DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss1pp108-123

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات

ماجد عبده ناجي وعبدالرحمن سعود الرشيد*
جامعة الملك سعود، السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/٥/٣ قُبل بتاريخ: ٢٠١٨/٩/١٠

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلّمات، وتقويم الحجج، والتفسير. تكوّنت عينة الدراسة من ٤٠ طالبا سعوديا تم اختيارهم من مجتمع طلاب مرحلة البكالوريوس في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتراوحت أعمارهم بين ١٨ وحتى ٢٣ عاما بمتوسط عمري٢١.٧٠ وانحراف معياري ٠.٨٨، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين بالتساوي إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. كما تم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث تم تدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على هذا البرنامج خلال ٨ جلسات بمقدار ساعتين إلى ثلاث ساعات في كل جلسة. وللتحقق من مدى فاعلية البرنامج، تم استخدام مقياس التفكير الناقد لدى الشباب السعودي، من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب ٢٠١٤. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها.

كلمات مفتاحية: التفكير الناقد، الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير.

The Effectiveness of Training Program on the Development of Critical Thinking Skills among University Students

Majed A. Naji & Abdulrahman S. Al-Rasheed*
King Saud University, Saudi Arabia

Abstract: The present study aimed to investigate the effectiveness of a training program on the development of critical thinking among Saudis students enrolled in undergraduate studies. It which included a system of critical thinking skills, namely: deductive reasoning, drawing inferences, recognizing assumptions, argument evaluation and logical interpretation. Forty undergraduate Saudi students participated in this study. All were withdrawn from the population of the Psychology department at King Saud University. Their ages ranged between 18 and 23 years with an average age of 21.70 and a standard deviation of 0.88. All were randomly assigned to two equally numbered experimental and control groups. A training program was constructed to develop the critical thinking skills among the students. Those in the experimental group were trained on this program during 8 sessions, 2 sessions per a weak with 2-3 hours in each session. A critical thinking scale prepared by the National Center for Youth Studies (2014) was used to ensure program effectiveness. Results revealed the effectiveness of the training program on the development of critical thinking skills of the study sample in the general ability of critical thinking as well as in the capacity of its constituents.

Keywords: Critical thinking, deductive reasoning, drawing inferences, recognizing assumptions, argument evaluation, logical interpretation.

*asalrasheed@KSU.EDU.SA

يُعد التفكير الناقد من أهم المهارات والقدرات العقلية التي يستخدمها الإنسان لمساعدته على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، ومن هنا فقد عُنيت كثير من دول العالم وسخّرت الكثير من طاقاتها وإمكاناتها لتنميته لدى أفرادها بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية (Kuhn, 1999). وهو يُعد كذلك من أكثر أشكال السلوك البشري تعقيداً إذ يمثل أعلى مستويات النشاط العقلي لدى الإنسان، حيث تشير البيانات والوقائع إلى أن أعداداً هائلة من طلبة الجامعات الذين يتخرجون تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات المعرفية والمهارية، بينما تتدنى لديهم وبشكل ملحوظ القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات خارج سياق ما تم اكتسابه من معلومات سابقة (الزغبي، ٢٠٠٣). وبالإضافة إلى ما سبق، يُعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بدراساتهم في مجال التفكير (Polat, 2014) لما له من أهمية كبيرة على المستوى المجتمعي والشخصي، كما أن مفهوم التفكير الناقد من أكثر التعبيرات التي تم استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته، وفي الدراسات المعاصرة يستخدم تعبير التفكير الناقد للدلالة على معايير عديدة من أهمها الكشف عن العيوب والأخطاء، والشك في المعلومات الواردة، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي، وحل المشكلة، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والكشف عن المسلمات (Facione, 1998؛ Halpern, 1998؛ Moore & Parker, 2001؛ Astleiner, 2002).

ولقد سعت العديد من الدراسات إلى التحقق من مدى توافر نسب التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الجامعي حيث أظهر البعض منها تدني مستوى التفكير الناقد لديهم (McMillan, 1987؛ Pascarella, 1989؛ عفانة، ١٩٩٨؛ العقاري، ١٩٩٩). ففي دراسة ماكميلان (McMillan, 1987)، التي قامت بمراجعة سبعة وعشرين دراسة تناولت طرق التدريس والدورات والبرامج التدريبية والالتحاق بالتعليم الجامعي وأثرها على تحسين مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات، فشلت نتائج هذه المراجعة من دعم الاستنتاج الذي يشير إلى أن الالتحاق بالتعليم الجامعي يحسّن من مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب دونما أن يكون هنالك تدخل مستهدف لتعزيز هذه القدرات. وعلى السياق ذاته كشفت دراسة باسكاريلا (Pascarella, 1989) التي أجرت مقارنة بين عدد متماثل من طلبة الجامعات الأمريكية بغيرهم من طلبة الثانوية في قدرتهم على اختبار التفكير الناقد، وجود تحسّن طفيف في مستوى التفكير الناقد بشكل عام وذلك لصالح طلبة الجامعات مقارنه بنظراءهم من طلبة الثانوية العامة إلا أن مستوى التفكير الناقد بشكل عام كان متواضعا لدى طلبة الجامعات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز البرامج الموجهة التي تستهدف تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

وفي المحيط العربي، سعت دراسة عفانة (١٩٩٨) إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى ٥١٠ طالبا وطالبة موزعين على المستويات الدراسية الأربعة المكونة لكلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الأردنية. وقد كشفت نتائج أداء عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة قد وصل إلى (٠.٦١) وهو أدنى مستوى من التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة. كما اتفقت دراسة العقاري (١٩٩٩) التي تناولت أيضاً الطلبة الجامعيين، إلى وجود اختلاف بين أفراد

العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث صنّفت نتائجها أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض، والمتوسط، والمرتفع، إذ بلغت نسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع قرابة ١٣% من مجمل العينة الكلية وهي نسبة متدنية مقارنة بالمستويين الآخرين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (مرعي ونوفل، ٢٠٠٧؛ النبهاني، ٢٠١٠؛ الجعافرة والخرابشة، ٢٠١١) التي تشير جميعها إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد المستهدفين بالدراسة دون المستوى المقبول تربوياً. ويتفق مع ما سبق ما أشار إليه بيلكن (Belkin, 2017) من أن الانخراط في التعليم الجامعي وقضاء الطلاب عدد من السنوات لا يجعلهم بالضرورة مع التخرج مفكرين جيدين. ويستند بيلكن في هذا الرأي إلى الدراسة التي أجراها على عدد من طلاب الجامعات الأمريكية واختبارهم على مقياس التفكير (College Learning CLA Assessment test) الذي يصنّف الطلاب إلى خمس مستويات من التفكير الناقد: متقن، متقدم، مرضي، عادي، أقل من العادي (accomplished, advanced, proficient, basic, and below basic) حيث كشفت نتيجة الدراسة أن غالبية طلاب الجامعات الأمريكية المدرجة في الدراسة يقعون في مستوى منتصف التدرج أو أدنى، والقليل منهم تم تصنيفهم ضمن المستويين المتقدمين.

وفي حزمة أخرى من الدراسات، كشفت نتائجها عن توفر مستوى لا بأس به من التفكير الناقد لدى الملتحقين بالتعليم الجامعي سواء كان ذلك على مستوى التفكير الناقد كقدرة عامة أو على المهارات والقدرات الفرعية المكونة لها، إلا أن هذا المستوى أقل من التمكن المأمول. ففي دراسة سرحان (٢٠٠٠) التي بحثت الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقته بحل المشكلات، كشفت نتائجها عن توزيع نتائج عينة الدراسة فيما يتعلق بقدراتهم على التفكير الناقد إلى ثلاثة مستويات، شكّل المستوى المرتفع ما نسبته ١٧% والمستوى المنخفض ما نسبته ١٣% في حين شكّل المستوى المتوسط ما نسبته ٦٩%. وقد أجرى المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤) دراسة في المملكة العربية السعودية استهدفت الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الشباب السعودي وذلك في القدرة العامة للتفكير الناقد وكذلك القدرات الفرعية المكونة له، بالإضافة إلى دراسة الفروق في مهارات التفكير الناقد التي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ومتغير المرحلة التعليمية (ثانوي، جامعي)، وأثر التفاعل بينهما. وقد أجريت هذه الدراسة على ٣٣٦ طالبا وطالبة (١٦٥ طالبا و١٧١ طالبة)؛ وتم اختيار ٥٥.٧% من مجمل العينة من مجتمع طلاب الثانوية، و٤٤.٣% من مجتمع طلاب الجامعة، وطُبّق اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلسر (Watson & Glaser, 1980) الذي يقيس القدرة العامة للتفكير الناقد، ومهاراته الخمسة (الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلمات، وتقويم الحجج والمناقشات، والتفسير). وقد أظهرت النتائج بأن النموذج المعتمد لقياس التفكير الناقد والذي يحتوي على خمس مهارات يتوفر على مطابقة جيدة مع البيانات، كما كشفت النتائج بأن مستويات مهارات التفكير الناقد تتوفر بدرجة متوسطة عموما، وبأن طلاب الجامعة يتفوقون نسبيا على طلاب الثانوية في مهارات التفكير الناقد، غير أنه لا توجد فروق دالة تُعزى للجنس في مهارات التفكير الناقد، كما أن أثر التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة التعليمية على التفكير الناقد لم يكن دالاً. وقد أوصت الدراسة بضرورة بناء البرامج الخاصة التي تراعي الظروف الثقافية والاجتماعية لمجتمع الدراسة واختبارها سعياً لتضمينها خطط المؤسسات الأكاديمية وسياسات بناء الفرد السعودي لتعزيز قدرات التفكير الناقد

لديهم. وقد سار نتائج عدد من الدراسات في نفس الاتجاه (إبراهيم، ٢٠٠١؛ المطارنة، ٢٠٠٣؛ Bell & Loon, 2015).

ويحظى تنمية التفكير الناقد في المجتمعات المتقدمة باهتمام بالغ حيث تنادي أوساطه ومؤسساته الأكاديمية إلى رصد مستويات التفكير الناقد سعيا لتطويره وتنميته عبر المؤسسات والنظم التربوية والأكاديمية، من خلال بناء البرامج المتخصصة والمناهج التعليمية. وفي هذا السياق، ذكرت ماك فرلاند (McFarland, 1985) أن تنمية التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التربوية والأكاديمية المتقدمة إلى تحقيقها لدى الطلاب، وذلك من خلال بناء برامج تنمية التفكير والتفكير الناقد على وجه الخصوص وتدريبهم وبناء شخصياتهم من خلالها، مما يهيئهم لتحقيق بناء شامل متوازن يمكّنهم من المشاركة بفاعلية في أوجه الحياة المختلفة. ذلك أن أحد الأهداف الأساسية للتعليم، هو بناء وتطوير قدرة النشء والطلاب على التفكير بشكل نقدي واستعمال الحكم عمليا عند اتخاذ القرارات في مناحي حياتهم اليومية (McMillan, 1987). وعلى الاتجاه ذاته كشفت شواهد عدد من الدراسات المتباينة (Diame, 1998؛ Halpern, 1998؛ Tsui, 2000؛ Van-Gelder, 2005؛ Bregant, 2014؛ 2015 , Facione؛ Watkins & Earnhard, 2015) التي اختبرت إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال عملية التعليم الموجه في أوساط مؤسسات التعليم الأساسي، والجامعي، وتضمين البرامج والمناهج الخاصة في العملية البنائية للطلاب. وأظهرت نتائج هذه الدراسات تحقيق نتائج إيجابية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب وذلك حينما هيأت المؤسسات الأهداف المحددة ودعمتها بالبرامج الخاصة لخدمة تنمية التفكير الناقد.

وحيث أن التفكير الناقد ضرورة ملحة خاصة في عصر تدفق المعلومات، والتحديات المعرفية الكبيرة، التي تواجه الأفراد ليس فقط على مستوى الكم المعرفي بل وحتى في كيفية استخدامها، فقد سعت عدد من الدراسات - التي استشعرت هذه الأهمية بالإضافة إلى ضعف مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد حينما لا يتعرضون لتوجيه منظم لتنمية قدراتهم النقدية – إلى بناء وتصميم برامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم (الحربي، ٢٠٠٠؛ النمروطي، ٢٠٠١؛ حسن، ٢٠٠٤؛ Kuhn, 2015؛ Fields, 2017). وقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن الأثر الإيجابي التي تحدثه برامج تنمية التفكير الناقد في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد المستهدفين بالتدريب. ولا يكاد يختلف الباحثون والعاملون في المجال التربوي حول أهمية تعليم التفكير، وتطوير مهاراته المختلفة لدى الطلاب خصوصاً في المرحلة الجامعية، إذ أن الطلاب في هذه المرحلة هم أكثر عرضة للتأثيرات الثقافية والاجتماعية، ولا بد من تزويدهم بالطرق التي يتعاملون فيها مع هذه التأثيرات، بغية فهمها واستيعابها (العلوان والعزو، ٢٠٠٧) وإن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب تؤدي الى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، كما أنه يمكّن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل، التي لا تتمثل في اكتساب كم أكبر من الحقائق والمعارف التي ينبغي تعليمها وتعلمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وقيمة التفكير الناقد التي تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره وتحريره من التبعية، وتشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم قبول أي معلومة دون تحرٍ واكتشاف (الوهر والحموري، ١٩٩٨).

وقد كشفت بعض الدراسات (Pearson, 1991؛ Kress, 1992؛ Gilbert, 1993؛ Belkin, 2017) أن تدني مستوى التفكير الناقد عند كثير من طلبة الجامعات -الذي لا يتناسب ومستواهم العلمي- يستدعي ضرورة الاهتمام بتصميم

برامج تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، إلى جانب تدريسهم المناهج التعليمية التي تعزز التفكير النقدي ومعرفة أثرها في تنميته لديهم. وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية القيام به حتى يتسنى لنا معرفة أثر البرنامج المطبّق في هذه الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود. والدراسة الحالية جاءت كذلك استجابة للحاجة الملحة لضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد في المجتمع السعودي، والتي كشفت عنها دراسة المركز الوطني لأبحاث الشباب ٢٠١٤، وأهمية تنميته لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، تلك الحاجة التي برزت نتيجة التطور الكمي الهائل في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، والتغيرات المتسارعة والكبيرة في متطلبات الحياة المعاصرة، وضرورة مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها للتجديدات في المجال التربوي والمتمثلة في الحاجة إلى بناء برامج لتطوير مهارات التفكير والتدريب على هذه البرامج، وخصوصاً في مواقف غير تعليمية لا ترتبط بالمناهج الدراسية، إذ أن أحد أبرز أهداف التربية في الوقت الحاضر، هو إعداد الفرد للحياة العامة وإعداده للمستقبل وتنمية قدراته على التصرف السليم في المواقف التي يواجها، بالإضافة إلى تنمية قدراته على التفسير والاستنتاج وتقويم الأدلة والحجج والبراهين، وهي مكونات أساسية للتفكير الناقد.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن طبيعة أثر فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود، وذلك من خلال اختبار الفرضيتين التاليتين، أولاهما: البحث عما إذا كانت هنالك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، التي ستخضع للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتلك المجموعة المماثلة لها والتي لن تتعرض للتدريب وذلك في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير). والثانية: البحث في الفروق التي قد يُحدثها البرنامج التدريبي في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وذلك في الاختبار القبلي والبعدي وذلك في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير).

هدف الدراسة

على الرغم من الاهتمام بدراسة التفكير في الوسط العربي إلا أن هناك قصوراً واضحاً في بناء البرامج التي تنمي مهارات التفكير، ومنها التفكير الناقد، ويمتد القصور في مثل هذه البرامج على المجتمع السعودي، مما حدا بالباحثين للقيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي من تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

أهمية الدراسة

رغم الكثافة الكمية لتدفق البيانات والمعلومات التي يتعرض لها الطلبة في الأوساط الأكاديمية، إلا أن معظمها إن لم يكن جلها ينحو نحوالجوانب المعرفية والمهارية، وتفتقر إلى العمق في استثارة وتنمية التفكير ومهاراته الضرورية لتمكين الأجيال من مواجهة تحديات عالم الغد وتحقيق المنافسة والابداع. ويقتضي هذا من المؤسسات التربوية تعزيز أهمية تعلم مهارات التفكير وتهيئة البيئات والفرص المواتية التي تحفز الطلاب على استخدامه وتنمية مهاراتهم خلال العملية التعليمية، وتوفير البيئة التعليمية المشجعة على ذلك. وهذا لن يتأتى إلا من خلال تبني المؤسسات التربوية والأكاديمية بناء وتطوير برامج تنمية التفكير ومهاراته لدى الطلبة.

مما سبق، تبرز أهمية الدراسة الحالية في تلبيتها للحاجة الملحة في تنمية مهارات التفكير، وعلى وجه الخصوص التفكير الناقد في أوساط مجتمع طلبة التعليم الجامعي العربي بصورة عامة، والسعودي بصورة خاصة، من خلال بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد الذي يقدم العديد من التدريبات والأنشطة التي يمكن الاستفادة منها في الظروف المماثلة. كما تبرز أهميتها من خلال النتائج التي ستقدّمها الدراسة والتي ستكشف عن مدى فاعلية برامج تنمية التفكير الناقد والتفكير بشكل عام خلال فترة زمنية محددة (فصل دراسي واحد) مما يعزز انتباه الباحثين وصناع القرار في الأوساط الأكاديمية إلى تبني هذا النمط من البرامج.

مصطلحات الدراسة

تبنت الدراسة الحالية تعريف واطسون وجلسر (Watson & Glaser, 1980) باعتبار أن التفكير الناقد هو قدرة المتعلم على فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، وقدرته على إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا وتفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة، وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة وتعرّف المسلمات وتقويم الحجج والأحكام وهذه القدرات مجتمعة. كما تتجلى في مقياس التفكير المستعمل، الذي يمثل التفكير الناقد كقدرة عامة.

مهارات التفكير الناقد

يوجد في أدبيات التفكير الناقد نماذج متعددة، افترضت قوائم المهارات أو القدرات، التي يتكون منها التفكير الناقد؛ ولعل أهمها قائمة مهارات أو قدرات التفكير الناقد التي اقترحها واطسون وجلسر (Watson & Glaser, 1980)، والتي تشتمل على مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط، ومهارة الكشف عن المسلمات، ومهارة تقويم الحجج والمناقشات، ومهارة التفسير. ولعل مهارات التفكير التي شكّلت القاسم المشترك للعديد من القوائم المقترحة لمهارات التفكير الناقد، تتمثل في مهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط، ومهارة التفسير، ومهارة الكشف عن المسلمات والاقتراحات، ومهارة التقويم، وهي المهارات التي ستُعتمد في الدراسة الحالية.

التعريفات الإجـــرائية للمصطلحات: سنحاول تحديد دلالة المصطلحات الجوهرية للبحث وهي: التفكير الناقد كقدرة عامة، مهارات التفكير الناقد، الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلمات، وتقويم الحجج، والمناقشات والتفسير وفقاً للكيفية التي وُظفت بها والطريقة التي قيست بها في الدراسة الحالية.

مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills) ويقصد بها أنواع قدرات التفكير الناقد التي توجد بمستويات مختلفة لدى الأفراد والتي يفترض أن تشكل عوامل وأبعاد التفكير الناقد، وقد قام مطور المقياس المستخدم في الدراسة الحالية بتبني نموذج واطسون وجلسر (Watson & Glaser, 198)، الذي بُني عليه مقياسهما حيث استعملها مطور المقياس بتصرف، وتتألف هذه المهارات والقدرات مما يلي:

الاستنتاج (Deductive reasoning) ويعنى بها مجموع الدرجـات على فقرات بعد الاستنتاج، الذي يتمثل في قدرة الفرد على التميز بين درجات احتمال أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له. **الاستنباط** (Drawing inferences) مجموع الدرجات على فقرات بعد الاستنباط، الذي يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يتعين عليه إصدار حكم في ضوء هذه المعرفة حيال ما إذا كانت نتيجة ما مستقلة تماماً من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. **الكشف عن المسلمات** (Recognizing assumptions) وهي

مجموع الدرجات على فقرات بعد الكشف عن المسلمات، والتي تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يتعين على المفحوص أن يحكم بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة له. **تقويم الحجج** (Argument evaluation) مجموع الدرجات على فقرات بعد تقويم الحجج التي تدل على قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية الجدلية أو الموضوع المطـروح. **التفسير** (Logical interpretation) مجموع الدرجات على فقرات بعد التفسير الذي يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.

منهجية وإجراءات الدراسة

اعتمد هذا البحث أحد تصميمات المنهج التجريبي، وهو التصميم شبه التجريبي، حيث لا يتم فيه اختيار أفراد عينة البحث عشوائياً، ولا يتم فيه ضبط المتغيرات الخارجية بمستوى ضبطها في التصميمات التجريبية الحقيقية، وعلى نحو أكثر تحديداً، فقد اخذ البحث الحالي بالتصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة ذات القياس القبلي والبعدي.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً، من الطلاب الملتحقين بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية. تم اختيارهم وفق الطريقة العمدية، سعيا من الباحثين لتحقيق تجانس العينة في جميع الخصائص، التي قد تؤثر على نتائج الدراسة. تراوحت أعمارهم بين (١٨- ٢٣) بمتوسط عمري ٢١.٧٠، وانحراف معياري ٠.٨٨ وذلك لأن المقياس المستخدم في هذه الدراسة تم تقنينه على هذه الفئة العمرية. وتم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، عقبها تقسيمهم إلى مجموعتين ٢٠ طالب للمجموعة التجريبية و٢٠ طالب للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

احتوت الدراسة على أداتين رئيسيتين للوصول من خلالهما لأهداف الدراسة وهما: مقياس التفكير الناقد، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين في المرحلة العمرية بين ١٨ – ٢٣ عاما، وفيما يلي وصف مختصر للأداتين.

مقياس التفكير الناقد: تم اعتماد اختبار التفكير الناقد للشباب السعودي من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤)، الذي يشتمل على قياس خمس مهارات أو قدرات فرعية مشكلة للتفكير الناقد. وفيما يلي وصف مختصر لكل بُعد: **الاستنتاج:** مجموع الدرجات على فقرات مهارة الاستنتاج، الذي يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجة احتمال صحة او خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له، قيس هذا البعد باستعمال ٩ فقرات تمحورت حول سؤالين رئيسيين. ويقوم المفحوص بتقدير صحة أو خطأ الاستنتاج أو التعليل الذي تدل عليه الفقرة باختيار إما فئة الإجابة "صحيح/احتمال الصحة" أو فئة الإجابة "ناقص" أو فئة الإجابة "خطأ/احتمال الخطأ". **الاستنباط:** مجموع الدرجات على فقرات بعد الاستنباط الذي يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. انطوى البعد على ٦ فقرات بحيث يُجاب عن كل فقرة ما إذا كانت النتيجة "صحيحة أو ناتجة" أو كانت "غير صحيحة أو غير ناتجة". **الكشف عن المسلمات:** مجموع الدرجات على فقرات بُعد الكشف عن المسلمات والتي تتمثل في

القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن ان يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد، تبعاً لفحصة للوقائع المعطاة وذلك بانتقاء فئة الإجابة "وارد" أو فئة الإجابة "غير وارد" عند الإجابة عن كل فقرة من الفقرات التسع التي شكلت هذا البُعد. **تقويم الحجج والمناقشات:** مجموع الدرجات على فقرات بُعد تقويم الحجج التي تدل على قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية الجدلية أو الموضوع المطروح وتألّف هذا البُعد من ٩ فقرات بحيث يجيب المفحوص عن كل فقرة بانتقاء إما فئة الإجابة "قوية" أو فئة الإجابة "ضعيفة". **التفسير:** مجموع الدرجات على فقرات بُعد التفسير الذي يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتائج معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين وذلك باختيار فئة الإجابة "النتيجة مترتبة" أو فئة الإجابة النتيجة "غير مترتبة" عن كل فقرة من الفقرات التسع التي كونت البعد. أما مجموع الدرجات على الأبعاد الخمسة السابقة فتمثل القدرة العامة للتفكير الناقد أو درجة الفرد الكلية للتفكير الناقد.

يتمتع المقياس في صورته الأساسية على معاملات ثبات وصدق جيدة (أنظر: المركز الوطني لأبحاث الشباب، ٢٠١٤)، إلا ان المقياس أُجري عليه التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستعمال حزمة النمذجة الخاصة بالمعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، الذي يساهم في معرفة مدى مطابقة مهارات أو قدرات التفكير الناقد والفقرات التي تنتمي إليها، وجودة المطابقة تُعد من الأدلة المعززة على صدق المقياس وصدق مكوناته (البنود والأبعاد)، وقد أسفر الإجراء باستعمال حزمة ليزرل (Lisrel 8.8) طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة (Unweighted Least Square) عن وجود مؤشرات مطابقة جيدة تؤشر على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

برنامج تنمية التفكير الناقد: لتصميم هذا البرنامج تم الاطلاع على الأطر النظرية النفسية والتربوية التي تعنى بتنمية مهارات التفكير الناقد، كما تم الاعتماد على بعض مكونات البرنامج الذي أعدته حسن (٢٠٠٤) مما يتوافق وأهداف الدراسة الحالية، حيث اعتمد البرنامج على استخدام أساليب عديدة منها المناقشة والحوار ولعب الأدوار بين الطلاب والتعلم التعاوني التشاركي وفن إلقاء الأسئلة والتعلم بالاكتشاف مما لها تأثير ملموس في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتي تعمل جميعها على رفع كفاءة القدرة النقدية للطالب الجامعي. وعلى ذلك فقد تم التوصل إلى محاور اعتمد عليها الباحث في التصميم العام لبناء البرنامج وهي كالتالي:

أولاً المحور النظري: وهو المحور الذي يدور في فلك التفكير الناقد ومفهومه، ومهاراته التي تتم التدرب عليها الثانوية منها والأساسية، ومعوقاته، ومثيراته، وكل ما يتصل بالتفكير الناقد بشكل عام. ثانياً: المحور العملي: وهذا المحور يركز على التدريب العملي على المهارات التي تنمي مهارات التفكير الناقد ويعتمد أساساً على تنمية مهارات أولية تعتبر ثانوية بالنسبة للتفكير الناقد، حيث أنها خطوة أساسية وتأهيلية نتمكن من خلالها من تدريب الطلاب على المهارات الأصعب والأساسية في برنامج التفكير الناقد، ثم تم التدرب على المهارات ذات المستوى الأعلى والتي يقيسها اختبار التفكير الناقد المستخدم في هذه الدراسة.

تم تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية بشكل جماعي بواقع جلسة في الأسبوع بحيث تستغرق الجلسة عدد من الساعات تتراوح بين الساعتين إلى الثلاث ساعات، بحيث تقدّم هذه الجلسات خلال شهرين كاملين بواقع

جلسة كل أسبوع وذلك على النحو التالي: الجلسة الأولى: تمهيدية، الجلسة الثانية: التدرب على مهارة الاستنتاج، الجلسة الثالثة: التدرب على تنمية مهارة الاستنباط، الجلسة الرابعة: التدرب على مهارة الكشف عن المسلمات، الجلسة الخامسة: التدرب على مهارة تقويم الحجج، الجلسة السادسة: التدرب على تنمية مهارة التفسير، الجلستين السابعة والثامنة: تقييم وتطبيق. وفيما يتعلق بصدق البرنامج فقد تم تقديمه إلى ٢٥ محكما من المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس والمهتمين بمجال التفكير الناقد للحكم على البرنامج ومدى شموله للأساليب، التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة وتم الأخذ بكل ملاحظات المحكمين بنسبة اتفاق ٨٠%.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي الخاص بتنمية مهارات التفكير الناقد، والتحقق من خصائصه السيكومترية ومناسبته للعينة المدروسة، وكذلك بعد تحديد الأداة التي سيتم استخدامها في تحديد مستوى أداء التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، والمتمثل في مقياس التفكير الناقد من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤) تم تطبيق المقياس القبلي لقياس مهارات التفكير الناقد على عينة الدراسة وعددهم (٤٠) طالباً، من مجتمع طلبة طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. وعقب إجراء التطبيق القبلي، تم فصل العينة بالتساوي الى مجموعتين تجريبية – ضابطة (٢٠) طالباً لكل مجموعة مع الأخذ بعين الاعتبار تجانس المجموعتين في بعض المتغيرات المحتمل تأثيرها على أثر المتغير المستقل، وذلك مثل الجنس، العمر، والبُعد الثقافي العام. وعقب عملية الفصل، نُفّذ البرنامج على المجموعة التجريبية بشكل جماعي بعدد (٨) جلسات بواقع جلسة في الأسبوع، حيث تراوحت مدة عملية التدريب قرابة الساعتين إلى ثلاث ساعات لكل جلسة مع تسجيل كامل الملاحظات. وخُتمت جلسات التدريب بقياس بعدي لمهارات التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية – الضابطة لمعرفة الأثر المباشر للبرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) لنتائج متوسطات العينات المستقلة (Independent Sample T-test) وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس التفكير الناقد وذلك بهدف اختبار التكافؤ في أداءهما على مقياس التفكير الناقد. كما تمّ الكشف عن المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج التحليل الإحصائي المعتمد على اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وذلك للكشف عن الفروق بين أداءهما على مقياس التفكير الناقد بعد انتهاء فترة التدريب. كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج التحليل الإحصائي المعتمد على اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired sample T-test) للقياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية للتحقق من أثر برنامج تنمية التفكير الناقد على تنمية التفكير النقدي للعينة المستهدفة بالتدريب (Field, Miles, & Field, 2012) وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

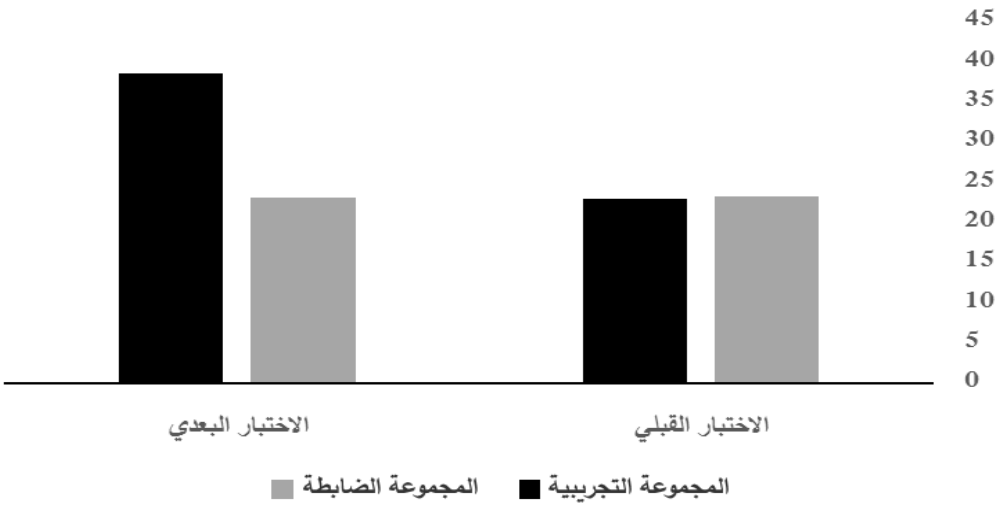
جدول ١
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٢٣	٤.٤١	٣٨	-٠.١٩٧	٠.٨٥
الضابطة	٢٣.٣	٥.٢٠			

يوضح جدول ١ نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، الذي تم استخدامها للتأكد

من تكافؤ المجموعتين التجريبية – الضابطة قبل إجراء التجربة، ويبين شكل ١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٢٣، الانحراف المعياري = ٤,٤١) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٢٣,٣، الانحراف المعياري = ٥,٢٠)، حيث قيمة ت (٠.١٩٧) = درجة الحرية ٣٨، مستوى دلالة (٠,٨٥)، مما يعني ان المجموعتين كانتا متكافئتين في نتائج أداءهم القبلي على مقياس التفكير الناقد.

فيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بالتأكد من الفروق بين المجموعتين التجريبية – الضابطة في القياس البعدي على اختبار التفكير الناقد في الدرجة الكلية، ودرجة الأبعاد المكونة له: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير). كشفت نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المبينة في جدول ٢ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية في مقياس التفكير الناقد بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٣٨.٥، الانحراف المعياري = ١.٥٠) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٢٣.١، الانحراف المعياري = ٢.٥٩)، حيث



شكل ١: يوضح الدرجة الكلية لمتوسطات استجابات مجموعتي الدراسة (تجريبية / ضابطة) في الاختبارين (قبلي / بعدي) وذلك على مقياس التفكير النافد

جدول ٢
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التفكير الناقد للدرجة الكلية وابعادها الخمسة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	٢٠	٨.٨٥	٠.٩٣	١٤.٨٢	٠.٠٠١
	الضابطة	٢٠	٣.٩٠	١.١٧		
الاستنباط	التجريبية	٢٠	٥.٤٠	٠.٦٠	١٠.٣٠	٠.٠٠١
	الضابطة	٢٠	٢.٣٥	١.١٨		
الكشف عن المسلمات	التجريبية	٢٠	٨.١٥	٠.٦٧	٦.٠٣	٠.٠٠١
	الضابطة	٢٠	٥.٧٠	١.٦٩		
تقويم الحجج	التجريبية	٢٠	٨.١٠	٠.٦٤	٣.٤١	٠.٠٠٥
	الضابطة	٢٠	٦.٤٥	٢.٠٦		
التفسير	التجريبية	٢٠	٨.٠٠	٠.٨٦	٧.٨٩	٠.٠٠١
	الضابطة	٢٠	٤.٦٥	١.٦٩		
الكلي	التجريبية	٢٠	٣٨.٥	١.٥٠	١٤.٢٩	٠.٠٠١
	الضابطة	٢٠	٢٣.١	٢.٥٩		

قيمة ت (١٤.٢٩) = درجة الحرية ٢٣.٠٣، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يشير إلى عدم تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في نتائج أداءهما على مقياس التفكير الناقد، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

فيما يتعلق بنتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس التفكير الناقد: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير)، فقد كشفت جميعها عن فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعتين، حيث ظهرت نتائجها فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج عن فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٨.٨٥، الانحراف المعياري = ٠.٩٣) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٣.٩٠، الانحراف المعياري = ١.١٧)، حيث قيمة ت (١٤.٨٢) = درجة الحرية ٣٨، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، فيما يتعلق بمهارة الاستنباط؛ كشفت النتيجة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٥.٤٠، الانحراف المعياري = ٠.٦٠) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٢.٣٥، الانحراف المعياري = ١.١٨)، حيث قيمة ت (١٠.٣٠) = درجة الحرية ٣٨، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، وفي مهارة الكشف عن المسلمات ظهرت الفروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٨.١٥، الانحراف المعياري = ٠.٦٧) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٥.٧٠، الانحراف المعياري = ١.٦٩)، حيث قيمة ت (٦.٠٣) = درجة الحرية ٢٤.٨٥، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بمهارة تقويم الحجج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٨.١٠، الانحراف المعياري = ٠.٦٤) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٦.٤٥، الانحراف المعياري = ٢.٠٦)، حيث قيمة ت (٣.٤١) = درجة الحرية ٢٢.٦٣، بمستوى دلالة (٠.٠٠٥)، وعلى السياق ذاته ابانت نتائج مهارة التفسير عن فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي = ٨.٠٠، الانحراف المعياري = ٠.٨٦) والمجموعة الضابطة (المتوسط الحسابي = ٤.٦٥، الانحراف المعياري = ١.٦٩)، حيث قيمة ت (٧.٨٩) = درجة الحرية ٢٨.١٥، بمستوى دلالة (٠.٠٠١).

وفيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بالتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد والمهارات المكونة له: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير)، وذلك من خلال اختبار (ت) لنتائج متوسطات العينات المترابطة لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياسين مباشرةً بعد انتهاء فترة التدريب، أبانت نتيجة الاختبار كما يوضحها جدول رقم ٣ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير الناقد بين متوسط أداء الطلاب في التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٢٣.٠٠، الانحراف المعياري = ٤.٤١) ومتوسط أداء الطلاب في التطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٣٨.٥٠، الانحراف المعياري = ١.٥٠)، حيث قيمة ت (١٢.٦٢) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠١) وذلك لصالح الطلاب في التطبيق البعدي.

جدول ٣
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير الناقد للدرجة الكلية وابعادها الخمسة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستنتاج	قبلي	٢٠	٣.٥٥	١.٢٣	١٣.٥٤	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٨.٨٥	٠.٩٣		
الاستنباط	قبلي	٢٠	٣.١٠	٠.٧٢	٩.٥٢	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٥.٤٠	٠.٦٠		
الكشف عن المسلمات	قبلي	٢٠	٥.٧٥	١.٥٥	٥.٥٦	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٨.١٥	٠.٦٧		
تقويم الحجج	قبلي	٢٠	٦.٣٠	١.٨٤	٣.٦٧	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٨.١٠	٠.٦٤		
التفسير	قبلي	٢٠	٤.٣٠	٢.٠٣	٨.٢٦	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٨.٠٠	٠.٨٦		
الكلي	قبلي	٢٠	٢٣.٠٠	٤.٤١	١٢.٦٢	٠.٠٠١
	بعدي	٢٠	٣٨.٥٠	١.٥٠		

فيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بالأبعاد الفرعية المكونة لمقياس التفكير الناقد: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحجج، التفسير)، فقد كشفت جميعها عن فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء العينة التجريبية في التطبيقين القبلي-البعدي، حيث ظهرت نتيجة مهارة الاستنتاج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٣.٥٥، الانحراف المعياري = ١.٢٣) والتطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٨.٨٥، الانحراف المعياري = ٠.٩٣)، حيث قيمة ت (١٣.٥٤) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، فيما يتعلق بمهارة الاستنباط؛ كشفت النتيجة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٣.١٠، الانحراف المعياري = ٠.٧٢) والتطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٥.٤٠، الانحراف المعياري = ٠.٦٠)، حيث قيمة ت (٩.٥٢) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، وفي مهارة الكشف عن المسلمات ظهرت الفروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٥.٧٥، الانحراف المعياري = ١.٥٥) والتطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٨.١٥، الانحراف المعياري = ٠.٦٧)، حيث قيمة ت (٥.٥٦) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بمهارة تقويم الحجج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٦.٣٠، الانحراف المعياري = ١.٨٤) والتطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٨.١٠، الانحراف المعياري = ٠.٦٤)، حيث قيمة ت (٣.٦٧) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠٥)، وعلى السياق ذاته أبانت نتائج مهارة التفسير عن فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي (المتوسط الحسابي = ٤.٣٠، الانحراف المعياري = ٢.٠٣) والتطبيق البعدي (المتوسط الحسابي = ٨.٠٠، الانحراف المعياري = ٠.٨٦)، حيث قيمة ت (٨.٢٦) = درجة الحرية ١٩، بمستوى دلالة (٠.٠٠١).

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الملك سعود، وتم بناءه من خلال مراجعة عدد من نتائج الدراسات المماثلة (Kuhn, 1999؛ الحربي، ٢٠٠٠، النمروطي ٢٠٠١، حسن ٢٠٠٤، Fields, 2017؛ Kuhn,2015) وقد اعتمد في تكوينه على استخدام أساليب عديدة منها المناقشة والحوار بين الطلاب، والتعلم التعاوني التشاركي، وفن إلقاء الأسئلة، والتعلم بالاكتشاف، وجميعها تسعى لرفع كفاءة الطلاب في مهارات التفكير الناقد.

وللتحقق من فاعلية البرنامج، كشفت نتيجة الفرض الرئيس ونتائج الفروض الخاصة بالأبعاد المكونة له بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد وكذلك مع الأبعاد المكونة له (مهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة الكشف عن المسلمات، مهارة تقويم الحجج، مهارة التفسير)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية كنتيجة لتعرضها للبرنامج التدريبي، الذي عمل بشكل إيجابي على تحسّن مستوى التفكير الناقد لديهم. وتأتي هذه النتيجة في السياق ذاته لنتائج عدد من الدراسات (Diame , 1998؛ Halpern, 1998؛ Tsui ,2000.؛ Van-Gelder, 2005؛ Bregant, 2014؛ Watkins & Earnhard)، التي تشير جميعها الى تحسّن مستوى التفكير النقدي لدى المجموعات التي تتعرض للتدريب الموجه في تنمية التفكير النقدي في مقابل المجموعات، التي تترك دون تدريب.

كما كشفت نتيجة المعالجات الإحصائية لأداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التفكير الناقد، في الدرجة الكلية وكذلك في درجات الأبعاد المكونة له في الاختبار قبل تعرضهما للبرنامج التدريبي، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأدائهما على مقياس التفكير الناقد، وهذا يتفق مع ما أشارت إلية العديد من الدراسات (McMillan, 1987؛ Pascarella, 1989؛ Belkin, 2017؛ Goldsmith, 2013؛ Lane & Oswald, 2016) من تدني مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات وأن التحاقهم بالتعليم الجامعي لا يعني بالضرورة تحسّن مستوى تفكيرهم الناقد.

هذه النتيجة تؤكد ما سبق الإشارة إليه في دراسات (McLendon, 2008؛ Cummings, 2015؛ Stukalenko, Zhakhina, Abuyev, 2016) (Seitkasymov, utegenov, من أن تحقيق التفكير الناقد لدى الأفراد يتطلب العمل المباشر لتعزيزه فيهم من خلا ل البرامج التي تستهدف تنميته أو تضمينه الخطط والبرامج التعليمية على مستوى التعليم الأساسي والجامعي.

وقد كشفت نتيجة الدراسة كذلك أن العمل المكثف على شكل برامج تنمية التفكير، حتى وإن كانت قصيرة نسبياً كما هو الحال مع برنامج الدراسة الحالية الذي كان له مردوداً إيجابيا في تنمية التفكير الناقد لدى العينة المستهدفة بالتدريب. ويعزز ذلك ما توصل له ليري، وتانج، وأوستن (Howard, Tang, & Austin, 2015) من أن برامج تنمية التفكير ومنها التفكير الناقد يمكن لها أن تُحدث تأثيراً إيجابياً حتى وإن كانت الفترة الزمنية المستغرقة في ذلك فصل دراسي واحد.

المراجع
Refrences

إبراهيم، فاضل خليل (٢٠٠١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ٢٧٤(٣٨)، ٢٧٤-٢٣٢.

الأندنوسي، نعمية عبدالوهاب (١٩٩٧). **أثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس مقرر الأحياء على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة "، السعودية.

الجعافرة، أسمى عبد الحافظ؛ الخرابشة، عمر محمد عبد الله (٢٠١١). درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد. **مجلة رسالة الخليج العربي، ١١٢**، ٢٥-٣٣.

الجنابي، فاضل زامل (١٩٩٢). **التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، العراق.

الحربي، عبير (٢٠٠٠). **أثر برنامج تنمية القدرات الابداعية على كفاءة أداء معلمات التربية الخاصة في الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، اللملكة العربية السعودية.

حسن، فريدة عبدالملك (٢٠٠٤). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

سرحان، ابراهيم (٢٠٠٠). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

عفانة، عزوز (١٩٩٨). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ١**، ٣٩-٨٢.

العقاري، سناء (١٩٩٩). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العلوان، أحمد فلاح؛ الغزو، ختام (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم التربوية، ١٣**، ١٢ -٢٥.

المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤). اختبار التفكير الناقد للشباب السعودي، جامعة الملك سعود، الرياض. متوفر: https://hesr.ksu.edu.sa/ar/ncry

مرعي، توفيق؛ نوفل، محمد (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). **مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات، ١٣** (٤)، ٢٨٦-٣٤١.

المطارنة، بسمة سليمان حمود (٢٠٠٣). **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر (٢٠١٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بتروي في سلطنة عمان، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧** (٢)، ١١١-١٣٧.

النمروطي، أحمد (٢٠٠١). **أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية في تحسين طلبة الصف السابع واتجاهاتهم العملية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الوهر، محمود؛ الحموري، هند (١٩٩٨). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنسي وفرع الدراسة. **دراسات العلوم التربوية، ٢٥** (١)، ١١٢-١٢٨الجامعة الاردنية، ً، الأردن.

Astleiner, H. (2002), 'Teaching Critical thinking on line, contributors", *Journal of Instructional Psychology, 29*(2),211-243.

Belkin, D. (2017). Many colleges fail to teach thinking test shows students get degrees but lack critical job skills. *Wall Street Journal*.

Bell, R., & Loon, M. (2015). The impact of critical thinking disposition on learning using business

simulations. *International Journal of Management Education, 13119,*-127. doi:10.1016/j.ijme.2015.01.002.

Bregant, J. (2014). Critical thinking in education: Why to Avoid Logical Fallacies? *Problems Of Education In The 21St Century,61*18-27.

Cummings, C. (2015). Engaging new college students in metacognition for critical thinking: A developmental education perspective. *Research & Teaching in Developmental Education, 32*(1), 68.

Field, A., Miles, J., field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London, UK: SAGE Publication Ltd.

Fields, J. B. (2017). Assessing the effectiveness of a critical thinking program to academic success of community college students. *Doctoral dissertation*, Trident University International, USA.

Gilbert, C. W. (1993). A descriptive study of current practices in teaching thinking, critical thinking skills of teachers, and the factors, which affect the teaching of thinking. (*Doctoral Dissertation*, Memphis State University).

Goldsmith, R. E. (2013). Encouraging critical thinking skills among college students. *The Exchange, 2*(2), 9.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for across domains: Disposition, skills, structure, training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449.

Howard, L. W., Tang, T. L., & Jill Austin, M. (2015). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the Pygmalion effect. *Journal of Business Ethics, 128*(1), 133-147. doi:10.1007/s10551-014-2084-0.

Kress , A. (1992). Infusing critical thinking skills in early childhood education coursework to facilitate decision marking by community college students. *Doctoral dissertation*, Nova University, United State.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-46. doi:10.3102/0013189X028002016.

Lane, D., & Oswald, F. L. (2016). Do 45% of college students lack critical thinking skills? revisiting a central conclusion of academically adrift. *Educational Measurement: Issues and Practice, 35*(3), 23-25. doi:10.1111/emip.12120.

McFarland, A. (1985). Critical Thinking In Elementary School, *Social Education, 49* (3) 277.

McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education, 26*(1), 3 -29. http://dx.doi.org/10.1007/BF00991931.

McLendon, N. (2008). The Effects of Teaching Critical Thinking and Reading Comprehension Strategies on the Writing of Developmental English Students in a Community College. *PhD Dissertation.* Auburn University. http://hdl.handle.net/10415/1058.

Moore, B. N. & Parker. R. (2001). *Critical Thinking*. The McGraw-Hill Companies, Inc, New York. Sixth Edition.

Pascarella, E. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference. *Journal of College Student Development* 30, 19-26.

Pearson, C.V. (1991). *Barrier to Success: community college students Critical thinking skills*: Rancho Santiago Community coll., Santa Ana, Ca, Publication: U. S, California, Pp. 1-10.

Polat, S. (2015). Content analysis of the studies in turkey on the ability of critical thinking.*Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 15*(3), 659.

Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Abuyev, K. K., Seitkasymov, A., & Utegenov, M. Z. (2016). Critical

thinking development in students during college education process. *Global Media Journal, 1-8*.

Tsui, L. (2000). Effects of campus culture on students' critical thinking. *The Review of Higher Education, 23*(4), 421-441.

Van-Gelder, T. (2005) *Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science, "College Teaching", V. 53*, (1) pp. 41-46.

Watson, G. B., & Glaser, E. M. (1980). *Watson glaser critical thinking appraisal manual*. The Psychological orporation. San Antonio, TX.