعي ونوفل (2007).

وبالنسبة للفروق في متغير التخصص الدراسي فبعض الدراسات لم تجد فروق دالة إحصائياً ترجع للتخصص مثل دراسة نعمة وسليمة وفاطمة الزهراء (2021) ودراسة غيلاني (2017)، ودراسة الزهراني (2016)، ودراسة النبهاني (2010)، ودراسة إبراهيم (1999). فيما وجدت بعض الدراسات فروق ترجع لمتغير التخصص مثل دراسة عبد الواحد (2017)، ويوسف ومحمد (2016)، ودراسة الحدابي وآخرون (2013)

أما ما يتعلق بالفروق في متغير الجنس فقد توصلت بعض الدراسات الى وجود فروق في مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس مثل الخزاعلة والحويجي (2019) ودراسة الركابي وآخرون (2016)، ودراسة الجبيلي (1434) ودراسة النبهاني (2010)، ودراسة مرعي ونوفل (2007)، بينما لم يظهر أثر دال لهذه الفروق في بعض الدراسات مثل عبد الواحد (2017) ودراسة غيلاني (2017)، ويوسف ومحمد (2016)، ودراسة الزهراني (2016)، ودراسة الحدابي وآخرون (2013)، ودراسة إبراهيم (1999).

وفيما يخص الفروق في متغير المستوى الدراسي أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق تعود لمتغير المستوى الدراسي مثل الخزاعلة والحويجي (2019) ودراسة غيلاني (2017)، ودراسة O'Hare & McGuinness(2009) ، بينما أثبتت بعض الدراسات وجود أثر دال لهذه الفروق كما في عبد الواحد (2017)، ويوسف ومحمد (2016)، ودراسة الحدابي وآخرون (2013)، ودراسة الجبيلي (1434) ودراسة مرعي ونوفل (2007).

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، لذا فهو هدف إلى جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلاً لدى مجتمع معين وتحديد المشكلات الموجودة وتوضيحها، وإجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقويمها، وإيجاد العلاقة بين تلك الظواهر أو المشكلات (ملحم ،2000، ص 224)

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تكونت من (100) طالب وطالبة من جامعة القصيم وطبقت الأداة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق، من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	42	**42**
	أنثي	58	**58**
	المجموع	**100**	**٪100**
المستوى الدراسي	الأول	52	**52**
	الأخير	48	**48**
	المجموع	**100**	**٪100**
التخصص	لغة عربية	7	**7**
	إدارة أعمال	9	**9**
	علم الحاسب	4	**4**
	طب	22	**22**
	لغة إنجليزية	16	**16**
	صيدلة	13	**13**
	رياضيات	17	**17**
	أحياء	10	**10**
	علم اجتماع	2	**2**
	المجموع	**100**	**٪100**

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من (1000 طالب) من طلبة جامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1443هـ، وكانت الخصائص الديمغرافية كالنوع، والمستوى الدراسي والتخصص كما يلي:

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	التصنيف	النسبة	التكرار
النوع	ذكر	45.5	455
	أنثى	54.5	545
	المجموع	٪100	1000
المستوى الدراسي	الأول	56.4	564
	الأخير	43.6	43.6
	المجموع	%100	1000
التخصص	لغة عربية	12.4	124
	إدارة أعمال	12.3	123
	علم الحاسب	11.6	116
	طب	12.2	122
	لغة إنجليزية	12.7	127
	صيدلة	11.9	119
	رياضيات	12.4	124
	أحياء	12.3	123
	علم اجتماع	2.2	22
	المجموع	٪100	1000

يتضح من الجدول السابق أن (545) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 54.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث، بينما (455) منهم يمثلون ما نسبته 45.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، ويتضح من نفس الجدول أن (564) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 56.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمستوى الدراسي الأول، بينما (436) منهم يمثلون ما نسبته 43.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمستوى الدراسي الثامن، كما يظهر أن (127) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 12.7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم لغة إنجليزية و، بينما (124) منهم يمثلون ما نسبته 12.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم لغة عربية ونفس النسبة تخصصهم رياضيات، في حين أن (123) منهم يمثلون ما نسبته 12.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم إدارة أعمال، ونفس النسبة تخصصهم أحياء، كما أن (122) منهم يمثلون ما نسبته 12.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم طب، وأن (119) منهم يمثلون ما نسبته 11.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم صيدلة، مقابل (116) منهم يمثلون ما نسبته 11.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم علوم حاسب، و (22) منهم يمثلون ما نسبته 2.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم علم اجتماع ، ويظهر عدد العينة في قسم علم الاجتماع نظراً لحداثة القسم وقلة أعداد الطلبة فيه .

أدوات البحث:

مقياس Rasch للتفكير الناقد:

حيث تم في هذه الدراسة استخدام اختبار القدرة على التفكير الناقد إعداد: Rasch ترجمة: نبيل بحري.

قام بحري (2007) بترجمة الاختبار عن اللغة الأصلية الإنجليزية، وللتأكد من صحة الترجمة طبق بحري الاختبار في صيغتيه العربية والإنجليزية على عينة من 30 طالب من طلاب السنة الثانية قسم الترجمة بفاصل زمني بين التطبيقين عشر أيام، ثم قام بحساب الارتباط بين نتائج الطلبة في الاختبار في صيغته الأصلية ونتائجهم في الصيغة العربية.

ويتكون الاختبار من خمسة عشر بنداً وكل بند به خمس إجابات محتملة يختار فيها الطالب الإجابة الأكثر ملاءمة، حيث خصصت علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة ويحصل الطالب وفق إجابته على درجة تتراوح بين صفر وخمسة عشر درجة.

وقد قام مترجم المقياس بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية فوجد أن قيمة "ت" تساوي 37,10 عند درجة الحرية 18 وهي دالة عند 0.01 وهذا معناه وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العليا والدنيا أي أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق. وبالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة ألفا كرنباخ وكانت قيمته 0.87 وهي قيمة تدل على مستوى عالي من الثبات.

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضه على عشرة محكمين في تخصص علم النفس وموافقتهم على ملاءمة المقياس للتطبيق على عينة الدراسة، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الناقد بالدرجة الكلية

للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، كما استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، حيث تم التعرف على ثبات الفقرات بشكل منفرد.

ثبات مقياس التفكير الناقد:

وللتحقق من الثبات لمفردات مقياس (التفكير الناقد) تم استخدام معامل ألفا كرو نباخ كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لمقياس التفكير الناقد.

الرقم	قيمة ألفا إذا حذف العنصر	الرقم	قيمة ألفا إذا حذف العنصر
1	0.839	9	**0.836**
2	0.840	10	**0.838**
3	0.843	11	**0.842**
4	0.829	12	**0.834**
5	0.847	13	**0.841**
6	0.848	14	**0.836**
7	0.833	15	**0.828**
8	0.835	-	-
الثبات العام لمقياس مهارات التفكير الناقد (0.847)			

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات مقياس التفكير الناقد مرتفع، حيث بلغ (0.847)، مما يدل على ثبات المقياس، وصلاحيته للتطبيق الميداني.

كما يتبين من الجدول السابق أن جميع المفردات المكونة لمقياس التفكير الناقد، تساهم في زيادة الثبات لهذا المقياس.

صدق مقياس التفكير الناقد:

للتعرف على صدق الاتساق الداخلي، ومدى ارتباط العناصر بالمجموع الكلي لمقياس التفكير الناقد، تم استخدام معامل الارتباط بين درجة العنصر، والمجموع الكلي للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح:

جدول (5)

معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح لمقياس التفكير الناقد.

الرقم	معامل الارتباط بالمقياس	معامل الارتباط المصحح	الرقم	معامل الارتباط بالمقياس	معامل الارتباط المصحح
1	**0.557	0.465	9	**0.593	**0.506**
2	**0.524	0.441	10	**0.564	**0.475**
3	**0.487	0.392	11	**0.497	**0.401**
4	**0.707	0.640	12	**0.625	**0.545**
5	**0.427	0.319	13	**0.518	**0.420**
6	**0.718	0.310	14	**0.595	**0.511**
7	**0.645	0.568	15	**0.714	**0.649**
8	****0.606**	**0.520**	-	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

معامل الارتباط المصحح: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العنصر وبين الدرجة الكلية للمقياس محذوفاً منه درجة العنصر.

يتضح من الجدول رقم (5)، أن معاملات الارتباط، بين المفردات المكونة لمقياس التفكير الناقد، وبين المجموع الكلي، وكذلك المجموع الكلي محذوفاً منه درجة المفردة، (دالة) عند مستوى (0.01)، وأن قيم معاملات الارتباط المصححة، تراوحت بين (0,310)، و (0,649).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول : ما هو مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم؟

وللتعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم تم استخدام اختبار (ت) للعينة واحدة، والنتائج موضحة كما في الجداول التالية:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لاختبار التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد	3.94	7.5	-3.564	-59.771	**0.000

من الجدول أعلاه تبين أن المتوسط الحسابي للتفكير الناقد يساوي (3.94)، وهو أقل من المتوسط النظري (7.5)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بينهما عند مستوى معنوية (0.01) فأقل، وهذا يبين انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل دراسة عبد الواحد (2017) ودراسة الركابي وآخرون (2016)، ويوسف ومحمد، ودراسة الزهراني (2016) ودراسة النبهاني(2010)، ودراسة مرعي ونوفل (2007)، وترجع الباحثة هذه النتيجة أن البرامج الدراسية والمقررات لا تضفي مشكلات خارج المنهج تشحذ الفكر وتنمي مهارات مثل التحليل والنقد، كما أن طرق التدريس مازالت تعتمد بشكل كبير على الطريقة التقليدية وهي المحاضرة والإلقاء وكذلك الاعتماد بشكل كبير على طرق التقويم التي تحث على الحفظ والاسترجاع مثل الاختبارات التحريرية التي تقتصر على قياس المستويات الدنيا من المعرفة ، مما يدل على الحاجة الى مزيد من الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة .

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة يرجع لاختلاف المتغيرات المستقلة(النوع - التخصص- المستوى الدراسي)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير النوع استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7)

نتائج اختبار" ت: Independent Sample T-test "للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس.

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية- التفكير الناقد	ذكر	455	3.64	1.959	-4.623	**0.000**
	أنثى	**545**	**4.19**	**1.786**		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (التفكير الناقد) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الخزاعلة والحويجي (2019) ودراسة الركابي وآخرون (2016)، ودراسة النهاني (2010)، ودراسة مرعي ونوفل (2007) ودراسة الجبيلي(1434هـ) وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الإناث أكثر جدية وحرص على تنمية قدراتهن التحصيلية والدراسية وتطوير ذاتهن ، كما أظهرن اهتماماً أكبر من الذكور في الإجابة على أسئلة الاختبار أثناء التطبيق.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8)

نتائج " تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص.

	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية- التفكير الناقد	بين المجموعات	313.385	8	39.173	11.987	**0.000
	داخل المجموعات	3238.519	991	3.268		
	المجموع	3551.904	999			

****دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل *دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل**

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (التفكير الناقد) باختلاف متغير التخصص، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات التخصص نحو الاتجاه حول التفكير الناقد استخدمت الباحثة اختبار " LSD "وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (9)

نتائج اختبار" LSD" للفروق بين فئات التخصص.

التخصص	ن	المتوسط	لغة عربية	إدارة أعمال	علم الحاسب	طب	لغة إنجليزية	صيدلة	رياضيات	أحياء	علم اجتماع
لغة عربية	124	3.33	-								
أعمال	123	3.68	**	-							
الحاسب	116	5.28	**	**	-						
طب	122	4.30	**	**		-					
إنجليزي	127	3.83	**				-				
صيدلة	119	4.03	**					-			
رياضيات	124	3.54							-		
أحياء	123	3.69								-	
اجتماع	22	3.41									-

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من الجدول رقم (9) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم علم الحاسب، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (لغة عربية، إدارة أعمال، طب، لغة إنجليزية، صيدلة، رياضيات، أحياء، علم اجتماع) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم علم الحاسب.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم طب، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (لغة عربية، إدارة أعمال، رياضيات، أحياء) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم طب.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم لغة إنجليزية، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (لغة عربية) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم لغة إنجليزية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم صيدلة، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (لغة عربية) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم صيدلة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم طب، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (لغة إنجليزية، علم اجتماع) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم طب.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم صيدلة، وأفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم (رياضيات) حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم صيدلة ،وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة عبد الواحد (2017)، ويوسف ومحمد (2016)، ودراسة الحدابي وآخرون (2013) ودراسة الجبيلي(1434هـ) ويظهر أن أعلى المتوسطات كان لصالح تخصص علم الحاسب وبعدهم الطب ثم الصيدلة ثم اللغة الإنجليزية وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن طبيعة المقررات الدراسية في هذه التخصصات تحث الطلبة على البحث وتحري الدقة وتحليل النتائج وليس الحفظ والتلقين، بالإضافة لتركيز أعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس والتقويم على المستويات العليا في التفكير وعدم الاقتصار على المحاضرة والإلقاء فقط.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10)

نتائج اختبار" ت: Independent Sample T-test "للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي.

المحاور	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية- التفكير الناقد	الأول	564	3.85	1.960	-1.723	0.085
	الثامن	436	4.05	1.780		

يتضح من الجدول رقم (10): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (التفكير الناقد) باختلاف متغير المستوى الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخزاعلة والحويجي (2019) ودراسة غيلاني (2017)، ودراسة O'Hare & McGuinness(2009) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرض الأول والتي أظهرت انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى العينة ككل مما يدل على قصور في هذه البرامج على تنمية التفكير الناقد.

نتيجة السؤال الثالث: هل يوجد أثر دال إحصائيا على مستوى التفكير الناقد نتيجة التفاعل بين المتغيرات المستقلة (النوع- التخصص-المستوى الدراسي)؟

جدول رقم (11)

تحليل التباين المزدوج لإيجاد الفرق بين المتغيرات المستقلة (النوع-التخصص-المستوى الدراسي) والتفكير الناقد والتفاعل بينهما.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير الناقد	النوع	41.596	1	41.596	13.187	0.000
	المستوى الدراسي	7.545	1	7.545	2.392	0.122
	التخصص	291.090	8	36.386	11.536	0.000
	تفاعل النوع مع المستوى الدراسي	5.182	1	5.182	1.643	0.200
	تفاعل النوع مع التخصص	51.787	8	6.473	2.052	0.038
	تفاعل المستوى الدراسي مع التخصص	51.678	8	6.460	2.048	0.038
	تفاعل النوع مع المستوى الدراسي مع التخصص	23.502	7	3.357	1.064	0.384

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

بالنسبة لتفاعل عامل النوع مع المستوى الدراسي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) (التفكير الناقد)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة السؤال الثاني والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد باختلاف المستوى الدراسي بين أفراد العينة مع نتيجة السؤال الأول والذي أظهر انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة ككل مما يعني عدم وجود أثر دال لتفاعل عاملي النوع والمستوى الدراسي على مستوى التفكير الناقد.

بالنسبة لتفاعل عامل النوع مع التخصص: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) (التفكير الناقد) وترجع الباحثة هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة بين أفراد العينة في كل من عاملي التخصص والنوع في نتيجة الفرض الثاني، مما يعني وجود أثر لتفاعل هذين العاملين على مستوى التفكير الناقد.

بالنسبة لتفاعل عامل المستوى الدراسي مع التخصص: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) (التفكير الناقد). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بارتفاع أثر التخصص على مستوى التفكير الناقد.

بالنسبة لتفاعل عامل النوع مع المستوى الدراسي مع التخصص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) (التفكير الناقد)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نتيجة السؤال الأول والتي أظهرت انخفاض مستوى التفكير الناقد بشكل عام لدى أفراد العينة مما يدل على عدم وجود أثر لتفاعل المتغيرات المستقلة على مستوى التفكير الناقد.

جدول (12)

نتائج اختبار المقارنات المتعددة (الثنائية) (pairwise) لتحديد الفروق بين فئات متغير النوع والتخصص في التفكير الناقد.

التخصص	الجنس	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
لغة عربية	ذكر – أنثى	0.574-	0.102
	أنثى – ذكر	0.574	0.102
إدارة أعمال	ذكر – أنثى	0.431-	0.236
	أنثى – ذكر	0.431	0.236
علم الحاسب	ذكر – أنثى	0.998-	**0.005
	أنثى – ذكر	0.998	**0.005
طب	ذكر – أنثى	0.006	0.987
	أنثى – ذكر	0.006-	0.987
لغة إنجليزية	ذكر – أنثى	0.392-	0.233

التخصص	الجنس	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
	أنثى – ذكر	0.392	0.233
صيدلة	ذكر – أنثى	0.247	0.457
	أنثى – ذكر	0.247-	0.457
رياضيات	ذكر – أنثى	1.062-	**0.001
	أنثى – ذكر	1.062	**0.001
أحياء	ذكر – أنثى	1.167-	**0.001
	أنثى – ذكر	1.167	**0.001
علم اجتماع	ذكر – أنثى	0.627-	0.462
	أنثى – ذكر	0.627	0.462

يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول رقم (12) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم علم الحاسب والذكور والإناث، حول (التفكير الناقد) لصالح الإناث اللاتي تخصصهن علم الحاسب، وقد ترجع هذه النتيجة أن كلية الحاسب تعتبر من الكليات التي لا تقبل إلا معدلات عالية بالإضافة الى اهتمام الكلية بمعايير الجودة في التدريس، كما أن الإناث أظهرن اهتمام أكبر بالإجابة على المقياس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم رياضيات والذكور والإناث، حول (التفكير الناقد) لصالح الإناث اللاتي تخصصهن رياضيات، تفسر الباحثة هذه النتيجة أن تخصص الرياضيات بحكم طبيعته العلمية ينمي التفكير الناقد، وبالنسبة للإناث فقد أظهرن جدية أكثر في الإجابة على المقياس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم أحياء والذكور والإناث، حول (التفكير الناقد) لصالح الإناث اللاتي تخصصهن أحياء تفسر الباحثة هذه النتيجة أن تخصص الرياضيات بحكم طبيعته العلمية ينمي التفكير الناقد، وبالنسبة للإناث فقد أظهرن جدية أكثر في الإجابة على المقياس.

جدول (13)

نتائج اختبار المقارنات المتعددة (الثنائية) (pairwise) لتحديد الفروق بين فئات متغير المستوى الدراسي والتخصص في التفكير الناقد.

التخصص	المستوى الدراسي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
لغة عربية	الأول – الثامن	0.100-	0.775
	الثامن – الأول	0.100	0.775
إدارة أعمال	الأول – الثامن	0.599	0.100
	الثامن – الأول	0.599-	0.100
علم الحاسب	الأول – الثامن	0.419	0.236
	الثامن – الأول	0.419-	0.236
طب	الأول – الثامن	0.295	0.398
	الثامن – الأول	0.295-	0.398
لغة إنجليزية	الأول – الثامن	0.762-	*0.020
	الثامن – الأول	0.762	*0.020
صيدلة	الأول – الثامن	0.436-	0.189
	الثامن – الأول	0.436	0.189
رياضيات	الأول – الثامن	0.368-	0.263
	الثامن – الأول	0.368	0.263
أحياء	الأول – الثامن	0.616-	0.068
	الثامن – الأول	0.616	0.068
علم اجتماع	الأول – الثامن	1.087-	0.184
	الثامن – الأول	1.087	0.184

يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول رقم (13) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين تخصصهم لغة إنجليزية ومستواهم الأول والثامن، حول (التفكير الناقد) لصالح أفراد عينة الدراسة بالمستوى الثامن وتخصصهم لغة إنجليزية، وتدل هذه النتيجة أن تخصص اللغة الإنجليزية ينمي التفكير الناقد اكثر من التخصصات الأخرى وقد يكون ذلك الى اهتمام القسم بتحديث الخطط ومواكبة الجودة في التدريس.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

-تعديل المناهج الدراسية بحيث تتضمن موضوعات تستثير القدرة على التفكير الناقد

- إقامة دورات لأعضاء هيئة التدريس عن طرق التدريس من خلال التفكير الناقد

- حث أعضاء هيئة التدريس على إدراج مهارات التفكير الناقد في مختلف أساليب التقويم.

الأبحاث المقترحة:

-مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات.

- تصور مقترح لتدريس التفكير الناقد في المناهج بمختلف التخصصات.

- برنامج لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2006). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، دار المسيرة.

أبو حطب، فؤاد. (1973). العلاقة بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، *مجلة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز*، العدد الأول.

أبو حطب، فؤاد. (1986). *القدرات العقلية*، الأنجلو المصرية.

أمين، أميمة بنت محفوظ محمد. (2008). *فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي.

الجبيلي، أحمد بن يحيى. (1434هـ). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، العدد التاسع، 147- 170

الجعافرة، أسمى عبد الحافظ وعمر، الخرابشة. (2011). درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد. *مجلة رسالة الخليج العربي*،25،112-33.

الحدابي، داوود عبد الملك والأشول، ألطاف أحمد. (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، العدد5.

الحدابي، داوود عبد الملك، والجاجي، رجاء محمد، والأشول، هند احمد، وعبد الباقي، جيتا. (2013). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. 4(7) 171- 195.

الخزاعلة، محمد، الحويجي، خليل. (2019). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية*، 2 (20). 189 -200.

الطيطي، محمد حمد. (2007) *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*، ط3، المسيرة.

الفلاحي، حسن حمود. (2010). *الكشف المبكر عن الإبداع في الوسط الجامعي*، ورقة عمل مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان-الأردن.

عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. (1982). *كتيب اختبار التفكير الناقد*، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة أم القرى.

العبد اللات، سعاد إسماعيل. (2003). *أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2007). *تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. دار المسيرة.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر. (2009). تنمية *مهارات التفكير" نماذج نظرية وتطبيقات عملية"*، ط2، دار المسيرة.

العتوم، عدنان. (2010). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (ط2)، دار المسيرة للنشر والطباعة.

عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، المجلد الأول، العدد الأول، مطبعة المقداد.

العقاري، سناء. (1999). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة القدس.

غباين، عمر. (2004). *تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير*، دار جهينة للنشر والتوزيع.

الغيلاني، كريمة. (2017). *التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات* [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

الركابي، وجدان، الجنابي، أحلام، زهير، مصطفى. (2016). *مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية*. جامعة القادسية .https://www.researchgate.net/publication/315816553

الزهراني، غرم الله بركات. (2016). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم والآداب بالمخواة – جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 7 (13). 155-180.

الشرقي، محمد بن راشد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية*، كلية التربية، البحرين، المجلد6، العدد90،2-116.

المبيريك، هيفاء بنت فهد. (1428هـ). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

النبهاني، سعود. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم لإنسانية والاجتماعية* .7(2) ص111- 137.

حمودة، نهى. (2000). *أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بجنس الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية ومستواهم الدراسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

شطناوي، فاضل. (2007). *درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية في الأردن لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته ودرجة ممارستهم لها وتطوير برنامج تدريبي وفق ذلك وقياس أثره في تحصيل طلبتهم وتنمية تفكيرهم الناقد*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمّان العربية.

عسقول، خليل محمد. (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة.

عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، المجلد الأول، العدد الأول، 39-82.

علاء، إبراهيم رزوقي. (2015). فاعلية الأسئلة التباعدية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل. (22).

علي، لينا عز الدين. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني دراسة شبه تجريبيه على عينة من تلاميذ مرحل التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.

ربايعة، سائد محمد (2015). مؤشرات التفكير الناقد لدب طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* .3 (9). 243- 273.

عبد الواحد، سعيد. (2017). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بفرع جامعة تعز بالتربية. *المجلة الدولية لتطوير التفوق* 8 (15) ص 113- 131.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*، دار الشروق.

كاظم، نور. (2010). *الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقة تنمية المواهب والتفكير والإبداع*، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

كفافي، علاء. (1983). معوقات التفكير النقدي، العلاقة بين التفكير النقدي وبعض المتغيرات السيكولوجية، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، العدد6، 71-92.

الحموري، هند، والوهر، محمود. (1998). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، *مجلة دراسات*، 25(1)، 112-125.

محسن، علي عطية. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، نسرين جلال إبراهيم. (2011). *فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس مادة الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الفيوم.

محيسن، مؤيد حسين. (2014). فاعلية برنامج تدريس Risk في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدب طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* (18).509-522.

مشري، سلاف. (2014). التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعليم الإلكتروني. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (16). 141-152

مرعي، توفيق ومحمد، نوفل. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة المنارة للبحوث والدراسات* .13(4). 281-349.

علال، نعمة، وعقبة، سليمة، وفاطمة الزهراء، هني. (2021). *درجة امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد في ظل بعض المتغيرات* [مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في شعبة علوم التربية] كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مضياف المسيلة.

نصر، يوسف، وعمران، محمد. (2016). التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ،4(15) تشرين الأول. 151-212.

الهاشمية، سعادة عيد. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوى بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

ثانيا: المراجع العربية باللغة الانجليزية:

Abu Jado, Saleh and Nawfal, Muhammad. (2006). Teaching thinking theory and practice, Dar Al Masirah.

Abu Hatab, Fouad. (1973). The relationship between innovative thinking and critical thinking, Journal of the College of Education, King Abdulaziz University, Issue 1.

Abu Hatab, Fouad. (1986). Mental abilities, Anglo-Egyptian.

Amin, Omaima bint Mahfouz Muhammad. (2008). The effectiveness of the role-playing strategy in developing critical thinking, achievement and retention of history among second year secondary school students in Madinah. [Unpublished master's thesis], College of Education and Human Sciences, Taibah University.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (1999). Teaching thinking: concepts and applications. University Book House.

Jubaili, Ahmed bin Yahya. (1434 AH). The level of critical thinking among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Journal of Higher Education, Issue 9, 147-170

Al-Jaafrah, Asma Abdel Hafez and Omar, Al-Kharabesha. (2011). The degree to which the outstanding students in the Jubilee School in Jordan possess critical thinking skills. Journal of the Arab Gulf Message, 112, 25-33.

Al-Hadabi, Daoud Abdel-Malik and Al-Ashwal, Altaf Ahmed. (2012). The availability of some critical thinking skills among gifted students at the secondary level in the cities of Sana'a and Taiz. The Arab Journal for the Development of Excellence, Issue 5.

Al-Hadabi, Dawood Abd al-Malik, al-Jajji, Raja'a Muhammad, al-Ashwal, Hind Ahmed, and Abd al-Baqi, Geeta. (2013). The level of critical thinking among students of the Yemeni University of Science and Technology. The Arab Journal for the Development of Excellence. 4(7) 171- 195.

Al-Khazaleh, Muhammad, Al-Huwaiji, Khalil. (2019). Practicing critical thinking skills among students of the College of Education at King Faisal University. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Administrative Sciences, 2 (20). 189 -200.

Al-Titi, Muhammad Hamad. (2007) Developing Creative Thinking Abilities, 3rd edition, Al-Masirah.

Al-Falahi, Hassan Hammoud. (2010). Early detection of creativity in the university milieu, a working paper presented to the work of the Seventh Arab Scientific Conference for the Gifted and Talented, Amman-Jordan.

Abdel Salam, Farouk and Suleiman, Mamdouh. (1982). Critical Thinking Test Handbook, Center for Educational and Psychological Research, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Abd Al-Lat, Souad Ismail. (2003). The effect of a training program based on learning by problems in developing the critical thinking skills of tenth grade students. [Unpublished doctoral dissertation]. Amman Arab University for Graduate Studies.

Al-Atoum, Adnan and Al-Jarrah, Abdel Nasser and Bishara, Muwaffaq. (2007). Developing thinking skills - theoretical models and practical applications. Al Masirah House.

Otoum, Adnan and Jarrah, Abdel Nasser. (2009). Developing thinking skills, "Theoretical models and practical applications", 2nd edition, Dar Al Masirah.

Otoum, Adnan. (2010). Cognitive Psychology Theory and Practice (2nd Edition), Dar Al Masirah for Publishing and Printing.

Afana, Ezzo. (1998). The level of critical thinking skills among students of the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, Journal of Palestinian Educational Research and Studies, Volume One, Issue One, Al-Miqdad Press.

Al-Aqari, Sana. (1999). The level of critical thinking skills and its relationship to locus of control and some other variables among a sample of Palestinian university students [unpublished master's thesis] Al-Quds University.

Gabin, Omar. (2004). Innovative applications in teaching thinking, Juhayna House for publication and distribution.

Al-Ghailani, Karima. (2017). Critical thinking among university students in the light of some variables [note complementary to obtaining a master's degree in education sciences]. University of Martyr Hama Lakhdar Valley.

Al-Rikabi, Wijdan, Al-Janabi, Ahlam, Zuhair, Mustafa. (2016). Critical thinking skills of students of the Faculty of Education. Al-Qadisiyah University https://www.researchgate.net/publication/315816553.

Al-Zahrani, God bless Barakat. (2016). The availability of some critical thinking skills and their relationship to some variables among preparatory year students at the Faculty of Science and Arts in Al-Makhwah - Al-Baha University - Saudi Arabia. International Journal of Excellence Development, 7 (13). 155-180.

Al-Sharqi, Mohammed bin Rashid. (2005). Critical thinking among first year secondary students in the city of Riyadh and its relationship to some variables. Journal of Psychological Sciences, College of Education, Bahrain, Volume 6, Issue 2,90-116.

Al-Mubiry, Haifa bint Fahd. (1428 AH). Teaching staff members' practice of critical thinking and its relationship to university environment variables. [Unpublished doctoral dissertation]. King Saud University.

Al-Nabhani, Saud. (2010). The level of critical thinking skills among students of the College of Applied Sciences, Nizwa, in the Sultanate of Oman. University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences. 7 (2), pp. 111-137.

Hamouda, Noha. (2000). Thinking patterns of University of Jordan students and their relationship to students' gender, academic majors, and academic level [unpublished master's thesis]. College of Graduate Studies, University of Jordan.

Shatanawi, Fadel. (2007). The degree to which geography teachers at the secondary stage in Jordan possess the concepts and skills of remote sensing, the degree of their practice thereof, the development of a training program accordingly, and the measurement of its impact on the achievement of their students and the development of their critical thinking. [Unpublished doctoral dissertation]. Amman Arab University.

Askoul, Khalil Muhammad. (2009). Social intelligence and its relationship to critical thinking and some variables among university students. [A magister message that is not published]. Gaza University.

Afana, Ezzo. (1998). The level of critical thinking skills among students of the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, Journal of Palestinian Educational Research and Studies, Volume One, Issue One, 39-82.

Alaa, Ibrahim Razzouqi. (2015). The effectiveness of divergent questions in the achievement and development of critical thinking among female students of the literary fifth in the subject of modern and contemporary European history. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon. (22).

Ali, Lina Ezz El-Din. (2012). The effectiveness of a training program for developing critical thinking skills using the cooperative learning strategy, a quasi-experimental study on a sample of primary school students in Damascus Countryside. [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Damascus University.

Rabia, Saed Mohammed (2015). Indicators of critical thinking for secondary school students in Jenin schools from teachers' point of view and their degree of development. Journal of Al-Quds Open University for educational and psychological research and studies.3 (9). 243- 273.

Abdul Wahid, Said. (2017). The level of critical thinking skills among students of the Faculty of Education at the Taiz University branch in Education. International Journal of Excellence Development 8 (15), pp. 113-131.

Qatami, Yousef, and Qatami, Nayfeh. (2000). Classroom learning psychology, Dar Al-Shorouk.

Kazem, Noor. (2010). Kindergarten, school, university, and the dialectic of impeding the development of talent, thinking, and creativity. Dar Debono for printing, publishing, and distribution.

Cavafy, Alaa. (1983). Obstacles to critical thinking, the relationship between critical thinking and some psychological variables, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Issue 6, 71-92.

Al-Hamouri, Hind, and Al-Wahar, Mahmoud. (1998). The development of the ability to think critically and its relationship to the age level, gender and branch of study, Dirasat Journal, 25 (1), 112-125.

Mohsen, Ali Attia. (2009). Comprehensive quality and innovation in teaching, Dar Safaa for publication and distribution.

Muhammad, Nisreen Jalal Ibrahim. (2011). The effectiveness of using role-playing in teaching philosophy in developing critical thinking and self-concept among high school students. [A magister message that is not published]. Faculty of Education, Fayoum University.

Muhaisen, Moayad Hussain. (2014). The effectiveness of the risk teaching program in the achievement and development of critical thinking for fifth grade science students in biology. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences (18). 509-522.

Meshri, Slav. (2014). Critical thinking and its importance to the learner in the context of e-learning. Journal of Humanities and Social Sciences. (16). 141-152

Mari, Tawfiq and Muhammad, Nawfal. (2007). The level of critical thinking skills among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA). Al-Manara Journal for Research and Studies. 13 (4). 281-349.

Allal, Nima, Okba, Salima, and Fatimah Zahraa, Hani. (2021). The degree of university students' possession of critical thinking skills in light of some variables [note complementary to obtaining a bachelor's degree in the Division of Education Sciences] Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mildaf M'sila.

Nasr, Youssef, and Omran, Mohamed. (2016). Critical thinking and its relationship to self-monitoring among Yarmouk University students in the light of some variables. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 4 (15) October. 151-212.

Al Hashemite, His Excellency Eid. (2017). Psychological resilience and its relationship to communication skills and mental health among a sample of students at the University of Nizwa in the Sultanate of Oman in the light of some variables. [A magister message that is not published]. University of Nizwa.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking, *educational leadership*, Vol43.No 2.

Ennis, R.H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

Ghadi, I.N., Abu Bakar, K., Alwi, N.H. and Othman, O. (2013). Measuring critical thinking skills of undergraduate students in university Putra Malaysia. *International Journal of Asian Social Science*, 3(6),145-166.

Lee, A. A. (1998*). Critical Thinking for the New Millennium: A pedagogical Imperative. Presented at the annual meeting* of the national historically black colleges and university Faculty Development symposium.

McMillan. (1987). Enhancing college students critical thinking: *A review of studies, Research in Higher Education*,26(1),3-29

O'Hare, L. and McGuinness, C. (2009*). Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates*. The Irish Journal of Psychology, 30(3 -4), 123 -131.

Smith, R. (1999). *The study of geography, means to strong student understanding of the world and to build critical thinking skills*. Dissertation Abstract International, 307(1), 49- 58.