Route Educational and Social Science Journal ISSN: 2148-5518

Volume 5(2), February 2018

Article History

Received/Geliş	*Accepted/ Kabul*	*Available Online/Yayınlanma*
12 /12/2017	*22 /01/2018*	*1/02/2018*

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس

د. عائشة محمد عجوة

جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في التفكير الناقد تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي للطالب على درجات المقياس الكلي ولكل بعد من أبعاده، حيث تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة السلطان قابوس حجمها (200) طالباً وطالبة من أربع كليات تم اختيارهن بطريقة القرعة العشوائية. وتم استخدام اختبار التفكير الناقد الذي يتكون من (150) فقرة ويحتوي على خمسة اختبارات فرعية تمثل مهارات التفكير الناقد هي؛ (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج) يتكون كل منها من (30) فقرة. وقد أظهرت النتائج بأن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة السلطان قابوس كان بمستوى منخفض على درجات المقياس الكلي وللمقاييس الفرعية. ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للجنس في الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد أو مهاراته، باستثناء فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح الإناث.

The level of critical thinking skills among students of Sultan Qaboos University

Summary

The purpose identify the level of critical thinking among the students of Sultan Qaboos University, In addition to identifying the differences in critical thinking depending on the gender variable of the student on the scores of the total scale and each dimension, A random sample of students from Sultan Qaboos University (200 students) was selected from four faculties randomly selected. The critical thinking test, which consists of (150) paragraphs, contains five sub-tests that represent critical thinking skills: (Recognition of assumption, Interpretation, Evaluation of arguments, Deduction and Inference), each consisting of (30) items. The results showed that the level of critical thinking among the students of Sultan Qaboos University was low on the total and sub-scales. The results did not show gender differences in the overall score of the critical thinking scale or skills, With the exception of statistically significant differences in two skills (Recognition of assumption and Inference) for females.

المقدمة

تؤدي صور التفكير التي يستخدمها الأفراد دوراً حيوياً في نجاحهم وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، حيث إن أداء الأفراد في المهمات الأكاديمية التعليمية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد انتهائها هي نتاج تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم(1). وفي عصر العولمة والتقدم التكنولوجي الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة، وأصبح أفراده في مختلف الثقافات عرضة لمواجهة العديد من التحديات، وذلك من خلال الاطلاع والتعرض لمختلف القيم والأفكار والأحداث، بما فيها من قيم مختلفة بشكل جذري عن قيم المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، والأفكار السلبية بما فيها من تعصب وتطرف، تزداد أهمية أن يمتلك الفرد القدرة على التفكير الناقد الذي يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات التي تعرض عليه ويتعرض لها، لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، حيث أن الفرد الذي يستخدم التفكير الناقد لا يقبل الأمور والحوادث كما تروى، كما لا يسارع إلى تصديقها، بل يعرضها على ميزان العقل لتقيمها والحكم عليها وتحديد مدى صحتها أو مناسبتها. بالإضافة إلى أن ما تتعرض له المجتمعات من تغييرات متسارعة على مختلف الأصعدة؛ الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، تؤثر على أفرادها الذين يعتبرون اللبنات الأساسية لتلك المجتمعات ومؤسساتها، حيث أن العلاقة بين الأفراد ومجتمعاتهم تبادلية تفاعلية.

لقد قدم المختصون والباحثون تعريفات متعددة للتفكير والتفكير الناقد منها ما هو مقتضب ومنها ما هو أكثر تفصيلاً، فقد عرف بيار (Beyer, 2001) بأنه عملية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها(2)، وعرفه جروان (1999) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير(3). كما أن التفكير كنشاط عقلي يقوم على عمليات تتفاوت من البساطة إلى التعقيد حسب المواقف العملية التي تتطلبها، فالتذكر عملية بسيطة يقوم الفرد خلالها باسترجاع المعلومات المناسبة للموقف، والتحليل والاستنتاج عمليات عقلية أكثر تعقيداً، حيث تتطلب تجزئة المعلومة أو الفكرة وفقاً لخطة ما أو لأسباب وجيهة.

(1)تعليم التفكير الناقد: مفاهيم وتطبيقات، جروان (1999)

(2) Thinking Skills. In Costa, What Research Suggests about Teaching, Beyer, K., (2001)

(3) مرجع جروان نفسه

أما العمليات العقلية ذات المستوى الأعلى من التعقيد فتتطلب التقييد بخطوات دقيقة، كما تتطلب الكثير من الوقت والجهد ليمكن تطبيقها في مواقف عملية مختلفة ومنها؛ التفكير الناقد والتفكير الخاص باتخاذ القرار وحل المشكلات والتفكير الإبداعي(4).

وعلى الغرار نفسه تم تقديم تعريفات متنوعة للتفكير الناقد، وقد أشارت القطامي (2001) إلى إمكانية تنظيم تعريفات التفكير الناقد في صيغتين؛ الأولى توصف بالشخصية الذاتية، وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما ورد في تعريف أنيس (Ennis) بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، فهو تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً ومدافعاً عنه. والثانية تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، كعملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية(5)، كما يرى أنيس Ennis المشار إليه (الحموري والوهر، 1998ب) أن التفكير الناقد يتسم بسمتين أساسيتين؛ أولهما أنه تفكير عقلي يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة أو مؤيدة بطريقة مقبولة، وثانيهما أنه تفكير تأملي، ويتطلب القرارات حول ما يجب اعتقاده أو عمله نوعين من الحكم على الأقل؛ يرتبط الأول بمقبولية الأسس التي يقوم عليها ذلك الاعتقاد، ويتعلق الثاني بالاستدلال من الأسس المقبولة إلى الاعتقاد الذي يجب الأخذ به، وهذان النوعان من الحكم يوفران أساساً لتحديد النزعات والقدرات التي تشكل التفكير الناقد(6)، ويشير توفيق الوارد في جروان أن جميع تعريفات التفكير الناقد تتفق في أنها لا تعده عملية منفصلة، بل سلسلة من العمليات تنتج عنها مجموعة من المهارات(7).

ويختلف تصنيف مهارات التفكير الناقد وفقاً لاختلاف النظرة إليه واختلاف تعريفه(8). وقد لاحظت الباحثة أن عدد مهارات التفكير الناقد التي أوردها الباحثون والمنظرون تراوحت من مهارتين إلى أثنى عشر مهارة رئيسية بالإضافة إلى مهارات فرعية، ومن ضمن تلك التصنيفات تصنيف كل من؛ واطسن وجلسر (Watson & Glaser) و بول (Paull) ونيدير (Needier) و اودل ودانيالز (Undall & Dniels). وتتبنى الدراسة الحالية تصنيف واطسن وجلسر، وذلك لاستخدامه في العديد من الدراســـات

(4) مهارات التفكير: مفاهيمها ومستوياتها، كرم (1999)
(5) تعليم التفكير الناقد للمرحلة الأساسية، قطامي (2001)
(6) قدرة طلبة السنة الجامعية الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة، الحموري والوهر (1998ب)
(7) عليم التفكير الناقد: مفاهيم وتطبيقات، جروان (1999)
(8) علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، العتوم (2004)

العالمية والعربية، وهذا التصنيف يتضمن خمس مهارات هي؛ أولاً: الاستنتاج (Inference) وهي أن يحدد الفرد درجة صحة أو خطأ النتيجة التي تم استنتاجها من الحقائق المقدمة. ثانياً: معرفة الافتراضات (Recognition of assumption) وهي أن يدرك الفرد الافتراضات والمسلمات الضمنية-غير الظاهرة-التي تتضمنها قضية أو دعوى ما. ثالثاً: الاستنباط (Deduction) وهو أن يحدد الفرد ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب أو تتبع بالضرورة بالاستناد إلى مقدمات معينة. رابعاً: التفسير (Interpretation) وهو أن يتمعن الفرد في الأدلة المقدمة، ويحدد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مبررة أم لا. خامساً: تقويم الحجج (Evaluation of arguments) وهي أن يميز الفرد بين الحجج أو الأدلة القوية، ذات الصلة بقضية ما والحجج الضعيفة وغير ذات الصلة(9).

وقد أورد المنظرون والباحثون العديد من فوائد التفكير الناقد للأفراد بشكل عام وللطلاب بصورة خاصة، ومن فوائده لعامة الأفراد أنه يزيد من قدرتهم على؛ التكيف مع الأوضاع المتغيرة وفهم المشكلات والتحديات والتمييز بين الرأي والحقيقة والخروج باستنتاجات منطقية، كما أنه يساهم في التصدي للأفكار والعادات الهدامة ويمكنهم من التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً، ويساعدهم على اتخاذ القرارات الصائبة، مما يساعدهم على حماية أنفسهم (10، 11)، كما تم الربط ما بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم المواطنة الفعالة، حيث تزيد الحاجة في عصر التغيير إلى مواطن قادر على التمييز بين الحقائق والآراء التي تدعم بناء الوطن وتصنف المعارف والأطروحات بروح ناقدة (12). وأكد بديسينو (2008) على أهمية التفكير الناقد في عصر التضليل السياسي ودوره في خلق المواطن القادر على تحمل المسئولية في المجتمع(13)، كما يرى الجبيلي (434هـ) أن التفكير الناقد مهم وفعال في تنمية المجتمع وتطوره، حيث أنه يُمكن الأفراد من مواجهة مواقف مختلفة في جميع مجالات الحياة، وعلى الإبداع ومواكبة التطورات الحديثة(14).

(9) أثر النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، الرق (2011)

(10) برنامج ريتشارد باول لتعليم مهارات التفكير الناقد، الدجاني، 2003

(11) مبادئ علم النفس التربوي، زغلول، 2004

(12) تعليم التفكير ألابتكاري والناقد، الخضراء (2005)

(13) Teaching Critical Thinking in an Age of Politic Disinformation and Perceived Anti-Intellectualism: Helping to Build a Responsible Citizen, Pedicino (2008)

(14) مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجبيلي (434هـ)

كما أن امتلاك الطلاب لمهارات التفكير الناقد يحقق لهم العديد من الفوائد داخل البيئة التربوية وخارجها، ولحياتهم الآنية والمستقبلية، حيث يشير الخالدي (2006) إلى أن الطلاب الذين يستخدمون مهارات التفكير الناقد يتصفون بالتعقل والمرونة والموضوعية في مواجهة المواقف والمشكلات مما يساعد على حلها ومعالجتها(15). وفي المؤسسات التربوية تساعد الطالب على الانفتاح الذهني وتقبل الأفكار على تباينها واحترام الآراء، وتمكنه من إجراء العمليات المساعدة في اختبار معتقداته وآرائه بناء على وعي واضح لأسباب هذا الاختيار، ويمتد لتعلم طرق توجيه السؤال من حيث زمانه وطبيعته ونوعيته وأساليب إجراء المحاكمات العقلية واختيار المنطق المناسب لمحاكمة الأمور. ويرى كوهن (2005) Kuhn أن امتلاك الطالب لمهارات التفكير الناقد تمكنه من إصدار القرارات حول العوامل السببية وغير السببية والتنبؤ بالمخرجات والنتائج. كما أنها تكسب الطالب القدرة على التمعن في المحتوى المعرفي لما يتعلمه ويحيط به في مجال فضاء الاتصالات وتساعده على تعليل اختياراته ورؤيته للمشكلات الحياتية التي يمر بها والنظر إليها نظرة ثاقبة ومتمعنة بعيدة عن الانسياق للبهرجة الإعلامية وللتطرف في الآراء والانقياد العاطفي (16). وتساعد على تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة للمساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (17). ويرى فشر (2001) Fisher أن عادات التفكير الفعال تنمي لدى الطلاب الثقة وتجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة تحديات المستقبل(18).

ويفترض البعض كبول (Pull) أن القدرة على التفكير الناقد قدرة نمائية تنمو بتقدم العمر، تبدأ في الظهور لدى الطلاب في عمر (11-12) سنة ولا تستقر إلا في سن الخامسة عشر ثم تتزايد إلى سن الرشد حتى تصبح شبه ثابتة (19). يرى آخرون أن التفكير الناقد مهارة حياتية قابلة للتدريب، حيث لا يأتي بالفطرة، فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى ممارسة وتدريب، كما أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة (28؛29). ونظراً لأهمية التفكير الناقد لطلاب المرحلة الجامعية، سعت العديد من الدراسات للتعرف على مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب الجامعة.

(15) جودة التفكير الناقد في حل المشكلات لطلاب الصف الثاني في مدينة الرياض، الخالدي (2006)

(16) تعليم التفكير ألابتكاري والناقد، الخضراء (2005)

(17) علم النفس المعرفي:قراءات وتطبيقات معاصرة، الدرديري وجابر (2005)

(18) Critical Thinking an Introduction, Fisher (2001)

(19) قدرة طلبة السنة الجامعية الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة الحموري والوهر (1998أ)

إن العمليات المعرفية تتأثر بتفاعلات الأفراد مع الآخرين وعلاقاتهم بهم، كما تتأثر بالسياق الاجتماعي الذي يوجد فيه هؤلاء الأفراد، ويتكون السياق الاجتماعي من الجماعات الأساسية والفرعية التي ينتمي إليها الفرد، والتي تتضمن كل منها نظاماً من العقائد والقيم الصريحة والضمنية وتستجيب لحاجاته المتنوعة، ويكون له في كل منها دوراً محدداً (20)، حيث يكتسب ويطور الفرد مهارات وسلوكيات وقيم وأفكار جديدة بشكل مستمر ومن مصادر متعددة؛ كالأسرة المدرسة ووسائل الإعلام. (21؛22). وتعد نظرية بياجيه أكثر النظريات شمولاً وتكاملاً في النمو العقلي؛ حيث يرى أن الأطفال يمرون بمراحل النمو بمعدلات متفاوتة ووفق تتابع ثابت، وقد ناقش عملية النمو في إطار النزعة البيولوجية، وتوصل إلى أن الأطفال يتفاعلون مع البيئة حتى يتحقق النمو، فالنمو كما يراه بياجيه ليس بسبب النضج الداخلي ولا بالتعليم الخارجي، وإنما هو عملية بناء نشطة؛ إذ يبني الأطفال أنفسهم من خلال نشاطاتهم الخاصة بناءً معرفياً، وقد أشار بياجيه إلى أربع مراحل يمر بها النمو المعرفي هي؛ الحس حركية، وما قبل العمليات، والعمليات المادية (المحسوسة)، والعمليات الشكلية (التجريدية)، وفي مرحلة العمليات الشكلية يستطيع الطفل أن يفكر بانتظام في إطار العمليات أو الأفعال العقلية، ومن أهم مظاهر هذه المرحلة القدرة على التفكير التأملي في الحياة الاجتماعية (23). ويشير بيرك Berk, (2009) إلى أن مرحلة العمليات الشكلية تبدأ من سن الحادية عشر وحتى سن الرشد، حيث يصبح الفرد قادراً على تكوين المفاهيم والنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة مع القدرة على عزل عناصر المشكلة ومعالجة الحلول الممكنة بانتظام، ومعالجة عدة أمور بنفس الوقت، كما يصبح الفرد قادراً على التفكير بطريقة مجردة، وإتباع افتراضات منطقية، والتعليل استناداً إلى فرضيات، ويصبح مهتماً بالأمور المستقبلية المفترضة؛ حيث يمكنه أن يطور الفرضيات ويستنتج بمنطقية ويجري استدلالات أكثر تجريداً(24). وقد أقترح بعض الباحثين وجود مرحلة إضافية من التطور المعرفي هي مرحلة ما بعد العمليات المجردة، والتي تتميز عن مرحلة العمليات الشكلية في قدرة الفرد على إدراك أن المعرفة نسبية، مع تقبل إمكانية وجود التناقضات المعرفية، وإمكانية تكامل تلك التناقضات (25).

(20) الأسرة وإبداع الأبناء، السيد (1980)

(21) الفروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفكير ألابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية، الصباطي (2004)

(22) أنماط التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء وعلاقتها بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، الربايعة والزعبي والشرايرة (2009)

(23) علم نفس النمو: المراهقة، الحوراني والقنطار والعنزي (2003)

(24) Child development, Berk, (2009)

(25) Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach, Wu & Chiou, 2008

ويلاحظ أن خصائص النمو المعرفي لمرحلة العمليات الشكلية ومرحلة ما بعد العمليات تمثل خصائص المفكر الناقد، ومن الجدير ذكره أن عدداً من الباحثين أشاروا إلى أن العديد من الراشدين لا يستطيعون التفكير المجرد بشكل كامل، كما أنهم يتفاوتون بشكل ملحوظ في المجالات التي يمكن أن يطبقوا بها التفكير المجرد، حيث أنهم قد يظهرون نفس مجموعة مهارات التفكير المحسوسة لمرحلة الطفولة (26؛ 27)، وقد أقترح دبليو وتشاو (Wu & Chiou, 2008) أن 75% من طلبة الكليات ما زالوا يفكرون ضمن مرحلة تفكير العمليات الحسية(28). وحيث إن تطور مهارات التفكير الناقد يتأثر بالسياق الاجتماعي وما يتعرض له من خبرات حياتية وتعليمية فقد سعت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد في المجتمع العماني لدى طلاب المرحلة الجامعية التي يتوقع استناداً لنظرية بياجية مرحلة تطور مهارات التفكير العليا.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان لتساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، ومن هنا عنيت كثير من الدول في العالم به، وسخرت الكثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية. كما أصبح التفكير الناقد أحد أنواع التفكير المختلفة والذي بدأ الاهتمام به في المدة ما بين (1919-1929) في أعمال جون ديوي (29)، ونظراً لأهمية التفكير الناقد ضمنت مؤسسة اليونسكو التفكير الناقد ضمن المهارات الحياتية، حيث عرفتها على أنها مجموعة من القدرات المعرفية والشخصية والاجتماعية التي تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مدروسة وحل المشكلات والتفكير بطريقة نقدية وإبداعية والتواصل بفاعلية وتكوين علاقات صحية والتعاطف مع الآخرين ومواجهة حياتهم الشخصية وإدارتها بشكل إيجابي سليم، كما حددت اليونسف مهارات صنع القرار والتفكير الناقد كثاني أهم مهارة في قائمتها التي حددت فيها أهم المهارات التي تعتبر مهمة لأي فرد وتساهم في نجاحه في الحياة (30).

(26) Education for thinking, Kuhn, 2008

(27) Child development, Berk, (2009)

(28) Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach, Wu & Chiou, 2008

(29) فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن، محمد، (1996)

(30) مهارات الحياة: مفهومها، وأهميتها، وأساليب تدريسه، الهيم والعجمي (2012)

وقد شهدت دول مجلس التعاون الخليجي في السنوات الأخيرة اهتماماً غير مسبوق بتدريس مهارات الحياة، وذلك انسجاماً مع دعوات المنظمات العالمية التربوية، ونظراً لإيمانها بأهمية إعداد أفرادها إعداداً يتناسب مع مواجهة متطلبات العصر الحالي بما فيه من مخاطر وتحديات. كما هو الحال في دول مجلس التعاون الخلجي الأخرى يحظى النظام التعليمي في سلطنة عمان بتطوير مستمر، فقد شهدت العقود الماضية عدة مراحل من التطوير وإعادة التنظيم شملت التعليم المدرسي والتعليم العالي على حد سواء، وقد راعت المؤسسات التعليمية في السلطنة أهمية التكامل فيما بينها لإنجاح برامجها وتحقيق أهدافها، حيث قامت كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بصياغة رؤية مشتركة للتعليم، يظهر منها أن السلطنة تتبنى منهجية جديدة نحو التعليم تسعى إلى تزويد المتعلم؛ بالمهارات اللازمة للحياة والعمل، وتوعيته بالأدوار المتوقعة منه، بما يمكنه من العيش منتجاً في عالم المعرفة، ويؤهله للتكيف مع متغيرات العصر(31).

وإذا كانت القدرة على التفكير الناقد حاجة وضرورة مهمة لجميع فئات المجتمع، فإنه قد يعد أكثر أهمية للطلبة خلال المرحلة الجامعية وذلك للخصائص والمتطلبات التي ترتبط بمرحلتهم العمرية والعلمية، وإعدادهم لمواجهة متطلبات المستقبل والتي لن تكون في اكتساب الكم الهائل من المعلومات والحقائق فحسب، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وإتقان عملية التعلم من خلال ربط عناصره ببعضها، كما أن امتلاك طلاب المرحلة الجامعية لمهارات التفكير الناقد تسهم في إعدادهم للنجاح في هذا العالم. ونظراً لأهمية التفكير الناقد لطلاب المرحلة الجامعية فقد سعت العديد من الدراسات في سياقات اجتماعية مختلفة للتعرف على مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب الجامعة. كما اهتم العديد من الباحثين بدراسة العوامل التي ترتبط به وتؤثر في القدرة عليه، وذلك من خلال تناول متغيرات شخصية للطالب؛ كالعمر والنوع الاجتماعي للطلاب، أو مرتبطة بالبيئة الأكاديمية؛ كالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقد لاحظت الباحثة من خلال استعراض الدراسات التي تناولت التفكير الناقد ومتغيري نوع الكلية (التخصص الأكاديمي) والنوع الاجتماعي، وجود نتائج مختلفة وربما متناقضة، كما لاحظت ندرة الدراسات التي اهتمت بالتعرف على مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث لم تقف الباحثة إلا على دراسة واحدة هي دراسة المدحاني(32). لذا فقد اهتمت الدراسة الحالية بالإجابة على السؤال الرئيس؛ ما مستوى التفكير الناقد ومستوى مهاراته لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

(31) التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، عيسان (2006)

(32) التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات، المدحاني (2003)

1.ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج) لدى طلاب جامعة السلطان قابوس؟

2.هل توجد فروق بين طلاب جامعة السلطان قابوس في التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف على الآتي:

1. مستوى التفكير الناقد ومستوى مهاراته الفرعية لدى طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس.

2. إذا كانت هناك فروق في مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية بين طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس في التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته والمتمثل في التفكير الناقد، ومسايرة الاهتمام المتزايد به عالمياً وعربياً ومحلياً، كما تتضح أهميتها في مجموعة من النقاط هي:

1. الإضافة العلمية في هذا المجال؛ حيث قد تسهم في زيادة الفهم عالمياً وعربياً ومحلياً، للعوامل والمتغيرات التي تؤثر في تطور التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة بشكل خاص والأفراد بشكل عام.

2. ندرة الدراسات التي تناولت موضع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية في سلطنة عمان وذلك –في حدود علم الباحثة–.

3.تنبيه المختصين في التربية كل في مجال تخصصه لإعطاء المزيد من الاهتمام بالتفكير الناقد وطرق تطويره لدى الطلاب والطالبات، من خلال إجراء مزيد من الدراسات في مجال تنمية التفكير النقد في التعليم العالي.

4. قد تخرج بنتائج وتوصيات تفيد في مجال تحسين طرق ومهارات التفكير الناقد في المناهج، والخطط والبرامج، والنشاطات العلمية والعملية في التعليم العالي.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة المستخدمة المكونة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة السلطان قابوس المسجلين خلال فصل ربيع 2017، وبالمقاييس المستخدمة لقياس التفكير الناقد ومهاراته الفرعية.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد: هو تفكير عقلاني يركز على اتخاذ القرار بشأن الفكرة التي يجب تبنيها أو السلوك الذي يجب فعله، يعرف بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير الناقد بصورة واطسن-جلسر (Watson & Glaser) المكيف على البيئة العمانية ويقيس مهارات التفكير الناقد الآتية؛

1. معرفة الافتراضات Recognition of assumption: وتتمثل في المهارة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما؛ بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وارداً أو غير وارد عند النظر للوقائع المعطاة.
2. التفسير Interpretation: ويتمثل في مهارة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.
3. تقويم المناقشات Evaluation of arguments: تتمثل في مهارة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما، بحيث يتم تمييز نواحي القوة والضعف فيها.
4. الاستنباط Deduction: يتمثل في مهارة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة إذا ما كانت نتيجة ما مشتقة من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد.
5. الاستنتاج Inference: تتمثل في مهارة الفرد على التمييز بين درجة احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

الدراسات السابقة

تماشياً مع هدف الدراسة الحالية والمتمثل بالتعرف إلى مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب جامعة السلطان قابوس سيتم استعراض الدراسات التي تناولت طلاب المرحلة الجامعية وهدفت للتعرف على مستويات التفكير الناقد ومهاراته، والتي تناولت متغير النوع الاجتماعي.

أجرى الجنابي (1992) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بجامعة بغداد والأساليب المعرفية التي يطبقونها، وبلغت عينة الدراسة (240) طالباً وطالبة، حيث طبق الباحث مقياس للتفكير الناقد من إعداده، واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الأقسام العلمية، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(33).

وفي دراسة جوين (1993) Gunn التي هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الناقد بالتقدم بالمستوى التعليمي ونوع التخصص والنوع الاجتماعي، حيث تكونت عينة دراسة من (100) طالباً وطالبة من التخصصات الجامعية المختلفة، وقد أظهرت النتائج فروقاً تعزى لمستوى السنة الدراسية لصالح السنوات الأعلى، وفروق تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وفروقاً تعزى للتخصص العلمي حيث كانت لصالح طلاب تخصصات العلوم الاجتماعية(34).

وهدفت دراسة صالح (1994) التعرف على أثر الارتقاء في المستوى الدراسي على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية في مصر، تكونت عينة الدراسة من (780) طالباً وطالبة في الصفوف الأول ثانوي والثاني الثانوي والثالث ثانوي، والأول والثالث جامعي في كلية التربية في مصر، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجات التفكير الناقد ككل تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور في الصفوف الأول ثانوي والثالث ثانوي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على درجات التفكير الناقد في الصف الأول جامعي، وعند مقارنة طلاب المرحلة الثانوية مع الجامعية ظهر فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الصف الثالث ثانوي، أما بالنسبة لمستوى الصف الدراسي فقد أشارت النتائج إلى تفوق ذكور الأول الجامعي على ذكور المراحل الثانوية الثلاث وعلى ذكور الصف الثالث الجامعي، كما تفوقت إناث المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة(35).

وفي دراسة الحلفاوي (1997) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير وكل من متغير التخصص والنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، على عينة من الجامعة الأردنية تكونت من (2032) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج وجود فروقاً لصالح طلاب الكليات العلمية بالمقارنة مع طلاب الكليات الإنسانية، وأظهرت وجود فروقاً في الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد ولدرجات المقياسين الفرعيين؛ الاستنتاج وتحديد المسلمات لصالح الإناث، وفروقاً على درجات المقياس الفرعي الاستنباط لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة ولصالح السنوات الأعلى(36).

(33) التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، الجنابي (1992)

(34) Assessing Critical Thinking: Development of a Constructed-response Test, Gunn (1993)

(35) الارتقاء في المستوى الدراسي وآثره في نمو مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، صالح (1994)

(36) اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، الحلفاوي (1997)

وهدفت دراسة الحموري والوهر (1998أ) إلى تحديد قدرة طلاب الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد، والتعرف على أثر كل من فرع الدراسة ومستوى التحصيل في الثانوية العامة والتفاعل بينهما في القدرة على التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (121) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى في الجامعة الهاشمية للعام الدراسي (1996-1997) واستخدم الباحثان مقياس واطسون-جلسر المعدل على البيئة الأردنية، وقد أظهرت النتائج عدم وجود آثر للفرع الدراسي أو مستوى التحصيل في المرحلة الثانوية العامة في القدرة على التفكير الناقد. كما أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة الهاشمية منخفض(37).

وفي دراسة الحموري والوهر (1998ب) التي هدفت إلى استقصاء نمط القدرة على التفكير الناقد بتقدم الأفراد في العمر، ودراسة الأثر التفاضلي لعوامل فرع الدراسة والنوع الاجتماعي والمستوى العمري والتفاعل بين المستوى العمري وأبعاد التفكير الناقد في نمط النمو الحاصل في هذه القدرة، بالإضافة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة على التفكير الناقد والمستوى العمري، حيث تكونت الدراسة من (423) فرداً من النظام التعليمي موزعين وفق متغيرات الدراسة الثلاثة، وتم تطبيق اختبار واطسون وجلسر لقياس التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد المستوى العمري (18-20) سنة تزيد قدرتهم في التفكير الناقد بدلالة إحصائية عن قدرة الفئة العمرية (17-18) سنة، والمستويات العمرية الأربعة الأعلى التي شملت الأعمار من (20-60) سنة، كما أن القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة الفرع العلمي كانت أعلى من الأفراد الدارسين للفرع الأدبي، بينما لم يكن فروق هناك تعزى للنوع الاجتماعي(38).

العمرية الأربعة الأعلى التي شملت الأعمار من (20-60) سنة، كما أن القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة الفرع العلمي كانت أعلى من الأفراد الدارسين للفرع الأدبي، بينما لم يكن فروق هناك تعزى للنوع الاجتماعي(38).

(37) تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، الحموري والوهر (1998أ)

(38) قدرة طلبة السنة الجامعية الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة، الحموري والوهر (1998ب)

وهدفت دراسة عفانة (1998) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وشملت عينة الدراسة (271) طالباً وطالبة. وتم استخدام اختبار واطسون وجلسر للتفكير الناقد، أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة أقل من مستوى التمكن، كما وجدت ارتباط موجب بين التفكير الناقد والمعدلات التحصيلية التراكمية، وفروق بين أفراد العينة تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية، في حين لم توجد فروق في مهارات التفكير الناقد تعزى النوع الاجتماعي الطالب(39).

وفي دراسة العطاري (1999) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمركز الضبط لديهم، بالإضافة إلى التعرف إلى علاقة كل من مستوى التفكير الناقد ومركز الضبط وعدد من المتغيرات هي؛ النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي ومستوى تعلم الأب والأم وترتيب الطالب في الأسرة ومكان السكن ومنطقة السكن في الجامعة، وقد شملت عينة الدراسة (182) طالباً وطالبة في السنوات الدراسية من الثانية وحتى الرابعة من خمس جامعات فلسطينية مختلفة، من التخصصات العليمة والأدبية المختلفة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية، أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب منخفض، مع عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي على درجات مهارات التفكير لناقد الكلية، ووجود فوق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على مهارتي التحليل واستقراء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في درجات المقياس الكلية، وفي الدرجات الفرعية لمقاييس؛ التحليل والتقييم والاستدلال والاستنتاج، بين طلاب عينة الدراسة الأكاديمي لصالح التخصصات العليمة(40).

وفي دراسة سرحان (2000) التي هدفت كان من أهدافها التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات هي؛ المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ودرجة تعليم الأب ودرجة تعليم الأم وترتيب الطالب في الأسرة ومكان السكن ومنطقة السكن والجامعة التي ينتمي إليها الطالب، حيث شملت عينة الدراسة على طلاب وطالبات من السنة الأولى حتى السنة الرابعة من أربع جامعات فلسطينية، وأظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كان مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم متوسط وهي نسبة (69,2)، وكان ما نسبته (17,4) من العينة مستوى التفكير الناقد لديهم مرتفع، و (13,4) من العينة مستوى التفكير لديهم منخفض. ولم تظهر النتائج فروقاً على الدرجات الكلية للمقياس الناقد ودرجاته الفرعية تعزى لأي من متغيرات؛ النوع الاجتماعي وتعليم الأب وتعليم الأم ومكان

(39) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، عفانة (1998)

(40) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بمركز الضبط لديهم، العطاري (1999)

السكن ومنطقة السكن، في حين وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لكل من متغير؛ الجامعة التي يدرس فيها الطالب والترتيب الولادي(41).

وأجرى إرنست (2001) Ernst دراسة هدفت إلى معرفة أثر الانخراط في معاهد متنوعة الخبرات في تنمية التفكير الناقد، حيث تكونت العينة من (3840) طالباً وطالبة من جامعات وكليات مختلفة، وتم استخدام مقياس التفكير الناقد لواطسون وجلاسر بالإضافية إلى التقرير الذاتي من قبل الطلاب يرتبط بقياس خبرات الطلاب في الكلية، وقد أظهرت النتائج أن التنوع في الخبرات والتجارب يؤثر بشكل إيجابي في تنمية التفكير الناقد(42).

وهدفت دراسة الجنادي (2002) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد ومجموعة من المتغيرات هي؛ التخصص الدراسي والسنة الدراسية والنوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث بلغت العينة (2176) طالباً وطالبة من جامعتي دمشق والبعث، واستخدمت الباحثة مقياس واطسون وجلسر، وبينت النتائج؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي لدى طلاب جامعة البعث على كل من الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد ومهاراته، في حين لم تظهر النتائج فروقاً تعزى للنوع الاجتماعي لدى طلاب جامعة دمشق، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً بين مهارات التفكير الناقد والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى كامل العينة(43).

وهدفت دراسة بيورغس (2003) Burgess إلى تقصي العلاقة بين التفكير الناقد وعدد من المتغيرات هي؛ مستوى السنة الدراسية والنوع الاجتماعي والعمر ومستوى التحصيل الدراسي والخدمة العسكرية، على عينة من طلبة كلية التمريض، وأظهرت النتائج تطور القدرة في مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة بعد دراستهم لفصل واحد في الكلية، كما أظهرت فروقاً تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث على الدرجات الكلية لمقياس التفكير الناقد(44).

وفي دراسة الجاف وسلمان (2005) التي هدف إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة واستقصاء أثر كل من متغير؛ النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي (علمي، أنساني) والمرحلة الدراسية (أولى رابعة) مكان السكن

(41) مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، سرحان (2000)

(42) Do diversity experiences influence the development of critical thinking, Ernest (2001)

(43) التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية–دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث، الجنادي (2002)

(44) generic baccalaureate nursing students' the impact of the school of nursing curriculum on ability to think critically at Austin Peary state university, Burgess (2003)

(بغداد، المحافظات)، وبلغت العينة (635) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية من الجامعة المستنصرية. وقد أظهرت النتائج أن التفكير الناقد لدى أفراد العينة مرتفع سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو المقاييس الفرعية. وأظهرت النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي على جميع أبعاد المقياس لصالح للتخصص العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد المقياس وفق تفاعل متغيرات النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية ومكان السكن، حيث كانت الفروق لصالح الطالبات أحياناً ولصالح الطلاب في أحيان أخرى. وقد تم تفسير هذه النتيجة باعتباره أن مكان السكن من العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل مع الظواهر المختلفة واستخدامه لنمط التفكير الذي يجعله قادراً على مواجهة وحل مشكلاته وذلك لما يتضمنه هذا المتغير من التأثيرات الأسرية والمدرسية المحيطة بالفرد (45).

ودراسة لامبيرت (2005) Lambert التي هدفت إلى مقارنة النزعة للتفكير الناقد بين طلاب من كلية الآداب والطلاب من غير كلية الآداب، من مستويات دراسية مختلفة شملت السنة الأولى والثالثة والسنة الأخيرة، وتكونت العينة من (141) طالباً، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب كلية الآداب في السنة الثالثة والأخيرة على الدرجة الكلية للمقياس وعدد من أبعاده الفرعية مقارنة بطلاب السنة الأولى من كلية الآداب وطلاب الكليات من غير كلية الآداب(46).

وهدفت دراسة بطاينة وزغول (2006) Batinch & Zghoul التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى (50) من طلاب وطالبات برنامج الماجستير في جامعة اليرموك الأردنية في ضوء متغيرات التوع الاجتماعي والعمر والمستوى التعليمي، وأظهرت النتائج أن أداء الطلاب على اختبار التفكير الناقد كان بمستوى منخفض، كما أظهرت فروق لصالح الذكور على الإناث، وتفوق للذكور الأكبر سناً على الأصغر سناً، وتفوق للإناث الأصغر سناً على الأكبر سناً(47).

(45) مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، الجاف وسلمان (2005)

(46) A comparison of the critical thinking dispositions of art and not-art undergraduates, Lambert (2005)

(47) Jordanian TEFL Graduate students, Use of Critical Thinking Skills (as Measures by the Cornell Critical Thinking Test, (Level Z) . Batinch & Zghoul (2006)

أجرى مايرز وداير (2006) Myers & Dyer دراسة هدفت إلى دراسة تأثير نمط التعليم على مهارات التفكير الناقد لدى (125) طالباً من كلية الزراعة وفي برنامج تطوير مهارة القيادة في العلوم الحياتية بجامعة فلوريدا، وقد بينت

النتائج الخاصة بالفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات(48).

وهدفت دراسة هدروس والفرا (2008) إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد ومستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، والتعرف على العلاقة بينهما في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي، حيث بلغت عينة الدراسة (282) طالباً وطالبة من السنة الأولى والرابعة، وتم تطبيق مقياس عبد السلام (1982) المشتق من مقياس واطسون وجلسر، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة غزة (57,7)، وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، وبين المستوى الأكاديمي الأول والرابع لصالح طلاب المستوى الرابع(49).

وهدفت دراسة سعادة (2009) إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات؛ الترتيب الولادي ومستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية ومكان السكن والنوع الاجتماعي؛ في اكتساب طلبة كلية التربية في جامعة الأسراء الخاصة لثلاث مهارات من التفكير الناقد هي: الاستنتاج والاستقراء والتمييز، وقد بلغت عينة الدراسة (82) من طلبة كلية التربية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات؛ الترتيب الولادي، ومكان السكن والنوع الاجتماعي. في حين أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير؛ التخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية لصالح طلبة التخصص العلمي(50).

وهدفت دراسة القحطاني (2010) إلى المقارنة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بكلية التربية بجامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك في ضوء التخصص الأكاديمي والجامعة. وتكونت العينة من (357) طالبة من كلتي التربية الخاصة ورياض الأطفال، حيث تم استخدام اختبار واطسون وجلسر للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في ترتيب مهارات التفكير الناقد بين طالبات جامعتي الملك سعود والإمارات بقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال. وظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك السعود والإمارات من تخصص رياض الأطفال على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد في بعدي

(48) The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skills, Myers & Dyer (2006)

(49) مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، هدروس والفرا (2008)

(50) أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد، سعادة (2009)

الاستنباط وتقويم الحجج لصالح طالبات جامعة الملك سعود. كما ظهر فروق بين طالبات الجامعتين من تخصص التربية الخاصة في بعدي الافتراضات لصالح طالبات جامعة الإمارات وتقويم الحجج لصالح طالبات جامعة الملك سعود. وفروقاً بين طالبات جامعة الملك سعود من تخصص التربية الخاصة ورياض الأطفال في بعدي الاستنباط والتفسير لصالح طالبات قسم رياض الأطفال، ولم تظهر أي فروق بين طالبات جامعة الإمارات على أي بعد من أبعاد المقياس يعزى للقسم(51).

وفي دراسة الزق (2011) التي هدفت التعرف إلى الفروق في التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما. وتكونت العينة من (310) طالب وطالبة من السنة الجامعية الأولى حتى الرابعة، واستخدم الباحث مقياس واطسون وجلسر المعدل على البيئة الأردنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الثالثة والرابعة لصالح طلاب السنة الرابعة على الدرجة الكلية للمقياس، وبين طلاب السنة الثانية والرابعة على لصالح طلاب السنة الرابعة في بعد واحد فقط هو بعد الاستنباط، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي إلا على بعد واحد هو بعد الاستنتاج لصالح الإناث. ولم تشير النتائج إلى وجود أثر للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في الدرجة الكلية أو أياً من المهارات الفرعية. وهذه النتائج تعني بأن التقدم في المستوى الدراسي في المرحلة الجامعية لا يؤدي إلى حدوث تطور في أكثر مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة الجبيلي (434هـ) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق بينهم بحسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي. حيث استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد الذي أعده المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (ACER)، الذي يتكون من أربع مهارات فرعية وأظهرت النتائج أن مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة كان متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الطالبات على مقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية الحاسب الآلي والكليات الأخرى بما فيها الكليات العلمية والأدبية. في حين لم يظهر فروق بين كليتي الطب والهندسة والكليات الأخرى.

(51) مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعودية وبدولة الإمارات العربية المتحدة، القحطاني (2010)

(52) أثر النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، الزق (2011)

(53) مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجبيلي (434هـ)

من خلال استعراض الأدب المتعلق بمستوى التفكير الناقد، والفروق التي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي لطلاب المرحلة الجامعية لاحظ الباحثة ما يلي:

1. نتائج معظم الدراسات أظهر أن مستويات التفكير الناقد ومهاراته بمستوى منخفض أو متوسط، والقليل منها أظهر وجود مستويات عالية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

2. وجود اختلاف نتائج الفروق التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين الدراسات أو ضمن عينة الدراسة ذاتها.

3. أظهرت الدراسات التي تناولت متغيرات السياق الثقافي كمكان السكن أثر للسياق الثقافي لمستوى التفكير الناقد، كما أن عدد من الدراسات أظهرت تطور مع الارتقاء بالسنوات الدراسية.

4. معظم الدراسات العربية بشكل خاص استخدمت مقياس واطسون وجلسر للتفكير الناقد مما يعني تمتعه بخصائص سيكومتيرية جيدة ومناسبته للبيئات العربية، إضافة إلى أن حجم عينات الدراسات تراوح ما بين (100 إلى 300) طالب والقليل منها شذ عن ذلك.

وفي ضوء هذه الملاحظات، وحيث إن السياق الثقافي والاجتماعي والخبرات التعليمية قد يؤثر في تطور التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، فقد صوغ للباحثة دراسة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، والوقوف على الفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي، وذلك باستخدام مقياس واطسون وجلسر على عينة تبلغ (200) طالب وطالبة. حيث قد يعكس ذلك مدى فعالية النظام والأساليب التعليمة المتبعة في كليات الجامعة بتمية التفكير الناقد لدى طلابها باختلاف نوعهم الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، والوقوف على الفروق بين أفراد العينة بناء على نوع الطالب (ذكر-أنثى).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مجموع طلاب جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان المسجلين خلال فصل ربيع 2017 والبالغ عددهم (15456) حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل، وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها الإجمالي (200) طالباً وطالبة بواقع (100) طالباً و (100) طالبة، من أربع كليات هي؛ التمريض والعلوم الزراعية والبحرية والتربية والآداب والعلوم الاجتماعية، تم

اختيار الكليات بطريقة عشوائية عن طريق القرعة لتكون ممثلة لجميع طلاب الجامعة بكلياتها العلمية والأدبية، وتم توزيع أداة الدراسة بالتنسيق مع إدارات الكليات وأستاذتها.

أداة الدراسة (مقياس التفكير الناقد):

تم استخدام اختبار التفكير الناقد المعدل على البيئة العمانية من قبل المدحاني والمعد من قبل عبد السلام وسليمان (1982) عن صورة اختبار واطسن–جلسر للتفكير الناقد (WGCTA)، ويتكون الاختبار من (150) سؤال تم توزيعها بالتساوي على خمسة اختبارات فرعية للتفكير الناقد، بواقع (30) سؤال لكل اختبار فرعي، بحيث يعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبذلك فإن النتيجة الكلية للاختبار (150) درجة، وتقيس هذه الاختبارات الفرعية مهارات التفكير الناقد هي: معرفة الافتراضات و التفسير و تقويم المناقشات واستنباط والاستنتاج. ويتمتع الاختبار بنسخته المعدلة على البيئة العمانية بمؤشرات صدق جيد، حيث اعتمد عبد السلام وسليمان الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، بالإضافة إلى اعتماد الاتساق الداخلي من قبل كل عبد السلام وسليمان والهنائي والمدحاني، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة والدرجة الكلية للاختبار، بحيث تراوحت معاملة الارتباط ما بين؛ (0,650 و 0,489) و (0,824 و 0,577) و (0,860 و 0,660) لكل من الباحثين على التوالي. كما تحقق كل منهم من ثبات الاختبار بصورته المعدلة بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cranbchs Alph)، وبلغ معامل الثبات لكل من الباحثين على التوالي على النحو التالي؛ (0,759؛ (0,759؛ 0,840)(54-56).

وفي الدراسة الحالية تم عرض المقياس على (7) من المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي بجامعة السلطان قابوس بهدف التحقق من الصدق الظاهري، واستخراج الارتباطات بين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية على عينة مكونة من (54) طالب وطالبة من جامعة السلطان قابوس، حيث كانت الارتباطات على النحو التالي؛ معرفة الافتراضات (557،) والتفسير (553،) وتقويم المناقشات (455،) والاستنباط (629،) والاستنتاج (677،). كما تم استخراج الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرومباخ وبلغ معامل الثبات الكلي لمقياس التفكير الناقد (743،).

(54) اختبار التفكير الناقد: كراسة التعليمات، عبد السلام وسليمان (1982)

(55) التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، الهنائي (2005)

(56) التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات، المدحاني (2003)

وإجراءات التطبيق:

بعد الحصول على موافقة إجراء الدراسة من الجهات المختصة في جامعة السلطان قابوس تم تطبيق المقاييس على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية بالتنسيق مع إدارات الكليات، وذلك بواسطة باحثين ميدانيين في الكليات المختارة؛ حيث يقوم كل باحث بتوضيح تعليمات تعبئة الاستمارة والتأكيد على سرية المعلومات، وجمع الاستمارات والتأكد من الإجابة على جميع فقراتها حال انتهائهم من تعبئتها.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS، وتم استخدام معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha، واستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

النتائج

السؤال الأول: ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج) لدى طلاب جامعة السلطان قابوس؟ تم تحليل نتائج السؤال عن طريق اختبار "ت" للعينة الواحدة وذلك بمقارنة المتوسط الفعلي بالمتوسط النظري للاختبار الكلي والبالغ (98)، والمتوسطات النظرية لكل من المهارات الفرعية الأربعة (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط) والبالغ (40)، وللاستنتاج البالغ (48)، ويوضح جدول (1) خلاصة نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة.

جدول (1) *اختبار ت للعينة الواحدة للحكم على مستوىالتفكير الناقد ومهاراته الفرعية مرتبة تنازليا(ن=200)*

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية	المستوى
1	معرفة الافتراضات	25.3400	. 2.29581	122.214	.000	منخفض
2	الاستنباط	19.4400	4.04577	67.953	.001	منخفض
3	تقويم المناقشات	19.8400	3.04036	89.866	.،002	منخفض
4	التفسير	17.9550	3.62196	70.106	،،001	منخفض
5	الاستنتاج	27.2600	2.89036	45.308	،000	منخفض
6	المقياس الكلي	85.8150	10.49723	115.612	،000	منخفض

يلاحظ من خلال النتائج أن قيمة "ت" لاختبار التفكير الناقد الكلي ولمهاراته الخمسة (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم الحجج والاستنباط والاستنتاج) دالة إحصائياً عند مستوى <0.005والمتوسط الفعلي لكل منهما أقل من المتوسط النظري مما يشير إلى أن مستوى التفكير الناقد ومهاراته منخفض عند طلاب جامعة السلطان قابوس.

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين طلاب جامعة السلطان قابوس في التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ لمعرفة أثر متغير النوع الاجتماعي على مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب جامعة السلطان قابوس تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين. والجدول رقم (2) يوضح خلاصة نتائج السؤال الثاني.

جدول(2) *اختبار ت لعينيتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى الطلاب وفقا لمتغير النوع الاجتماعي*

أبعاد المشكلات الجنسية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الاحصائية	اتجاه الفروق
معرفة الافتراضات	ذكر	100	19.6200	. 2.2731	.690	. .000	دالة
	أنثى	100	31.0600	. 2.3086			
التفسير	ذكر	100	18.1100	3.52450	.462	. 412	غير دالة
	أنثى	100	17.8000	3.72813			
تقويم المناقشات	ذكر	100	19.3700	3.1128	956	.412	غير دالة
	أنثى	100	19.2700	2.98093			
الاستنباط	ذكر	100	19.3400	3.99297	.732	.872	
	أنثى	100	19.5400	4.11555			
الاستنتاج	ذكر	100	21.9600	.2.75578	306	. .001	دالة
	أنثى	100	33.5600	.3.00276			
الاختبار الكلي	ذكر	100	85.4000	10.23857	.943	.006	غير دالة
	أنثى	100	86.2300	10.78519			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة <0.005 تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي على مقياس التفكير الناقد والمهارات الفرعية (التفسير وتقويم المناقشات والاستنباط)، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً على مهارتي (معرفة الافتراضات والاستنتاج) لصالح الطالبات.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج بأن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة السلطان قابوس سواء على درجات الاختبار الكلي أو مهاراته الفرعية منخفض، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات منها دراسة؛ (الحموري والوهر، 1998أ؛ عفانة، 1998؛ العطاري، 1999؛ سرحان، 2000؛ Rucks, 2001؛ Batinch & Zghoul 2006؛ هدوس والفرا، 2008؛ Grosser & Lombard, 2008) كما تختلف مع دراسة؛ (إبراهيم، 2001؛ المطارنة، 2003؛ الجبيلي، 2013) التي وجدت أن مستوى التفكير الناقد ومهاراته متوسط لدى عينات الدراسة من طلاب الجامعة، كما تختلف مع دراسة الجاف وسليمان (2005) التي وجدت أن التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة المستنصرية كان مرتفعا سواء على الدرجة الكلية أو مقاييسه الفرعية.

إن اختلاف نتائج الدراسات يعكس بأن هناك العديد من العوامل قد تلعب دوراً في تطور التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية والتي من المتوقع حسب نظرية بياجية بأنها مرحلة تطور مهارات التفكير الناقد؛ ومن هذه العوامل التجارب والخبرات التي يمرون بها سواء الحياتية أو التعليمية، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة إرنست (2000) Ernst التي أظهرت بأن التفكير الناقد يتطور لدى طلاب الجامعة مع تطور التجارب والخبرات، كما يؤكد على أهمية أن تأخذ الجامعات بعين الاعتبار المناهج وأساليب التدريس وأنظمة القيادة والإدارة الصفية والأنشطة سواء المنهجية أو غير المنهجية التي من شأنها تعريض الطلاب للخبرات والتجارب التعليمية والحياتية التي تساعد على تنمية وتطوير التفكير الناقد لدى طلابها.

بالإضافة إلى أن اختلاف النتائج قد يعكس آثر السياق الثقافي بما فيه تأثير القيم والمعايير الثقافية العامة للمجتمع التي ينتمي إليه الطالب، والأسرة وبما تتضمنه من نظام القيم والاعتقادات وخصائص الأفراد الشخصية وتفاعلاتهم بالإضافة إلى المدرسة وسائل الإعلام، إذ أن السياق الاجتماعي يؤثر على تطور الفرد المعرفي، وبالتالي قد يكون من المؤثرات المهمة في تطوير التفكير الناقد. وهذا ما أكدته دراسة الجاف وسليمان (2005) التي وجدت أن مكان السكن من العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل مع الظواهر المختلفة واستخدامه لنمط التفكير الذي يجعله قادراً على مواجهة وحل مشكلاته وذلك لما يتضمنه هذا المتغير من التأثيرات الأسرية والمدرسية المحيطة بالفرد.

ومن المهم الوقوف على أثر تفاعل المتغيرات الشخصية للطالب نفسه مع متغيرات البيئة التعليمية والسياق الثقافي بما فيها المتغيرات الأسرية. ومما قد يؤدي إلى رسم صورة أكثر وضوحاً حول العوامل وتفاعلاتها المؤثرة على تطور التفكير الناقد ومهاراته تناول متغيرات جديدة؛ كخائص الطالب الشخصية كالمرونة وتمايز الذات، وأنماط الاعتقادات الثقافية أنواع الاضطرابات التي قد تؤثر على نمط التفكير.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة الخاصة بالفروق المرتبطة بالنوع اجتماعي للطلاب والمتمثلة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على درجات اختبار التفكير الناقد الكلية، ومهاراته الفرعية، فيما عدا فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مهارتي (معرفة الافتراضات والاستنتاج)، يلاحظ أن نتائج الدراسة تتفق مع مع بعض الدراسات التي لم تجد فروق على درجات الاختبار الكلي للتفكير النقاد مع وجود فروق على بعض المهارات لصالح الإناث كدراسة (الحلفاوي 1997؛ العطاري 1999؛ الزق 2011). وتتفق جزئياً مع مجموعة من الدراسات التي لم تجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي للطلاب ومنها سواء على الاختبار الكلي أو مهاراته كدراسة (الجنابي، 1992؛ الحموري والوهر أ، 1998؛ عفانة 1998؛ سرحان، 2000؛ سعادة، 2009؛ الحدابي 2012)، وتتفق جزئياً مع دراسة (Burgess, 2003؛) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث. وتختلف مع بعض الدراسات التي أظهرت فروقاً لصالح الذكور كدراسة؛ (Bennette, 1976 ؛ Batinch & Zghoul 2006؛ هدوس والفرا؛ 2008).

إن نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي للطلاب تؤكد الاختلاف في أثر أو علاقة النوع الاجتماعي على تطور التفكير الناقد ومهاراته والذي ينعكس في نتائج العديد من الدراسات السابقة؛ حيث أظهرت نتائج عدد من الدراسات التي تناولت نوع الجنس عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة تعزى للجنس كدراسة؛ (الجنابي، 1992؛ الحموري والوهرأ، 1998؛ عفانة 1998؛ العطاري، 1999؛ سرحان، 2000؛ سعادة، 2009؛ الرزق، 2011؛)، بينما أظهر عدد منها وجود فروق لصالح الإناث كدراسة؛ (Gunn, 1993؛ الحلفاوي 1997؛ Burgess, 2003؛ الجبيلي، 2013)،وأظهر بعضها فروقاً لصالح الذكور كدراسة؛ (Bennette, 1976 ؛هدوس والفرا؛ 2008)، كما أظهر بعضها اختلافاً في النتائج المرتبطة في الجنس ضمن العينة التي تناولتها الدراسة؛ كدراسة صالح (1994) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى للجنس في السنة الجامعية الأولى في حين أظهرت فروقاً لصالح الإناث لدى طلاب السنة الجامعية الثالثة، ودراسة الجنادي (2002) التي وجدت فروقاً تعزى للجنس لدى طلاب جامعة البعث في حين لم تظهر فروقاً لدى طلاب جامعة دمشق.

إن نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة تؤكد بأن متغير النوع الاجتماعي منفرداً يبدو أنه غير مؤثر بشكل كبير أو رئيسي في اختلاف مستوى التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب المرحلة الجامعية، ويؤكد على أهمية تناول تفاعل متغيرات متعددة لفهم تطور التفكير الناقد ومهاراته، وقد يدعم هذا الاستنتاج اختلاف نتائج الدراسات التي أجريت في المجتمعات والبيئات التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى نتائج دراسة القحطاني (2010) والتي عملت على مقارنة التفكير الناقد لدى من نوع اجتماعي واحد (طالبات المرحلة الجامعية) من جامعتين في السعودية والإمارات ومن تخصصين متقاربين من حيث نوع الكلية، واسفرت عن نتائج الفروق عن دلائل لأثر متغيرات أخرى للاختلافات في تطور التفكير الناقد أبعد من النوع الاجتماعي كالسياق الثقافي والأساليب والخبرات التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة والتي تظهر انخفاض مستوى التفكير الناقد ومهاراته مع عدم وجود أثر كبير للنوع الاجتماعي لطلاب على تطوره، يمكن للباحثة تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1.إجراء دراسات أكثر عمقاً كالدراسات الطولية والنوعية لتتبع كيف يمكن أن تؤثر أنماط التنشئة متغيرات أخرة على تطور التفكير الناقد ومهاراته منذ الطفولة وحتى مرحلة الشباب.

2.توسيع العينة على قاعدة إقليمية أو وطنية متنوعة وأوسع لتحسين القدرة لتعميم النتائج.

3.إجراء دراسات مقارنة تأخذ بعين الاعتبار اختلاف الثقافات بما في ذلك؛ الثقافات الفرعية ضمن المجتمع الواحد، والتنوع على مستوى الثقافات العربية والغربية.

4.إجراء دراسات تأخذ بعين الاعتبار خصائص شخصية للأبناء مع ربطها مع متغيرات السياقات الثقافية والبيئات التعليمية لتأسيس فهم أعمق لكيفية تفاعلها مع خصائص شخصية للطالب لتطور مهارات التفكير الناقد.

5.اهتمام المؤسسات التربوية بدءً بمرحلة رياض الأطفال بتعريض الأطفال لخبرات وتجارب تعزز تطور التفكير الناقد ومهاراته.

6.اهتمام المؤسسات التربوية بما فيها الجامعات بتدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد باعتبارها من أحد أهم مهارات الحياة خلال العصر الحاضر.

7.الاهتمام بإجراء دراسات تستكشف العلاقة بين أنماط القيادة والتفاعلات الصفية والتفكير الناقد لدى الطلاب في المرحلة الجامعية والمراحل التعليمية الأخرى.

8.الاهتمام بإجراء دراسات تتناول وسائل الإعلام بما فيها الوسائل الحديثة وتفاعلها مع خصائص الطالب الشخصية وأثر ذلك التفاعل على تطور التفكير الناقد ومهاراته.

المراجع

مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 8(1): 152-216، أبو هدروس، ياسرة والفرا معمر (2008).

علم النفس المعرفي: قراءات وتطبيقات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب، (الدرديري، عبد المنعم وجابر، محمد (2005).

برنامج ريتشارد باول لتعليم مهارات التفكير الناقد، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان والتطور التربوي، (10): 28-31. دجاني، دعاء (2003).

مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة السعودية للتعليم العالي، (9): 147-169، الجبيلي، أحمد يحي (434هـ).

التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق. الجنابي، فاضل زامل (1992).

التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية-دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث، رسالة دكتوراه، مجلة جامعة دمشق، 18 (2)، الجنادي، لينة (2002).

تعليم التفكير الناقد: مفاهيم وتطبيقات، ط1. العين: دار الكتاب الجامعي، جروان، فتحي (1999).

اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية. الحلفاوي، مسعف عثمان (1997).

تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، دراسات العلوم التربوية، تصدر عن الجامعة الأردنية، 25 (1): 112-126. الحموري، هند والوهر، محمد (1998أ).

قدرة طلبة السنة الجامعية الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 25 (1): 145-158. الحموري، هند والوهر، محمد (1998ب).

علم نفس النمو: المراهقة، الصفاة، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة ط1، الحوراني، محمد والقنطار، فايز، والعنزي، فريج (2003).

جودة التفكير الناقد في حل المشكلات لطلاب الصف الثاني في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية. الخالدي، هادي حسن مقبول (2006).

تعليم التفكير ألابتكاري والناقد، دراسة ميدانية، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن. الخضراء، فادية عادل (2005).

أنماط التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء وعلاقتها بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 32 (1): 601-637. الربايعة، جعفر والزعبي، أحمد والشرايري، خالد (2009).

أثر النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26 (5): 210-240. الزق، أحمد يحي (2011).

مبادئ علم النفس التربوي، ط3. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. الزغلول، عماد (2004)،

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، أطروحة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين. سرحان، محمد عبد الله (2000).

أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، (36): 205-225. سعادة، جودت أحمد (2009).

الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة، دار المعارف. السيد، عبد الحميد (1980).

الفروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفكير ألابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 5 (1): 47-102. الصباطي، إبراهيم سالم (2004).

الارتقاء في المستوى الدراسي وآثره في نمو مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (25): 299-316. صالح، أحمد حسن (1994).

اختبار التفكير الناقد: كراسة التعليمات، جامعة أم القرى، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية. عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح (1982).

علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن. العتوم ، عدنان يوسف(2004)

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، (1): 38-84. عفانة، عزو (1998).

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بمركز الضبط لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس-فلسطين، العطاري، هند (1999)

التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان، ورقه مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) مسقط، عمان، عيسان، صالحة (2006)

مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعودية وبدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة، مجلة رابطة التربية الحديثة، 7(3): 329-406، القحطاني، نورة (2010).

تعليم التفكير الناقد للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان-الأردن. قطامي، نايفة (2001).

مهارات التفكير: مفاهيمها ومستوياتها، مجلة التربية: تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية. كرم، إبراهيم (1996).

التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، المدحاني، نورا (2003).

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، محمد، رائد (1996).

مهارات الحياة: مفهومها، وأهميتها، وأساليب تدريسها. مجلة القراءة والمعرفة، 131(1): 265-316، الهيم، عيد والعجمي، عمار (2012)

التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، رسالة جامعية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. الهنائي، عبد الله علي (2005).

Jordanian TEFL Graduate students, Use of Critical Thinking Skills (as Measures by the Cornell Critical Thinking Test, (Level Z). International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(1): 33-50, Bataineh, Ruba & Zghoul, Lamma (2006).

Child development (8th ed.). Boston, MA: Pearson. Berk, L. (2009).

What Research Suggests about Teaching Thinking Skills. In Costa, Arthur L. (Editor), Developing Minds: A Resource Book for Teaching. Alexandria,Virginia: ASCD. Beyer, K., (2001).

The impact of the school of nursing curriculum on generic baccalaureate nursing students' ability to think critically at Austin Peary state university. Ed.D. thesis, Tennessee State University, USA. Burgess, J. A. (2003).

Assessing Critical Thinking: Development of a Constructed-response Test. Dissertation Abstracts International, 54(4). Gunn, C., (1993).

, Do diversity experiences influence the development of critical thinking, Journal of College Student Development, 42(3): 200-257, Ernest,T (2001)

Critical Thinking an Introduction, Cambridge University Press. Fisher, A., (2001)

A comparison of the critical thinking dispositions of art and not-art undergraduates, Ed.D. thesis, The college of William and Mary, Lambert, N. A. (2005)

The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skills, Journal of Agricultural Education, 47(1): 43-52, Myers, J & Dyer, B (2006).

Education for thinking Harvard university press. Kuhn, D., (2005).

Teaching Critical Thinking in an Age of Politic Disinformation and Perceived Anti-Intellectualism: Helping to Build a Responsible Citizen, A College Science Teaching, 37 (3): 1-10, Pedicino., J (2008).

Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach. Adolescence, 43(170), 237-251. Wu, P., & Chiou, W. (2008).