مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٢) – أبريل ٢٠٢٣ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد

أ.د./ حمد بن عبدالله القميزي
أستاذ المناهج وطرق التدريس - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث : ٤ / ١٠ /٢٠٢٢م
تاريخ قبول البحث : ٩ / ١١ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :hamad.abdallah@gmail.com

DOI: JFTP-2303-1264

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجالات : الإعداد والتخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد ، بالإضافة إلى تحديد مستوى هذه الممارسات التدريسية وفقا لطبيعة الكلية ومجال الدراسة بها ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، لمعرفة آراء الطلاب عن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات التفكير الناقد من خلال تطبيق استبانة على عينة من طلاب بلغت (٥١٦) طالبا موزعة على الكليات الآتية : كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم؛ وتمثل الكليات الإنسانية ، وكلية العلوم والدراسات الإنسانية؛ وتمثل الكليات العلمية ، و كلية الصيدلة ؛ وتمثل الكليات الصحية.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج ، أهمها : أن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال الإعداد والتخطيط في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد (أحياناً) ، و(دائماً) في مجال التنفيذ ، و(أحياناً) في مجال التقويم ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين عينة الدراسة الذين يدرسون بكلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، وكلية العلوم والدراسات الإنسانية والذين يدرسون بكلية الصيدلة لصالح طلاب كلية الصيدلة.

وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها : تهيئة البيئة الأكاديمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد ، وأن تصمم الجهة التدريبية في الجامعة برامج تدريبية متخصصة في التفكير الناقد لتحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتنفيذ متطلبات التفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية وتنويع استراتيجياتهم التعليمية ، وتدريبهم على استخدام أساليب التقييم الحديثة مثل التقويم الأصيل.

الكلمات المفتاحية :
الممارسات التدريسية – أعضاء هيئة التدريس– مهارات التفكير الناقد.

Teaching Practices of Faculty Members at Prince Sattam bin Abdulaziz University in the Light of the Developing Critical Thinking Requirements

ABSTRACT

This research aims to identify the teaching practices of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University in the fields of: preparation and planning, implementation, and evaluation in the light of the developing critical thinking requirements, in addition to determining the level of these teaching practices according to the nature of the college and its field of study. To achieve these goals, the researcher used the Descriptive survey methodology, to know the views of students about the teaching practices of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University in the light of the requirements of critical thinking by applying a questionnaire to a sample of (516) students distributed over the following faculties: The College of Business Administration in Hotat Bani Tamim; It represents the Humanities Colleges, the College of Sciences and Human Studies; It represents the scientific colleges, and the College of Pharmacy; It represents health colleges.

The research reached a many results, the most important of which are: The level of teaching practices of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University in the field of preparation and planning in light of the requirements for developing critical thinking (sometimes), (always) in the field of implementation, and (sometimes) in the field of evaluation , and the results also showed that there were statistically significant differences at the level (0.05) and less between the study sample who study at the College of Business Administration in Hotat Bani Tamim and the College of Sciences and Human Studies and those who study at the College of Pharmacy in favor of the students of the College of Pharmacy.

The researcher recommended a set of recommendations, including: creating the appropriate academic environment for the development of critical thinking skills, and that the training body at the university design training programs specialized in critical thinking to achieve professional development for faculty members; And provide them with the necessary skills to implement the requirements of critical thinking in their teaching practices and diversify their educational strategies, and train them to use modern assessment methods such as authentic assessment.

KEY WORDS:

Teaching practices - faculty members - critical thinking skills.

مقدمة البحث*:

يُعد تعليم وتعلم التفكير ضرورة ملحة فرضها العصر الراهن؛ استجابة لما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في العلم والمعرفة وتدفق المعلومات؛ مما جعل من امتلاك الفرد لمهارات التفكير المختلفة وتنميتها ضرورة مُلحة تعينه على النجاح والتفاعل الإيجابي مع أفراد المجتمع ومع متطلبات الحياة.

ويُمثل التفكير الناقد واحداً من أهم أنواع التفكير التي تساعد على التفسير المنطقي للظواهر المختلفة، وتحديث المعلومات وتفسيرها وقبولها أو رفضها وفق أسسٍ علمية منطقية، حيث يساعد هذا النوع من التفكير على تنمية مهارات التخيل النقدي وتحمل الغموض والتحدي والاستنتاج المنطقي والملاحظة المتعمقة؛ بالإضافة إلى التكيف مع المواقف الجديدة واتخاذ القرارات وحل المشكلات واكتشاف الأخطاء وإصدار الأحكام. (حسن، ٢٠١٦)

ولقد أصبحت تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات غاية أساسية لمعظم السياسات التعليمية تحققها المؤسسات التعليمية المختلفة بصيغ متعددة، لما لها من قدرة في مساعدة الطلاب على تصحيح أفكارهم بأنفسهم وإصدار الأحكام الناقدة وفحص الخبرات السابقة وتقويم المعرفة والأفكار بهدف الوصول إلى أحكام متوازنة. (الجاف وسليمان، ٢٠٢١)

وتُشكّل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلاب بصفة عامة، وطلاب الجامعة بصفة خاصة لما تمثله مهاراته من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التأثيرات والتغيرات المتسارعة في مختلف نواحي الحياة، إذ يتعرض الطلاب إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيانٍ أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض؛ مما يقتضي من الطلاب ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في: تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف والتحليل والاستقراء والاستدلال والتقييم، والتي تُشكّل بمجملها مهارات التفكير الناقد التي تعمل على ثراء بنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم. (طه، ٢٠١٤)

واستجابة لهذه الأهمية المتزايدة لمهارات التفكير الناقد حرصت العديد من المؤسسات الجامعية على تنمية هذه المهارات لدى طلابها، حيث أشارت دراسة (Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris, 2016) إلى أن أكثر من ٩٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في الولايات المتحدة يرون أن التفكير الناقد من أهم هدف التعليم الجامعي، كما يؤكد أصحاب العمل أيضاً على أهمية التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات في بيئة العمل، فقد طَالَب ٧٥٪ منهم أن تُركز الكليات

*** هذا البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.**

الجامعية بشكل أكبر على التفكير الناقد وحل المشكلات الواقعية والتواصل والإبداع، وأشار ٩٣٪ منهم أن هذه المهارات أكثر أهمية من التخصص من وجهة نظرهم.

وتولي الجامعات السعودية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب اهتماماً كبيراً، وذلك انطلاقاً من رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي استهدفت إعادة هيكلة قطاع التعليم، وصياغة منظومته والأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تحكم تطوير المناهج الدراسية، كما أن الرؤية وضعت مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها مهارات التفكير الناقد من أهم المهارات الواجب إكسابها للجيل القادم ليحقق رؤية وأهداف وطنه؛ وذلك بإدراج تلك المهارات في معايير التعليم، والمناهج الدراسية والتقييم.

ويمثل برنامج تنمية القدرات البشرية أحد أهم برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهو إستراتيجية وطنية تستهدف تعزيز تنافسية القدرات البشرية الوطنية محلياً وعالمياً. ليكون المواطن مستعداً لسوق العمل الحالي والمستقبلي بقدرات وطموح ينافس العالم. وذلك من خلال: تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعرفة. وتشتمل مهارات المستقبل على مهارات التفكير العليا والتي من ضمنها مهارات التفكير الناقد.

وفي منظومة التدريس الجامعي يمثل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العنصر الأهم في تحقيق نجاح أي مبادرة لتحسين تعلم الطلاب وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، لذا أصبحت عملية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة من أهم مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم كانت الضرورة لتطوير ممارساتهم التدريسية في ضوء متطلبات التفكير الناقد، إذ إن تدريب الطلاب على التفكير الناقد وإكسابهم مهاراته يتطلب ضرورة توجه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق مهارات التفكير الناقد في أداءاتهم التدريسية والبحثية.

ولذا أكدت التوصيات الأكاديمية بتطوير الممارسات التدريسية المتنوعة لأعضاء هيئة التدريس بهدف تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب بوصفها عاملاً مهماً من عوامل نجاح هذا الاتجاه، فإذا لم يولي أعضاء هيئة التدريس مهارات التفكير الناقد اهتماماً أولياً فإنهم يصبحون جزءاً من المشكلة، وذلك وفق ما أشارت إليه دراسة Arsal (2017) من أن لموقف عضو هيئة التدريس من مهارات التفكير الناقد دورٌ حاسمٌ في تطويرها لدى الطلاب. وهذا يؤكد حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى اتخاذ مواقف إيجابية حول تنمية مهارات هذا النوع من التفكير.

مشكلة البحث:

أكدت عددٌ من الدراسات العلمية كدراسة عابدين (٢٠٢٢)، ودراسة المقدادي وخلف (٢٠١٩) على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وبيّنت نتائجهما أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب تؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم وتحقيق فهم أعمق للمحتوى العلمي، وتطور عملية

اكتسابهم للمعرفة من عملية سلبية إلى عملية عقلية نشطة؛ كما تفضي إلى اتقان المحتوى العلمي وربط عناصره ببعضها البعض.

وبالرغم من اهتمام الجامعات بضرورة تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابها إلا أنه لا تزال هناك فجوة كبيرة بين الأهداف المعلنة والممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس؛ كما أوضحته دراسة Saric and Steh (2017)، وهو أيضاً ما أكدته دراسة Richmond (2007) أن استخدام الأساليب التعليمية التقليدية في معظم الجامعات تجعل من الطلاب متلقين سلبيين للمعرفة، وهذا يؤثر سلباً على إكسابهم مهارات التفكير الناقد؛ حيث تفتقر هذه الأساليب إلى التطبيقات العملية وضعف صلتها بالبيئات المحلية، فضلاً عن قصور برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس في تطوير أساليب تقييم الطلاب التي تعزز تنمية مهارات التفكير الناقد. (Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris, 2016). كما توصلت دراسة محمد (٢٠١٦) إلى أن مهارات التفكير الناقد موجودة عند الطلاب بنسب متفاوتة، ومن ثم تحتاج إلى الإيقاظ والتدريب عن طريق استخدام البرامج التدريبية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ومما سبق؛ فقد تأكدت ضرورة تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام ابن عبد العزيز في ضوء متطلبات التفكير الناقد، وعليه؛ فقد تمثلت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد؟

أسئلة البحث:

تحددت أسئلة البحث في الأسئلة التالية:

١. **ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال الإعداد والتخطيط في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد؟**
٢. **ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التنفيذ في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد؟**
٣. **ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التقويم في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد؟**
٤. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد تعزى لمتغيري الكلية والمجال؟**

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث في:

١. **التعرف على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال الإعداد والتخطيط في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد.**
٢. **التعرف على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام ببن عبدالعزيز في مجال التنفيذ في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد.**
٣. **التعرف على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التقويم في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد.**
٤. **التعرف على الفروق في مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد باختلاف الكلية واختلاف المجال.**

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- **الأهمية العلمية، وتتمثل في:**

١. **العمل على إعادة النظر في السياسات التربوية لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وتحقيق أهدافها بما يتناسب مع متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد.**
٢. **الكشف عن جوانب القوة والضعف في الممارسات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.**
٣. **تقديم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتحسين وتطوير الأساليب التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.**
٤. **دعم الاتجاه نحو تطبيق مهارات التفكير الناقد ضمن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.**
٥. **تقديم قائمة بمتطلبات تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، والتي يمكن الاستفادة منها في تعريف أعضاء هيئة التدريس بهذه المتطلبات.**

- **الأهمية العملية، وتتمثل في:**

١. **تساعد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في التعرف على الممارسات التدريسية التي تساعدهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.**
٢. **تقدم نتائج البحث للجهات ذات العلاقة في الجامعة (عمادة التطوير والجودة وعمادة البحث العلمي ومركز تطوير التعليم الجامعي وغيرها) عن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة**

التدريس في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد؛ مما يساعد في بناء برامج تدريبية ولقاءات علمية أو طرح مشروعات بحثية تعزز هذه الممارسات.

٣. يدعم هذا البحث اهتمام رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات بمهارات المستقبل؛ ومن ضمنها مهارات التفكير العليا، وتأتي مهارات التفكير الناقد من أهم مهارات التفكير العليا.

حدود البحث:

تحددت الحدود البحثية للبحث في:

- **الحدود الموضوعية، وتمثلت في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد. وذلك في مراحل عملية التدريس الثلاث: الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم**
- **الحدود المكانية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز (المقر الرئيس في محافظة الخرج)، وفرع الجامعة في محافظة حوطة بني تميم.**
- **الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ.**

مصطلحات البحث:

- **الممارسات التدريسية: عرّفها (الصغيّر والنصّار، ٢٠٠٢ ، ٣٨) بأنها "السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى المتعلمين".**

وتُعرّف إجرائياً بأنها: السلوكيات والأفعال والأقوال التي يمارسها عضو هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز استعداداً للمحاضرة؛ ويمارسها داخل القاعة الدراسية.

- **التفكير الناقد: عَرّفه (Arsal, 2017, 2) بأنه "القدرة على تحليل وانتقاد الأفكار بشكل استقرائي واستنتاجي، والوصول إلى استنتاجات واقعية على أساس الاستدلالات السليمة".**

ويُعرّف إجرائياً بأنه: القدرة العقلية والمهارية لأعضاء هيئة التدريس على تضمين مهارات التفسير والاستنتاج وتقويم الحجج ضمن ممارساتهم التدريسية أثناء عمليات الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم بما ينعكس على مهارات الطلاب الناقدة.

أدبيات البحث:

تمهيد:

يُمثل التفكير الناقد ضرورة تربوية ملحّة تفرضها جملة من التحديات الحالية والمستقبلية، ولذلك فقد حظي هذا النوع من التفكير باهتمام العديد من الجامعات على مستوى العالم، لما له من دورٍ مهم في زيادة فاعلية التعلم وتوظيف المهارات العقلية في التكيف بدرجة كبيرة مع المجتمع وتغيراته،

وتكوين جيلٍ واعٍ قادرٍ على التطور والتقدم، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم حلول ناجحة لها. (قرقاب، ٢٠١٤)

وفي سبيل تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب اتخذت الجامعات نوعين من الطرق المتبعة في تنمية التفكير الناقد؛ وقد حصرها كل من (موسى، ٢٠٢١؛ Bahr, 2010) فيما يلي:

- الطريقة الأولى؛ وتهدف إلى تعليم التفكير الناقد في برامج مستقلة دون الارتباط بمنهج معين، وذلك عن طريق تناول المهارات المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها الفرد.
- الطريقة الثانية؛ وتدعو إلى تنمية مهارات التفكير الناقد مدمجاً في محتوى دراسي معين، لمقرر دراسي/ جامعي معين أو كل المقررات، أو دمجه في النشاطات المختلفة التي يقوم بها الطلاب وتتحقق هذه الطريقة من خلال اعتماد أعضاء هيئة التدريس على أساليب تدريس جديدة تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.

مفهوم التفكير الناقد:

تعددت تعريفات التفكير الناقد انطلاقاً من الرؤية التي يتبناها الباحثون، فقد عرّفه (Norris, 1985) طبقاً لفلسفته بأنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به. بينما عرّفه باحثون آخرون وفقاً للمهارات التي يتضمنها، حيث عرّفه (Huitt, 1998) بأنه القدرة على تحليل الحقائق وتحرير الأفكار وتنظيمها، وتحديد الآراء وعقد المقارنات والتوصل للاستنتاجات وتقويمها وحل المشكلات. وعرّفته هيئة الخبراء (Facione, 1998) بأنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ومن خلال قراءة عددٍ من التعريفات للتفكير الناقد فإن الباحث يعرفه بأنه: عملية عقلية تهدف إلى فهم الموقف وتحليله؛ والوصول إلى إصدار حكم دقيق.

بينما عرّف (عبد السلام، ٢٠٠٩) التفكير الناقد بأنه القدرة على التحليل والتمييز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات في الموضوع قيد البحث والدراسة بهدف التمييز بين الأفكار السليمة، كما عرّفه (Fitriyani, 2017) بأنه مجموع السلوكيات المحددة التي يمكن لعضو هيئة التدريس ملاحظتها من خلال أعمال الطلاب، وتتمثل عدة هذه السلوكيات في: القدرة على ممارسة التفكير الناقد وتحديد القضايا الرئيسة، والاعتراف بالافتراضات الأساسية، وتقييم الأدلة واستخلاص الاستنتاجات المبررة.

أهمية التفكير الناقد لطلبة الجامعة:

حدّد (عابدين، ٢٠٢٢؛ حسن، ٢٠١٦؛ موسى، ٢٠٢١؛ البجيدي، ٢٠١٤؛ الخليل، ٢٠٢٢؛ عبد العاطي، ٢٠٠٨) مجموعة من النقاط التي تؤكد أهمية التفكير الناقد للطلاب، ويمكن للباحث تصنيفها على النحو التالي:

الأهمية التعليمية، وتتمثل في:

- **يحسّن تحصيل الطلاب في مختلف المواد الدراسية، ومساعدتهم على فهم وفحص المحتوى المعرفي لموضوعات الدراسة وتقويم الخبرة والأفكار من أجل حل المشكلات التي تواجهه والدقة في إصدار الأحكام الموضوعية على آراء ومعتقدات الآخرين.**
- **يساعد الطالب على الاستقلال في التفكير والتحرر من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ أو استكشاف.**
- **يُشجّع على توفير بيئة تعليمية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.**
- **يُحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.**
- **يُنمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، كما يجعل الطلاب أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم.**
- **يُكسّب الطلاب تفسيرات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات حياتهم اليومية.**
- **يساعد على البحث الجاد في كثير من الأمور والقيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم.**
- **زيادة قدرة الطالب على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها وتنمية اتجاه إيجابي نحو دراسة المادة.**

الأهمية الاجتماعية، وتتمثل في:

- **يُعزز التفكير الناقد التربية الوطنية النموذجية لدى الطلاب.**
- **ينمي لدى الطلاب حساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، كما ينمي لديهم شعوراً قوياً بالمشاركة في أنشطة المجتمع وبرامجه المختلفة.**
- **يوجه الطالب نحو إعادة تقييم المعايير الاجتماعية ومقاومة المؤثرات الخارجية التي تهدد تماسك المجتمع.**

- **يؤدي انتشار ثقافة التفكير الناقد إلى نشر القيم والأخلاق وآداب الاختلاف بين أفراد المجتمع.**
- **إكساب الطلاب تفسيرات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة والمشكلات الحياتية، والعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.**
- **يسهم التفكير الناقد في فهم وجهات النظر المختلفة وتدريب الطالب على قبول النقد واستيعاب آراء الآخرين، وتزويده بالقدرة على تمحيصها والاستفادة منها، والاستفادة من ملاحظاتهم حول ما يطرحه من أفكار.**

<u>الأهمية الشخصية، وتتمثل في:</u>

- **يُشجّع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.**
- **يؤدي التفكير الناقد إلى قيام الطلاب بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم.**
- **يتمتع الطالب الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد باستقلالية التفكير والتحرر من التبعية والقدرة على اتخاذ القرار وفق معايير محددة بشكل يؤثر إيجابياً في عملية التعلم.**
- **تمكّن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل من خلال اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها.**
- **تمكّن الطالب من مواكبة متطلبات سوق العمل وتحقيق الإنجاز والنجاح المهني.**

مكونات التفكير الناقد:

تتكون عملية التفكير الناقد من خمس مكونات أساسية مترابطة إذا فقدت إحداها لا تتم العملية بشكل صحيح، فكل منها تؤثر وتتأثر بالأخرى، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي: (الجار الله، ٢٠١٦؛ قرقاب، ٢٠١٤)

- **القاعدة المعرفية، وتتمثل فيما يعرفه الطالب ويعتقد فيه، وهي ضرورية للشعور بالتناقض وانتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع والمزاوجة بين الحقائق والمبادئ.**
- **الأحداث الخارجية، وتتمثل في المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.**
- **النظرية الشخصية، وهي الصيغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية.**
- **الشعور بالتناقض أو التباعد، فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير.**

- **حل التناقض، وفيها يتم ضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.**

معايير التفكير الناقد:

لابد عند ممارسة أساليب التفكير الناقد أن يُراعى فيها بعض المعايير الممثلة في: (قرقاب، ٢٠١٤)

- **الوضوح، ويتمثل في قدرة الفرد على صياغة أفكاره وآرائه المتعلقة بموضوع ما في عبارات لا غموض فيها، مع إعطاء أمثلة تؤيد هذه الأفكار والآراء.**
- **الصحة، حيث يجب أن تكون العبارة التي يصوغها الفرد حول موضوع أو مشكلة معينة، موثوق بها، وتستند إلى أدلة وبراهين تؤيد مدى صحتها.**
- **الدقة، وتتمثل في القدرة على استيفاء عناصر الموضوع أو المشكلة المعينة بالدراسة دون زيادة أو نقصان.**
- **الربط، مساعدة الطالب على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة، كما يتعلق بمدى العلاقة بين الموضوع أو المشكلة المطروحة للنقاش.**
- **العمق، وهو عكس السطحية ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة.**
- **الاتساع، ويتمثل في القدرة على معالجة المشكلة، أو موضوع ما، مع الأخذ في الاعتبار جميع أبعاد هذه المشكلة أو الموضوع.**
- **المنطق، وهو القدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها، بأسلوب يؤدي إلى صياغة عبارات واضحة، لا تناقض بينها، وتستند إلى أدلة وبراهين، وتثبت صحتها وصدقها.**

عوامل تنمية التفكير الناقد:

يستطيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال عدة عوامل تتمثل في: (الجار الله، ٢٠١٦)

- **الملاحظة، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بمساعدة الطلاب على استخدام حواسهم المختلفة بكفاءة وفاعلية عندما يلاحظون الأشياء.**
- **التصنيف، من خلال تدريب الطلاب على اختيار الأشياء والموضوعات وفقاً لخصائصها المتشابهة.**
- **القياس، ويعني تدريبهم على المقابلة بين الأشياء والموضوعات.**

- **الاتصال، ويعني وضع البيانات أو المعلومات التي يتم الحصول عليها من الملاحظة بشكل ما بحيث يستطيع شخص آخر فهمها، ويمكن تعليم الطلاب طرق الاتصال كأن يرسموا صوراً دقيقة أو أشكالاً أو خرائط ومخططات مناسبة.**
- **التنبؤ أو الاستنتاج، وفيها يتم تفسير أو استخلاص ما تمت ملاحظته، ويمكن تدريب الطلاب على الاستنتاج بالتمييز بين الملاحظات والاستنتاجات وإعطائهم فرصة تسجيل البيانات وقراءتها بإمعان.**
- **وضع الفروض، لإكساب الطلاب مهارة وضع الفروض، يساعدهم عضو هيئة التدريس على تكوين الأفكار قبل معالجة الأشياء.**
- **ضبط المتغيرات، ويعني تغيير شرط واحد من مجموعة شروط عند إجراء تجربة ما أو دراسة ظاهرة معينة.**

مهارات التفكير الناقد:

تعد مهارات التفكير الناقد مهمة لمعظم أفراد المجتمع، فالفرد الذي يمتلك هذه المهارات يكون مستقلاً في تفكيره مراقباً له متحرراً من التبعية، وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة، وفق معايير محددة.

ويستطيع الطالب أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، وهذه القدرة تساعد الطالب في إنتاج المعلومات في أي مجال، وتمكنه من اكتساب المعرفة والحكم عليها. (حسن، ٢٠١٦).

ولقد تعددت الطرق التي يتم بها تصنيف مهارات التفكير الناقد بحسب رؤية كل باحث، حيث اتفق عدد من الباحثين كـ (Smith and Szymanski , 2013 ؛ Liu ; Frankel and Roohr, 2014 ؛ قرقاب، ٢٠١٤) حول تصنيف مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:

- **مهارة التحليل، ويقصد بها تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية كفحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.**
- **مهارة الاستقراء، ويقصد بها أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراء حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.**
- **مهارة الاستدلال، وتشير إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.**
- **مهارة الاستنتاج، وتشير إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية**

للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، كما يقصد بالاستنتاج القدرة على تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

- مهارة التقييم، إن قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما:
  - تقييم الإدعاءات أو التعرف على الافتراضات، وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
  - تقييم الحجج، وتشير إلى قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية التفكير الناقد:

يقوم عضو هيئة التدريس بدور مهم في تنمية هذا النوع من التفكير وتحسينه لدى الطلاب؛ من خلال التأكيد على أهمية النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة في القضايا موضوع المناقشة، والبعد عن النظر للأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها والبعد عن تبني وجهات النظر المتطرفة، وعدم القفز إلى النتائج أو التسرع في إصدار الأحكام والتمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد للمعاني العاطفية عند إصدار هذه الأحكام. (عبد العاطي، ٢٠٠٨)

وعند تحديد دور أعضاء هيئة التدريس في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلاب لا ينبغي إغفال دوره كقدوة من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلاب، حيث يقوم بوصفه أنموذجاً بممارسة السلوكيات التي تظهر مدى اهتمامه بالبحث عن المعرفة وأنه ناقد في تفكيره وقراءته، مبدع في آرائه ساعٍ خلف الأدلة. (الجار الله، ٢٠١٦)

ولذلك فإن لعضو هيئة التدريس دور مهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبته من خلال اختيار محتوى الموضوعات المختلفة التي يطرحها عليهم، فضلاً عن استخدامه عدداً من الطرق يستطيع من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. (الخليل، ٢٠٢٢)

وتتنوع الاستراتيجيات التي يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها لتدريب الطلاب على استخدام وممارسة مهارات التفكير الناقد، ومساعدتهم على الرجوع إلى المصادر الموثقة وتزوده بمهارات

الاستنتاج والبحث عن الحقائق والخصائص والمفاهيم والقدرة على فهم وجهات النظر المختلفة. (محمد، ٢٠١٦)

ويتطلب تحقيق هذا الهدف من أعضاء هيئة التدريس تصميم المواقف التعليمية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد وتحليلها إلى خطواتها الرئيسة، ومن أبرز الأسئلة التي يمكن أن يستخدموها مع طلابهم لتنشيط مهارات التفكير الناقد لديهم؛ الأسئلة التي تدور حول الملاحظة والمشاهدة، أو تدعو إلى مقارنات، أو تتطلب إجاباتها الاستنتاج من مصادر المعلومات المتنوعة، أو تتطلب مزيداً من الوضوح، أو تحفز الطالب على دراسة وجهات نظر الآخرين وتمحيصها. (عبد العاطي، ٢٠٠٨)

ومن ثم فقد حدّد كل من (موسى، ٢٠٢١؛ الجار الله، ٢٠١٦؛ عبد العاطي، ٢٠٠٨) بعضاً من الأدوار التي يمكن لأعضاء هيئة التدريس تنمية ممارساتهم التدريسية لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم تتمثل في:

- **التخطيط لعملية التعلم، ويشمل تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسل العمليات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة، ومن ثم يعمل على تنظيمها في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية، وهي أهداف أداءاته وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.**
- **إعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة للطلاب، في حين يجب تجنب تزويد الطلاب بالإجابات التي تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.**
- **طرح مجموعة من الأسئلة العميقة التي تتطلب من الطلاب تبريراً أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.**
- **المراقبة والتحكم، من خلال الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي، ومعرفة العملية التالية، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب عليها.**
- **التقييم، ويضم تقييم مدى تحقيق هدف معين، والحكم على دقة النتائج وكفاءتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.**

متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد:

من خلال ما وضّحته الدراسات التي تناولت التفكير الناقد كدراسة (الخليل، ٢٠٢٢؛ الحدي والعبدلي، ٢٠٢١؛ طه، ٢٠١٤؛ الجار الله، ٢٠١٦؛ محمد، ٢٠١٦؛ Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris, 2016). يمكن تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد في متطلبات خاصة بالبيئة التعليمية ومتطلبات خاصة بالطلاب وأخرى خاصة بأعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو التالي:

متطلبات خاصة بالبيئة التعليمية، وتتمثل فيما يلي:

- **توفير بيئة تعليمية تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.**
- **توفير البيئة التعليمية المادية والمعنوية الآمنة.**
- **توفير التحفيز، فالبيئة التي توفر الجدة والتنوع تساعد بدرجة كبيرة على تنمية مهارات التفكير الناقد والبيئات المصممة لحفز الحواس تشجع على حل المشكلات بطريقة ابتكارية.**
- **بناء الوعي الناقد لدى الطلاب بتضمين مهارات التفكير الناقد في سياق العملية التعليمية، عن طريق موضوعات مختلفة عن أنفسهم كمتعلمين وعن معلميهم والعملية التعليمية، والآثار الاجتماعية والسياسية للتعليم، وتحديد القيم التي تحكمها.**
- **توفير الاستقلال، من خلال تشجيع الطلاب على التفكير والبحث بدون توجيه من عضو هيئة التدريس.**
- **تهيئة مناخ داعم للتفكير الناقد، فالمناخ القائم على ديناميات العمل الجماعي والمشاركة الديمقراطية؛ يدعم التعبير عن الرأي والاستكشاف الحر والتعاون والدعم والثقة بالنفس والتشجيع.**

متطلبات خاصة بالطلاب، وتتمثل فيما يلي:

- **تدريب الطلاب على مراقبة تفكيرهم؛ وضبطه مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم.**
- **تدريب الطلاب على المواقف التي تتطلب مهارات التفكير الناقد؛ وتحثهم على إجراء المقارنات والتحليل والتفكير.**
- **تعريض الطلاب لمجتمع متنوع، من خلال إتاحة الفرصة لرؤية ومعايشة الثقافات الأخرى وطرق معيشتهم وتصرفاتهم بشكل يدعم احترام اختيارات الآخرين.**
- **استعداد الطلاب للتعلم والتفاعل مع عضو هيئة التدريس.**

متطلبات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، وتتمثل فيما يلي:

- **تطوير قدرة أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.**
- **تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات أثناء عملية التعلم.**
- **صياغة المحاضرات في صورة مشكلات تتطلب المشاركة الفعلية للطلاب لحلها.**
- **تنظيم مناظرات حول قضايا معينة؛ لما لها من دورٍ في دعم المنطق واستخدام أسلوب الحجة والتحليل، وحث الطلاب على استخدام مهارات التفكير الناقد.**
- **تنفيذ جلسات العصف الذهني، من خلال حل المشكلات بشكل جماعي والتعبير الحر عن أفكارهم دون الخوف من أفكارهم غير الصحيحة.**
- **حث الطلاب على الاستكشاف، عن طريق تدريبهم على اكتشاف معارف وموضوعات جديدة، ومواد أساسية لاستخدامها في ممارسة مهارات التفكير الناقد.**
- **تقبل آراء الطلاب وتثمين أفكارهم واحترام الفروق الفردية بينهم.**
- **تكليف الطلاب بالدفاع عن وجهات نظرهم حول القضايا التي يتبنونها؛ مع بيان الأسباب الكامنة وراء ذلك.**
- **التخطيط لعملية التعلم، حيث ينظم خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية وأهداف الأداء وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.**
- **استخدام عدد من المواد والنشاطات التي تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلاب واستخدام أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلاب بفاعلية.**
- **الحفاظ على التواصل، من خلال إثارة اهتمام الطلاب بقضايا ومشكلات حقيقية والحفاظ على انتباههم طوال الوقت، مما يستلزم استخدام نشاطات وأسئلة لتحفيز الطلاب.**
- **تحديد نقاط ضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب وتغيير أساليب تقييمهم؛ مع توفير الأدوات اللازمة لمساعدتهم على تحسين هذه المهارات؛ لأنه أحد المكونات المهمة لتحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.**
- **ملاءمة أساليب التقويم مع مهارات التفكير المختلفة والمدعمة بمعايير التقويم المحددة.**
- **تقديم التغذية الراجعة الإيجابية التي تدعم إعادة المحاولة واستمرارية التفكير والتعلم.**

الدراسات السابقة:

انطلاقاً من هدفف البحث تمت مراجعة عددٍ من الدراسات في مجال التفكير الناقد، وقد ركّز الباحث على الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ وهو الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة

التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد؛ ومن تلك الدراسات:

دراسة عابدين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى الطالب في تحسين مخرجات التعليم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي لتحقيق أهداف البحث. وتمثلت أهم نتائج البحث في أن تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم تؤدي إلى آثار إيجابية على المستوى العلمي كالإبداع والابتكار والقراءة الناقدة والكتابة الناقدة والتعلم الذاتي والتفكير العلمي، على المستوى العملي والشخصي والاجتماعي.

بينما هدفت دراسة عبد المعطي، كامل، وجرجس (٢٠٢٢) إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية للطلاب المعلمين بكلية التربية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد تم تطبيق البرنامج المقترح على طلاب الفرقة الثالثة بشعبة الكيمياء البالغ عددهم (٣٥) طالباً باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكل مهارة من المهارات المتضمنة على حده لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يشير إلى أن استخدام أساليب وممارسات جديدة غير تقليدية من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الجاف وسلمان (٢٠٢١) إلى تحديد مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة وتحديد أثر كل من (الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي) على التفكير الناقد لديهم، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء اختبار للتفكير الناقد وتطبيقه على عينة عشوائية من طلاب جامعة المستنصرية عددها (٦٣٥) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت وجود فروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة ترجع إلى التخصص لصالح طلاب التخصصات العلمية، ووجود فروق دالة إحصائياً ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً ترجع لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع.

وفي دراسة أجراها الغامدي وعافشي (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة قصدية من الطالبات بلغت (١٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الكلي وكل من مستوى التعرف على الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط والاستنتاج ترجع لطريقة التدريس.

وأجرى Arsal (2017) دراسة هدفت إلى تحديد أثر التعلم القائم على الاستقصاء في مهارات التفكير الناقد للمعلمين قبل الخدمة، وتألفت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً قبل الخدمة في برنامج

تعليم معلمي العلوم في الجامعة الحكومية في شمال تركيا. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة في المجموعة التجريبية لم يظهروا تقدماً كبيراً إحصائياً فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد مقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

بينما هدفت دراسة Saric and Barbara (2017) إلى رصد التطورات الحالية للمعلمين في فهم التفكير الناقد، مع التركيز بشكل خاص على الفجوة بين التوقعات المرتفعة لدور مهارات التفكير الناقد في تطوير الممارسات التدريسية وبين المستوى المنخفض لواقع هذه الممارسات بشكل أظهر أن تطوير التفكير الناقد على المستوى المفاهيمي لم يتبعه التنفيذ في الممارسة اليومية للمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة إحداث تغييرات ثقافية لدى المعلمين من أجل تغيير أساليبهم التقليدية في التدريس، بالإضافة إلى ضرورة تهيئة البيئات المحفزة لذلك والتي يُسمح فيها بالشك بشأن وجهات نظر وأفعال معينة؛ وأن يكون الأفراد على استعداد للشك مع ضرورة وجود دعم متبادل ودرجة من الثقة، فضلاً عن التركيز على الهدف الأساسي للتفكير الناقد المتمثل في البحث عن حلول ومسارات جديدة، لإدخال التغييرات التي تسهم في تحول المجتمع نحو الأفضل من أجل التعلم والعمل والحياة لجميع أفراده.

وتحدد هدف دراسة Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris (2016) في الكشف عن أثر استخدام أعضاء هيئة التدريس لأداة (اختبار تقييم التفكير الناقد) على ممارساتهم التدريسية وتحفيزهم على تغيير الممارسات التقليدية، وإلى أي مدى يساعدهم هذا الاختبار على فهم نقاط ضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على تغيير أساليبهم التعليمية، بالإضافة إلى تحديد موقف أعضاء هيئة التدريس تجاه اختبار تقييم التفكير الناقد، ولتحقيق ذلك تم فحص نتائج مجموعة مركزة من محصلي اختبار تقييم التفكير الناقد في جامعة كنتاكي الشرقية (EKU)، بالإضافة إلى مسح لمستخدمي الاختبار الذين يحضرون دورات تدريبية خاصة لتطوير تطبيقات الاختبار لمعرفة التأثير المحتمل لـه، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الاختبار في تغيير الممارسات التقليدية لاعضاء هيئة التدريس، وأن تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم يمكن أن يكون وسيلة فعّالة في تحسين التدريس والتعلم، كما دلّت النتائج على أهمية التدريب على تطوير أساليب التقييم لتنمية هذه المهارات.

وهدفت دراسة الجار الله (٢٠١٦) إلى تحديد فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ وذلك من خلال تطبيقها على عينة من الطالبات تكونت من (٣٦) طالبة يدرسنّ مقرر تقنيات التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات العينة التجريبية ترجع إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب.

وفي الجزائر أجرى بوغربي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى استقصاء أهمية ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد ومهاراته بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر ٣، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام استبيان موجه لجميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٢٢) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بالمعهد حول أهمية التفكير الناقد ترجع لمتغير الدرجة العلمية، كما بينت النتائج وجود فروق في ممارسات التفكير الناقد ومهاراته ترجع لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

بينما أجرى الصمادي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من وجهة نظرهم، وبلغ أفراد عينة الدراسة (٢٦٠) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج منها: أن مهارات تقويم الطالب جاءت في المرتبة الأولى، ثم مهارات الاتصال والتواصل، ثم مهارات تنفيذ التدريس، وأخيراً جاءت مهاارت التخطيط للتدريس، وجاءت آراء عينة الدراسة في كليات جامعة نجران لتقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة على متغيري النوع الاجتماعي لصالح الإناث، والمؤهل الأكاديمي لصالح حملة الدكتوراه، وسنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة المرتفعة.

وفي دراسة للحربي (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات حسب التخصص الدراسي، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد على عينة من الطالبات عددها (١٠٠) طالبة تم توزيعها على مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة مهارات التفكير، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية.

وفي العراق أجرى عزيز (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة ديالي، وبلغت عينة الدراسة (٧٥) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت إلى أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة ضعيفة في جميع مجالات الدراسة؛ وهي: الإعداد والتحضير، وأداء المحاضرة، والاختبارات، وتوزيع الدرجات، والسمات الشخصية، وفي مجال التمكّن العلمي حصل أعضاء هيئة التدريس على درجة عالية، وفي مجال أداء المحاضرة حصلوا على درجة ضعيفة، بينما في مجال الإعداد والتحضير والاختبارات على درجة متوسطة.

وأجرى مرعي ونوفل (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج ٢٠٠٠ على جميع طلاب الكلية البالغ عددهم (٥١٠) طالباً يمثلون المستويات

الدراسية الأربعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الكلية دون المستوى المقبول، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت أيضاً وجود فروق تبعاً للمستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الأولى والثانية.

وفي دراسة للسرحان (٢٠٠٠) هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات، وبمستوى التحصيل الدراسي، والجنس، تكونت عينتها من (١٩٩) طالباً وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبير زيت، والنجاح)، وتم فيها تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكّل المستوى المرتفع ما نسبته (١٧.٤%)، والمستوى المنخفض شكل (١٣.٤%)، في حين شكل المستوى المتوسط (٦٩.٢%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في المهارات الكلية والفرعية للتفكير الناقد.

التعليق على الدراسات السابقة:

- **تنوعت الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث من حيث أهدافها ومناهجها المستخدمة، وعلى الرغم من هذا التنوع إلا أن هناك نقص واضح –في حدود علم الباحث– في الدراسات التي تناولت أثر الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث ركزّت معظم الدراسات على قياس مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب أو تحديد أثر أساليب التدريس والتقويم الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن ثم كان هذا القصور دافعاً للقيام بهذا البحث.**
- **على الرغم من تعدد أهداف الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها إلا أن جميعها أكد على أهمية إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد.**
- **استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كتابة أدبيات البحث وبناء أداته.**

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

سعياً للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إرسال أداة البحث إلى عينة طلاب الجامعة لمعرفة آرائهم حول الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات التفكير الناقد.

مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث في جميع طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣هـ، وقد بلغ عدد طلاب الجامعة في هذا الفصل الدراسي (٢٧٩٥٠) طالباً.

أما عينة البحث فقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من طلاب (٣) كليات من كليات الجامعة، بحيث تمثل كل كلية نوع معين من الكليات ، وقد بلغ حجم العينة ٥١٦ طالبا ، تم توزيعها على النحو التالي :

- ٢٩٦ طالبا من طلاب كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم؛ وتمثل الكليات الإنسانية.
- ١٤٤ طالبا من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية؛ وتمثل الكليات العلمية.
- ٧٦ طالبا من طلاب كلية الصيدلة ؛ وتمثل الكليات الصحية.

ويمثل جدول التالي وصفاً لخصائص عينة البحث.

وصف خصائص عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية

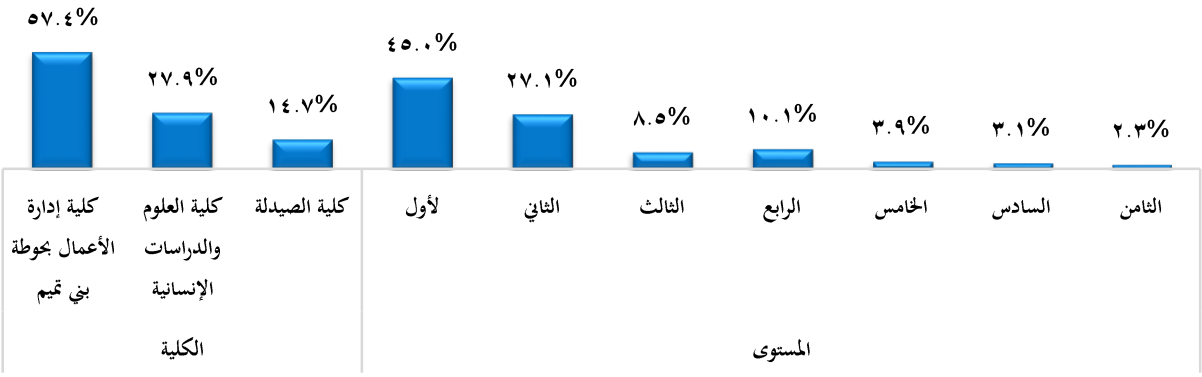
المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
الكلية	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	296	%57.4
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	144	%27.9
	كلية الصيدلة	76	%14.7
	المجموع	516	%100.0
المستوى	الأول	232	%45.0
	الثاني	140	%27.1
	الثالث	44	%8.5
	الرابع	52	%10.1
	الخامس	20	%3.9
	السادس	16	%3.1
	الثامن	12	%2.3
	المجموع	516	%100.0

من جدول (١) يتضح ما يلي:

- أن (٥٧.٤%) من إجمالي عينة البحث يدرسون في كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، وأن (٢٧.٩%) منهم يدرسون في كلية العلوم والدراسات الإنسانية، وأن (١٤.٧%) منهم يدرسون في كلية الصيدلة.
- أن (٤٥.٠%) من إجمالي عينة البحث بالمستوى الأول، وأن (٢٧.١%) منهم بالمستوى الثاني، وأن (١٠.١%) منهم بالمستوى الرابع، وأن (٨.٥%) منهم بالمستوى الثالث، وأن

(٣.٩%) منهم بالمستوى الخامس، وأن (٣.١%) منهم بالمستوى السادس، وأن (٢.٣%) منهم بالمستوى الثامن.

شكل (١) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً المتغيرات الديمغرافية



أداة البحث:

سعياً للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث الاستبانة كأداة للبحث.

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الاستبانة):

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للأداة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

ممارسات الإعداد والتخطيط		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.618	0.000
2	**0.737	0.000
3	**0.791	0.000
4	**0.784	0.000
5	**0.788	0.000
6	**0.783	0.000
7	**0.800	0.000
8	**0.776	0.000
(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل.		

من جدول (٢) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة احصائياً، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور التي تنتمي إليه، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

ممارسات التنفيذ					
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.762	0.000	١٠	**0.698	0.000
2	**0.703	0.000	١١	**0.727	0.000
3	**0.747	0.000	١٢	**0.800	0.000
4	**0.606	0.000	١٣	**0.717	0.000
5	**0.786	0.000	١٤	**0.755	0.000
6	**0.817	0.000	١٥	**0.736	0.000
7	**0.799	0.000	١٦	**0.801	0.000
٨	**0.652	0.000	١٧	**0.762	0.000
٩	**0.737	0.000			
(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل.					

من جدول (٣) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة احصائياً، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور التي تنتمي إليه، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

ممارسات التقويم		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.809	0.000
2	**0.723	0.000
3	**0.780	0.000
4	**0.825	0.000
5	**0.811	0.000
6	**0.804	0.000
7	**0.781	0.000
8	**0.820	0.000
(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل.		

من جدول (٤) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة احصائياً، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور التي تنتمي إليه، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبيان

م	المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط المحور بالاستبيان	القيمة الاحتمالية (Sig)
١	ممارسات الإعداد والتخطيط	8	**0.937	0.000
٢	ممارسات التنفيذ	17	**0.943	0.000
٣	ممارسات التقويم	8	**0.948	0.000

من جدول (٥) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة احصائياً، وهذا يعني أن جميع المحاور مرتبطة بالاستبيان ككل، ولا يمكن حذف أي منها.

ثبات أداة البحث:

جدول (٦) معاملات الثبات الإحصائي وفق طريقة ألفا كرو نباخ:

م	المحور	عدد العبارات	معامل الفا كرو نباخ
١	ممارسات الإعداد والتخطيط	8	0.896
٢	ممارسات التنفيذ	17	0.949
٣	ممارسات التقويم	8	0.916
	الاستبيان ككل (الثبات العام)	33	0.971

يتضح من جدول (٦) أن معامل الثبات العام لأداة البحث (الاستبانة) ككل بلغ (٠.٩٧١)، مما يدل على أن أداة البحث تتصف بالثبات العالي.

المعالجات الإحصائية:

صممت الاستجابات على عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، ولتحديد طول الخلايا (الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٢/٣= ٠.٦٧) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس؛ وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (٧) طول الخلايا لتفسير متوسطات العبارات

الترميز	طول الخلية	الإجابات
٣	٢.٣٤-٣.٠٠	يمارس دائماً
٢	١.٦٧-٢.٣٣	يمارس أحياناً
١	١.٠٠-١.٦٦	لا يمارس مطلقاً

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. **الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والاعمدة البيانية).**
٢. **معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاستبانة.**
٣. **معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي للاستبانة.**
٤. **جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين آراء عينة البحث تعزى لمتغير (الكلية).**
٥. **اختبار (Scheffe) لمعرفة صالح الفروق التي أظهرها جدول تحليل التباين الأحادي One Way (ANOVA) في متغير (الكلية).**
٦. **تم استخدام برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS, 25) لتحليل البيانات.**

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال الإعداد والتخطيط في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد؟

للإجابة على السؤال الأول تم استخدام الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).

جدول (٨) يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (ممارسات الإعداد والتخطيط):

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
2	يُناقش الطلاب حول أهداف المقرر الدراسي ومفرداته مع بداية الفصل الدراسي.	٣٠٤ %٥٨.٩	١٦٨ %٣٢.٦	٤٤ %٨.٥	2.50	0.65	1	يمارس دائماً
1	يُزود الطلاب بنسخة ورقية أو إلكترونية من توصيف المقرر الدراسي مع بداية الفصل الدراسي	٢٣٦ %٤٥.٧	٢١٢ %٤١.١	٦٨ %١٣.٢	2.33	0.70	2	يمارس أحياناً
3	يُناقش مع الطلاب الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس	٢٥٦ %٤٩.٦	١٤٨ %٢٨.٧	١١٢ %٢١.٧	2.28	0.80	3	يمارس أحياناً

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
	المقـــرر، ويـــتم تحديـــد الاستراتيجيات الأنسب.							
٧	يتنـاول مـع الطـلاب أهـم المصـادر والأدبيـات التـي تخـدم المقـرر الدراسـي وتحقـق أهدافـه فـي ضـوء التفكير النقدي	٢١٢ ٤١.١%	٢٢٨ ٤٤.٢%	٧٦ ١٤.٧%	2.26	0.70	4	يمارس أحياناً
٨	يُـوفر مصـادر متنوعـة للمعلومات لتلبية احتياجات الـتعلم والتفكيـر لـدى الطلاب.	٢٣٦ ٤٥.٧%	١٨٠ ٣٤.٩%	١٠٠ ١٩.٤%	2.26	0.76	5	يمارس أحياناً
4	يتـيح الفرصـة للطـلاب لعرض آرائهم فـي أسـاليب تقويم متطلبات المقرر.	٢٢٨ ٤٤.٢%	١٧٧ ٣٤.٣%	١١١ ٢١.٥%	2.23	0.78	6	يمارس أحياناً
5	يتعرف علـى ميـول الطـلاب المرتبطـة بـالمقرر الدراسـي واهتماماتهم ويشجعهم علـى ممارستها.	٢٢٨ ٤٤.٢%	١٦٠ ٣١.٠%	١٢٨ ٢٤.٨%	2.19	0.81	٧	يمارس أحياناً
6	يقدم معلومـات عن التفكير الناقد وأهميته ومهاراتـه مـع بداية الفصل الدراسي.	١٧٤ ٣٣.٣%	٢٠٨ ٤٠.٣%	١٣٦ ٢٦.٤%	2.07	0.77	٨	يمارس أحياناً
	المتوسط الحسابي العام				2.27	0.57	–	يمارس أحياناً

من جدول (٨) يتضح ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور (ممارسات الإعداد والتخطيط) (٢.٢٧) بانحراف معياري (٠.٥٧)، وهذا المتوسط يعني أن مستوى الممارسة أحياناً، وهو ما يشير إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال الإعداد والتخطيط في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد (أحياناً)، ويرجع ذلك إلى قلة عدد البرامج التدريبية التي تؤهل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنفيذ وتخطيط ممارساتهم التدريسية وفق متطلبات التفكير الناقد ومن ثم قصور مهاراتهم في تضمين التفكير الناقد في إعدادهم وتخطيطهط لممارساتهم التدريسية ، وهو ما

يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Saric and Steh (2017) أنه على الرغم من الدور المهم للتفكير الناقد في التطوير المهني للمعلمين إلا أنه لا تزال هناك فجوة كبيرة بين الأهداف المعلنة والممارسة الفعلية، حيث أنهم يواجهون عدداً من المشكلات عند وضع الأهداف موضع التنفيذ، وقد يرجع ذلك إلى بعض العقبات على مستوى السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وعلى مستوى السياق الذي يتم فيه التفكير، بالإضافة إلى ضعف تدريبهم على كيفية تضمين مهارات التفكير الناقد في ممارستهم التعليمية اليومية.

وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيباً هي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يُناقش الطلاب حول أهداف المقرر الدراسي ومفرداته مع بداية الفصل الدراسي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٥) وبمستوى ممارسة دائماً، تليها العبارة رقم (١) وهي (يُزود الطلاب بنسخة ورقية أو إلكترونية من توصيف المقرر الدراسي مع بداية الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي (٢.٣٣) وانحراف معياري (٠.٧٠) وبمستوى ممارسة أحياناً، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٣) وهي (يُناقش مع الطلاب الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس المقرر، ويتم تحديد الاستراتيجيات الأنسب) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٢٨) وانحراف معياري (٠.٨٠) وبمستوى ممارسة أحياناً.

وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، فقد أشارت دراسة Saric and Steh (2017) إلى أن بناء الوعي الناقد لدى الطلاب يكون بتضمين مهارات التفكير الناقد في سياق العملية التعليمية، وهو ما يمثل البداية المعرفية لاختيار طرق التدريس، ودراسة Arsal (2017) التي أكدت على تعزيز التعلم النشط كشرط من شروط تنمية مهارات التفكير الناقد، وتوفير بيئة تعليمية إيجابية وديمقراطية، تساعد الطلاب على التعلم عن طريق التحقق والاستقصاء، وإلى أهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس التي تشجع على تطوير مهارات التفكير الناقد والتمتع بمستوى عالٍ من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

بينما أقل ثلاث عبارات ترتيباً هي: العبارة رقم (٤) وهي (يتيح الفرصة للطلاب لعرض آرائهم في أساليب تقويم متطلبات المقرر) وجاءت بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٨) وبمستوى ممارسة أحياناً، وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يتعرف على ميول الطلاب المرتبطة بالمقرر الدراسي واهتماماتهم ويشجعهم على ممارستها) بمتوسط حسابي (٢.١٩) وانحراف معياري (٠.٨١) وبمستوى ممارسة أحياناً، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت العبارات رقم (٦) وهي (يقدم معلومات عن التفكير الناقد وأهميته ومهاراته مع بداية الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وانحراف معياري (٠.٧٧) وبمستوى ممارسة أحياناً. وقد يرجع ذلك أيضا إلى ضعف خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس وقصور مستوى تدريبهم على تضمين مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية.

وهذا يشير إلى ما أشارت إليه دراسة بو غربي (٢٠١٥) من أن الخبرة المهنية لأعضاء هيئة التدريس شكّلت عاملاً في ضعف مهارات التفكير الناقد لديهم ولدى طلابهم، ولذلك أوصت دراسة Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris (2016) بضرورة تصميم برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالمهارات اللازمة لتطوير ممارساتهم التدريسية، وزيادة فعاليتهم في تضمين مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم التعليمية.

إجابة السؤال الثاني: ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التنفيذ في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).

جدول (٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (ممارسات التنفيذ):

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
٨	يُنصت جيداً للطالب أثناء حديثه وإجابته.	٣٦٨ %٧١.٣	١٢٨ %٢٤.٨	٢٠ %٣.٩	2.67	0.55	1	يمارس دائماً
١١	يُشجع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى المعلومة.	٣١٢ %٦٠.٥	١٦٤ %٣١.٨	٤٠ %٧.٨	2.53	0.64	2	يمارس دائماً
٩	يُعطي الطلاب الوقت الكافي للحوار والنقاش داخل المحاضرة.	٢٩٦ %٥٧.٤	١٧٢ %٣٣.٣	٤٨ %٩.٣	2.48	0.66	3	يمارس دائماً
4	يربط موضوع المحاضرة بالموضوعات السابقة في المقرر.	٢٨٠ %٥٤.٣	٢٠٠ %٣٨.٨	٣٦ %٧.٠	2.47	0.62	4	يمارس دائماً
2	يربط موضوع المحاضرة بالواقع الحياتي للطلاب.	٢٨٨ %٥٥.٨	١٧٢ %٣٣.٣	٥٦ %١٠.٩	2.45	0.68	5	يمارس دائماً
3	يسمح للطلاب بالتحري عن الحقائق التي يتم طرحها في أثناء المحاضرة.	٢٩٢ %٥٦.٦	١٦٤ %٣١.٨	٦٠ %١١.٦	2.45	0.69	6	يمارس دائماً
٧	يحفز الطلاب على طرح التساؤلات أثناء المحاضرة.	٣٠٤ %٥٨.٩	١٣٦ %٢٦.٤	٧٦ %١٤.٧	2.44	0.74	٧	يمارس دائماً

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
١٠	يحلل المعلومات التي تحدث بها الطالب قبل الحكم عليها.	٢٦٤ ٥١.٢%	٢٠٤ ٣٩.٥%	٤٨ ٩.٣%	2.42	0.66	٨	يمارس دائماً
١٦	يُوجه الطلاب لتقبل وجهات النظر المختلفة والتسامح فيما بينهم.	٢٧٦ ٥٣.٥%	١٨٠ ٣٤.٩%	٦٠ ١١.٦%	2.42	0.69	٩	يمارس دائماً
١٧	يحرص أن تكون استجاباته نموذجاً للتفكير الناقد في جميع سلوكياته وممارساته التدريسية.	٢٦٤ ٥١.٢%	١٩٢ ٣٧.٢%	٦٠ ١١.٦%	2.40	0.69	١٠	يمارس دائماً
5	يطرح أسئلة بطريقة بسيطة وسهلة ومركزة تولّد الأفكار.	٢٨٠ ٥٤.٣%	١٦٠ ٣١.٠%	٧٦ ١٤.٧%	2.40	0.73	١١	يمارس دائماً
١٣	يبتعد عن ردود الأفعال المحبطة للطالب في التعلم.	٢٧٦ ٥٣.٥%	١٦٠ ٣١.٠%	٨٠ ١٥.٥%	2.38	0.74	١٢	يمارس دائماً
١٥	يُشجع الطلاب على التدوين والكتابة بأسلوبهم أثناء المحاضرة.	٢٧٢ ٥٢.٧%	١٦٤ ٣١.٨%	٨٠ ١٥.٥%	2.37	0.74	١٣	يمارس دائماً
6	يشجع الطلاب على توليد أفكار وآراء حول موضوع المحاضرة بحرية كاملة.	٢٦٤ ٥١.٢%	١٧٢ ٣٣.٣%	٨٠ ١٥.٥%	2.36	0.74	١٤	يمارس دائماً
١٢	يُحفّز الطلاب على تحليل المعلومات وعمل ترابطات بين موضوعات المحاضرة.	٢٦٤ ٥١.٢%	١٧٢ ٣٣.٣%	٨٠ ١٥.٥%	2.36	0.74	١٤	يمارس دائماً
١٤	يُدير مناقشات جماعية هادفة بين الطلاب لتوليد أفكار واقتراحات جديدة.	٢٤٤ ٤٧.٣%	١٧٦ ٣٤.١%	٩٦ ١٨.٦%	2.29	0.76	١٦	يمارس أحياناً
1	يوفر بيئة تعليمية مشجعة ومثيرة للتفكير الناقد.	٢٠٨ ٤٠.٣%	٢١٢ ٤١.١%	٩٦ ١٨.٦%	2.22	0.74	١٧	يمارس أحياناً
	المتوسط الحسابي العام				2.42	0.52	–	يمارس دائماً

من جدول (٩) يتضح ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور (ممارسات التنفيذ) (٢.٤٢) بانحراف معياري (٠.٥٢)، وهذا المتوسط يعني أن مستوى الممارسة دائماً، مما تقدم نستنتج أن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التنفيذ في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد (دائماً)، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يُنصت جيداً للطالب أثناء حديثه وإجابته) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٦٧) وانحراف معياري (٠.٥٥) وبمستوى ممارسة دائماً، ويرجع ذلك إلى مستوى الخبرة المهنية التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، بالرغم من قلة برامج تدريبهم على تضمين هذا النمط من مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية الأساسية ، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الحدي والعبدلي (٢٠٢١) على أن الحرص على الاستماع للطلاب وإعطاءهم وقتاً كافياً للتأمل والتفكير وتهيئة الفرصة لهم للمناقشة والتعبير عن آرائهم من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الداعمة لمهارات التفكير الناقد، تليها العبارة رقم (١١) وهي (يُشجع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى المعلومة) بمتوسط حسابي (٢.٥٣) وانحراف معياري (٠.٦٤) وبمستوى ممارسة دائماً،وقد أشارت دراسة (2013) Smith and Szymanski إلى ضرورة الحاجة إلى ممارسة طرق التدريس القائمة على البحث وتعلمها بشكل صريح لتنمية مهارات التفكير الناقد. وأكدت دراسة Arsal (2017) على ضرورة أن تتضمن عملية التعلم العديد من الأنشطة العلمية مثل الملاحظة والاستجواب والمراجعة والتحقيق وجمع وتحليل وتفسير البيانات والتنبؤات تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٩) وهي (يُعطي الطلاب الوقت الكافي للحوار والنقاش داخل المحاضرة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٤٨) وانحراف معياري (٠.٦٦) وبمستوى ممارسة دائماً، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (2016) Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris بأنه يمكن لأعضاء هيئة التدريس ممارسة عدداً من أشكال التعلم النشط التي تسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، مثل: استخدام أسلوب حل المشكلات في العالم الحقيقي، وإشراكهم في تنفيذ بحوث وأنشطة تعليمية أصلية، واستخدام دراسات الحالة، والمحاكاة، والتعلم الخدمي، والتعلم القائم على الفريق). كما أكدت دراسة (Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris 2016) على أن لجودة أساليب التدريس، وتحديداً تلك المتعلقة بالممارسات التي تنطوي على التعلم النشط، دور مهم في تحسين تعلم الطلاب وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

بينما أقل ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارتان رقم (٦ و ١٢) وهي (يشجع الطلاب على توليد أفكار وآراء حول موضوع المحاضرة بحرية كاملة، ويُحفّز الطلاب على تحليل المعلومات وعمل ترابطات بين موضوعات المحاضرة) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (٢.٣٦) وانحراف معياري (٠.٧٤) وبمستوى ممارسة دائماً، وهو ما يتفق مع ما أكدته (2013) Smith and Szymanski

على ضرورة ربط الخبرات السابقة بالحالية، من خلال ربط الطالب مع ما لديه من معلومات مخزنة في الذاكرة والمعلومات والمعارف الجديدة ويعيد ترتيب هذه المعلومات ويوظفها لتحقيق هدف معين أو الوصول إلى إجابات محتملة في المواقف المحيرة. كما يتفق مع ما ذهبت إليه دراسة Haynes & Lisic & Goltz & Stein and Harris (2016) في أن ضرورة تدريب الطلاب على فهم وتقييم المعلومات الجديدة واستخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة لتنمية مهارات التفكير الناقد ، وفي المرتبة السادسة عشر جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (يُدير مناقشات جماعية هادفة بين الطلاب لتوليد أفكار واقتراحات جديدة) بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وانحراف معياري (٠.٧٦) وبمستوى ممارسة أحياناً، حيث تساعد ورش عمل الجماعية على بناء مجتمعات تعليمية متقبلة للأفكار الجديدة وتحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارات رقم (١) وهي (يوفر بيئة تعليمية مشجعة ومثيرة للتفكير الناقد) بمتوسط حسابي (٢.٢٢) وانحراف معياري (٠.٧٤) وبمستوى ممارسة أحياناً.. حيث أكدت دراسة Fitriyani (2017) على أن تعليم التفكير الناقد في بيئة مجردة لا يوفر أي فائدة تعليمية لقدرة الطالب على التفكير الناقد كما أكدت دراسة Saric and Steh (2017) أنه لا يمكن تطوير مهارات التفكير الناقد إلا في البيئات التي تسمح للطلاب بالشك في وجهات النظر والأفعال مع توفير دعما متبادلا ودرجة من الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض.

إجابة السؤال الثالث: ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التقويم في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد؟

للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)

جدول (١٠) يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور (ممارسات التقويم)

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
2	يُعطي الطلاب الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح أثناء المحاضرة.	٣٠٠ %٥٨.١	١٦٨ %٣٢.٦	٤٨ %٩.٣	2.49	0.66	1	يمارس دائماً
3	يُشجّع الطلاب على تدوين أفكارهم التي تعلموها كتابياً واستخلاص النتائج.	٢٥٦ %٤٩.٦	٢٠٠ %٣٨.٨	٦٠ %١١.٦	2.38	0.69	2	يمارس دائماً

م	العبارة	يمارس دائماً	يمارس أحياناً	لا يمارس مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
4	يُنوّع في أساليب التقويم لتتوافق مع جميع مستويات الطلاب.	٢٤٤ %٤٧.٣	١٨٨ %٣٦.٤	٨٤ %١٦.٣	2.31	0.74	3	يمارس أحياناً
1	يُعطي للطلاب فرصة في اتخاذ القرارات المتعلقة في كيفية تقويم أدائهم في المقرر الدراسي.	٢٤٨ %٤٨.١	١٧٢ %٣٣.٣	٩٦ %١٨.٦	2.29	0.76	4	يمارس أحياناً
5	يُضمّن الأنشطة التقويمية للطلاب أنشطة جماعية.	٢٢٨ %٤٤.٢	١٦٨ %٣٢.٦	١٢٠ %٢٣.٣	2.21	0.80	5	يمارس أحياناً
٨	يتيح للطلاب تقويم إنجازاتهم وفق معايير تقويم محددة مسبقاً.	٢١٢ %٤١.١	١٩٢ %٣٧.٢	١١٢ %٢١.٧	2.19	0.77	6	يمارس أحياناً
٧	يسمح للطلاب بمناقشة الأخطاء التي وقعوا بها في الاختبارات بطريقة تسمح بتعديل الدرجة إذا تأكد من وجهات نظرهم.	٢٢٨ %٤٤.٢	١٤٨ %٢٨.٧	١٤٠ %٢٧.١	2.17	0.83	٧	يمارس أحياناً
6	تتضمن الأنشطة التقويمية للطلاب قراءة ناقدة للموضوع من مصادر مختلفة.	٢٠٤ %٣٩.٥	١٨٤ %٣٥.٧	١٢٨ %٢٤.٨	2.15	0.79	٨	يمارس أحياناً
	المتوسط الحسابي العام				2.27	0.60	–	يمارس أحياناً

من جدول (١٠) يتضح ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور (ممارسات التقويم) (٢.٢٧) بانحراف معياري (٠.٦٠)، وهذا المتوسط يعني أن مستوى الممارسة أحياناً، مما تقدم نستنتج أن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مجال التقويم في ضوء متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد (أحياناً)، وهو ما يرجع أيضا إلى قلة البرامج التدريبية التي تمكنهم من تضمين مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم التقويمية ، خاصة في ظل اعتماد البعض من أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تقويم تقيس عمليتي الحفظ والتذكر دون الاهتمام بمهارات التفكير العليا، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يُعطي الطلاب الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح أثناء المحاضرة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٤٩) وانحراف معياري (٠.٦٦) وبمستوى ممارسة دائماً، تليها العبارة رقم (٣)

وهي (يُشجّع الطلاب على تدوين أفكارهم التي تعلموها كتابياً واستخلاص النتائج) بمتوسط حسابي (٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٦٩) وبمستوى ممارسة دائماً.

وهذا ما يتفق مع ما ذهبت إليه دراسة Smith and Szymanski (2013) في أن ممارسات الكتابة التي يقوم بها الطلاب مثل كتابة التقارير أو غيرها، وتدريبهم عليها في مجال تخصصاتهم تمثل ضرورة مهمة من ضرورات تنمية مهارت التكير الناقد لدى الطلاب، حيث تعد الكتابة من الطرق المهمة لتدريب الطلاب على إعادة النظر في أفكارهم ومراجعتها في ضوء الدراسات السابقة التي يطلعون عليها، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٤) وهي (يُنوّع في أساليب التقويم لتتوافق مع جميع مستويات الطلاب) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٣١) وانحراف معياري (٠.٧٤) وبمستوى ممارسة أحياناً. حيث أشارت دراسة Haynes & Lisic & Goltz & Stein and (2016) Harris إلى أن تقييم مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات التقييم" أصيل " يعد من أهم الأساليب التربوية الحديثة في التقييم والذي يسمح لأعضاء هيئة التدريس بملاحظة استجابات الطلاب وتقديم الدعم اللازم لتطوير مهاراتهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

بينما أقل ثلاث عبارات ترتيباً هي: جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يتيح للطلاب تقويم إنجازاتهم وفق معايير تقويم محددة مسبقاً) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢.١٩) وانحراف معياري (٠.٧٧) وبمستوى ممارسة دائماً، وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يسمح للطلاب بمناقشة الأخطاء التي وقعوا بها في الاختبارات بطريقة تسمح بتعديل الدرجة إذا تأكد من وجهات نظرهم) بمتوسط حسابي (٢.١٧) وانحراف معياري (٠.٨٣) وبمستوى ممارسة أحياناً، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت العبارات رقم (٦) وهي (تتضمن الأنشطة التقويمية للطلاب قراءة ناقدة للموضوع من مصادر مختلفة) بمتوسط حسابي (٢.١٥) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبمستوى ممارسة أحياناً.

وهذا ما يتفق مع ما وصلت إليه دراسة Haynes & Lisic & Goltz & Stein (2016) and Harris من وجود انفصال بين المهارات التي يرغب أعضاء هيئة التدريس في تطويرها والطريقة التي يتم بها تقييم الطلاب، حيث يؤدي استخدام أساليب التقييم التقليدية الممثلة في حفظ المعلومات والمعارف واسترجاعها مرة أخرى وعدم وجود أساليب تقييم جيدة لقياس مهارات التفكير الناقد إلى نتائج غير مرغوب فيها بالنسبة لتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد تعزى لمتغير الكلية؟

للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول (١١) نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تُعزى لمتغير الكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
ممارسات الإعداد والتخطيط	بين المجموعات	3.90	2	1.95	**6.16	0.00
	داخل المجموعات	162.19	513	0.32		
	المجموع	166.08	515			
ممارسات التنفيذ	بين المجموعات	2.76	2	1.38	**5.26	0.01
	داخل المجموعات	134.35	513	0.26		
	المجموع	137.11	515			
ممارسات التقويم	بين المجموعات	3.94	2	1.97	**5.59	0.00
	داخل المجموعات	180.70	513	0.35		
	المجموع	184.64	515			
الكلي (جميع المحاور معاً)	بين المجموعات	3.45	2	1.73	**6.28	0.00
	داخل المجموعات	140.95	513	0.27		
	المجموع	144.40	515			

من جدول (١١) يتضح ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) فأقل بين آراء عينة البحث في جميع المحاور والكلي تعزى لمتغير الكلية. ولمعرفة صالح الفروق استخدم الباحث اختبار (Scheffe) كما في جدول التالي:**

جدول (١٢) نتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين اجابات متغير (الكلية):

المحور	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	كلية الصيدلة
ممارسات الإعداد والتخطيط	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	296	2.27	0.58	-		
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	144	2.17	0.54		-	
	كلية الصيدلة	76	2.45	0.54	*	**	-

ممارسات التنفيذ	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	296	2.43	0.54	-		
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	144	2.32	0.47		-	
	كلية الصيدلة	76	2.56	0.48	*	**	-
ممارسات التقويم	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	296	2.30	0.60	-		
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	144	2.15	0.59	*	-	
	كلية الصيدلة	76	2.41	0.59	*	**	-
الكلي (جميع المحاور معاً)	كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم	296	2.33	0.54	-		
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	144	2.21	0.50		-	
	كلية الصيدلة	76	2.47	0.52	*	**	-
(*) تعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) فأقل وأن هذا الفرق لصالح المتوسط الأكبر							

من (جدول١٢) يتضح ما يلي:

في جميع المحاور والكلي: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين عينة الدراسة الذين يدرسون (كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، وكلية العلوم والدراسات الإنسانية) والذين يدرسون (كلية الصيدلة)، وهذه الفروقات لصالح الذين يدرسون (كلية الصيدلة) ، ويرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة المعتمدة على مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الناقد ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الجاف وسليمان (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى تمتع طلاب التخصصات العلمية بمستوى عالٍ من التفكير الناقد مقارنة بطلاب التخصصات النظرية والإنسانية، وقد أرجعت الدراسة هذه الفروق إلى طريقة تعامل طلاب التخصصات العلمية مع الموضوعات الحقائق التي تتسم بالتجرد فضلاً عن أن طبيعة الاستنتاجات في مثل هذه التخصصات تركّز على القياس والملاحظة الموضوعية فضلاً عن البراهين التي تبنى على الأدلة والمعطيات التي تؤكدها ، وبهذا فإن هذا النوع من الدراسة يمنح الطلاب في التخصصات العلمية فرصاً للتدريب على جوانب التفكير الناقد الممثلة في (الاستنتاج – التقويم – الاستنباط – التفسير – معرفة افتراضات).

الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد؟

للإجابة على سؤال البحث الرئيس تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).

(جدول١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
٢	ممارسات التنفيذ	2.42	0.52	١	يمارس دائماً
١	ممارسات الإعداد والتخطيط	2.27	0.57	٢	يمارس أحياناً
٣	ممارسات التقويم	2.27	0.60	٣	يمارس أحياناً
	المتوسط الحسابي للاستبيان (جميع المحاور)	2.32	0.53	-	يمارس أحياناً

من (جدول١٣) يتضح ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان (الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد) (٢.٣٢) بانحراف معياري (٠.٥٣)، وهذا المتوسط يعني أن مستوى الممارسة أحياناً، مما تقدم نستنتج أن مستوى الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد (أحياناً)، وتم ترتيب المحاور حسب المتوسط الحسابي على النحو التالي:

- **جاء المحور الثاني (ممارسات التنفيذ) بالمرتبة الأولى بمتوسط (٢.٤٢) بانحراف معياري (٠.٥٢)، وبمستوى ممارسة دائما.**
- **جاء المحور الأول (ممارسات الإعداد والتخطيط) بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢.٢٧) بانحراف معياري (٠.٥٧)، وبمستوى ممارسة أحياناً.**
- **جاء المحور الثالث (ممارسات التقويم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٢.٢٧) بانحراف معياري (٠.٦٠)، وبمستوى ممارسة أحياناً.**

وهو ما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة سطام بن عبد العزيز يتمتعون بمستوى مرتفع من تطبيق مهارات التفكير الناقد خلال تنفيذهم لممارساتهم التدريسية، وقد يرجع ذلك إلى زيادة مستوى الخبرة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الناتجة من اجتهاداتهم الشخصية، بالرغم من ضعف مستوى تطبيقهم لهذه المهارات في مرحلة الإعداد والتخطيط لهذه الممارسات أو تنفيذهم لأساليب التقويم المناسبة لقياس مستوى هذا النوع من التفكير لدى طلاب الجامعة، وهو ما يرجع إلى قصور البرامج التدريبية التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على التخطيط لممارساتهم التدريسية وفق متطلبات تنمية التفكير الناقد ، فضلا عن ضعف تدريبهم على الأساليب الحديثة في تقويم مهارات التفكير الناقد

لدى الطلاب واعتمادهم على الأساليب التقليدية في التقويم التي لا تقيس مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

توصيات البحث:

من خلال النتائج السابقة التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

- **أن تصمم الجهة التدريبية في الجامعة برامج تدريبية متخصصة في التفكير الناقد لتحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتنفيذ متطلبات التفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية.**
- **أن تقدم الجهات التدريبة في الجامعة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التقويم الحديثة المناسبة لتقييم مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.**
- **أن تعتمد الأقسام الأكاديمية استراتيجيات التقويم الأصيل لقياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب؛ لما لها من دور في الربط بين متطلبات المجتمع وعمليتي التدريس والتقييم الجامعي.**
- **أن تعقد كليات الجامعة برنامج تعريفي في بداية كل عام جامعي لجميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بمهارات التفكير الناقد ومتطلبات تنميته، وكيفية توظيفه في العملية التعليمية.**
- **أن يوفر أعضاء هيئة التدريس البيئة الأكاديمية الداعمة للتفكير الناقد من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام لدى الطلاب وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف.**
- **أن يهتم أعضاء هيئة التدريس باستخدام وتنويع أساليب واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.**

المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

البجيدي، حصة بنت غازي (٢٠١٤). مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد ٢٢، العدد ٢، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، أبريل، ٥٠٣-٥٢٢.

بو غربي، محمد (٢٠١٥). ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر٣. *مجلة معارف*، العدد ١٨، ١٢٠.

الجار الله، أمل صالح (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، العدد ١٦٩، ٧٤٦-٧٨١.

الجاف، رشدي علي ميرزه؛ سلمان، خديجة حسين (٢٠٢١). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد ٨٧، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ١٧٧-٢٤٢.

الحدي، عبد الرب صالح علي والعبدلي، محمد صالح عبد الله (٢٠٢١). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافعز. *مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد ٢، العدد ٤ ، ٤٥٣-٤٧٠.

الحربي ، نوار بنت محمد سعد. (٢٠١٢). أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، العدد ٢٥ ، رابطة التربويين العرب ، ٤١-٨٠.

حسن ، طه علي أحمد علي. (٢٠١٤). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. *مجلة التربية جامعة الأزهر* ، العدد ١٦١ ، ٢٦٣-٣٠٠

حسن، رمضان علي. (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة.*دراسات تربوية واجتماعية*، مج ٢٢ ، ع ١، كلية التربية جامعة حلوان ، ٤٩٣ - ٥٣٤ .

الخليل، محمد عزام محمد. (٢٠٢٢). أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة: دراسة نظرية.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج ٦، ع ٢٧ ، المركز القومي للبحوث غزة ، ٨٢ - ٩.

الشمري، عفاف عليوي سعد، آل رشيد، هياء معجب مهدي (آذار – ٢٠٢١). التفكير الناقد، *المجلة العلمية للنشر العلمي*، العدد (٢٩).

الصغير، علي بن محمد والنصار، صالح بن عبد العزيز. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (١٨)، ٣٤-٦١.

الصمادي، مروان صالح (٢٠٠٢). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (٢) العدد (٨).

عابدين، تهاني هاشم خليل. (٢٠٢٢). أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدي المتعلم في تحسين مخرجات التعليم.*مجلة العلوم وآفاق المعارف*، مج ١، ع ٢، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ١٦٥ – ١٧٨ .

عبد السلام ، مندور عبد السلام فتح الله. (٢٠٠٩). أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس* ، العدد ٣٣ ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٣٧ – ١٦٥.

عبد العاطي ، حسن الباتع محمد. (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. *مجلة دراسات المعلومات* ، العدد ٢ ، جمعية المكتبات والعلومات السعودية ، ١٤٩-١٨٠.

عبد المعطي ، أسماء عبد النبي محمد وكامل ، آمال ربيع ، وجرجس ، رشا رمزي. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية للطلاب المعلمين بكلية التربية وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* ، المجلد ١٦ ، العدد ١٠ ، ديسمبر ، ٥٦٥ – ٥٩٨.

الغامدي ، منى سعد وعافشي ، ابتسام عباس. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعليمية الكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، المجلد ٢٦ ، العدد ٢ ، ٨٣-١٠٥

قرقاب، غالية أحمد الجبيل. (٢٠١٤). أهمية التفكير الناقد في عصر العولمة لدى طلاب الجامعات.*عالم التربية*، س ١٥ ، ع ٤٦ ،المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٣٠٥ – ٣٢٨

محمد، صلاح محمد محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.*مجلة كلية التربية، جامعة بنها* – المجلد ٢٧ ، العدد ١٠٥ ، ٤٤٥ – ٤٨٨ .

مرعي ، توفيق ونوفل ، محمد بكر. (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة المنارة* ، المجلد ١٣ ، العدد ٤ ، ٢٨٩ – ٣٤١.

المقدادي ، أحمد وخلف ، مالك. (٢٠١٩). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء برمجة كروكودايل Crocodile Clips ، *دراسات : العلوم التربوية* ، المجلد ٤٦ ، العدد ١ ، ٥١٩-٥٣٣.

موسى، مبراك. (٢٠٢١). التفكير الناقد والممارسات التعليمية.*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، مج ١٠ ، ع ٢،المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – مخبر تعليم – تكوين – تعليمية ، ١٥٩ – ١٧٤

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

Ada Haynes1, Elizabeth Lisic2, Michele Goltz3, Barry Stein4 and Kevin Harris. (2016). Moving Beyond Assessment to Improving Students' Critical Thinking Skills: A Model for Implementing Change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 16, No. 4, August, pp.44-61.

Akbarilakeh, Maryam & Naderi, Atefeh & Azizollah, Arbabisarjou. (2018). Critical Thinking and Emotional Intelligence Skills and Relationship with Students' Academic Achievement. *La Prensa Medica*. 104. 10.4172/lpma.1000280.

Bahr, Nan (2010) "Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 4: No. 2.

Bailian, S. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302

Dewi Fitriyani.(2017). What does the term Critical Thinking mean to you?' A qualitative analysis of chemistry undergraduate, teaching. Chem. Educ. Res. Pract., 2017, 18, 420

Facione,P. (1998). Critical Thinking. What it is and why it Counts. *California Academic Press*.

Huitt, W.(1998). Critical Thinking : An Overview. Educational Psychology In- teractive, Valdosta State University.

Jonathan E. D. Richmond. (2007). Bringing critical thinking to the education of developing country professionals. *International Education Journa*l, 2007, 8(1), 1-29.

Norris, S(1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42(1).

Ou Lydia Liu ; Lois Frankel and Katrina Crotts Roohr. (2014).Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. ETS Research *Report Series.*

Saric, Marjeta; Steh, Barbara: Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal*, 7 (2017) 3, S. 67-85.

Vernon G. Smith and Antonia Szymanski. (2013). Critical Thinking: More Than Test Scores. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, Vol. 8, No. 2– October 2013

Zeki Arsal (2017): The impact of inquiry-based learning on the critical thinking dispositions of pre-service science teachers, ***International Journal of Science Education*** **, V. 39 , Issue 10 ,1326-1338.**