

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية
في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا
في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة(*)

<https://doi.org/10.55074/hesj.vi56.1923>

مشاعل منصور عبد العزيز التركي
باحثة دكتوراه في أصول التربية الإسلامية
المملكة العربية السعودية
shosho99918@windowslive.com

تاريخ قبوله للنشر 8/3/2026

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 14/1/2026

(*) موقع المجلة:

درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة

مشاعل منصور عبد العزيز التركي
باحثة دكتوراه في أصول التربية الإسلامية
المملكة العربية السعودية

المخلص

هدفت الدراسة عن معرفة درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة، واختبار مجموعة من المتغيرات المستقلة التي يمكن أن تؤثر على تقييم أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم، والمتمثلة في: الجامعة/ الجنس/ الرتبة الأكاديمية/ التخصص/ الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس. وشمل مجتمع الدراسة طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعات السعودية الآتية: (جامعة الملك سعود تمثل المنطقة الوسطى، وجامعة أم القرى تمثل المنطقة الغربية، جامعة الملك خالد تمثل المنطقة الجنوبية، جامعة القصيم تمثل المنطقة الوسطى، جامعة الملك فيصل تمثل المنطقة الشرقية)، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة بكليات التربية بالجامعات المبحوثة (5357) طالباً، وخلصت النتائج أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة، كانت بدرجة "عالية"، بمتوسط الحسابي بلغ (3.60)، وجاءت مهارات التفكير الناقد التقييمية بالرتبة الأولى بدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.64)، وجاءت مهارات التفكير الناقد الاستقرائية بالرتبة الثانية وبدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.62)، وجاءت مهارات التفكير الاستنباطية بالرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للجامعة، لصالح طلاب وطالبات جامعة القصيم، مقابل جامعة الملك خالد وجامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل، وفي ضوء ما خلصت إليه الدراسة قُدِّمت مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، طلبة الدراسات العليا، الجامعات السعودية.

The degree of faculty members' contribution in Saudi universities to the development of critical thinking skills among graduate students

Dr. Mashael Mansour Abdulaziz Al-Turki

PhD Researcher in Islamic Education Foundations
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to determine the extent to which faculty members at Saudi universities contribute to developing critical thinking skills among graduate students from the students' perspective. It also examined a set of independent variables that may affect faculty members' evaluation of their students, namely: university, gender, academic rank, specialization, and the university from which the faculty member graduated. The study population comprised graduate students in the College of Education at the following Saudi universities: King Saud University, representing the Central Region; Umm Al-Qura University, representing the Western Region; King Khalid University, representing the Southern Region; Qassim University, representing the Central Region; and King Faisal University, representing the Eastern Region. The study sample included (5357) students from the colleges of education at the participating universities. The findings indicated that the degree of faculty contribution to developing graduate students' critical thinking skills, as perceived by students, was "high", with a mean score of (3.60), and a standard deviation of (0.61). Evaluative critical thinking skills ranked first with a high mean of 3.64, followed by inductive critical thinking skills in second rank, with a high mean of (3.62). Deductive thinking skills ranked third and last, also at a high level, with a mean of (3.55). In addition statistically significant differences were found at the ($\alpha \leq 0.05$) level among the mean responses of the study sample regarding faculty members' enhancement of critical thinking skills from the students' perspective, attributable to the university. These differences favored students at Qassim University compared to King Khalid University, King Saud University, and King Faisal University. Based on these findings, the study presented a set of recommendations.

Keywords: critical thinking skills, graduate students, Saudi universities.

المقدمة:

إن الإسلام هو دين الحق والهداية إلى صراط مستقيم، وله مصادر تميزه عن غيره من مصادر النظريات التربوية الأخرى، والتي منها مصادر التشريع الإسلامي، فمن أهم هذه المصادر الأساسية القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، ويليهما الإجماع، والقياس، والمتدبر في آيات الله سبحانه وتعالى يسعى للوصول إلى الفهم الدقيق، والربط بين أجزاء عناصر الموضوع المراد الوصول إليه من خلال الإدراك العميق للمعنى الكامن للآية، وذلك بعد الرجوع إلى تفاسيرها، ثم إعمال النظر والفكر. لذا؛ فقد دعا القرآن الكريم إلى التفكير، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعْظِيكُمْ بَوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خِثْلٍ خَفًّى وَقَدْ آذَىٰ تُمْ تَتَفَكَّرُوا﴾ [سبأ: 46].

ويظهر من خلال الآية السابقة إقرار الشريعة الإسلامية بالتربية العقلية عبر مهارات متعددة، والتي منها: التأمل والتفكير والتذكر، فالآية الكريمة التالية تحت على ذلك، حيث قال الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿ [الزمر: 9].

وإلى جانب القرآن الكريم تأتي السنة النبوية، وهي المصدر الثاني من مصادر التربية الإسلامية، وتعد مجاًلاً واسعاً لاستقراء التوجيهات التربوية التي يحتاج إليها الفرد المسلم في شؤون الحياة جميعها، بالاقتداء بالنبي -صلى الله عليه وسلم- الذي بُعث للعالمين، ليتمم مكارم الأخلاق، ويتجلى الموقف التربوي للنبي -عليه الصلاة والسلام- من خلال طلب المعرفة والعلم عن فهمٍ ودراية منطقية بالتفكير والاستنتاج، وقد دلَّ على ذلك ما رواه ابن عمر -رضي الله عنه- قال: كنا عند النبي -صلى الله عليه وسلم- فأُتيَ بجمار، فقال: (إن من الشجرة شجرة مثلها كمثل المسلم). فأردت أن أقول: هي النخلة، فإذا أنا أصغر القوم، فسكت، فقال النبي صلى الله عليه وسلم (هي النخلة) (صحيح البخاري، 1422هـ، ص 25).

وسار الخلفاء الراشدون ومن بعدهم من الأئمة والمفكرين المسلمين، كما ذكر قليوبي (1425هـ)، "على نهج القرآن الكريم والسنة النبوية، فتراهم قد اهتموا بجانب العقل والتفكير" (ص 66). ومن ذلك دعوة عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- لأبي موسى رضي الله عنه، فذكر الحديث، قال فيه: "الفهم الفهم فيما يحتلج في صدرك مما لم يبلغك في القرآن والسنة، اعرف الأمثال والأشباه ثم قس الأمور عند ذلك فاعمد إلى أحبها عند الله وأشبهها" (البغدادى، 2004، ص 367).

وتتمايز الأمم فيما بينها في الحضارة والتطور العلمي، حيث أكد الزهراني (2007، 273) أهمية التفكير بقوله: "إذا أردنا أن نحكم على حضارة أمة أو نقيّم مستقبل ناشئتها فلنقيّم أنماط تفكيرها". وكمحصلة لذلك كله، وصف بعض علماء النفس أهمية التفكير بشكل عام، فمثلاً مليفن ماركس ذكر أن: "التفكير يعالج جوهر الشيء مع استخدام العمليات المنطقية" (فراج، 2006، 47). والمتأمل في التفكير بشكل عام يتضح له أنه عملية ذهنية نشطة، وهي نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات التي ترافق القيام بعمل، ويميز الخبراء بين أنواع عدة من التفكير، ومن ذلك -على سبيل المثال لا الحصر- التفكير الإبداعي، والابتكاري، والتأملي، والمقارن، وغيرها العديد. إلا أن ما سوف نسلط عليه الضوء في هذه الدراسة من أنواع التفكير هو التفكير الناقد، الذي يهدف إلى

التأكد من صحة معلومة ما، أو القيام بما هو ضروري للكشف عن حقيقة معينة، كما يهدف للبحث عن الأدلة والشرح والتحليل والاستدلال والتنبؤ للوصول إلى حكم دقيق، إذاً فالقدرة على تنظيم الخبرات في مفاهيم ذهنية هو أساس التفكير والتواصل الأكاديمي والقدرة على الجدل العلمي، وهو جوهر منهج البحث العلمي (تروفينجر ونساب، 2006). وأضاف كيرلينجر (Khodadady et al., 2011) أن استخدام استراتيجية العصف الذهني يعمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين بشكل عام، ويزيد من قدرتهم على الوصول إلى الاستنتاجات بشكل خاص.

ولذا فإن مهارة التفكير الناقد لا تقتصر على معرفة طرق البحث في ميادين العلوم المختلفة، ولا تقتصر أيضاً على دوائر المعارف العلمية، ولكنها مهارة عقلية تنظر إلى الأمور والقضايا والمشكلات المطروحة، وتعتمد على أسس البرهان المنقوع، حيث تعد تنمية العقلية الناقدة ضرورة ملحة تفرضها طبيعة الحياة المتغيرة، كما أوضح العساف (2019، 6) أنها تمكن الفرد من فحص الآراء وتفسيرها واستخلاص النتائج بموضوعية، مما يؤكد أهمية تحلي الفرد بمهارات التفكير الناقد أثناء الحاجة.

ويتسم الوقت الراهن بالتقدم التقني والثورة المعرفية بالمعلومات دون قيد، وأدى ذلك إلى بروز معطيات جديدة للمجتمعات الإنسانية التي يشهدها واقع هذا اليوم، لم تعرفها المجتمعات السابقة. فقد ظهر تطور مجتمعي جديد يعتمد في سيطرته ونفوذه على المعرفة، حيث تزداد أهمية توليد المعرفة وإنتاجها، مما يسهم في تطوير إمكانات الإنسان ويعزز التنمية والسعي نحو بناء حياة كريمة للمجتمع (جان، 1437هـ).

وبناء على ذلك فقد أكد الفايز (1433هـ، 145) أنه لا بد أن تُستثمر أقصى الموارد البشرية المتاحة، وأكثرها فعالية؛ للنهوض بالمجتمع بجميع مجالاته، فخير شريحة يمكن أن تسهم في ذلك هي مرحلة الدراسات العليا؛ كونها مرحلة مميزة يمتلك فيها الطلبة أعلى المهارات الذهنية؛ لذا تتبع أهميتها من تنمية مهاراتهم وقدراتهم الفكرية والفنية والعلمية والعملية. ولذا فإن طلبة الدراسات العليا يشكلون عنصراً مهماً في تطوير مهاراتهم في المجتمع الأكاديمي، والتي بمقدور المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات جني ثمارها من وراء التفكير الناقد، والتي تعد من مهارات التفكير، وستحقق أهم عامل في البناء والتطوير في المجتمع بإذن الله تعالى.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير الناقد أحد وظائف العقل، والعقل هو مناط التكليف للإنسان في الإسلام لعمارة الأرض؛ لذا رعت منهجية التربية الإسلامية حاجات الإنسان ومطالبه، وقد بين ذلك القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، إذ بينه النبي صلى الله عليه وسلم وأوضحه في سنته، ومارسه في واقع حياته في ضوء سيرته العطرة، وذلك ما أشار إليه بعض علماء الإسلام الجهابذة في ثنايا مؤلفاتهم.

ومع ذلك، يمكن القول إن مهارة التفكير في أثناء اكتساب العلوم والمعارف تصادف أصنافاً من العلوم، منها الصالح المقيّد بمنهج علمي شرعي معين يتوقف عليه صلاح مادته ومضمونه، ومنها العلوم المغلوطة لفساد مضمونها وإن تباينت مناهجها (أسرة، 2016).

وهذا يعني أن التفكير الناقد يتطلب أسسًا إسلامية وعلمية توجه خصائصه توجيهًا صحيحًا؛ حتى يحقق غايته بأصح الطرق التي تتناسب مع طبيعة المعارف من جانب، وطبيعة القدرات الفكرية من جانب آخر. وقد أوصت دراسة أبو جلاله (2012) أنَّ على المدارس والجامعات الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير مهارات التفكير، وتحسينها لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة؛ لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم، وعليه فتعليم مهارات التفكير أصبح هدفًا تربويًا مهمًا في واقع اليوم. كما كشفت دراسة الخزاعلة والحويجي (1440هـ) أن ممارسة مهارة التفكير الناقد لطلبة جامعة الملك فيصل لم تتعدَّ ثلثي عينة الدراسة، حيث جاءت ممارسة مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة، ولعل ذلك يشير إلى صعوبة هذه المهارة، وصعوبة ممارستها من قبل الطلبة (ص 169).

وفي ضوء ذلك، فقد أولت المملكة العربية السعودية جلَّ اهتمامها بوضع برنامج لتنمية القدرات البشرية للاستعداد لمستقبل العمل، حيث ورد ضمن رؤية 2030، والذي يهدف في العديد من المهارات المتجددة إلى مواكبة متطلبات القدرات البشرية، وركزت استراتيجية البرنامج على ثلاث مهارات تعدُّ الأهم لضمان الجاهزية للمستقبل، والتي منها: مهارات التفكير العليا، وتشمل التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وابتكار الحلول والقدرة على التكيف (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، 51). وقد أشار فيلدرز (2017 Fields) إلى أن برامج تنمية التفكير الناقد تسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال التدريب والممارسة الدائمة. فغالبًا ما يُنظر إلى التفكير الناقد على أنه هدفٌ عالمي للتعليم الجامعي، حيث يرى المفكرون والتربويون أن استعداد الطلاب للتفكير الناقد هو أمر أساسي، وضرورة ملحة، ولتحقيق ذلك لا بد أن تتيح المؤسسات التعليمية المنوطة بذلك توفير أصول التدريس التي تتعلق بالتفكير الناقد (Fahim & Masouleh, 2012, 1370).

وعلى الرغم من تناول الدراسات التربوية الحديثة للتفكير الناقد بشكل عام، فإن هناك حاجةً للكشف عن واقع التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وكذلك إبراز التطبيقات التربوية التي تساعد على تحقيق هذه المهارة في المؤسسة المسؤولة عن ذلك في المجتمع الإسلامي من خلال بناء تصور مقترح في ضوء مبادئ التربية الإسلامية. من هنا فقد نشأت مشكلة هذه الدراسة في محاولة من الباحثة في التعرف على درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة؟

2. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ممارسة طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، الجنس، الرتبة الأكاديمية، التخصص، الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى:

1. الكشف عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة.
2. اختبار مجموعة من المتغيرات المستقلة التي يمكن أن تؤثر على تقييم أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم، والمتمثلة في: الجامعة/ الجنس/ الرتبة الأكاديمية/ التخصص/ الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. تناوله لموضوع مهم في مجال من المجالات العقلية، وهو التفكير الذي يميز بين الإنسان وغيره، مما يبين حاجة العملية التعليمية والتربوية لبناء منهجية تربوية أصيلة.
2. تأتي الدراسة استجابةً لتوصيات دراسات سابقة، وقد تُفيد نتائج الدراسة في تزويد الأكاديميين بخطط جديدة قد تساعدهم في تميز طلبة الدراسات العليا أكاديمياً في الجوانب العلمية والعملية.
3. يمكن أن تُفيد الدراسة الباحثين، ومراكز البحث العلمي في الجامعات، من خلال نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها، فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد في الكفايات البحثية والممارسات التدريسية، من خلال مبادئ التربية الإسلامية.
4. قد تسهم الدراسة في استحداث أفكار تربوية جديدة بالمستقبل تشكل انطلاقةً جديدة لدى الباحثين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على مهارات التفكير الاستقرائي ومهارات التفكير الاستنباطي، ومهارات التفكير التقويمي؛ لأنها أكثر ارتباطاً بموضوع التفكير الناقد، وكذلك المهارات المتعلقة بالتعليم والممارسات التدريسية والمهارات المتعلقة في البحث العلمي والحكم على الأفكار والمعلومات، والمهارات المتعلقة بالتعامل مع القضايا المجتمعية.

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة (الاستبيان) خلال الفصل الدراسي الثاني في العام 1444هـ.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عدد من جامعات المملكة العربية السعودية الآتية: (جامعة الملك خالد، جامعة أم القرى، جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل، جامعة القصيم).

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في كليات التربية من الذكور والإناث، في الجامعات السعودية المحددة آنفاً.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد Critical Thinking:

عرّف ويلندري (Wulandari et al, 2021) مهارات التفكير الناقد بأنها: مهارات للتفكير المنطقي بشأن المعلومات الجديدة، من خلال التعرف على الحقائق والافتراضات وتقييمها، وتساعد هذه المهارات على فهم المعلومات من وجهات نظر مختلفة عن طريق فصل الحقائق عن الآراء والافتراضات للوصول إلى قرارات صحيحة وعقلانية (ص 3). وكما عرف سعادة (2003) بأنها: "الأداء الجيد الذي يعتمد على الفهم وتقليل الوقت والجهد على حدٍ سواء" (ص 45).

وتعرّف الباحثة التفكير الناقد إجرائيًا بأنه: تفكير يمارسه طلبة الدراسات العليا مستعينين بعدد من المهارات العقلية، من خلال التحليل، والمقارنة، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء للحقائق والأفكار والقيم، وذلك بتسخير قدراتهم المختلفة في ضوء مهارات أساسية محددة من منظور التربية الإسلامية، والتي منها: الاستقرائية، والاستنباطية، والتقويمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مهارات التفكير الناقد (الماهية- التصنيف- المعايير):

1- الماهية: يُعد التفكير نعمة عظيمة وهبها الخالق جل وعلا للإنسان وجعله متفردًا بها عن سائر المخلوقات؛ ليعبده ويعمر الأرض، وهو يُعد إحدى العمليات الأساسية المهمة، بحيث يمكن من خلاله مواجهة مصاعب الحياة ومشاقها، وكذلك اتخاذ القرارات المناسبة، وأيضًا هو السبيل الوحيد الذي يجعل المجتمع قادرًا على مواجهة تحديات العصر، والتي تتمثل في التقدم التكنولوجي والمعرفي، فيقاس تقدم الأمم وتطورها باهتماماتها بالمنجزات الفكرية (الجديلي، 2019، 28).

وقد شَغَلَ التفكير الناقد مكانةً بارزة بين الباحثين والتربويين؛ وذلك لقدرته الفائقة على التعامل مع المواقف وحلها (سبارجة، 2022، 15). كما ذكر رزق (2019) أنه يُعد من أهم الخصائص المميزة للإنسان عن غيره من المخلوقات. ويُعد أيضًا من أكثر أنماط التفكير تعقيدًا؛ لكونه يرتبط بالعديد من السلوكيات، مثل: المنطق، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، والتفكير التأملّي، الأمر الذي جعل علماء النفس والتربية يبدون اهتمامهم بهذا النوع من التفكير، وذلك لأنه ينعكس على عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات (الصالح، 2020).

ويُعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المستخدمة في الحياة اليومية للأفراد، فهو ضروري لتحسين أنماط التفكير الإبداعي والعلمي لدى الطلاب (البطوش والحوالدة، 2018، 83). وهو لا يوجد لدى الفرد بالفطرة وإنما هو مكتسب، يحتاج إلى تعلم وتدريب، ويتوقف على مستوى القدرات العقلية والحسية والمجردة للأفراد. كما يلعب التفكير الناقد دورًا بارزًا في تطوير المهارات الأساسية للمتعلمين وتمكينهم منها أثناء عمليتي: التعليم والتعلم،

وكذلك ينمي القدرة على الملاحظة الدقيقة، وأيضاً يحث على عدم التسرع في إصدار الأحكام، وهذا بدوره يُسهم بشكل كبير في النجاح في كافة المجالات الحياتية (الأصفر، 2019).

وقد تباينت آراء المفكرين وعلماء التربية حول تحديد المهارات اللازمة للتفكير الناقد، كما تعددت اتجاهاتهم حول مفهومه، وفي ضوء ذلك وضع كلٌ منهم تصوراً بشأن مهارات التفكير الناقد من وجهة نظره الخاصة به؛ ومن بين هؤلاء المفكرين روبرت إنيس، وواطسون وجليسر، ودينيس وآدمز وماري هام (رزق، 2019، 302-303).

2- تصنيف مهارات التفكير الناقد: تم تصنيف مهارات التفكير الناقد تصنيفات عدة؛ نظراً لتعدد تعريفات التفكير الناقد والأطر النظرية المفسرة لها، ومن بين هذه التصنيفات ما تناوله العتيبي (2007) والذي قسم مهارات التفكير الناقد إلى المهارات الآتية:

- 1) التعرف على الافتراضات.
 - 2) التفسير.
 - 3) الاستنباط.
 - 4) الاستنتاج.
 - 5) تقييم الحجج (ص14).
- أما قطامي (1990) فتطرق إلى تقسيم مهارات التفكير الناقد وأشار إلى اثني عشرة مهارة، وهي كالآتي:
- 1) القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية.
 - 2) تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
 - 3) تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع.
 - 4) صياغة الأسئلة التي تتيح فهمًا أكثر عمقاً للمشكلة.
 - 5) القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
 - 6) القدرة على تحديد مدى ارتباط العبارات مع بعضها بعضاً ومع الإطار العام.
 - 7) القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بشكل صريح في الدليل والبرهان.
 - 8) تمييز الصيغ المتكررة.
 - 9) القدرة على تحديد مصداقية المصادر وموثوقيتها.
 - 10) تمييز الاتجاهات والتصورات المتباينة لأحد الأوضاع.
 - 11) تحديد قدرة البيانات وكفائيتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
 - 12) التنبؤ بالنتائج المحتملة أو الممكنة، سواء من موقف محدد أم من مجموعة من المواقف (ص707).

3- معايير التفكير الناقد: يُقصد بمعايير التفكير الناقد: "المواصفات المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد، والتي يتم من خلالها الحكم على نوع التفكير الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة المطروحة" (جروان، 2016، 78-79).

- كما تُعد هذه المعايير بمثابة قواعد أساسية يتوجب الالتزام بها؛ من أجل تقويم التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد على وجه الخصوص، وهي تتمثل في الآتي:
- (1) الوضوح: ويُقصد به درجة وضوح العبارة أو الفقرة أو الموضوع محل البحث، وهو يُعد المفتاح الرئيس للمعايير الأخرى، فإن لم تكن العبارة أو الموضوع أو الفقرة مكتوبة بشكل واضح، لا يمكن معرفة المقصود من الكلام، وبالتالي لا يمكن الحكم عليه.
 - (2) الصحة: وتعني موثوقية صحة العبارة أو الموضوع، فلا بد أن تكون العبارات واضحة وموثوقة منها، فأحياناً تكون العبارة المطروحة مكتوبة بصورة واضحة وسليمة، وأحياناً أخرى تكون بصورة خاطئة.
 - (3) الدقة: ويقصد بها التفكير في موضوع ما والحكم عليه كما هو بدون زيادة أو نقصان، أي إعطاؤه حقه في المعالجة الفكرية.
 - (4) الارتباط بالموضوع: وهو يعبر عن العلاقة التي تربط السؤال بالمشكلة المطروحة.
 - (5) العمق: ويعني مدى التعمق في معالجة الموضوع، وهو يُعبر عن الفكرة المطروحة، والتي تحتاج إلى عرض عدة حلول من أجل الوصول إلى حل يُلائم المشكلة.
 - (6) اتساع الأفق: ويُقصد به شمولية التفكير الناقد؛ لكي يشمل كافة جوانب المشكلة.
 - (7) المنطق: ويُعبر عن ضرورة أن يكون حل المشكلة منطقياً، فالتفكير المنطقي يشمل تنظيم وترابط الأفكار بطريقة تؤدي إلى نتيجة تستند إلى حجج معقولة (عثمان، 2021، 38-39).
- أهمية التعليم الجامعي:** وتتضح أهمية التعليم الجامعي في كونه يُكسب الطلاب العديد من الخبرات والمهارات المتعلقة بالحياة العملية والمهنية، وكذلك تتكون لديهم أفكار ومفاهيم ترتبط بالجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية المحيطة بهم. كما يعمل التعليم الجامعي على تنمية أساليب التفكير المختلفة لدى الطلاب، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي، وتدريبهم على الاستخدام الوظيفي للمعلومات، هذا بجانب اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية وتطبيقها على الواقع المحيط، وأخيراً التوعية بالقضايا المجتمعية على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي (عبد السلام، 2018، 37).
- وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف التعليم الجامعي بأنه: مرحلة من التعليم تتضمن درجة البكالوريوس، وأما بالنسبة للتعليم ما بعد الجامعي فيشتمل على درجة الماجستير، ودرجة الدكتوراه في أحد التخصصات التي تؤهل الدارسين للانخراط في سوق العمل وفقاً لمتطلباته، ويهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من الحفاظ على القيم المجتمعية من ناحية، والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات من ناحية أخرى.
- فغالباً ما يُنظر إلى التفكير الناقد على أنه هدفٌ عالمي للتعليم الجامعي، حيث يرى المفكرون والتربويون أن استعداد الطلاب للتفكير الناقد هو أمر أساسي، وضرورة ملحة، ولتحقيق ذلك لا بد أن تتيح المؤسسات التعليمية المنوطة بذلك توفير أصول التدريس التي تتعلق بالتفكير الناقد (Fahim & Masouleh, 2012, 1370).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

دراسة الشريف (1430هـ): هدفت الدراسة في التربية النقدية في القرآن الكريم، والاستفادة منها في إعداد الناقد التربوي. وكان المنهج المتبع هو المنهج الاستنباطي، كما أظهرت نتائج البحث جملةً من النتائج، كان أبرزها الآتي: كشفت الدراسة عن تميز التربية النقدية في القرآن بخصائص لم تجتمع لأي تربية نقدية وضعية، أبانت الدراسة احتواء القرآن الكريم على منهجية نقدية كاملة هدفت إلى تكوين ناقدٍ مسلم قادرٍ على التمييز بين الصحيح والسقيم.

ودراسة آل ناصر (1439هـ) التي هدفت إلى الكشف عن مجالات النقد في السياق الإسلامي عمومًا وفي الفعل الثقافي خصوصًا، والتعرف على أبرز الخطابات النقدية المعاصرة ومدى تحقق الفعل النقدي الصحيح من ممارستها، وكان المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي، والاستقرائي، والتحليلي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: يختلف مفهوم النقد بحسب الفن الذي يتناوله، فالنقد العقدي يختلف عن النقد الفقهي، والنقد الحديثي يختلف عن النقد الأدبي

يمكن القول هنا إن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التفكير الناقد، واختلفت دراسة الشريف (1430هـ) عن الدراسة الحالية، حيث هدفت إلى استنباط التربية النقدية في القرآن الكريم، وكان المنهج المتبع هو المنهج الاستنباطي. كما اختلفت دراسة آل ناصر (1439هـ) عن الدراسة الحالية، كونها هدفت إلى الكشف عن مجالات النقد في السياق الإسلامي عمومًا وفي الفعل الثقافي خصوصًا، والتعرف على أبرز الخطابات النقدية المعاصرة ومدى تحقق الفعل النقدي الصحيح من ممارستها، وكانت المناهج المتبعة في الدراسة هي: المنهج الوصفي والاستقرائي والتحليلي.

أولاً: مجتمع الدراسة ومنهجها:

تم اختيار المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وفق ما تحدف إليه أهداف الدراسة الحالية؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعات السعودية الآتية: (جامعة الملك سعود تمثل المنطقة الوسطى، وجامعة أم القرى تمثل المنطقة الغربية، جامعة الملك خالد تمثل المنطقة الجنوبية، جامعة القصيم تمثل المنطقة الوسطى، جامعة الملك فيصل تمثل المنطقة الشرقية) وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة بكليات التربية بالجامعات المبحوثة (5357) طالبًا، ويوضح الجدول (1) الآتي توزيع مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا وفقًا للجامعات:

جدول (1)

التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا وفقاً للجامعات

طلاب الدراسات العليا		الفئات المستجيبة الجامعة
النسبة المئوية	العدد	
19.27%	1032	جامعة الملك خالد
23.71%	1270	جامعة الملك فيصل
30.71%	1645	جامعة الملك سعود
12.69%	680	جامعة أم القرى
13.62%	730	جامعة القصيم
100%	5357	الإجمالي

المصدر: إحصائية الجامعات بالرجوع إلى مواقع الجامعات في العام الدراسي 2023/1444.

ثانياً: عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي، على اعتبار أن كل جامعة تمثل طبقة، ولتحديد حجم عينة الدراسة الملائم من مجتمع عدد أفراد (5357) طالباً، لجأت الباحثة إلى الجداول الإحصائية لمورجان وكرجسي لتحديد حجم العينة المناسب.

خصائص أفراد عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا:

1. الجنس:

جدول (2)

التوزيع النسبي لطلبة الدراسات العليا وفقاً للجنس (ن=602)

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	348	57.8%
ذكر	254	42.2%
المجموع الكلي	602	100%

يتبين من نتائج الجدول (2) أن أعلى نسبة من استجابات طلبة الدراسات العليا كانت من الطالبات، حيث بلغت نسبتهن (57.8%) من عينة الدراسة الكلية لطلبة الدراسات العليا، بينما بلغت نسبة استجابات الطلاب (42.2%).

2. الجامعة:

جدول (3)

التوزيع النسبي لطلبة الدراسات العليا وفقاً للجامعة (ن=602)

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
الملك خالد	113	18.8%
الملك فيصل	107	17.8%
الملك سعود	168	27.8%
أم القرى	122	20.3%
جامعة القصيم	92	15.3%
المجموع الكلي	602	100%

تبين من الجدول (3) أن أعلى نسبة من الاستجابات كانت (27.8%) من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، يليهم بالمرتبة الثانية من جامعة أم القرى بنسبة (20.3%)، ثم من جامعة الملك خالد (18.8%)، وأقلها من جامعة القصيم بلغت نسبتهم (15.3%)، ومن جامعة الملك فيصل (17.8%).

3. القسم:

جدول (4)

التوزيع النسبي لطلبة الدراسات العليا وفقاً للقسم (ن=602)

القسم	العدد	النسبة المئوية
أصول تربية	83	13.80%
مناهج وطرق تدريس	122	20.30%
علم النفس	111	18.40%
إدارة تربوية	135	22.40%
تقنيات تعليم	94	15.60%
تربية خاصة	57	9.50%
المجموع الكلي	602	100%

يتبين من نتائج الجدول (4) أن أعلى نسبة من الاستجابات كانت لطلبة الدراسات العليا من تخصص إدارة تربوية، حيث بلغت نسبتهم (22.40%) من العينة الكلية، وأقلها من التخصصات التربية الخاصة (9.50%)، وتراوحَت للتخصصات الأخرى (مناهج وطرق تدريس، وعلم النفس، وأصول التربية، وتقنيات التعليم 20.30 % 15.60%).

4. المرحلة:

جدول (5)

التوزيع النسبي لطلبة الدراسات العليا وفقاً للمرحلة (ن=602)

المرحلة	العدد	النسبة المئوية
ماجستير	371	61.6
دكتوراه	231	38.4
المجموع الكلي	602	%100

تبين من الجدول (5) أنّ أعلى استجابات كانت من طلبة الماجستير بنسبة (61.6%)، وأقلها من طلبة الدكتوراه بنسبة (38.4%)

ثالثاً: أداة الدراسة

تم بناء الاستبانة التي تم توجيهها للطلبة لكشف عن آرائهم عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، واختبار مجموعة من العوامل التي تؤثر في هذا الدور، وفي ضوء التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة للتفكير، تم تحديد ثلاث مهارات أساسية للتفكير الناقد، وهي: مهارات التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستنباطي، مهارات التفكير التقويمي. وبعد الاطلاع على أهم النماذج المتعلقة بمهارات التفكير الناقد، تلحظ الباحثة أنّها لا تخرج عن ثلاثة جوانب رئيسة تمثل: مهارات الاستقراء والاستنباط والتقييم، حيث تتضمن كل واحدة منها مجموعة من المهارات الفرعية، وعلى ذلك، وبالاعتماد على الدراسات السابقة والكتابات التربوية، يمكن استنباط عدد من المهارات الرئيسة في التفكير الناقد، وإسقاطها على مجال التربية الإسلامية، للاستفادة منها:

1. مهارات التفكير الناقد الاستقرائي، وتتضمن: مهارات التنبؤ، وتحديد المشكلة، والبحث والتنقيب، وصياغة السؤال، والاستماع الناقد، وفرض الفروض وحلها.
 2. مهارات التفكير الناقد الاستنباطي، وتتضمن مهارات: تحري الدقة وكشف التناقضات، والتنظيم الذاتي، تحديد الأولويات، المقارنة والتباين، تحديد قوة الدليل والبرهان، تحليل المجادلات.
 3. مهارات التفكير الناقد التقويمي، وتتضمن مهارات: تقييم الأدلة، الثبوت والدقة في الحجج والبراهين، اتخاذ القرار، والتعميم، والقدرة على الاستنتاج، والتعرف على وجهات النظر.
- كما أتبعَت الدراسة الخطوات المنهجية التالية:

من خلال أنّها هدفت أداة الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم. وتكوّنت الاستبانة من قسمين:

الأول: قسم خاص بالبيانات الأولية (الجنس، الجامعة، التخصص، المرحلة)، والقسم الثاني اشتمل على (53) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة وهي: مهارات التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستنباطي، مهارات

التفكير التقويمي، تم إعداد تعليمات الاستبانة وتدرجها وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا-غالبًا-أحيانًا-نادرًا-مطلقًا)، ثم عُرضت على المحكمين للتحكيم والتأكد من صدقها اللغوي والمحتوى. وبعد التعديل، طبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة للتحقق من وضوح العبارات، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء، إضافة إلى حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (6)

معيار الحكم على إسهام الأعضاء في تعزيز مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة

تقدير الدرجة	استجابات الطلاب بالاستبانة الأولى	المدى
	درجة الممارسة	
منخفضة جدًا	مطلقًا	من 1 إلى أقل من 1,80
منخفضة	نادرًا	من 1,81 إلى أقل من 2,60
متوسطة	أحيانًا	من 2,60 إلى أقل من 3,40
عالية	غالبًا	من 3,40 إلى أقل من 4,20
عالية جدًا	دائمًا	من 4,20 فأكثر

الخصائص السيكومترية للأداة:

1- صدق الاستبانة:

تمّ التأكد من صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق الظاهري، وصدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي للعبارات وصدق الاتساق الداخلي للمحاور (صدق البناء)، وذلك على النحو الآتي:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة الأولى (التي تمّ توجيهها لطلبة الدراسات العليا) في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (23) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس من بعض الجامعات السعودية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة.

2) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تمّ التحقّق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة الأولى لكل محورٍ على حدة، من أجل التأكد من عدم التداخل بينها من خلال حساب معاملات ارتباط (بيرسون) الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا (من خارج العينة الأساسية) بلغ عدد أفرادها (30) طالبًا وطالبة، وقد تم استثناءهم من عينة التحليل الأصلية، كما تبين النتائج في الجدول (7).

جدول (7)

الاتساق الداخلي لارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة "إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة"

م	البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة الثانية
1	مهارات التفكير الناقد الاستقرائية	**0.90
2	مهارات التفكير الناقد الاستنباطية	**0.83
3	مهارات التفكير الناقد التقويمية	**0.85

** دال عند مستوى الدلالة 0,01

يتبين من نتائج الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية بالاستبانة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، وتراوح قيم معاملات ارتباطها من (0,83 - 0,90)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحاور بالاستبانة الثانية (صدق البناء)، وبالتالي يمكن التطبيق على عينة الدراسة الأساسية من طلبة الدراسات العليا.

2- ثبات الاستبانة:

تم تقدير الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). كما تتبين النتائج في الجدول (8) الآتي:

جدول (8)

ثبات ألفا كرونباخ لمحاور وأبعاد أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
مهارات التفكير الناقد الاستقرائية	19	0.93
مهارات التفكير الناقد الاستنباطية	15	0.92
مهارات التفكير الناقد التقويمية	19	0.90
جميع عبارات الاستبانة	53	0.93

يوضح الجدول (8) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ تزيد عن الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (0,70)، حيث بلغت قيمته لجميع عبارات الاستبانة " (إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة) (0,93)، وتراوح لمحاوره من (0,90 - 0,93)، وتدل نتائج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على توفر مؤشر ثبات التجانس الداخلي بالاستبانة الأولى (الطلاب).

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-25).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات طلبة الدراسات العليا حول إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة، وفي حال التساوي بين المتوسطات فقد تم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9) الآتي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، مرتبة تنازلياً

محاو	الإسهام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
3	مهارات التفكير الناقد التقييمية	3,64	0.65	1	عالية
1	مهارات التفكير الناقد الاستقرائية	3,62	0.63	2	عالية
2	مهارات التفكير الناقد الاستنباطية	3,55	0.68	3	عالية
	المتوسط العام للإسهام	3,60	0.61		عالية

يتضح من الجدول (9) أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة كانت "عالية"، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3,60) وانحراف معياري قدره (0.61)، مما يدل على اتفاق في تقدير المستجيبين، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال البحث في خصائص أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، فقد احتوت هذه الكليات على أعضاء هيئة تدريسية يتمتعون بكفاءات عالية، وتحليل أكثر لهذه الخصائص يتضح تنوع الجامعات التي تخرج منها أعضاء هيئة التدريس، أو حتى التي تبادر الجامعات إلى التعاقد معهم، حيث يتم اختيار هؤلاء بناءً على أسس ومفاضلة بين المتقدمين جعلتهم قادرين على تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم بدرجة عالية، كما أن درجة إيمان أعضاء هيئة التدريس بضرورة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير الناقد دفعتهم إلى بذل أقصى الجهود الممكنة، لتمكين الطلبة من هذه المهارات، وتعتقد الباحثة أن جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية توافقون لعملية توجيه وتأصيل الدراسات التربوية إسلامياً، وربما أن هذا المقياس الذي وضعته الباحثة كان يلبي بعضاً من هذه الطموحات، الأمر الذي انعكس على درجة ممارستهم لهذه المهارات، كما يعزى ذلك إلى ذكاء الطلبة وإنصافهم لأساتذتهم، فعلى الرغم من أن نتائج السؤال الثاني كشفت عن درجة ممارسة متوسطة لمهارات التفكير الناقد، فإن الطلبة لم يعزوا هذه الدرجة إلى قصور من الأعضاء، - ومن الأسباب الأخرى التي يمكن تفسير هذه النتيجة بها التركيز الكبير الذي توليه وزارة التعليم لمهارات التفكير الناقد كاستراتيجية وطنية للحد

من كثير من المظاهر السلبية التي ترتبط بغياب مثل هذا التفكير، بالرغم من تشعب هالنوع من التفكير، وأكدت دراسة العساف (2019) أهمية تمكين الفرد من فحص الآراء وتفسيرها واستخلاص النتائج بموضوعية، وأهمية تحلي الفرد بمهارات التفكير الناقد أثناء المحاجة.

واتفقت ضمناً مع نتيجة دراسة إندراشين وآخرين (Indrašiene et al., 2021) التي كشفت عن أهمية التفكير الناقد في التعليم العالي، وأهمية تطوير التفكير الناقد باعتباره عملية منهجية يجب على جميع المشاركين فيها - من قطاعي: التعليم العالي وسوق العمل - تحمل مسؤولية نتائجها.

وتفصيلاً للإجابة عن السؤال الأول، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة في كل محور على النحو الآتي:

1-مهارات التفكير الناقد التقويمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور، وتم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبين النتائج في الجدول (10) الآتي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد التقييمية مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
53	يُعزِّز لدى الطلبة الاستماع الجيّد؛ لمعرفة مقاصد المتكلم حتى الحكم عليه.	3.98	1.08	1	عالية
35	يُوجِّه الطلبة إلى إطلاق الأحكام على نوعيّة الفكرة اعتماداً على معايير محدّدة، مما يؤدي إلى دعم الفكرة أو رفضها.	3.91	1.08	2	عالية
38	يُوعي الطلبة بضرورة تتبّع المعلومات والتأكّد من مدى صحتها.	3.75	1.12	3	عالية
50	يُشجّع الطلبة على التحلي بالهدوء والتنظيم عند عرض وجهات النظر.	3.74	1.11	4	عالية
47	يُوجِّه الطلبة إلى استنتاج الأفكار الخفيّة التي لم يذكرها المؤلف في كتابه.	3.68	1.09	5	عالية
45	يعتمد في تقسيم الدرجات على اختبارات الأداء أكثر من إعداد الطالب للأبحاث.	3.67	1.15	6	عالية
51	يبين للطلبة كيفية إظهار شخصيتهم العلمية عند نقد ما يرجعون إليه.	3.66	1.14	7	عالية
42	يُعَوِّد الطلبة على تتبّع جميع الاحتمالات القريبة والبعيدة عند اتخاذ قرار.	3.65	1.08	8	عالية
41	يدرب الطلبة على اختيار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.	3.64	1.10	9	عالية
43	يُحفِّز الطلبة على تبادل الآراء والأفكار بالتشاور مع بعضهم داخل القاعات الدراسية؛ للتوصل إلى التعميمات.	3.63	1.12	10	عالية
36	يناقش الطلبة في كيفية إصدار الحكم على الأفكار والتصورات الأخرى؛ لمعرفة مدى انسجامها فكرياً قبل اعتمادها.	3.62	1.17	11	عالية
49	يدرب الطلبة على الترجيح بين وجهات النظر المختلفة بأدلة صحيحة.	3.60	1.14	12	عالية
39	يُرشد الطلبة إلى تحديد المغالطات المنطقية الموجودة في الحجج.	3.58	1.13	13	عالية
52	يعزز لدى الطلبة مهارة تحديد محكات ومعايير للحكم على الموضوعات.	3.56	1.16	14	عالية
37	يشجع الطلبة على تغيير موقفهم عند توافر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.	3.55	1.15	15	عالية
40	يُوجِّه الطلبة إلى إعادة النظر في القرارات العلمية عند وجود حقائق جديدة.	3.54	1.11	16	عالية
44	يحفز الطلبة على مناقشة الأسباب التي تقف وراء كل نتيجة من النتائج المذكورة في الدراسات السابقة.	3.52	1.12	17	عالية
46	يُدرب الطلبة على تتبّع جميع المعلومات المرتبطة بالموضوع التربوي قبل التوصل إلى الاستنتاج.	3.48	1.13	18	عالية
48	يُوجِّه الطلبة إلى تقييم أسئلة الاختبار في ضوء المعايير المقننة.	3.34	1.17	19	متوسطة
المتوسط العام للمحور		3.64	0.65		عالية

يتضح من الجدول (10) إن درجة إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد التقييمية ظهرت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي بلغ (3,64)، وانحراف معياري قدره (0,65)، مما يدل على اتفاق درجات تقدير ممارستها، وجاءت مهارات التفكير الناقد التقييمية بالرتبة الأولى بدرجة عالية، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات التفكير الناقد التقييمية هي المهارة الأساسية في التفكير الناقد، وبقيّة المهارات ما هي إلا قنوات لتغذية

هذه المهارة الأساسية، وهناك قناعة تامة لدى أعضاء هيئة التدريس بضرورة أن يمتلك الطلبة هذه المهارة، كما أن طبيعة الدراسة والبحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا تقوم على التركيز على العمليات العقلية وتعزيزها لدى الباحثين من طلبة الدراسات العليا، وتمكينهم من القدرة على إصدار أحكام في ضوء معايير مُقنَّنة، وأساليب تقويمها والبحث فيها تتطلب اكتساب طالب الدراسات العليا مهارات مثل: (تقييم الأدلة، التثبت والدقة في الحجج والبراهين، واتخاذ القرار، التعميم، والقدرة على الاستنتاج والتعرف على وجهات النظر)، وبالتالي من الطبيعي والمنطقي أن يتم التركيز على مهارات التفكير الناقد التقويمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، لاهتمام أساتذتهم فيها.

وجاءت العبارة: "يُعزَّز لدى الطلبة الاستماع الجيّد؛ لمعرفة مقاصد المتكلم حتى الحكم عليه" بالرتبة الأولى، بدرجة عالية من حيث درجة الإسهام لها، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.98) بانحراف معياري بلغ (1.08)، وهي قيمة تدل على اختلاف درجات تقدير الطلبة، ويُعزى ذلك لإدراك طلبة الدراسات العليا لأبرز الممارسات من أعضاء هيئة التدريس التي تعزز عادات الاستماع الجيّد؛ لمعرفة مقاصد المتكلم حتى الحكم عليه، حيث إن الحوار والمناقشة وأساليب العصف الذهني من أكثر أساليب التعلّم شيوعاً بمقررات الدراسات العليا، ودور عضو هيئة التدريس فيها الموجه والميسر للعملية التعليمية ويتدخل لضبط قواعد الاتصال والتواصل بين الطلاب، وبدون الاستماع والإنصات الكامل في إدارة العمليات الحوارية وتوجيه النقاشات العلمية لا يمكن الحكم على الآراء، وبالتالي جاءت بدرجة مرتفعة. وجاءت العبارة: "يُوجّه الطلبة إلى تقييم أسئلة الاختبار في ضوء المعايير المقنَّنة" بالرتبة الأخيرة، وبدرجة إسهام متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.34) بانحراف معياري (1.17) يدل على اختلاف تقديرها، وربما يُفسّر سبب ظهورها بالرتبة الأخيرة بضعف معرفة الطلبة بمعايير تقنين الاختبارات.

2- مهارات التفكير الناقد الاستقرائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارة المكوّنة لهذا المحور، وكذلك الانحرافات المعيارية، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، وتبين النتائج في الجدول (11) الآتي:

جدول (11)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد الاستقرائيّة مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
17	يعزز لدى الطلبة مهارة الربط بين الموضوعات المتشابهة.	3.76	1.11	1	عالية
3	يُدرّب الطلبة على تتبّع الأفكار وربطها ببعضها بعضاً.	3.74	1.11	2	عالية
19	يدرّب الطلبة على الربط بين مقدمات الموضوع ونتائجه.	3.72	1.07	3	عالية
18	يبادر لتعليم طلبته طرح الأسئلة حول الأفكار غير المفهومة، ليتم استيعابها.	3.71	1.06	4	عالية
12	يشجع الطلبة على ضرورة تقديم الأدلة التي من شأنها دعم الفرضيات.	3.70	1.13	5	عالية
13	يوجّه الطلبة إلى تنظيم أفكارهم البحثية وربطها ببعضها بعضاً.	3.69	1.09	6	عالية
7	يدرّب الطلبة على مهارة الجمع بين آراء المؤلفين أثناء كتابة الطالب بحثه.	3.67	1.15	7	عالية
14	يدرّب الطلبة عند إعدادهم للتكاليف البحثية على تلخيص النتائج البحثية.	3.65	1.13	8	عالية
9	يعوّد الطلبة على صياغة الأسئلة البحثية التي تساهم في تحقيق فهم أعمق للمشكلة.	3.64	1.15	9	عالية
16	ينمي لدى الطلبة ضرورة جمع كل الجزئيات المتعلقة بالموضوع قبل إصدار الحكم عليه.	3.62	1.09	10	عالية
11	يدرّب الطلبة على تطبيق مهارة وضع الفرضيات واختبارها أكثر من مرة لتحقيق الفهم.	3.61	1.11	11	عالية
4	يُشجّع الطلبة على التنبؤ بالمشكلات المتوقّعة حدوثها مع تقديم الأدلة التي تدعم علمية التنبؤ.	3.60	1.12	12	عالية
8	يدرّب الطلبة على استيعاب طريقة البحث في كتب التراث التربوي.	3.59	1.19	13	عالية
6	يطوّر مهارة جمع الآيات القرآنية المرتبطة بالموضوع الذي يُراد بحثه.	3.58	1.19	14	عالية
2	ينمي لدى الطلبة مهارة توقع الأسئلة التي يمكن أن تأتي في الاختبار.	3.54	1.14	15	عالية
5	يدرّب الطلبة على التنبؤ بالنتائج المحتملة قبل حدوثها بناءً على الخبرات السابقة لدى الطالب.	3.53	1.11	16	عالية
15	يدرّب الطلبة على ربط نتائج الدراسة بأهدافها.	3.46	1.13	17	عالية
1	يضع أنشطة للطلبة تعمل على تعزيز قدرتهم على نقد مقالة علمية.	3.44	1.18	18	عالية
10	يُناقش أساليب إقناع الآخرين بالحوار الفعال.	3.43	1.14	19	عالية
	المتوسط العام للمحور	3.62	0.63		عالية

يتضح من الجدول (11) إن درجة إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد الاستقرائيّة ظهرت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي بلغ (3,62)، وانحراف معياري قدره (0,63)، مما يدل على اتفاق درجات تقدير المستجيبين. وجاءت مهارات التفكير الناقد الاستقرائيّة بالرتبة الثانية، وربما يُعزى ذلك إلى أهمية استقراء الشواهد والمعلومات والبيانات لبناء الاستنتاجات العلمية، وأيضاً تُفسّر هذه النتيجة إدراك طلبة الدراسات

العليا لدور عضو هيئة التدريس وإسهامه في تعزيز مهارات التفكير الناقد بالاهتمام بإكساب الطلبة قواعد الاستدلال العقلي، والتركيز على عمليّات فكريّة خاصّة تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل؛ للتوصل إلى تعميم أو قاعدة مُعيّنة، وذلك من خلال تنمية مهارات (التنبؤ والاحتماليّة، البحث والتنقيب، صياغة السؤال، والإصغاء الناقد، فرض الفروض وحلّها)، وهذه المهارات يتم تقديمها من أعضاء هيئة التدريس وفق قواعد ومناهج البحث التي يُخصّص لها مقررات مستقلة، ليتم توظيف المهارات والمعرفة البحثية للتعامل مع الموضوعات والمشكلات العلمية ذات العلاقة بمجال تخصص الدراسات العليا.

وجاءت العبارة: "يعزز لدى الطلبة مهارة الربط بين الموضوعات المتشابهة" بالرتبة الأولى، بدرجة عالية من حيث درجة الإسهام لها، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.76) بانحراف معياري بلغ (1.11)، ويمكن تفسير ذلك بالقول إن من أهم مهارات التفكير الناقد الاستقرائية مهارة الربط، حيث إن الاستقراء في جملته مهارة تقتضي تجميع المتشابهات لبناء القاعدة الكلية من هذه الموضوعات.

وجاءت العبارة: "يُنَاقش أساليب إقناع الآخرين بالحوار الفعال" بالرتبة الأخيرة، وبدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.43)، وبانحراف معياري (1.14)، وقد يعزى ظهورها بالرتبة الأخيرة رغم أنها بدرجة عالية إلى قلة تطبيقها نسبياً مقارنة مع ما يتوفر من مؤشرات الإسهام التي سبقتها، لارتباط ذلك بمدى توفر الحرية الأكاديمية للطلاب وبالبحث العلمي، ولكن ظهورها يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في مرحلة الدراسات العليا على إدراك عالٍ من حيث الإسهام في تنمية السلوكيات بالمواقف التعليمية والممارسات العملية بالبحث العلمي التي تُعزز مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا، ومنها مهارات الإقناع والحوار.

3-مهارات التفكير الناقد الاستنباطية:

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المحور، وكذلك الانحرافات المعيارية، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبين النتائج في الجدول (12) الآتي:

جدول (12)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد الاستنباطية مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإسهام
20	يرشد الطلبة إلى تحديد الأولويات البحثية وفق المجالات المتعددة الحديثة المقررة في القسم.	3.73	1.09	1	عالية
34	ينمي لدى الطلبة قبول وجهات النظر المتباينة حول الموضوع بموضوعية.	3.66	1.11	2	عالية
23	يُدرّب الطلبة على المقارنة بين وجهات النظر المختلفة بشكل موضوعي حول موضوع ما.	3.62	1.12	3	عالية
28	يُوجّه الطلبة إلى ضرورة الترتيب المنطقي في عرض الأفكار عند الكتابة العلمية.	3.58	1.15	4	عالية
26	يوجّه الطلبة إلى تحديد القضايا التي لم تظهر في الرهان والدليل.	3.57	1.11	5	عالية
31	يعزز لدى الطلبة مهارة التمييز بين جوانب القوة وجوانب الضعف في الآراء المتعارضة.	3.57	1.15	6	عالية
27	يُكلّف الطلبة بتحليل القضايا التربوية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي.	3.56	1.17	7	عالية
32	يعزز لدى الطلبة القدرة على إيجاد تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة.	3.52	1.15	8	عالية
33	ينمي لدى الطلبة القدرة على تعديل الآراء والأحكام عند الوصول إلى حقائق تؤدي إلى استنتاجات جديدة.	3.51	1.17	9	عالية
30	يُوجّه الطلبة إلى تقديم أدلة تُقنع الطرف الآخر من خلال دحض الأقوال بحجج مُقنعة.	3.50	1.14	10	عالية
22	يُشجّع الطلبة على تنظيم الموضوعات البحثية في ضوء نظرية معينة؛ من أجل الوصول إلى نتائج موثوقة.	3.50	1.18	11	عالية
24	يُعَوّد الطلبة على التأمل في حجج الآخرين ومحاولة التعرف على الشواهد التي قدّموها.	3.49	1.14	12	عالية
29	يُدرّب الطلبة على توظيف النصوص التربوية الإسلامية للفكرة التي يُراد الكتابة عنها.	3.48	1.14	13	عالية
25	يعزز لدى الطلبة مهارة تحديد موثوقية المصادر.	3.46	1.14	14	عالية
21	يُبيّن للطلبة مراعاة الدرّج وفق الأولويات البحثية عند بناء المعارف العلمية.	3.43	1.18	15	عالية
	المتوسط العام للمحور	3.55	0.68		عالية

يتضح من الجدول (12) أن درجة إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد الاستنباطية ظهرت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي بلغ (3,55) وانحراف معياري قدره (0,68)، وجاءت مهارات التفكير الاستنباطية بالرتبة الثالثة والأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المقررات واكتساب المعرفة من خلال التركيز على

العمليات العقلية لتحليل العلاقات بين المفاهيم المعرفية بالجمال، أو البحث عن أوجه العلاقة بين المواضيع المختلفة؛ للتوصل إلى معرفة فريدة من نوعها، وهذا يتطلب من عضو هيئة التدريس التركيز على مهارات تعزز التفكير الناقد بالاستنباط، ومنها (تحديد الأولويات والمقارنة، وتحديد قوة الدليل والبرهان، وتحليل المجادلات، وتحري الدقة وكشف التناقضات، التنظيم الذاتي)، حيث إنه من أبرز المناهج العلمية بمجال البحث بالعلوم التربوية المنهج المقارن السببي في الدراسات الوصفية، والمقارن التجريبي في الدراسات التجريبية. وقد جاءت بالمرتبة الثالثة، وهذا منطقي إذا ما قورنت بمهارة التقويم ومهارة الاستقراء.

وجاءت العبارة: "يرشد الطلبة إلى تحديد الأولويات البحثية وفق المجالات المتعددة الحديثة المقررة في القسم" بالرتبة الأولى، وبدرجة عالية من حيث درجة الإسهام لها، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.73)، بانحراف معياري بلغ (1.09)، وهي قيمة تزيد عن (1) الصحيح، وتدل على اختلاف درجات تقدير ممارستها. وربما يُعزى ذلك إلى إدراك طلبة الدراسات العليا لاهتمام أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأولويات البحثية وفق المجالات المتعددة الحديثة المقررة في القسم، حيث تتبنى بعض الأقسام العلمية تحديد خرائط بحثية لطلاب وطالبات الدراسات العليا وتصميم وأرشفة قواعد معلومات وبيانات للأبحاث التي تم إجازتها من القسم الأكاديمي وإعادة بناء قوائم ومجالات البحث العلمي وفق توجهات خطط التنمية والخطة الاستراتيجية للبحث العلمي بالجامعات، وما يتفق مع القضايا المحلية التي تخدم مصالح المؤسسات المجتمعية أو التي تتفق مع توجهات الجامعة ومشاريعها كالتوجه نحو الاستثمار الجامعي، والاهتمام بالبحوث العلمية التي تخدم الجامعات في ابتكار مصادر مالية جديدة -على سبيل المثال- وهذا يمكن استثماره في بناء التصور المقترح بالدراسة الحالية باعتبار هذه الممارسات، والتي ظهرت بدرجات عالية باعتبارها من مؤشرات القوة. وجاءت العبارة: "يُبين للطلبة مراعاة التدرج وفق الأولويات البحثية عند بناء المعارف العلمية" بالرتبة الأخيرة، وبدرجة إسهام عالية، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.43) بانحراف معياري كبير (1.18)، وهو ما يدل على اختلاف تقديرها، وربما يُعزى سبب ظهورها بالرتبة الأخيرة لارتباط الاهتمام بترتيب الأولويات البحثية بطبيعة المعارف المكتسبة، حيث يختلف ترتيب تلك الأولويات باختلاف طبيعتها، ولكن ظهورها بدرجة عالية يدل على اهتمام أعضاء هيئة التدريس في التركيز على قواعد المنطق بعرض المعرفة التراكمية، فمثلاً عند تناول موضوع ما يتم توثيق المصادر بأسلوب تسلسلي بدءاً من المعارف القديمة وانتهاءً بالمعرفة الجديدة، ولكن قد لا يستطيع الطالب مراعاة التدرج في عرض المعلومات والأفكار التي يطرحها حسب السياق الذي يتم فيه توظيف تلك المعرفة. وربما هذه تختلف من موضوع لآخر وبحسب منهجية الموضوع نفسه وطبيعة الأهداف المقصودة وجميعها عوامل تحدد مدى الإسهام في ترتيب أولويات البحث العلمي، وأن تحديد أولويات البحوث، بطريقة تتسم بالمصادقية والشفافية، يمثل وظيفة أساسية من وظائف البحث العلمي، وعليه يجب أن تكون ضمن إطار لخطة بحثية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا حول تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، الجنس، التخصص، المرحلة)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات طلبة الدراسات العليا حول تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة، باستخدام اختبار ت (Independent sample t test)، بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية وفقاً للجامعة والتخصص، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية باستخدام اختبار شيفيه؛ لتحديد اتجاه الفروق إن وجدت، وذلك على النحو الآتي:

1. الجنس:

للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للجنس؛ فقد تم استخدام اختبار ت، وكانت النتائج كما في الجدول (13) الآتي:

جدول (13)

دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد وفقاً للجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاستقرائية	أنثى	348	3.57	0.68	600	2.036-	0.042
	ذكر	254	3.68	0.55			
الاستنباطية	أنثى	348	3.51	0.73		1.666-	0.096
	ذكر	254	3.60	0.60			
التقويمية	أنثى	348	3.57	0.71		2.410-	0.016
	ذكر	254	3.69	0.55			
الإسهام الكلي	أنثى	348	3.55	0.67		2.203-	0.028
	ذكر	254	3.66	0.53			

يُظهر الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد تُعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ت (2.203)، وبلغت دلالتها الإحصائية (0.028)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات تقدير تعزيز مهارات التفكير الناقد تُعزى للجنس، وخاصةً بمحوري (الاستقراء والتقويمية)، حيث بلغت قيمة ت (2.036، 2.410)، وكانت دلالتها الإحصائية

تقل عن (0.05)، وقد كانت لصالح الذكور، أي إن الطلاب قدّروا إسهام أساتذتهم في تعزيز مهارات الاستقراء والاستنباط والتقييم أكثر من تقدير الطالبات، وربما يعود ذلك إلى طبيعة عملية التفاعل بين الطلبة وعضو هيئة التدريس، لا سيما إذا ما علمنا أن بعضًا من أعضاء هيئة التدريس الذكور يقومون بعملية تدريس الطالبات والإشراف عليهن، وفي أغلب الأحيان يكون هذا عن بعد أو عبر البلاك بورد أو في أسستوديوهات تكون فيها عملية التشويش عالية جدًا، بينما نجد أن الذكور في الأغلب يكونون تدريسهم وجهاً، ويستطيعون الالتقاء مباشرة مع عضو هيئة التدريس أو مشرفهم، كما يجب أن لا يغيب عن بالنا طبيعة التركيب السيكولوجي للمرأة السعودية القائم على الحياء وإبداء الرأي في أضيق الحدود، وهنا لا بد من التأكيد على أن ممارسة المرأة للمهارات النقدية لا ينقص من حيائها؛ متى التزمت بالقواعد والآداب الشرعية في هذا المجال.

2. المرحلة:

للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للمرحلة؛ تم استخدام اختبار ت، وذلك كما في الجدول (14) الآتي:

جدول (14)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير طلبة الدراسات العليا درجة تعزيز الأعضاء لمهارات التفكير الناقد وفقاً للمرحلة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاستقرائية	ماجستير	371	3.2759	0.53264	600	23.286-	0.000
	دكتوراه	231	4.1638	0.28905			
الاستنباطية	ماجستير	371	3.1686	0.56764		24.198-	0.000
	دكتوراه	231	4.1521	0.30855			
التقويمية	ماجستير	371	3.2629	0.54616		23.951-	0.000
	دكتوراه	231	4.1948	0.28703			
الإسهام الكلي	ماجستير	371	3.2409	0.49784		26.765-	0.000
	دكتوراه	231	4.1716	0.22446			

يُظْهَر من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد تُعزى للمرحلة، حيث بلغت قيمة ت (26.765)، وبلغت دلالتها الإحصائية (0,000)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات تقدير تعزيز مهارات التفكير الناقد، وقد كانت لصالح طلاب وطالبات برامج الدكتوراه، وأيضًا كانت لصالح الدكتوراه في محاورها، حيث تراوحت قيم ت من (23.286 - 24.198)، وكانت قيم دلالة الإحصائية تقل عن (0.05)، وربما هذه النتيجة منطقية؛ بحكم أن طبيعة الدراسة في مرحلة الدكتوراه تتطلب توظيف مهارات التفكير وتعزيزها، سواء أكان ذلك بدراسة وتدريس

المقررات أم لأغراض البحوث والمشاريع التي يتم تكليف الدارسين بإنجازها، وبالتالي فرص تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، سواء الاستقراء أم الاستنتاج أم التقويم، لدى طلاب الدكتوراه أكثر.

3. الجامعة:

للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للجامعة؛ فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدّراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (15) الآتي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للجامعة

المحاور	الجامعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقرائية	الملك خالد	113	3.52	0.76
	الملك فيصل	107	3.51	0.53
	الملك سعود	168	3.54	0.57
	أم القرى	122	3.68	0.61
	جامعة القصيم	92	3.92	0.59
الاستنباطية	الملك خالد	113	3.51	0.87
	الملك فيصل	107	3.44	0.59
	الملك سعود	168	3.48	0.60
	أم القرى	122	3.55	0.68
	جامعة القصيم	92	3.82	0.58
التقويمية	الملك خالد	113	3.56	0.80
	الملك فيصل	107	3.53	0.56
	الملك سعود	168	3.56	0.58
	أم القرى	122	3.66	0.67
	جامعة القصيم	92	3.87	0.59
الإسهام الكلي	الملك خالد	113	3.53	0.76
	الملك فيصل	107	3.50	0.52
	الملك سعود	168	3.53	0.54
	أم القرى	122	3.63	0.61
	جامعة القصيم	92	3.87	0.56

يتبين من نتائج الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للجامعة، وبمحاورها (مهارات التفكير الاستقرائي والاستنباطي والتقويمي)، وفقاً لمتغير الجامعة. ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أم أنها فروق غير دالة إحصائية؛ تم استخدام اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث تتبين النتائج في الجدول (16) الآتي:

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين الفروق بين المتوسطات الحسابية حول تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للجامعة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	مستوى الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الناقد الاستقرائية	بين المجموعات	12.285	4	3.071	8.181	0.000
	داخل المجموعات	224.132	597	0.375		
	المجموع الكلي	236.417	601			
مهارات التفكير الناقد الاستنباطية	بين المجموعات	8.853	4	2.213	4.894	0.001
	داخل المجموعات	269.976	597	0.452		
	المجموع الكلي	278.828	601			
مهارات التفكير الناقد التقويمية	بين المجموعات	7.832	4	1.958	4.769	0.001
	داخل المجموعات	245.121	597	0.411		
	المجموع الكلي	252.953	601			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.518	4	2.380	6.544	0.000
	داخل المجموعات	217.098	597	0.364		
	المجموع الكلي	226.616	601			

يُظهر الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للجامعة، حيث بلغت قيمة ف (6.544)، وبلغت دلالتها الإحصائية (0,000)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على وجود فروق، وتراوح قيم ف من (4.769 - 8.181)، وكانت دلالاتها الإحصائية تقل عن (0,05)، مما يدل على وجود فروق، ولتحديد اتجاه الفروق على الدرجة الكلية والمحاور، تم استخدام اختبار (Scheffe)، حيث تتبين النتائج في الجدول (17) الآتي:

جدول (17)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية في تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للجامعة

المحاور	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	خالد	فيصل	سعود	أم القرى	القصيم
الاستقرائية	الملك خالد	113	3.52	----	----	----	----	----
	الملك فيصل	107	3.51	----	----	----	----	----
	الملك سعود	168	3.54	----	----	----	----	----
	أم القرى	122	3.68	----	----	----	----	----
	جامعة القصيم	92	3.92	*0.40	*0.41	*0.38	----	----
الاستنباطية	الملك خالد	113	3.51	----	----	----	----	----
	الملك فيصل	107	3.44	----	----	----	----	----
	الملك سعود	168	3.48	----	----	----	----	----
	أم القرى	122	3.55	----	----	----	----	----
	جامعة القصيم	92	3.82	*0.30	*0.38	*0.34	----	----
التقويمية	الملك خالد	113	3.56	----	----	----	----	----
	الملك فيصل	107	3.53	----	----	----	----	----
	الملك سعود	168	3.56	----	----	----	----	----
	أم القرى	122	3.66	----	----	----	----	----
	جامعة القصيم	92	3.87	*0.31	*0.34	*0.31	----	----
الإسهام الكلي	الملك خالد	113	3.53	----	----	----	----	----
	الملك فيصل	107	3.50	----	----	----	----	----
	الملك سعود	168	3.53	----	----	----	----	----
	أم القرى	122	3.63	----	----	----	----	----
	جامعة القصيم	92	3.87	*0.34	*0.38	*0.34	----	----

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُظهر الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد تُعزى للجامعة، لصالح طلاب وطالبات جامعة القصيم مقابل جامعة الملك خالد وجامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل، وربما يُعزى ذلك إلى وجود اهتمام نسبي لدى أساتذة التخصصات التربوية في كلية التربية بجامعة القصيم، بالتركيز على مهارات التفكير الناقد وتعزيزها بمرحلة الدراسات العليا، ولكون كلية التربية في جامعة القصيم من كليات التربية الحديثة نسبياً، فقد أنشئت الكلية في عام 1429هـ، فهم يسعون إلى التميز وإثبات الذات على مستوى الجامعات السعودية، إضافة إلى ذلك فإن هناك بعض المقررات في برامج كلية التربية في جامعة القصيم تتناول المهارات الواردة بهذه الدراسة بشكل مباشر، كمقرر قراءات نقدية في نظم التعليم، وكذلك مقرر مناهج التعليم وقضايا المجتمع، فضلاً عن وجود مركز التدريب والتطوير التربوي في الكلية، إضافة -أيضاً- إلى وجود وحدة الإرشاد الأكاديمي،

والتي يوجد لها هيكل تنظيمي، هذا كله جعل هناك فرصاً أكثر أمام أعضاء هيئة التدريس للإسهام في تعزيز مهارات التفكير (الاستقراء والاستنباط والتقويم). بالإضافة إلى ذلك يتم تكليف الطلبة بالبحث عن دراسات ورسائل علمية ثم كتابة تقرير عنها ومناقشته في المحاضرة، أيضاً اهتمام وحدة الجودة في الجامعة بتجويد المخرجات، ومراجعة السياسات ووجود استبانة تخص كل مقرر وما قدمه الأستاذ لطلابه من تكليفات وأنشطة واختبارات ثم يتم تقييمها والتعديل والتطوير بناءً على ذلك.

4. التخصص (القسم):

للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد التي تُعزى للجامعة؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما في الجدول (18) الآتي:

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للتخصص

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصصات	المحاور
0.80	3.62	83	أصول تربية	الاستقرائية
0.63	3.72	122	مناهج وطرق تدريس	
0.59	3.63	111	علم النفس	
0.59	3.56	135	إدارة تربوية	
0.60	3.57	94	تقنيات تعليم	
0.53	3.55	57	تربية خاصة	
0.83	3.61	83	أصول تربية	الاستنباطية
0.68	3.64	122	مناهج وطرق تدريس	
0.62	3.55	111	علم النفس	
0.71	3.49	135	إدارة تربوية	
0.60	3.47	94	تقنيات تعليم	
0.62	3.51	57	تربية خاصة	
0.81	3.64	83	أصول تربية	التقويمية
0.65	3.69	122	مناهج وطرق تدريس	
0.61	3.65	111	علم النفس	
0.64	3.56	135	إدارة تربوية	
0.60	3.60	94	تقنيات تعليم	
0.53	3.55	57	تربية خاصة	
0.78	3.63	83	أصول تربية	الإسهام الكلي
0.61	3.69	122	مناهج وطرق تدريس	
0.56	3.61	111	علم النفس	
0.61	3.54	135	إدارة تربوية	
0.57	3.55	94	تقنيات تعليم	
0.52	3.54	57	تربية خاصة	

يتبين من نتائج الجدول (18) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة، والتي تُعزى للتخصص والقسم، وبمحاورها (مهارات التفكير الاستقرائي والاستنباطي والتقويمي) وفقاً لمتغير التخصص. ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أم أنها فروق غير دالة إحصائية؛ تم استخدام اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما تتبين النتائج في الجدول (19) الآتي:

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للتخصص

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	مستوى الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الناقد الاستقرائية	بين المجموعات	2.231	5	0.446	1.136	0.340
	داخل المجموعات	234.185	596	0.393		
	المجموع الكلي	236.417	601			
مهارات التفكير الناقد الاستنباطية	بين المجموعات	2.488	5	0.498	1.073	0.374
	داخل المجموعات	276.341	596	0.464		
	المجموع الكلي	278.828	601			
مهارات التفكير الناقد التقويمية	بين المجموعات	1.426	5	0.285	0.676	0.642
	داخل المجموعات	251.528	596	0.422		
	المجموع الكلي	252.953	601			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.854	5	0.371	0.983	0.427
	داخل المجموعات	224.762	596	0.377		
	المجموع الكلي	226.616	601			

يُظهر الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقدير تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر الطلبة التي تُعزى للتخصص، حيث بلغت قيمة ف للدرجة الكلية (0.983)، وبلغت دلالتها الإحصائية (0,427)، وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة (0,05)، ويُعزى ذلك لتماثل إدراك الطلاب من مختلف التخصصات لواقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد لديهم، وجميع الطلاب والطالبات، وبغض النظر عن تخصصاتهم، يتماثل إدراكهم للممارسات التي تصدر من أعضاء هيئة التدريس أثناء دراستهم المنهجية لتعزيز مهارات التفكير لديهم، ولاتفاق طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات على إسهام أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مهارات التفكير الناقد الاستقرائية والاستنباطية والتقويمية، وجميعهم مطلعون على الأساليب التي يتبعها أساتذتهم في تعزيز مهارات التفكير لديهم على نحو متماثل. كما أن الخطوة الدراسية التي تطرحها الأقسام المختلفة يوجد فيها مقررات من مختلف الأقسام، وبات الآن التركيز على تفعيل مدخل الدراسات البينية بين مختلف تخصصات كلية التربية واضحاً، من خلال وجود أكثر من مشرف على الرسالة الواحدة؛ نظراً لارتباطها بأكثر من تخصص من تخصصات كلية التربية.

توصيات الدراسة:

1. توصيف مقررات الدراسات العليا كحلقات بحثية بدلاً مما هو قائم الآن، بحيث تتضمن المقررات التي يدرسها طلبة الدراسات العليا مهاماً وبحوثاً إجرائية تتطلب منهم إظهار قدرتهم على الربط والتفسير والتحليل والتقييم.
2. توظيف مهارات التفكير الناقد وفق مبادئ التربية الإسلامية في الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بمرحلة الدراسات العليا في كليات التربية.
3. تضمين المشاريع البحثية والمهام التكليفية في تدريس مقررات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية أنشطة ومهام تتطلب إظهار الطالب لقدرته من خلال توظيف مهارات التفكير الناقد.
4. تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا في القدرة على الوصول إلى المعرفة المرتبطة بموضوعات التعلم بصورة ذاتية، من خلال تبني مدخل التعلم الذاتي في تدريس المقررات بمرحلة الدراسات العليا.

مقترحات الدراسة:

- 1- واقع توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية.
- 2- تصميم برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية لتنمية مهارات توظيف استراتيجيات وأساليب التدريس التي تعزز التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر المراجع:

القران الكريم

- أبو جلاله، صبحي حمدان. (2012). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 41(181)، 165 – 194.
- أسرة، إيمان زكي. (2016). الأسس المنهجية للتربية العقلية الفلسفية في الفكر التربوي الإسلامي. مكتبة إحياء التراث بمكة المكرمة.
- الأصفر، عبد الخالق الأسود. (2019). تعليم مهارات التفكير الناقد. مجلة القلعة، ع (11)، 200 – 216.
- آل ناصر، خالد بن سيف. (1439هـ). الممارسة النقدية عند المثقف المسلم، [رسالة دكتوراه منشورة]. قسم الدعوة والثقافة الإسلامية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة.

برنامج تنمية القدرات البشرية 2025. (2021/أ). التعريف بالبرنامج. استرجع في 2023/3/1 من الرابط

<https://filaat.com/uploads/articles/files/49211>.

- البطوش، أحلام محمد؛ والحوالدة، ناصر أحمد. (2018). أثر استخدام نموذج مارزانو (Marzano) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مبحث الثقافة الإسلامية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية*، 45(4)، 81-99.
- البغدادى، أبو الحسن علي بن عمر. (2004). *سنن الدار قطني*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، حسن عبد المنعم شلي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم. مؤسسة الرسالة.
- تروفينجر، دونالد جيه؛ ونساب، كارول إيه. (2006). *أسس التفكير وأدواته*. (منير الحوراني، مُترجم). دار الكتاب الجامعي. منشورة أو غير منشورة
- جان، سناء فضل الدين. (1437هـ). *تصور مقترح لتطوير البحث العلمي في التربية الإسلامية بالجامعات السعودية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحوّل إلى مجتمع المعرفة*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- الجديلي، سهّا إبراهيم علي. (2019). *أثر توظيف استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، [رسالة ماجستير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- جروان، فتحي. (2016). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط9، دار الفكر ناشرون وموزعون. الأردن
- الخرزاعلة، محمد سلمان؛ والحويجي، خليل إبراهيم. (1440هـ). *مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. المجلّة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية*، 20(2)، 189-200.
- رزق، إيمان عبد الفتاح. (2019). *تصميم معمل افتراضي في مادة العلوم لتنمية مهارات استخدام المعمل ومهارات التفكير الناقد للتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وقياس مدى فعاليته*. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 25(6)، 279-324.
- الزهراني، صالح بن يحيى. (2007). *برنامج دي بونو لتعليم التفكير كورت من منظور الإسلامية*. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية*، 22(2)، 272-303.
- سبارجة، مازن محمد حسن. (2022). *درجة تضمين مهارات التفكير الناقد والإبداع في كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الأردن*، [رسالة ماجستير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. ط1، دار الشروق. الأردن
- الشريف، كوثر سعد. (1431هـ). *التربية النقدية في القرآن الكريم*، [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة أم القرى، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- الصالحى، أبو بكر حبيب. (2020). *دور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات المصرية في دحض الأخبار الزائفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة في إطار نظرية الانفعال المعرفي*. *مجلة البحوث الإعلامية*، جامعة الأزهر، 6(54)، 3684-3744.

- عبد السلام، أماني محمد شريف. (2018). دور التعليم الجامعي في الحفاظ على مقومات الأمن القومي المصري. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 34(10)، 2-61.
- العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض: دراسة تجريبية، [رسالة دكتوراه منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عثمان، فاطمة أكرم. (2021). أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ، [رسالة ماجستير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- العساف، مها عبد العزيز. (2019). مهارات المحاجة وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 35(4)، 634-687.
- الفايز، ميسون بنت علي. (1433هـ). معوقات العمل التطوعي لدى الطالبة الجامعية. *مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 29(116)، 143-192.
- فراج، محمد أنور إبراهيم. (2006). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.
- قطامي، يوسف. (1990). تفكير الأطفال. الأهلية للنشر والتوزيع.
- قليوبي، أماني محمد محمد. (1425هـ). التربية العقلية في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- Khodadady, E., Shirmohammadi, S., & Talebi, F. (2011). Brainstorming and its effect on critical thinking and speaking skills. *Iranian EFL Journal*, 7(1), 51-66.
- Indrašiene, V. et al. (2021). The value of critical thinking in higher education and the labour market: The voice of stakeholders. *Social Sciences*, 10(286), 1-19. <https://doi.org/10.3390/socsci10080286>
- Fahim, M., & Masouleh, N. S. (2012). Critical thinking in higher education: A pedagogical look. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370-1375. Doi:10.4304/tpsls.2.7.1370-1375.
- Fields, J. B. (2017).
- Wulandari, R., B., & Hindrayani, A. (2021). Measuring critical thinking skills with the RED Model. *Journal of Physics, Conference Series*, 1808 (1), 012030. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1808/1/012030>.