

**التفكير التأملي والتفكير الناقد
لدى طلبة جامعة الملك خالد في ضوء الجنس والتخصص**

**د. احمد بن يحيى الجبيلي
الأستاذ المشارك بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد بأبها وحساب الفروق بينهم حسب الجنس والتخصص؛ حيث تم استخدام اختبار مقياس التفكير التأملي لآيزنك وولسون & Eysenck (Wilson Reflectiveness Scale) الذي قام بركات بترجمته عام ٢٠٠٥م، ويتكون هذا المقياس من ٣٠ فقرة تكون الإجابة عنها بالموافقة أو عدم الموافقة، كما تم استخدام اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر Watson & Glaser critical thinking (Appraisal) وتكون الاختبار من ١٣٢ فقرة ضمن خمس اختبارات فرعية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج. وتم تطبيق المقياسين على عينة تجريبية بلغت ٨٠ طالباً وطالبة (٤٠ طالباً، ٤٠ طالبة) للتوصل إلى دلالات الصدق والثبات، وطبق الاختبار على العينة الرئيسة المكونة من ٤٥٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة الملك خالد بأبها منهم (٢٣٩) طالباً و (٢١١) طالبة من جميع كليات

الجامعة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ في التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود لمتغير التخصص لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الأدبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ في التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود إلى التفاعل بين الكليات والجنس. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود لمتغير الكليات لصالح الكليات العلمية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود إلى الجنس، لصالح الطالبات، ولا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغيري التخصص والجنس. كما بينت النتائج أيضاً أن هناك علاقة إيجابية متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون 0.51 . وقد اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة كتطوير المناهج واستراتيجيات التدريس وإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول التفكير التأملي والناقد في الجامعات السعودية، وارتباطها بعدد من المتغيرات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير التأملي، التفكير الناقد، الجامعات السعودية، طلبة جامعة الملك خالد.

Reflective thinking and critical thinking at King Khalid University students, according to sex and specialization

Abstract :

The present study aimed to identify the different levels of reflective thinking and critical thinking in King Khalid University students and the differences between them attributable to gender and specialization. The researcher used a standardized and Arabicized version of the Ysenck & Weilson Reflectiveness Scale (YWRS) to assess reflective thinking. The YWRS consists of 30-Likert scale items on a continuum of agreement and disagreement to tap into the reflective thinking perceptions of the sample. Watson& Glaser critical thinking Appraisal was also used ,this test consists of 132 items Within five sub-tests are: knowledge of assumptions, interpretation, evaluation of arguments, elicitation, conclusion. The experimental sample was comprised of 80 students (40 male 40 female) to check the validity and reliability coefficients of the test, and later, the test was applied to the main sample comprised of 450 students (239 males and 211 females) . Results showed statistically significant differences at $\alpha \leq 0.01$ in reflective thinking among university students to the advantage of scientific colleges. However, it turned out that there were no statistically significant differences attributable to the variable of gender. The results also showed no statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.01$ in reflective thinking among university students attributable to the interaction between specialization and gender. As the results showed statistically significant differences at $\alpha \leq 0.01$ in critical thinking among university students in science colleges, and show statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.01$ in critical thinking attributable to gender, for the benefit of female students, there appeared no statistically significant effects of interaction between specialization and gender. The results also showed that there is a moderately positive correlation statistically significant at $\alpha \leq 0.01$ between reflective thinking and critical thinking, where the Pearson correlation coefficient was 51.0. The study proposed a set of recommendations pertinent to the present research such as developing curriculum and teaching strategies commensurate with the findings of the present study, and conducting further research on reflective thinking and critical thinking in Saudi universities as related to a number of other variables not investigated in the present study.

Keywords: reflective thinking, critical thinking, thinking, Saudi Arabia Universities, King Khalid University students.

مقدمة :

يعد تعلم التفكير في وقتنا الحالي هدفاً عاماً وحقاً لكل فرد، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بثورة أصحاب العقول والتي هي عبارة عن حركة تدعو إلى تنمية العقل البشري واستثماره في شتى المجالات. فالدور الكبير يقع على عاتق التربويين في مختلف الميادين إلى توجيه الانتباه إلى دور المدرسة في تنمية العقول ورعاية التفكير كونها تعد اللبنة الأولى التي تقوم على تربية الإنسان وتنمية قدراته المختلفة وبالتالي تنمية ملكة تفكير لديه، على اعتبار أن هذا هو الهدف الأول من وجود المدرسة والغاية المثلى لها (عدس، ٢٠٠٠).

وهناك قناعة لدى التربويين وعلماء النفس بأن الشخصية هي الأسلوب المتفرد للفرد، وأن الطريقة الوحيدة لدراسة الشخصية تأتي من خلال التعرف على نمط التفكير الذي تتبعه الشخصية في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة، والتعرف على أبعاد الشخصية وخصائصها. ويهدف التعليم الجامعي بشكل أساسي إلى الوصول بالطالب إلى نمط من الشخصية الناضجة، الناقدة للأحداث من حولها، والتأمل العميق المتأني للمفاهيم والأشياء، والابتعاد عن الإحساس الداخلي المحدود (بركات، ٢٠٠٥).

ويعتبر التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، وهو نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب على تكوين وتطوير مهارات ذات مستوى أعلى. فالتفكير التأملي تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات هدفها

الوصول إلى حل معين، وبهذا يعني أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥).

أما التفكير الناقد فيعتبر من المواضيع المهمة والحיוية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد. والهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، التي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعد التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٣)

مشكلة الدراسة :

نجد في وقتنا الحاضر تغيرات سريعة ومتلاحقة في النواحي التقنية والعلمية مما يسهم إلى تعلم طرق التفكير المختلفة لاستخدامها في تطوير عمليات التعليم والتعلم، ونظراً لضعف فاعلية استخدام التفكير عند معظم الناس، أصبح استخدام مهارات متعددة في التفكير مطلباً ملحاً (حسين وفخرو، ٢٠٠٢).

ويعد التفكير السمة الأهم التي تميز الإنسان عن باقي المخلوقات فمن خلالها يتمكن من المحاكمة العقلية التي تنبع من المقدرة على التركيز وشد الانتباه، والخبرة وكذلك ما يمتلكه من قدرات عقلية كالنقد والإبداع والتأمل والمفاضلة والاختيار والاستنتاج والتحليل، ونتيجة لذلك فان تعلم التفكير في وقتنا الحالي هدفاً عاماً وحقاً لكل فرد، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بثورة أصحاب العقول والتي هي عبارة عن حركة تدعو إلى تنمية العقل البشري واستثماره في شتى المجالات (عدس، ٢٠٠٠).

فالتعلمين الذين يفكرون تفكيراً تأملياً يصبحون على علم ودراية ويتحكمون بتعلمهم بممارسة نشاطات يعرفونها، كما يعرفون ما يحتاجون معرفته وكيف يجسرون تلك الفجوة (Choy & Oo, 2012).

فالتفكير التأملي يُمكن المتعلمين من اكتساب معرفة الذات، لإثبات فهمهم للقيم الأخلاقية الجديرة بالاهتمام، والأخذ بوجهة نظر الآخرين والتفكير في بعض الإجراءات لماذا هي الأفضل، والنظر في البدائل وعواقب الأفعال (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥). ويرى باريل (Barell) أن التفكير التأملي هو جزء من التفكير الناقد أو أحد مظاهره، إذ يعتبره مجموعة من التخيلات البعيدة عن الأشياء الحسية، والأفكار المنطقية، التي تسير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية في التفكير (قطامي، ٢٠١٤).

ويعد التأمل إحدى العمليات الضرورية في عمليتي التعليم والتعلم، فقد أشارت نتائج المشاهدات البحثية إلى أن التأمل يعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة والمدرسين على حد سواء في مجمل أنشطة تعلمهم ومسيرة تطورهم المهني (Phan, 2007). أما التفكير الناقد في عرفه إنيس (Ennis, 1985.54) بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه أو يتم أداءه.

والتفكير الناقد يعد أحد أنماط التفكير التي تسهم في تكوين فرد أكثر تفتحاً لاستقبال كل ما هو جديد لمواجهة المستقبل وتقبل أفكاره والتكيف معه، ومواجهة ما يفرضه من تحديات وما يثيره من مشكلات، أي انها تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم، وتقوده الى الاستقلالية في تفكيره، وتحرره من المسايرة، والتمركز حول الذات، وتجعل من الخبرات التعليمية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها، وتؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم، وتعزز من قدرة المتعلم في حل مشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥).

وتعد مهارات التفكير التأملي والتفكير الناقد من المهارات الضرورية والأهداف الرئيسية التي يسعى إليها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في جامعات المملكة. بل وندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما، صمم الباحث هذه الدراسة التي تأتي بهدف التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، والتعرف على الفروق بين كل من الطلاب والطالبات، والكليات (العلمية والأدبية) في هذين النوعين من التفكير، وذلك على عينة من الطلبة في جامعة الملك خالد بأبها، وتحديدًا يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

س١: هل توجد فروق بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس والتخصص؟

س٢: هل يوجد أثر للتفاعل بين الجنس ونوع التخصص في التفكير التأملي؟

س٣: هل توجد فروق بين درجات الطلبة على مقياس التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس والتخصص؟

س٤: هل يوجد أثر للتفاعل بين الجنس ونوع التخصص في التفكير الناقد؟

س٥: هل يوجد علاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد عند طلبة جامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة :

١- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة الملك خالد على مقياس التفكير التأملي وفقاً للجنس والتخصص.

٢- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة الملك خالد على مقياس التفكير الناقد وفقاً للجنس والتخصص.

٣- التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تتناول دراسة التفكير التأملي والناقد بوصفها نمطين للتفكير، وصفة من الصفات الأساسية لشخصية الطلبة وقدراتهم، حيث يكون الطلبة في المرحلة الجامعية بمرحلة تشكيل المفاهيم الخاصة بهم، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل مشكلاتهم، لذلك من الضروري إبراز التحدي لتلك المواقف من خلال أنماط فكرية تحليلية تعمل على استقلال العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة، ولتصبح أساليب وطرق علمية وفكرية عميقة متأملة، قائمة على نبد الأحكام المسبقة والمحافظة على درجة من الشك الطبيعي في الأمور المحيطة. (Francis, Tyson & Wilder, 1999).

كما تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- قلة وجود دراسات محلية كافية تناولت التفكير التأملي والناقد في المرحلة الجامعية، لذلك يأمل الباحث أن يوفر المعلومات البحثية في هذا المجال.
- تفيد نتائج هذه الدراسة التربويين وأساتذة الجامعات لتوجيه تدريسهم نحو إكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي والناقد.
- تساعد صناع القرار وأساتذة الجامعات في إعادة النظر في المناهج الجامعية، وتطويرها بحيث تركز على مهارات التفكير عموماً والتأملي والناقد خصوصاً الابتعاد عن أساليب التعلم التقليدية.
- ستسهم في تحقيق الأهداف التي نصت عليها سياسة التعليم في المملكة، وخاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي.
- توجيه أنظار المسؤولين حول أهمية التفكير التأملي والناقد وذلك للعمل على غرس هذا النوع من التفكير عند الطلبة.

حدود الدراسة :

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة الملك خالد في خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).
- العينة : اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة الملك خالد .
 - المحددات الزمانية : العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢-٢٠١٣م.
 - المحددات المكانية : جامعة الملك خالد بأبها.
 - المحددات الموضوعية : موضوعي التفكير التأملي والتفكير الناقد.

مصطلحات الدراسة :

أولا التفكير التأملي :

عرف جون ديوي التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والنواتج (Killion And Todnem, 1991:14).، وعرفه كل من ريد و كاننج (Reed & Canning, 2010) بأنه تفكير يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب .

أما إجرائياً في هذه الدراسة فيعرف التفكير التأملي بأنه نشاط عقلي للطالب الجامعي في اختيار التخصص الجامعي العلمية والأدبية وتحديد نقاط الضعف والقوة وكشف المغالطات المنطقية واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية للتخصص .

ثانياً: التفكير الناقد:

يرى بول و إلدرد (Paul & Elder, 2010) أن التفكير الناقد هو التفكير بالمفاهيم من حولنا، فهو يتطلب بناء شبكة من الأفكار والخبرات للمفاهيم ذات الصلة بالعالم الخارجي، تدخل إلى مخططاتنا أو أبنيتنا المعرفية، والتي تساعدنا على فحص هذا العالم المحيط واختباره. وعرفه واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1991) على أنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة المعتمدة بدلاً من القفز إلى النتائج، ولذلك فهو يتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد على تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج صحيحة، واختبار صحة النتائج والعمل على تقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة".

أما إجرائياً في هذه الدراسة فيعرف التفكير الناقد بأنه تفكير يتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوفرة لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون أحكام مسبقة، إذ إنه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التفكير

اختلف العلماء في تعريف التفكير نتيجة لاختلاف منطلقاتهم النظرية ومدارسهم الفكرية التي ينتمون إليها، إذ تكون هذه الاختلافات مفيدة في عملية التعلم والتعليم لما لوجهات النظر المختلفة من غنى تربوي يعطي صورة تغطي جميع الجوانب المتعلقة بمفهوم التفكير، وبالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بتعريف التفكير يُلاحظ أن هناك عدداً من التعريفات لهذا المفهوم.

فقد عرفه كوستا (Costa, 1991) بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية لتشكيل الأفكار، إذ إن الفرد يقوم من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها.

وبالنسبة لسوارتس (Swartz, 2000)، فقد عرف التفكير بأنه المقدرة على القراءة بين السطور والتقييم ومن ثم إصدار الأحكام. وعرف باير (Beyer, 1988) التفكير بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس. أما جون ديوي (Dewey, 1982) فإنه عرف التفكير بأنه النشاط العقلي الذي يرمي إلى حل مشكلة. بينما عرف دي بونو (De Bono, 1999) التفكير بأنه نوع من التفكير الموازي *Parallel thinking* وهو بديل بنائي لعملية التفكير العكسي يركز على المناقشة وعلى الاستطلاع والاستكشاف، وهو مدخل للتفكير الجدلي يتماشى مع تقبل الرأي والرأي الآخر بغية استكشاف الحقائق والمعارف والمشاعر بشكل نسقي منتظم. وعرفه جروان (٢٠٠٢) بأنه "عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعاناً نظرياً في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد". وبالرجوع إلى التعريفات السابقة يُستنتج بأن التفكير عبارة عن عملية عقلية يقوم العقل بتنظيمها لإدراك علاقات جديدة تفيد في عملية الوصول إلى حل للمشكلة من خلال التعرف إلى المشكلة ودراساتها.

التفكير التأملي:

يعد التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث (ضبط هذه الظواهر). والتفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له. ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد (Moseley, et al.,).

(Dewey, 2005, p314) ويعد ديوي (Dewey) أحد المفاتيح الهامة لتحقيق الأهداف التربوية لعملية التعلم والتعليم، فهو يفترض أن هذا النمط من التفكير يتطلب وجود معتقد أو شكل من أشكال المعرفة تواجه بنظرة إيجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتماداً على معايير تدعم هذا المعتقد أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها (Mezirow, 1991). فقد عرف جون ديوي التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج (Killion And Todnem, 1991:14).

كما يؤكد ديوي بأن التفكير التأملي يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويمكننا من التبصر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة وفق خطوط العمل قبل العقل، كما تؤكد على أن ممارسة التفكير التأملي يحول الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة عن طريق الانخراط في الأسئلة السابرة (Lyons, 2010, p12).

وترى كوفاليك و أولسن (Kovalik & Olsen, 2010) بأن الميل إلى التفكير التأملي عادة لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويحسن التعلم وصنع القرار، ويعزز الأداء، يساعد الطلاب على تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى. ويعرفه كل من ريد و كاننج (Reed & Canning, 2010) بأنه تفكير يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب. في حين يرى ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل". أما الخوالدة (٢٠١٠) فقد عرفه بأنه "عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن

ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني او التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والاختبارات التي يكتسبها". ويبين كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen 2010) أنه لا بد للمدرسين عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التفكير التأملي العمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار لذلك، وذلك من خلال تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي التجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسي، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة وفق إطار زمني محدد، و توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية، إضافة إلى ذلك لا بد أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم.

ويتم التفكير التأملي من خلال عدد من الخطوات تتضمن وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة، إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث، وضع الأحداث في السياسات المناسبة، واستخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها (Simmons and others, 1989:4).

- وأورد كشكو (٢٠٠٥) في دراسته بأن التفكير التأملي يمر بعدد من المراحل تتمثل في:
- ملاحظة وتأمل المشكلة من جميع جوانبها (ملاحظة وتأمل).
 - دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب (تحديد التصورات غير المنطقية).
 - البحث عن علاقات تبين الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت على ذلك (الاستنتاج).
 - تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهمة التي تحيط بالمشكلة (تفسير).

- اقتراح حلول بناءً على توقعات منطقية للمشكلة موضوع الدراسة (اقتراح حلول جديدة).

وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن التفكير التأملي يشمل أربع مهارات رئيسة وهي: الانفتاح الذهني، العقلانية المنفردة، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية (Norton, 1997, p.401).

التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواداً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين، وهو في عالم الواقع يستخدم للدلالة على مهام كثيرة منها الكشف عن العيوب والأخطاء، والشك في كل شيء، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي، ويشمل كل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم.

وظهرت تعريفات متعددة للتفكير الناقد، ومنها ما أورده ساون (Sawin, 1991) من أن التفكير الناقد هو نشاط ذهني تأملي مسؤول ومعقول، ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله في مواقف معينة، فهذا النمط من التفكير يتضمن التمييز بين الأفكار السليمة والخطئة.

ويرى بول وإلدر (Paul & Elder, 2010) أن التفكير الناقد هو التفكير بالمفاهيم من حولنا، فهو يتطلب بناء شبكة من الأفكار والخبرات للمفاهيم ذات الصلة بالعالم الخارجي، تدخل إلى مخططاتنا أو أبنيتنا المعرفية، والتي تساعدنا على فحص هذا العالم المحيط واختباره.

وقد عرفه بعضهم بأنه فحص وتقييم للحلول المعروضة، وهو حل المشكلات، أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً، وهو تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله (حبيب،

٢٠٠٣). وكما نرى فإن التفكير الناقد يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم (التحليل - التركيب - التقويم).

كما يمكن أن نقول بان مهارات التفكير الناقد تتطلب التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، والتمييز بين المعلومات والادعاءات، إضافة إلى تحديد مستوى دقة العبارة، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات، وتحديد قوة البرهان. والتعرف على الادعاءات والحجج، والافتراضات غير المصرح بها، إضافة إلى التنبؤ بنتائج القرار أو الحل.

وقد اعتبر ساوتون Sutton (١٩٩٥) التفكير الناقد نشاطاً تفكيرياً ذا مستوى عال يتطلب مجموعة من المهارات المعرفية، وهذا ما أكده بويس Boyce (1996) والتي تتضمن التمييز بين الحقائق المؤكدة والادعاءات المتعددة، والتمييز بين ما له صلة من الأسباب والادعاءات والمعلومات مما ليس له صلة، وتحديد دقة العبارة وواقعيته، وتحديد مصداقية المصدر، وتعرف الافتراضات غير المصرح بها، واكتشاف التحيز، وتعرف المغالطات المنطقية، وتحديد قوة الادعاءات. إن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب منهم القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة، وتعليل الظواهر المرتبطة بموضوع المناقشة، والتوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات، والخروج بتعميمات من المقروء أو المسموع (السليتي: 2006).

وأورد جابر (1997) تصنيفاً لمهارات التفكير الناقد تتمثل في البحث عن تحديد واضح للمشكلة، يستخدم مصادر معتمدة، يحاول أن يحصل على المعلومة الصحيحة، يحاول أن يظل على صلة بالنقطة الرئيسة، الأخذ بالحساب الموقف بأكمله وان يكون مفتوح الذهن، وان يبحث عن البدائل ويحاول أن يكون دقيقاً ما أمكن.

العلاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد :

يقوم التفكير الناقد على عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات التي تناقش، والدقة في تفسيرها، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة الموضوعية في العملية كلها (النجدي وآخرون 1999: 68) ويشير عفانة (١٩٩٨) إلى أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل المشكلة، كما ويتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير التأملي، والاستدلالي والاستنتاجي. لذلك يمكن أن نستنتج أن التفكير التأملي يتضمن معظم أساليب التفكير، فجميع أنواع التفكير تتضمن في مجملها التفكير التأملي. ويتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب، تعلمهم التأمل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية، وإدراكهم المناقشات الضمنية في كل عرض، وقيامهم بعمل مقارنة المتشابهات مثلها مثل الاختلافات، فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النظر. وعليه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد، عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف والتحليل، وليس الاستماع السلبي، والذي يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس في تحليلهم لكل من الأدبيات والوسائط (إبراهيم، ١٩٩٩).

وأكدت العديد من الأدبيات التربوية و النفسية في مجال التفكير إلى أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والتأملي، مفادها أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي، فما يؤثر في التفكير الناقد يؤثر في التفكير التأملي كما أن التفكير التأملي أداة للتفكير الناقد (Short & Rinehart, 1999)، أما هينز وبيبيت (Hynes & Bennet, 2004) فينظرا الى التفكير الناقد على أنه يتضمن المكونات الآتية: حل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرارات، وعمليات المعالجة، والتفكير الإبداعي، وهذا ما أكده كامس (Kaams, 2008) باعتبار التفكير التأملي هو أحد مكونات التفكير الناقد، ويستند بشكل أساسي إلى عمليات التحليل والتقييم وإعطاء أحكام حول ما يحدث.

في حين تنظر سيميرسي (Semerci, 2007) إلى التفكير التأملي على أنه مكونٌ عقلي يتضمن نمطين من التفكير، وهما: الناقد والإبداعي. ومن جهة أخرى فإن التفكير الناقد يطبق بعد تأمل وتحليل واستدلالات وبراهين وفق معايير معينة (فيشر، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التفكير التأملي والتفكير الناقد، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً: الدراسات في التفكير التأملي.

في دراسة قام بها عفانة واللولو (٢٠٠٢) هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، وذلك للتعرف على الفروق الفردية في مهارات التفكير التأملي بمشكلات التدريب لدى الطلبة التي تعزى إلى معدلاتهم التراكمية، والجنس، والتخصص، وكانت عينة الدراسة من كافة التخصصات حيث بلغ عدد الطالبات (297) طالبة وعدد الطلاب (103) طالباً، ولقد قام الباحثان ببناء اختبار لمهارات التفكير التأملي، وكانت من أهم نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن، لان الطلبة يعتمدون في تعلمهم على كتابة المحاضرات وتدوين الملاحظات الهامة من وجهة نظرهم دون الاهتمام بإعطاء تفسيرات معينة لحدوث ظاهرة تربوية أو علمية تتعلق بموضوعات الدراسة، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها المساقات التربوية في مجال التدريب الميداني، المشرفون التربويون غير مؤهلين تربوياً لإكساب الطلبة المعلمين مهارات التفكير التأملي، النظام المدرسي القائم لا يشجع الطلبة المتدربين على التفكير التأملي، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وأوصت الدراسة لابد من رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية

بالجامعة الإسلامية، والتركيز على طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية الحاصلين على تقدير جيد، تضمين المساقات الرياضيات والاجتماعيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية المقدمة لطلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة مهارات التفكير التأملي، واقترحت الدراسة أنه لا بد من عمل دراسات ميدانية تتعلق بمعرفة مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية.

وهدف دراسة بركات (٢٠٠٥) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالبا وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد طبق عليهم مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المستوى العلمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل على مستوى التفكير التأملي.

أما دراسة خريسات (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. تكونت عينة هذه الدراسة من (١٠٠) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وأشارت النتائج أيضا انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

وأجرى كشكو (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بناء وتجريب البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة التاسع الأساسي بمدينة غزة. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم بناء البرنامج التقني المقترح في ضوء

الإعجاز العلمي بشقيه - النظري والتطبيقي، وبناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي والذي تكون من (40) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي: الملاحظة والتأمل - التفسير- وضع حلول مقترحة - تحديد التصورات غير الصحيحة - والاستنتاج، وطبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من إحداهما تجريبية (٣٥)، والأخرى ضابطة (٣٥) لكل من الطلاب والطالبات، وبعد إجراء الاختبار البعدي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطالبات.

وقام الشكعة (٢٠٠٧) بدراسة هدف التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح في فلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق في المستويات تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالباً وطالبة منهم (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس، و(٩١) من طلبة الماجستير، وقد طبق عليهم مقياس ازنك وولسون للتفكير التأملي. أشارت نتائج الدراسة بأن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح جيد، كما أشارت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الأكاديمي ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن هناك فروق داله إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام كل من مهارديل وآخرون (Mahardale, Neville, Jais & Chan, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مستويات التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (٥٤) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن

استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

وهدف دراسة فان (Phan, 2009) إلى التعرف على اثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل، ومهارات التفكير التأملي، كما هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأهداف التحصيل وممارسات التفكير التأملي على الإنجاز الأكاديمي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالباً وطالبة موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني بأستراليا وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان، ومستويات التفكير التأملي)، كما أشارت النتائج إلى حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة فان (Phan, 2009) إلى استكشاف ممارسات الطلبة في التفكير التأملي واستراتيجيات المعالجة العميقة والجهد وتحقيق الهدف والتوجهات. تكونت عينة هذه الدراسة من (٣٤٧) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين في مستوى السنة الثانية و الثالثة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود آثار مباشرة للتفكير التأملي والتفكير الناقد على التحصيل الأكاديمي والتعلم لدى الطلبة.

وتناولت الدراسة التي أجراها بشارة) ٢٠١٠ (الكشف عن أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من) ١١٢ (طالبة من

طالبات آلية التربية في تخصص رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والجلسات التدريبية المستندة إلى الكتابة التأملية . أظهرت النتائج أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

فقد قام العساسلة وبشارة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، والموزعة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على المجموعة التجريبية، كما طُبّق مقياس التفكير التأملي القبلي والبُعدي على المجموعتين، أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة احصائية ($\alpha \geq 0,05$) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية.

وفي دراسة ل شوي وزميله (Choy,s.Chee & Oo,pou san,2012) عن علاقة التفكير التأملي بالتفكير الناقد ودمجها في الممارسات التدريسية داخل الغرفة الصفية في التعليم العالي، أشارت الدراسة إلى أن هذا الموضوع المهم لم يتم بحثه بشكل كاف كما يستحق، وأن معظم الأبحاث لم تقدم استراتيجية فعالة حتى الان لدمج هذين المفهومين، وأن هناك حاجة ملحة ومستمرة لدمج التفكير الناقد في التدريس الصفي والذي لم يحقق النجاح المأمول حتى الان، وحاولت الدراسة إيجاد الصلة بين التفكير التأملي وقدرته على تحفيز التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة الى أنه بالرغم من أن المعلمين يرون أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد إلا أن الأبحاث لم تتوصل لكيفية تحقيق ذلك حتى الان، ووجدت الدراسة استخدام التفكير التأملي قد تكون ممهدة

لتحفيز التفكير الناقد لدى المعلمين. كما توصلت الدراسة أن معظم ممارسة المعلمين التعليمية لا تعكس مستوى التفكير الناقد لديهم، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث اللازمة حول الممارسات التعليمية في مهارات التفكير التأملي من أجل تحسين نوعية التدريس في مجال التفكير الناقد.

قام السيد (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفكير التأملي باستخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، و لتحقيق ذلك حدد الباحث الأسس التي يقوم عليها المدخل الجمالي، والتي في ضوءها تم إعادة صياغة وحدة في الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي، وتم إعداد كتاب الطالب و دليل المعلم الخاص بتلك الوحدة، ثم إعداد أدوات الدراسة استبيان آراء المعلمين عن مدى الاهتمام بمهارات التفكير التأملي، واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية، واختبار مهارات التفكير التأملي، وقد تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي المُعد مسبقاً على طلاب مجموعتي البحث (الضابطة و التجريبية) قبلياً وبعدياً و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في نتائج التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يثبت فاعلية المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و كذا استمتاعهم بدراسة الوحدة .

ثانياً: الدراسات في التفكير الناقد

إن موضوع التفكير الناقد من الموضوعات التي اهتم بها الباحثون، وقد أجريت في هذا المجال عددا من الدراسات منها:

ففي دراسة قام بها الشرقي (٢٠٠٥) هدفت الى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير، وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية، والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا الغرض تم إعداد اختبار مكون من (٦٩) فقرة وتطبيقه على عينة مكونة من (٢٨٨) طالبا. وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي كان متوسطا، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية. كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى الى مستوى التحصيل الدراسي.

وقام السليتي ((2006 بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاههم نحو القراءة. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي حيث بلغ عددهم (1791) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، وهناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لتفاعل المجموعة والجنس.

وأجرى يسليان ((2006 دراسة هدفت إلى الإجابة عن ثلاثة تساؤلات رئيسية:

هل يختلف التفكير الناقد باختلاف نوع التعليم؟ وهل توجد فروق في التفكير الناقد تعزى للجنس؟ وما هو تأثير كل من " الذكاء، الدافع للإنجاز، وموضوع الضبط " على التفكير الناقد؟ وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية. وأظهرت النتائج وجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم الزراعي، ووجود فروق غير دالة لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم العام. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الإناث. بينت النتائج وجود تأثير مباشر ضعيف للذكاء على التفكير الناقد وتأثير متوسط للدافع للإنجاز، بينما لم يكن هناك تأثير لموضع الضبط.

وفي دراسة لمرعي ونوفل (٢٠٠٧) هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، حيث أُجري البحث على عينة مكوّنة من جميع طلبة الكلية البالغ عددهم (٥١٠) من الطلاب والطالبات، وجرى اختبارهم باستخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، أظهرت نتائج الدراسة أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بحسب متغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، ثانياً: وجدت فروقاً تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ثالثاً: وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد والمعدل التراكمي من جهة ثانية.

وقد أجرى عسقول (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي، المقياس الأول مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التفكير الناقد، وأوضحت نتائج الدراسة وجود مستوى متدني للذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة. ووجود علاقة دالة

إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد. كما لم توجد فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تُعزى لاختلاف النوع ذكور، إناث عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود فروق في التفكير الناقد لطلبة الجامعة تُعزى لاختلاف النوع ذكور، إناث عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لطلبة الجامعة تُعزى لاختلاف التخصص علوم، آداب عند مستوى دلالة (0.05) وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تُعزى للجامعة عند مستوى دلالة (0.05).

أجرى ينس (Yenice, 2011) دراسة لاستقصاء الفروق بين التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات استناداً لبعض المتغيرات لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في التدريس (خريجي كلية التربية في مجال العلوم)، وبينت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد بين الجنس (الذكور والإناث)، وبين المستويات الدراسية.

وفي دراسة ليتش (Leach, 2011) عن العلاقة بين التفكير الناقد وبين الجنس والانضباط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث تم إجراء الدراسة على ١٤٥٥ خريجاً من الجامعة وذلك باستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الذكور. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الكليات لصالح كلية التمريض بالمقارنة مع كلية إدارة الأعمال وكلية التربية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين الكلية والجنس.

ووجدت دراسة بولوك وآخرين (Buluc & Taneri, 2010) والتي تناولت التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لطلاب الجامعة الذين تم إعدادهم ليصبحوا معلمي المرحلة الابتدائية وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التفكير الناقد وحل المشكلات لصالح الإناث.

وفي دراسة لهدى الوهبي (Alwehaibi,2012) هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتطوير التفكير الناقد على تطوير مهارات التفكير الناقد لمجموعة مكونة من ٨٠ طالبة في قسم اللغة الإنجليزية جامعة الأميرة نورة، وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية أن برنامج التفكير الناقد المقترح كان له أثر إيجابي كبير على تنمية مهارات الطالبات في التفكير الناقد.

ففي دراسة لأثاري وآخرين (Athari et al, 2012) هدفت لتقييم مهارات التفكير الناقد لطلاب كليات العلوم الطبية (التمريض، الصيدلة) خلال فصلين دراسيين متتاليين. وتساءلت هل يمكن تطوير مهارات التفكير الناقد؟ حيث أخضعت مجموعة من الطلاب في جامعة أصفهان لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد و تم قياس قدرة الطلاب على التفكير الناقد بعد الفصل الدراسي الأول، وبعد الفصل الثاني لملاحظة مدى التغير في التفكير الناقد وقد أظهرت النتائج أن مستوى درجات الطلاب في مهارات التفكير الناقد في الاختبار الثاني أقل من درجاتهم في الاختبار الأول، وتم الاستنتاج على أن عملية تحسين المناهج التي تدرس ضروري لتطوير مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة لريد وأندرسون (Reid & Anderson, 2012) هدفت لتطبيق برنامج مصغر في التفكير الناقد لتحسين المخرجات التعليمية لبرنامجين في إدارة الأعمال في جامعة ميدوسترن Midwestern الأمريكية، ونتج من تطبيق البرنامج أن هناك تحسن في المخرجات في التفكير الناقد لهؤلاء الطلاب الذين تم إخضاعهم للبرنامج.

وفي دراسة للجيبلي ١٤٣٤هـ هدفت التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق بينهم حسب الجنس والكليات والمستوى الدراسي، وطبق الاختبار على العينة الرئيسة المكونة من ٢١٨٢ طالب وطالبة (١٠٠١ طالب) و(١١٨١ طالبة) من جميع كليات الجامعة في المستويات الدراسية المختلفة، وبينت النتائج أن مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة

متوسطاً، كما تبين تفوق الإناث على الذكور في كافة المستويات الدراسية، وأظهرت تحسناً في الأداء من المستوى الأول إلى المستوى الخامس ولكنه يتراجع قليلاً في المستوى الثامن بشكل عام وللإناث على وجه الخصوص . كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التفكير الناقد عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ حيث بلغت قيمة $t = -7,7$ لصالح الطالبات، كما تبين وجود فروق في التفكير الناقد بين طلاب وطالبات الكليات المختلفة لصالح الكليات العلمية حيث بلغت قيمة $F = 24$ وهي دالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.01$ ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين المستويات الدراسية المختلفة (الأول، الخامس، الثامن) حيث بلغت قيمة $F = 12,3$ وهي دالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.01$.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنه في معظم الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي تناولت مستوى التفكير التأملي أو الفروق في مستوياته لدى طلبة الجامعات، أو العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي، أو أثر التدريب وتنمية البيئة المحيطة على تطوير التفكير التأملي، أما الدراسات التي تناولت التفكير الناقد فقد تناولت مستواه، أو الفروق في مستواه حسب عدة متغيرات كالجنس والمستوى الدراسي، أو استخدام برامج أو استراتيجيات تعليمية أو تدريبية لتنمية التفكير الناقد، أو في دراسة العلاقة بينه وبين حل المشكلات أو الذكاء الاجتماعي، ولم تتطرق الدراسات إلى تناول العلاقة بين التفكير التأملي وبين التفكير الناقد على أهميتها.

فروض الدراسة:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس التفكير التأملي لصالح الإناث .
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في الكليات العلمية والأدبية على مقياس التفكير التأملي لصالح الكليات العلمية.

- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين الجنس ونوع التخصص في التفكير التأملي.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس التفكير الناقد لصالح الاناث .
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في الكليات العلمية والأدبية على مقياس التفكير الناقد لصالح الكليات العلمية
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين الجنس ونوع التخصص في التفكير الناقد.
- ٧- توجد علاقة دالة إحصائية بين التفكير التأملي والتفكير الناقد عند طلبة جامعة الملك خالد.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، ويهدف هذا المنهج إلى تحديد الوضع الحالي للأشياء موضوع الدراسة، ومن ثم العمل على وصفها، فهو يسعى إلى جمع البيانات إما لاختبار صحة الفرضيات التي تصف الوضع الحالي للفرد موضوع الدراسة أو للإجابة على الأسئلة المتصلة بذلك (عدس، ١٩٩٢م)، ولا يقتصر المنهج الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات، بل لابد من تصنيف المعلومات والبيانات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بحيث يؤدي ذلك إلى فهم علاقة هذه الظاهرة بغيرها من الظواهر، والهدف من تنظيم المعلومات والبيانات مساعدة الباحث على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (العساف، 1995).

عينت الدراسة:

- ١- العينة الاستطلاعية : وتكونت من ٨٠ طالب وطالبة ٤٠ طالباً و ٤٠ طالبة مكافئة للعينة الرئيسة، وذلك لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة.
- ٢- عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ طالباً وطالبة من جامعة الملك خالد بأبها منهم (٢٣٩) طالباً و (٢١١) طالبة في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ١٤٣٤-١٤٣٥هـ. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات والجنس.

الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات والجنس

المجموع	طالبات	طلاب	الجنس نوع الكليات
٢٧٨	١٢٣	١٥٥	إنسانية
١٧٢	٨٨	٨٤	علمية
٢٥٠	٢١١	٢٣٩	المجموع

أدوات الدراسة:

١- مقياس التفكير التأملي لـ آيزنك وولسون

(Ysenck& Weilson Reflectiveness scale)

قام بركات (بركات، زياد، ٢٠٠٥م) بترجمة المقياس الذي يتكون من ٣٠ فقرة تكون الإجابة عنه بالموافقة أو عدم الموافقة، حيث أن هناك ٢٠ فقرة من مجموع الفقرات تمثل اتجاهات إيجابياً للتفكير التأملي ويمنح المستجيب درجة واحدة للموافقة عليها وصفرًا لعدم الموافقة، في حين تمثل الفقرات العشرة الباقية اتجاهًا سلبياً للتفكير التأملي

التي تحمل الأرقام التالية (٥، ٦، ١٢، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩) ولذا يمنح المستجيب درجة واحدة في حال أجاب بعدم الموافقة و صفرًا عند الموافقة، وبذلك تكون الدرجة الكلية من المقياس تتراوح بين (صفر - ٣٠) درجة، وفيما يتعلق بمستوى التفكير التأملي يكون كما يلي: أقل من ١٠ درجات مستوى ضعيف، من ١٠-١٩ درجة مستوى متوسط، من ٢٠-٣٠ درجة مستوى مرتفع. وقد تحقق بركات من ثبات المقياس من خلال إعادة الاختبار حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٣٢ طالبًا وطالبة من الطلاب الجامعيين بعد فاصل زمني بلغ ثلاثة أسابيع، وقد تراوحت معاملات الثبات على بنود المقياس بين (٠.٨٣ - ٠.٩١) بينما بلغ معامل الثبات الكلي ٠.٨٦، وقد اكتفى بركات بدلالات الصدق التي توصل إليها مصمم المقياس الأصلي الذي تحقق من صدقه باستخدام إجراءات صدق البناء (Construct Validity) وإجراءات الصدق التلازمي (Concurrent Validity) والتي تبين أن للمقياس دلالات صدق مرتفعة جعلت العديد من الباحثين يستخدمونه في دراساتهم لقياس التفكير التأملي .

ولأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق من خلال حساب الصدق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية وهي عينة مكافئة لعينة الدراسة مكونة من ٨٠ طالب وطالبة من طلبة جامعة الملك خالد بمستويات دراسية مختلفة من كليات علمية وأدبية تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين ٠.٣٧ و ٠.٦٥ وهي ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.05$. وقد تم التوصل على دلالات الثبات بطريقتين:

- إعادة الاختبار Test re test تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعين من موعد التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الثبات ٠.٩٢ وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

- الاتساق الداخلي إذ تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا ، وذلك عند تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ألفا ٠.٩٤ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية وممتازة.

٢- اختبار التفكير الناقد :لواطسون وجليسر

Watson& Glaser critical thinking Appraisal

ويرمز إلى هذا الاختبار بـ (W-G-C-T-T) وهو اختصار لعبارة : (Watson & Glasser Critical Thinking Test)، وتتوفر لهذا الاختبار أربع صور في الولايات المتحدة الأمريكية هي (A,B,YM,ZM)(أبو ناشي،٢٠٠٨م).

تعريف الاختبار :

أعد هذا الاختبار روبرت واطسون، وإدوارد جليسر في عام ١٩٨٠ والذي يعتبر في صورته الأصلية أكثر الاختبارات شيوعاً، وقد صمم هذا الاختبار ليزود المستجيب ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض القدرات العقلية المتضمنة في التفكير الناقد، ويتضمن في صورته الأصلية خمسة اختبارات فرعية هي الافتراضات وتتكون من (٢٦) فقرة، التفسير وتتكون من (٢٧) فقرة، تقويم المناقشات وتتكون من (٢٧) فقرة، الاستنباط وتتكون من (٢٧) فقرة الاستنتاج وتتكون (٢٥) فقرة . وقام بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية فاروق سيد عبد السلام وممدوح محمد سليمان في عام ١٩٨١م واستكملاً ببحثهما في العام ١٩٨٢ (عبد السلام وسليمان،١٩٨٢).

طريقة تصحيح الاختبار :

يتم تصحيح ورقة الإجابة لهذا الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح لاختبار التفكير الناقد، ويعطى المستجيب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفرًا للإجابة غير الصحيحة، ومجموع الدرجات النهائية لاختبار التفكير الناقد (١٣٢) درجة موزعة على الاختبارات الخمسة الفرعية المكونة له بواقع (٢٦) درجة لاختبار معرفة

الافتراضات، و(٢٧) درجة لاختبار التفسير، و(٢٧) درجة لاختبار تقويم الحجج، و(٢٧) درجة لاختبار الاستنباط و(٢٥) درجة لاختبار الاستنتاج، إضافة إلى إعطاء الدرجة الكلية والتي تمثل مدى قدرة الفرد على التفكير الناقد.

صدق وثبات الاختبار :

تم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية في دراسة عبد السلام وسليمان (١٩٨٢) على عينة بلغ عددها ألفين وأربعمائة وخمسة وسبعين (٢٤٧٥) طالباً من طلاب المدارس الثانوية في المنطقة الغربية، وأصبح في صورته النهائية بعد التقنين يحوي على مائة وخمسين فقرة، تم توزيعها بالتساوي على المكونات الفرعية الخمسة للتفكير الناقد، حيث خصص ثلاثين عبارة لكل اختبار من الاختبارات الخمسة الفرعية. وفي عام (٢٠٠٤) أعادت زمزمي في دراسة أجرتها تقنين هذا الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للطالبات في المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة في جامعة أم القرى على جميع التخصصات الأدبية والعلمية ماعدا الطب والعلوم الطبية، وبلغ عدد العينة ستمائة وعشرون (٦٢٠) طالبة، وقد توصلت الى دلالات صدق وثبات مرضية للمقياس، وقام حسن (حسن ٢٠٠٤) بإعادة تقنيه على مائتين وخمس وتسعين (٢٩٥) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود من جميع التخصصات بالآداب والتربية. وتوصل الى دلالات صدق و حسبت معاملات الثبات لمجالات الاختبارات الفرعية وكانت مرضية. وقام (الشمري، ٢٠١١م) باختيار عينة قوامها (١٠٣) من طلاب كلية العلوم الاجتماعية (قسم علم النفس) وطلاب كلية الحاسب الآلي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبعد التطبيق تم قياس الصدق بالطرق التالية :صدق المحكمين (الصدق الظاهري): حيث قام بعرضه على (١١) محكما، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بتعديل بعض العبارات لتبسيطها وحذف بعض العبارات، وصدق الاتساق الداخلي : وتم باستخدام معامل (بيرسون) وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة (٠,٥٠) فأقل، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجة كل اختبار فرعي والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٥٠) مما يدل على أن الاختبارات الفرعية متسقة فيما بينها والدرجة الكلية للاختبار، ومن ثم تكون خاصية التجانس قد تحققت للاختبار بصورة نهائية. أما ثبات المقياس : استخدم معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار حيث دلت النتائج على درجات تتراوح بين ٠,٦١ و ٠,٦٤ وهي قيم مقبولة يمكن الوثوق بها، كما قام بإعادة الاختبار مره أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتوضح النتائج بأن جميع معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (٠,٥٠) فأقل وكذلك في الدرجة الكلية لاختبار في التطبيقين مما يعطي نتائج مستقرة وثابتة .

أكدت الدراسات الاربعة عبد السلام وسليمان (١٩٨٢)، وزمزمي (٢٠٠٤)، وحسن (٢٠٠٤)، (الشمري، ٢٠١١م) أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق عالية بدلالات صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، ودرجة ثبات عالية.

ولأغراض الدراسة الحالية جرب الاختبار على عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغت ٨٠ طالب وطالبة (٤٠ طالب، و ٤٠ طالبة) مكافئة لعينة الدراسة وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات. وقد تم التوصل إلى دلالات الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب العلاقة الارتباطية بين درجات الاختبارات الفرعية الخمس للاختبار والدرجة الكلية له، عن طريق معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط على النحو التالي: الافتراضات (٠,٥٧)، والتفسير (٠,٥٥)، وتقويم المناقشات (٠,٥٢)، والاستنباط (٠,٦٢)، والاستنتاج (٠,٧٢) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند $\alpha \geq 0.05$.

أما بالنسبة للثبات فقد تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

- الاتساق الداخلي الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية ٠.٧٨، وللدرجات الفرعية: الافتراضات (٠.٧٠)، والتفسير (٠.٧٤)، وتقويم المناقشات (٠.٧٢)، والاستنباط (٠.٧٥)، والاستنتاج (٠.٧٦) وهي نسبة ثبات جيدة ومقبولة.
- بطريقة إعادة Test re Test حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد أسبوعين وقد بلغ معامل الاختبار الارتباط (الاستقرار) لمرتي التطبيق للدرجة الكلية ٠.٧٥ وللدرجات الفرعية: الافتراضات (٠.٧٣)، والتفسير (٠.٧٤)، وتقويم المناقشات (٠.٧٧)، والاستنباط (٠.٧٢)، والاستنتاج (٠.٧١).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- تم تحليل النتائج باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS وتم استخراج كل من:
 - المتوسطات الحسابية وتساعد في التعرف على مستوى أداء طلاب وطالبات الجامعة حسب الجنس أو نوع الكلية (علمي وأدبي).
 - تحليل التباين الثنائي Two-Way of ANOVA لمعرفة الفروق في التفكير التأملي حسب الكليات (علمية وأدبية) والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.
 - معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

النتائج

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني وهما:

هل توجد فروق بين طلبة الجامعة في التفكير التأملي حسب متغير الكليات (علمية وأدبية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟ هل يوجد أثر للتفاعل بين طلبة الجامعة في التفكير التأملي حسب متغير الكليات (علمية وأدبية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

تم استخدام تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA لاختبار التفكير التأملي حسب الكليات والجنس والتفاعل بينهما، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)
تحليل التباين الثنائي لاختبار التفكير التأملي حسب الكليات (علمية وأدبية) والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية df	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكليات (علمية وأدبية)	521.874	1	521.874	28.801	دالة عند مستوى $0.01 \geq \alpha$
الجنس (ذكور وإناث)	.274	1	.274	.015	غير دالة
الكليات × الجنس	211.936	1	211.936	11.696	دالة عند مستوى $0.01 \geq \alpha$
الخطأ	8081.388	446	18.120		

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود لمتغير الكليات، حيث بلغت قيمة ف 28.801 وهي دالة إحصائياً عند مستوى $0.01 \geq \alpha$ ، وقد تبين أن الفروق تعود لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الأدبية. حيث بلغ متوسط أداء طلبة الكليات العلمية ١٣.٥٣ في حين بلغ متوسط أداء الكليات الأدبية ١١.٣٣. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود إلى التفاعل بين الكليات والجنس حيث بلغت قيمة F 11.696 وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.01$. وقد تبين أن الفروق الذي ظهر في التفاعل تعود إلى الإناث في الكليات العلمية عند مقارنتها بالذكور في الكليات الإنسانية لصالح الإناث في العلمية، و تعود أيضا إلى الإناث في الكليات العلمية عند مقارنتها بالإناث في الكليات الإنسانية لصالح الإناث في الكليات العلمية، ولم توجد فروق دالة عند المقارنة بين ذكور الكليات الإنسانية مع ذكور الكليات العلمية وكذا عند مقارنة الذكور في الكليات العلمية مع الإناث في الكليات الإنسانية.

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع وهما:

هل توجد فروق بين طلبة الجامعة في التفكير الناقد حسب متغير الكليات (علمية وأدبية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟ هل يوجد أثر للتفاعل بين طلبة الجامعة في التفكير التأملي حسب متغير الكليات (علمية وأدبية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟ تم استخدام تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA لاختبار التفكير الناقد حسب الكليات والجنس والتفاعل بينهما، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

تحليل التباين الثنائي لاختبار التفكير الناقد حسب الكليات (علمية وأدبية) والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية df	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكليات (علمية وأدبية)	284.300	1	284.300	27.66	دالة عند مستوى $0.01 \geq \alpha$
الجنس (ذكور وإناث)	158.500	1	158.500	15.42	دالة عند مستوى $0.01 \geq \alpha$
الكليات × الجنس	39.491	1	39.491	3.8	غير دالة
الخطأ	4584.177	446	10.278		

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود لمتغير الكليات (علمية وأدبية)، حيث بلغت قيمة ف 27.66 وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ ، وقد تبين أن الفروق تعود لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الأدبية. حيث بلغ متوسط أداء طلبة الكليات العلمية ١١٠٥ في حين بلغ متوسط أداء الكليات الأدبية ٩٢٦. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود إلى الجنس حيث بلغت قيمة ف 15.42 وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ ، لصالح الطالبات، حيث بلغ

متوسط أداء الطلاب ٩.٣٢ في حين بلغ متوسط أداء الطالبات ١٠.٥٧، ولا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الكليات والجنس.

للإجابة عن السؤال الخامس وهو: هل هناك علاقة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد لطلبة جامعة الملك خالد بأبها؟

تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التفكير التأملي والتفكير الناقد. ويبين الجدول رقم (٤) قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة.

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي والتفكير الناقد للدرجة الكلية والدرجات الفرعية ومستوى الدلالة.

الدالة	الاستنتاج	الاستنباط	تقويم الحجج	التفسير	معرفة الافتراضات	الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد	
دالة عند مستوى $\alpha \geq 0,01$	٠,٤٩	٠,٤٧	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٥٧	٠,٥١	التفكير التأملي

ويتبين من الجدول السابق أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، وقد بلغت قيم معامل الارتباط بيرسون ٠,٥١، ٠,٥٧، ٠,٥٥، ٠,٥٢، ٠,٤٧، ٠,٤٩. (للدرجة الكلية، معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج، على الترتيب) وكل هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0,01$.

مناقشة النتائج

- تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود لمتغير الكليات، لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الأدبية. ولعل السبب في أن أداء طلاب الكليات العلمية وطالبتها أفضل من طلبة الكليات الأدبية هو طبيعة المناهج العلمية وطرق التدريس الخاصة بها التي تعتمد على نحو رئيس وكبير على استخدام التفكير العلمي والمنطقي و التأملي والناقد، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشكعة (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الكليات الإنسانية ولعل السبب في ذلك الاختلاف يعود إلى اختلاف العينات أو مجتمع الدراسة، ولعل مزيد من البحث يمكن أن يبين بشكل أفضل اتجاه هذه الفروق في التفكير التأملي.
- كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة بركات (٢٠٠٥) ودراسة الشكعة (٢٠٠٧) ودراسة فان (Phan,2009) التي توصلت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع نتائج كل من دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢) ودراسة كشكو (٢٠٠٥) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق دالة إحصائية لصالح الطالبات، وهذا الاختلاف في النتائج يشجع لإجراء مزيد من الدراسة والبحث في هذا الصدد.
- كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين طلبة الجامعة تعود إلى التفاعل بين الكليات والجنس .
- تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود لمتغير الكليات (علمية وأدبية) لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الأدبية . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشرقي (٢٠٠٥)

التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبيلي (١٤٣٤هـ) ونتائج دراسة ليتش (Leach, 2011) التي وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الكليات لصالح كلية التمريض بالمقارنة مع كلية إدارة الأعمال وكلية التربية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عسقول (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير الناقد بين كليات علمية وأدبية.

- ولعل السبب في أن أداء طلاب الكليات العلمية وطالباتها أفضل من طلبة الكليات الأدبية هو طبيعة المناهج العلمية وطرق التدريس الخاصة بها التي تعتمد على نحو رئيس وكبير على استخدام التفكير العلمي والمنطقي و التأملي والناقد، وكذلك في أساليب التقويم التي يستخدموها في تقويم طلبتهم. وهذا ما أشارت إليه دراسة أثاري وآخرين (Athari et al., 2012) من أن عملية تحسين المناهج التي تدرّس ضروريّاً لتطوير مهارات التفكير الناقد.

- كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود إلى الجنس لصالح الطالبات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بولوك وآخرين (Buluc et al., 2010) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الإناث، وكما تتفق أيضاً مع دراسة السليتي (٢٠٠٦) ودراسة سليمان (٢٠٠٦) ودراسة عسقول (٢٠٠٩)، و دراسة (مرعي ونوفل، ٢٠٠٧) ودراسة الجبيلي (١٤٣٤هـ) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بحسب متغير الجنس، وذلك لصالح الإناث وتختلف مع دراسة ليتش (Leach, 2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور، في حين أشارت دراسة ينس (Yenice,2010) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بحسب متغير الجنس، ولعل السبب في تفوق الطالبات على الطلاب

في التفكير الناقد يعود إلى جدية الطالبات في تأدية الاختبار وتفاعلهن مع المواقف التعليمية.

- كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الكليات والجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليتش (Leach, 2011).
- تبين من النتائج أن هناك علاقة إيجابية متوسطة وذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات والأدبيات التربوية و النفسي والتي تشير إلى أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والتأملي، مفادها أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي، فما يؤثر في التفكير الناقد يؤثر في التفكير التأملي كما أن التفكير التأملي أداة للتفكير الناقد (Short & Rinehart, 1999)، أما هينز وبنيت (Hynes & Bennet, 2004) فينظرا إلى التفكير الناقد على أنه يتضمن المكونات الآتية: حل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرارات، وعمليات المعالجة، والتفكير الإبداعي، وهذا ما أكدته كامس (Kaams, 2008) باعتبار التفكير التأملي هو أحد مكونات التفكير الناقد، ويستند بشكل أساسي إلى عمليات التحليل والتقييم وإعطاء أحكام حول ما يحدث. في حين تنظر سيميرسي (Semerci, 2007) إلى التفكير التأملي على أنه مكون عقلي يتضمن نمطين من التفكير، وهما: الناقد والإبداعي. في حين أشار كثير من الباحثين الذين سبق الحديث عنهم في مراجعة الدراسات السابقة (مثل فيشر، ٢٠٠٩) إلى أن التفكير الناقد يطبق بعد تأمل وتحليل واستدلالات وبراهين وفق معايير معينة. الأمر الذي يقتضي تنمية مهارات التفكير الناقد، عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف والتحليل، وليس الاستماع السلبي، والذي يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس.

التوصيات

- العمل على تطوير قدرات الطلبة في التفكير التأملي والناقد من خلال تطوير وتحسين المناهج بحيث تتضمن أنشطة تعمل على إعمال الفكر وتطويره .
- تطوير أساليب التدريس لتشمل برامج وأنشطة تسهم في تحسين المخرجات التعليمية للبرامج في الجامعة وتطوير قدرات الطلبة في التفكير التأملي والناقد.
- تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس والابتعاد عن تدريس المواد الدراسية بطريقة الحفظ والتلقين، والاستفادة مما يجري تعليمه لهم في تطوير التفكير الناقد والتأملي وعدم التركيز على مجرد حفظ الحقائق والمعلومات كهدف أساسي ووحيد.
- عقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وعضواتها في الجامعات لتدريبهم على استخدام أساليب التدريس التي تنمّي التفكير التأملي و الناقد للطلبة.
- تنمية مهارات كل من التفكير الناقد والتأملي، عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف والتحليل، وليس الاستماع السلبي، والذي يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال التفكير التأملي والناقد وعلاقتها ببعض، ودراسة علاقتها بعدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وخبرة ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس...
- تنظيم برامج تطويرية للطلبة في التفكير الناقد والتأملي ودراسة أثر ذلك على قدرتهم على التحصيل وحل المشكلات التي تواجههم.
- تطوير البرامج التعليمية من خلال تدريب الطلبة على التحاور وتنمية المهارات اللازمة للقيام بهذا الجانب وذلك تماشياً مع الاتجاهات الحديثة في التدريس.

المراجع

المراجع العربية

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد (٢٠١٣). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

إبراهيم، فاضل خليل (1999) . مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي، الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 38 ص . 302-274

بركات، زياد (٢٠٠٥) . العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(٤) المجلد(٦)، ديسمبر.

بشارة، موفق (٢٠١٠) . أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢٢)، ٢٧-٥٥ .

الجبيلي، أحمد (١٤٣٤هـ) . مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة السعودية للتعليم العالي، المملكة العربية السعودية، العدد التاسع، رجب ١٤٣٤هـ.

جروان، فتحي (٢٠٠٢) . "تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات"، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حسن، فريدة عبد الملك (٢٠٠٤) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود دراسة تجريبية . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود، قسم علم النفس. الرياض.

حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر (٢٠٠٢) . دليل مهارات التفكير، عمان: جهينة للنشر.

حمود، خضير. (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي. الأردن. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
خريسات، محمد. (2005) أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التقييم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

رزوقي، رعد وعبدالكريم، سهى (٢٠١٥). التفكير وأنهاطه، الجزء الأول، الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

زمزمي، عواطف احمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج الكورت cort لتعليم التفكير الإدراك، التفاعل، الابتكارية في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى - مكة المكرمة . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس. مكة المكرمة .

السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦). " التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص "، ط ١، الأردن. أربد: عالم الكتب الحديث .

سليمان، السيد (2006). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدي عينة من طلاب المدارس الثانوية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، المجلد الثاني عشر، العدد3، ص 119-146.

سيد، أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير

غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس .

الشرقي، محمد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٢) المجلد (٦)، البحرين.

الشكعة، علي (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، العدد (٤)، المجلد (٢١)، أكتوبر، ص ١١٤٥-١١٦٢.

الشمري، سعود عايد (١٤٣١هـ). فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . الرياض .

عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح (١٩٨٢). كتيب اختبار التفكير الناقد. مكة المكرمة، جامعة أم القرى كلية التربية مركز البحوث التربوية .

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٢). أساسيات البحث التربوي، الأردن . عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠). "المدرسة وتعليم التفكير". ط١. الأردن . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العساسلة، سهيلة، وبشارة، موفق (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد ٢٦ (٧).

العساف، صالح بن حمد (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١، الرياض: مكتبة العبيكان.

- عسقول، خليل (٢٠٠٩): "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عفانة، عزو (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية"، المجلد الأول، العدد ١، ص ٣٨-٩٦ .
- عفانة، عزو، واللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فيشر، آلك (٢٠٠٩). التفكير الناقد (ترجمة ياسر العتيبي) الإمارات: دار السيد للنشر، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.
- قطامي، يوسف (٢٠١٤). المرجع في تعليم التفكير، ط ١، الاردن. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كشكو، عماد (٢٠٠٥). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
- مجدي، حبيب (٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مرعي، توفيق، نوفل، محمد (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة، المجلد ١٣، العدد ٤ .
- النجدي، وآخرون (١٩٩٩). المدخل في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

- Alwehaibi, Huda U. (2012). Novel Program to Promote Critical Thinking among Higher Education Students: Empirical Study from Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 8(11).
- Athari, Zeinab S., Sharif, Sayyed M., Nasr, Ahmad R., & Nematbakhsh, Mehdi (2012). Assessing critical thinking in medical sciences students in two sequential semesters: Does it improve? *Journal of Education and Health Promotion*. 1 October.
- Beyer, B. (1988). *Developing a thinking skills program*. United State of America: Allyn and Bacon.
- Boyce, M.E. (1996). Teaching critically as an act of praxis and resistance. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*. Summer: 1-13.
- Buluç B, Kuru O, Taneri A (2010). Problem solving skills of pre-service teachers in department of primary school teaching. 9th National Symposium on Elementary School Teacher Abstract Book. Firat University, Faculty of Education. pp. 535-538.
- Choy, S. Chee; Oo, Pou San. (2012) Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), pp.167-182.
- Costa , A . L. (1991). Teaching for intelligent behavior. *Educational Leadership*, V. 39, N. 1, pp 78 – 112.
- De Bono, E. (1999). *New Thinking for the New Millennium*. New York: Viking Press.
- Dewey, J. (1982). The Pattern of Inquiry. In H. S. Thayer (Ed.), *Pragmatism: The Classic Writings* (pp. 316-334). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Ennis, R. H. (1985), Goals for Critical Thinking curriculum in A. Costa (Ed), *Developing Minds*. Alexandria, V A. ASCD.
- Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (2000). *The Eysenck Personality Profiler (version 6)*. Worthing, UK: Psi-Press.
- Francis, A., Tyson, L., & Wilder, M. S. (1999). An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of

- early elementary pre-service teachers. *Action in Teacher Education*, 21, 38-44. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 600 434).
- Hambur, Sam, Rowe Ken, Luc Le Tu (2002). *Graduate Skills Assessment*, Australian Council.
- Hullfish , H .G & Smith , P .(1961). *Reflective Thinking*. New York: Dodd, Mead & Company, Inc.
- Hynes, P. & Bennet, J. (2004). *About critical thinking*. Program director. Clinical Specialties. Toronto.
- Kaams, A.(2008).*Reflective thinking* . RT. Retrieved online from www.highp.hawaii.edu/kaams/resource/reflection.htm
- Kember, David and Others (1999). *Determining the Level of Reflective Thinking From students, Written Journals Using A Coding Scheme Based on the Work of Mezirow*. *International Journal of Lifelong Education*, Vol: 18, No.1, pp. 18-30.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). *A process for personal theory building*. *Educational Leadership*, 14-16, (6)48.
- Kovalik , S. and Olsen, K. (2010) . *Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6*, first edition , U.S.A : Sage.
- Leach, B. (2011). *Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Carolina.
- Lyons, N (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry*. U.S.A: Springer.
- Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C. (2008). *Reflective thinking in a problem based English programme: A study on the development of thinking in elementary students*. Retrieved March 1, 2014 from <http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf>
- Meyer, C (1991). *Teaching students to think critically: a guide for faculty in all disciplines*. San Francisco, CA: Jossey – Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. & Newton, D. (2005). Frameworks for thinking , fifth edition, U.K : Cambridge University Press.
- Norton, J (1997). Locus of control and reflective thinking. Pre-serve teachers Education, 117(3)401.
- Paul, R. and Elder, L. (2010). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press
- Phan, H. (2007): An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the South pacific: A path analysis approach. Educational psychology, 27(6),789-806.
- Phan, Huy Phuong (2009). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. Educational Psychology, 29(3),pp.297-313 .
- Reed, M, and Canning, N (eds) (2010). Reflective Practice in the Early Years. London, Sage Publications.
- Reid, Joanne R., Anderson, Phyllis R. (2012). Critical Thinking in the Business Classroom. Journal of Education for Business, 87(1),pp. 52-59 ,2012.
- Sawin, G. (1991). General semantics as critical thinking: A personal view. ETC., 48, 306-309.
- Semerci, C. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teacher and student teachers. EBSCOHOST Master File Database.
- Short, P. & Rinehart, J. (1999). Critical reflective thinking as a means of professional development. The annual meeting of the university council for educational administration. ERC Full Text Master File database.
- Simmons, J.M, et.al. (1989). Exploring the Structure of Teacher Reflection in Novice and Novice and Expert Teachers, The Birth of A Developmental Taxonomy " Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, in Teaching and Teacher Education, 4(1).
- Sutton, R. (1995). Realism and Other Philosophical Mantras. Inquiry:

Critical Thinking Across the Disciplines, 14.4, 18 pars. Retrieved online from

<http://www.shss.montclair.edu/inquiry/summ95/sutton.html>

Swartz, R. J. (2000). Towards developing and implementing a thinking curriculum. Keynote Address: First Annual Thinking Qualities Initiative Conference. Hong Kong, June 23.

Tümkiye, Songül, Aybek, Birsal, Aldağ, Habibe (2009). An Investigation of University Students' Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills. Eurasian Journal of Educational Research, Issue 36, Summer 2009, 57-74.

Yenice, Nilgun. (2011) Investigating pre-service since teachers' critical thinking disposition and problem solving variables .Educational Research and Reviews, 6 (6), pp.497-508, ISSN 1990-3839 Academic Journals.

Watson, E. and Glaser, M.(1991). Watson-Glaser Manual Forms B and C, UK, The Psychological Corporation.