واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها

أ. تهاني جبريل إشتيوي اجبارة[1,*]
أ.د. محمد أمين حامد عبد الله القضاة[2]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] ماجستير – علم النفس التربوي – جامعة المرقب الليبية
*عنوان المراسلة: ali.kk712@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وتكونت عينة الدراسة البسيطة العشوائية من (1700) طالب، وطالبة، للعام الدراسي (2017) في الجامعات الليبية وهي: جامعة الأسمرية، وجامعة المرقب، وجامعة الزيتونة، وجامعة طرابلس، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، لمعرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، حيث اشتملت الاستبانة على (50) فقرة، شملت أربعة مجالات، أولها: مجال مهارة التحليل (7) فقرات، الثاني: مهارة التقييم (12) فقرة، الثالث: مهارات حل المشكلات (15)، والرابع: مهارات فوق المعرفية (16) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي. أظهرت نتائج الدراسة أن التقدير الكلي لواقع الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهه نظر الطلبة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن أكبر تقدير كان لمجال مهارة حل المشكلات، وأقل تقدير كان لمجال مهارة التقييم. وتوصي الدراسة بتقديم البرنامج التربوي المقترح لتنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، كذلك اعتماد منهجية تنمية مهارات التفكير في كافة المواد والتخصصات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: تنمية مهارات التفكير، الجامعات الليبية، الطلبة الجامعة، واقع الجامعات الليبية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

The Role of Libyan Universities in the Developing Students' Thinking Skills

Abstract:

This study aimed to identify the role of Libyan universities in the development of students' thinking skills. To achieve the study objectives, the researcher used the descriptive method. The study sample, which was selected by simple random method, consisted of (1700) students, in the academic year 2017 in the universities of Asmaria, Markab, Zitouna and Tripoli in Libya. The study used a questionnaire, which consisted of (50) items distributed over four dimensions: i) analysis skills (7 items); ii) evaluation skills (12 items); iii) solving problem skills (15 items); and iv) above- cognition skills (16 items). In addition, the results of this study revealed that the students' overall assessment of the role of Libyan universities in the development of students' thinking skills had a medium score. The highest score was for solving problem skills, while the lowest score was for evaluation skills. Therefore, the study recommends offering the proposed educational program to develop students' thinking skills as well as adopting a methodology to develop thinking skills in all courses and academic disciplines.

Keywords: Development of thinking skills, Libyan universities, University students, The status of Libyan universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

المقدمة:

يواجه الإنسان في هذا العصر الذي يشهد تغيرات اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وتحديات كبيرة، تتمثل بالتسارع المتنامي في حجم المعلومات، المترافق مع ثورة هائلة في وسائل الاتصال، مما حول العالم إلى قرية صغيرة، تموج بفيض لا حَد له من المعلومات، التي يقف الفرد أمامها حائراً لا يدري كيف يتعامل معها، أو يميز الصحيح منها من غير الصحيح، فهذه التغيرات المعرفية أكبر وأسرع مما يمكن اتباعه وتطبيقه في المجال التربوي، الأمر الذي أسهم في توجيه الجهود وتركيزها نحو تطوير التعليم وتنميته بوصفه أداة للمعرفة، فلم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات التفكير، ومهاراته المختلفة التي يكتسبها الطلبة، مما يساعدهم على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية.

ونتيجة لذلك أصبح هنالك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود، نحو تنمية التفكير لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة، وإكسابه القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة، في ضوء تعدد الخيارات واختلافها، بوصفه إحدى الوسائل المهمة للوصول إلى هذه الغاية، ذلك أن تنمية التفكير يعزز من فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالم سريع التغيير (الحلاق وطعيمة، 2008).

ويشير شاكر (2008) أن العلوم التربوية اتجهت في العقود الأخيرة نحو الاهتمام بتنمية التفكير إهتماماً كبيراً، باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعّال، الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته الفعلية للتفاعل بشكل إيجابي مع البيئة المحيطة، ومواجهة ظروف الحياة التي تتداخل فيها المصالح، وتزداد المطالب وتحقيق النجاح والتوافق، والتكيف مع مستجدات الحياة.

ونظراً لما للتفكير وتنمية مهاراته من دور مهم في تطوير شخصيات الطلبة، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير عند الطلبة، حيث أوصى المؤتمر العالمي السابع للتفكير الذى عقد في سنغافورة في الفترة من (6-1) يونيو 1997م بتطوير التعليم في سنغافورة والانتقال إلى تنمية الطلبة في مهارات التفكير والاتجاه نحو التعليم، والتقصي الذاتي، والتدريب على مهارات التفكير، وكيفية تحقيقه في الغرفة الصفية، وصهره في المقررات الدراسي (بادي، 1997).

وعلى الصعيد التربوي العربي، لقي تنمية التفكير اهتماماً ملحوظاً؛ إذ أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف بليبيا عام 1998م، بتربية النشء على التفكير من خلال إعداد برامج جديدة، واتباع طرائق تدريسية حديثة والتي تنمي التفكير عند الطلبة، وتحفزهم على تكوين شخصيات قادرة على حل المشكلات، وتحليل المعلومات والبيانات تحليلاً منطقياً (أحمد، 1999).

وربما يعود تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، بتزايد قناعة المربين بتدني مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة، والسبيل إلى تجاوز ذلك يكون من خلال المؤسسات التربوية، وهذا ما أكد عليه المؤتمر العام الثامن للوزراء المسؤولين عن الشؤون الثقافية في الوطن العربي، الذى عقد في تونس عام 2000م، باقتناع التربويين أن التفكير لا ينمو بمعزل عن تأثير جملة من العوامل المختلفة التي باستطاعتهم التأثير فيها (أساليب التربية، المناهج والمقررات الدراسية، أساليب التدريس والتقويم).

فتنمية التفكير للمتعلمين بات مقصداً تربوياً مهماً، ومن أهم الإنجازات التي ركزت عليها المعايير جودة التعليم، وأهمية تدريب الطلبة عليه، حتى يصبح كل طالب أكثر دقة وتنظيماً وانضباطاً في كل ما يفكر فيه، فالمتعلمون هم القادة الحقيقيون لتسيير أحوال التعليم مستقبلاً، ودفعه إلى الأمام، ويمثلون عدة المجتمع وآلياته، لمواكبة العصر في شتى المجالات (مجدي، 2006).

لذا فمن أهم واجبات أي مؤسسة تعليمية أن تهيء الظروف للطلبة لكي يتعلموا من خبراتهم، ويستعملوا عقولهم في التفاعل مع الأنشطة والخبرات التي تعرض لهم في مواقف تستدعي التفكير، وليس كيف يحفظون المقررات دون استيعابها، أو توظيفها في الحياة (صوافطة، 2008).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

ومن هنا يأتي دور الجامعة، كما يرى عمور (2009)، كمؤسسة من أهم المؤسسات التعليمية والتربوية؛ إذ لها دور مهم ورئيسي في إعداد المتعلمين وتكوينهم فكرياً، فهي صورة مصغرة للمجتمع الكبير، فالمسؤولية الملقاة عليها الآن تفوق ما كانت عليه من قبل، ولم تعد مهمة الجامعة تقتصر على تعليم أنواع المعارف العقلية، وإنما أصبح منوطا بها تغيير اتجاهات طلبتها، وتعليم طريقة التفكير الصحيحة، ومهارات التعلم الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال قيام الباحثة بالتدريس في الجامعات الليبية في كافة مراحل الدراسة ابتداءً من التدريس إلى التقويم سواءً كانت اختبارات أو مقاييس شفوية أو تحريرية، فقد لاحظت الباحثة وجود بعض أوجه الضعف والقصور لدى بعض الطلبة بالجامعات الليبية، من مهارات المستويات العليا للتفكير، كمهارة التحليل، والتقييم ، ومهارة إبداء الرأي، المدعَّم بالأدلة والبراهين حول مواضيع تعرض عليهم، وكذلك مهارة استنتاج أحكام عامة، ومهارة تقديم تغيرات مبررة ، مما يشير إلى وجود قصور وانخفاض في مستوى أداء مهارات التفكير لدى الطلبة، وأيضاً تبين من خلال استعراض أراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة انخفاض مستوى الأداء في مهارات تنظيم المعلومات التي كانت تعرض على الطلبة ، ومهارة إعادة عرض المعلومة بأسلوب جديد، وكذلك عمل المقارنة وتصنيف المعلومات التي كانت تعرض عليهم أثناء العام الدراسي الجامعي، مما يدُل على وجود قصور وتدنٍ واضح في امتلاك الطلبة لبعض مهارات التفكير.

وبناءً على ذلك تظهر الحاجة إلى إعادة تشخيص واقع مهارات التفكير في الجامعات الليبية، ودراسة هذا الواقع، وتحليل الحالة الراهنة له، والوقوف على نواحي الضعف فيها، وعليه تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهة نظرهم؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعات في ليبيا، خلال العام الدراسي (2016 - 2017م).

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات هي:

- التفكير: يعَرفه سعادة (2014، 40) أنه يمثل "عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها". وعرفه الحارثي (2001، 23) بأنه "ذلك الشيء الذي يحدث أثناء حل مشكلة، فيجعل للحياة معنى، فهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه".

ويُعَرف إجرائياً: هو أن يكون الطالب الجامعي الليبي قادرا على إعادة تنظيم أفكاره وتصوراته وآرائه وكل ما يعرفه في أنماط جديدة".

- مهارات التفكير: "عبارة عن مجموعة العمليات المعرفية المتكاملة المخطط لها لتقويم تفكير المتعلم والإرتقاء به إلى أعلى المستويات، وتدريبه على استخدام أفضل أساليب التفكير واستراتيجياته من خلال تعريضه إلى برامج وأنشطة ومواقف تثير التفكير وتنُميه لتحقيق أحسن النتائج" (ريان، 2007، 25).
- تعرف تنمية مهارات التفكير إجرائياً: منظومة الأنشطة التعليمية الهادفة إلى رفع مستوى التفكير عند الطلبة الجامعيين في ليبيا، وتطوير قابلياتهم الذهنية، لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الحياتية، كالمشكلات التحصيلية والشخصية والاجتماعية ....
- تعريف واقع دور الجامعات إجرائياً: تعني حالة الجامعات الليبية كما هي موجودة، ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الأداة التي أعدت لهذه الغاية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

الإطار النظري:

أهمية تنمية مهارات التفكير:

هناك العديد من المبررات وراء تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة يتمثل أهمها في تنشئة الفرد الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، إذ يمتاز بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية، وتنمية قدرته على التفكير الناقد والإبداعي، ووضع القرارات وحل المشكلات، والفهم الأعمق للأمور اللغوية بصورة خاصة وللأمور الحياتية بصورة عامة (سعادة، 2014).

كما أشار جروان (2007) والحلاق وطعيمة (2008) والسحيمات (2010) إلى أهمية مهارات التفكير بالنسبة للمتعلمين في العملية التعليمية وهي كالآتي:

- مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.
- احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم.
- تعزيز العملية التعليمية والاستمتاع بها.
- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الآخرين وأفكارهم.
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم.
- تحرير عقول الطلبة وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويحاولون حلها.
- الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه.
- الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين الطلبة، وإثارة التفكير لديهم.
- الاستعداد للحياة العملية بعد الجامعة، وتنشئة المواطن الصالحة لهم.

ويرى جمل (2015) إن تنمية مهارات التفكير للطلبة تحل كثيرا من المشكلات التربوية، كالاستنزاف السلبي لطاقات المعلمين، والتي تهدر عادة بالتكرار المستمر للمعلومات، في قالب نظري لا يقر لدى المتعلم سوى أدنى مستويات التفكير، كالحفظ مثلاً، مما يترتب عليها تدني مستوى تحصيل الطلبة، ومن هنا فإن تنمية مهارات التفكير تعزز لدى الطلبة تنظيم تفكيرهم وتجزئته إلى خطوات إجرائية، تبدأ بفكرة وتنتهي بمنجز على شكل خطوات معدة سابقاً. فترى الدراسة أن تخريج طلبة قادرين على التفكير السليم باستقلالية يبدأ من تنمية مهارات التفكير لديهم، وفي مجالات الخبرة المختلفة ولا يترك للصدفة.

معوقات تنمية مهارات التفكير:

يتطلب تنمية مهارات التفكير أجواءً نفسية سوية، ومناخاً اجتماعياً صحيًا لكي ينمو ويثمر، فإذا لم تتوافر له هذه الظروف فإنه لا يقوى على النمو والتطور. وأشار إبراهيم (2010) وجروان (2007) والحارثي (2001) إلى مجموعة من العوامل التي تعرقل التفكير المثمر وهي:

- التعب الجسدي والإرهاق العصبي، كالضغوط النفسية التي تولد لدى المتعلم، كالقلق والتوتر فلا تترك له مجالاً لمراجعة دروسه.
- الأحكام المسبقة، حيث ينطلق المتعلم من معلومات سابقة لديه دون التفكير فيها أو محاولة عرضها على المحكات والمعايير العلمية ليتبين مدى صدقها وصلاحيتها.
- التطرق ورفض الآخر، حيث لا يقبل الفرد أي فكر يتعارض مع فكره أو فهمه، ولا يسمح بالمناقشة، ولا يستمع للرأي الآخر.
- اهتمام المؤسسات التعليمية العربية بالتحصيل أكثر من اهتمامها بتنمية التفكير وبتربية المتعلم على ممارسته، وعلى القيم ومبادئ الحرية والديمقراطية، وهي المناخات التي يتطلبها الإبداع.
- طرائق التدريس التقليدية والاهتمام بالحفظ والتلقين أكثر من الاهتمام بتغيير طرائق التفكير، مما

يحرم الطلبة من فرص التفكير والإبداع، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرائق مختلفة.

- قلة الحوافز، وانعدام التشجيع المعنوي والمادي، وعدم تقدير الأعمال المنجزة من قبل الرؤساء، مما يصيب المتعلم المبدع بالإحباط واللامبالاة.
- نظام الاختبارات العقيم المعتمد في كثير من أنحاء العالم العربي، والذي يركز على قياس المعلومات المختزنة أكثر من اهتمامه بقياس القدرة على التفكير والتغير الحاصل في السلوك.
- عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة في التعليم والحافزة على التفكير، وإذا توفر بعضها فهو غير كاف، ويحتاج لتطوير مستمر.
- قمع الحريات والتسلط، سواء أكانت هذه الممارسات من قبل الرؤساء على المرؤوسين، أو الآباء على الأبناء، حيث يحاصرون أبناءهم بحجة المحافظة عليهم، فيقتلون روح الابتكار لديهم، ويشل الخوف والإرهاق الفكري أوالثقافي قدراتهم على التفكير المستنير والعمل المثمر.
- سلوك التبعية وأنماط الثقافة المتداولة، والسير على خطى الأجداد دون تمحيص أو تفكر، والانقياد لمأثوراتهم، حتى ولو كانت تقتل القدرة على التفكير والإبداع.
- التمييز غير القائم على أسس منطقية بين الذكر والأنثى، وتحديد الدور الذي ينبغي أن يقوم به كل جنس.
- هيمنة الأنشطة المجتمعية الجماعية الروتينية، كمشاهدة مباراة في كرة القدم، وقلة الأنشطة الفردية التي تنمي القدرة على التفكير ومن ثم الإبداع.
- الضعف الاقتصادي الذي تعاني منه معظم الأقطار العربية.
- تعدد الحروب التي فرضت على الأمة العربية، فأصابت العديد من قطاعات الحياة العربية بالشلل.
- ارتفاع نسبة الأمية الحضارية والأمية الأبجدية بين الآباء والأمهات.
- ضعف وسائل الإعلام العربية وتبعيتها وسلبيتها، وعدم قدرتها على القيام بدورها.

تصنيف مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير أدوات ضرورية لمجتمع من صفاته التغير السريع، وتنوعت التصنيفات لمهارات التفكير، ومن الصعوبة أن يكون هناك نظام تصنيفي واحد تستطيع الاستقرار عليه لمهارات التفكير. ومن أهم ما صنفت إليه : مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير فوق المعرفي، فمهما تنوعت تصنيفات مهارات التفكير فإنها ترتكز على مجموعة أساسية من المهارات هي: المعرفية، والشمولية، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم (العتوم، 2008)، كذلك صنف إبراهيم (2012) مهارات التفكير إلى :

- مهارات التفكير الدنيا : هي عمليات على المستوى المصغر البسيط بالمقارنة بعمليات التفكير المركبة، وتعمل في خدمتها، وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الطالب، ويستخدم فيها العمليات العقلية، وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.
- مهارات التفكير العليا : وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الطالب بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها، للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي واستخدام معايير، أو محكات متعددة للوصول إلى النتيجة.

وفي نفس السياق ترى الدراسة أن مهارات التفكير تنوعت وتداخلت، إلا أنه يمكن تمييزها، وفقاً لما أورده الأدب النظري، وعليه بينت الدراسة تقديم أهم مهارات التفكير التي اعتمدتها الدراسة الحالية وهي:

1. مهارة التحليل: هي تجزئة الموقف إلى عناصره الرئيسية، ويطلق على الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع في المقدرة على التحليل بذوي التفكير التأملي، ويُعد تنمية مهارات التحليل من أهم ركائز المقدرة على التفكير الإبداعي، والناقد، وما وراء المعرفي، وحل المشكلات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

2. مهارة التقييم: وهي إحدى مهارات التفكير العليا اللازمة لأي عملية تفكير منطقية، وهي المهارة الرئيسية في تحديد مدى نجاح العمل، وتتطلب مهارة التقييم المقدرة على الفهم، والاستيعاب، والتحليل، والشمولية؛ لتقييم الموقف وفق كافة عناصره، وتؤدي مهارة التقييم دورًا مهمًا في تحسين مهارات الطالب الأكاديمية والعملية، كاختبار الأدلة المتوافرة لحل مشكلة ما، وتقييم الأبدال المطروحة، والحكم عليها، وعلى مدى التقدم نحو النجاح.
3. مهارة حل المشكلات: هي جوهر الحياة، إذ إن الحياة اليومية مليئة بالأحداث، والمشكلات التي تتطلب اختيار الحل الأمثل، وفق منهج علمي سليم، فعندما يخطئ الشخص في اختيار الحل الأمثل، فإن الخطأ نفسه لا يُعد عيبًا، ولكنه يُعد عيبًا في نظام أو منهجية التفكير التي استخدمها الشخص في اختيار الحل أو اتخاذ القرار.
4. مهارات فوق المعرفية: تعمل على انتقال الطلبة من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي من خلال تطوير تفكيرهم، وتزويدهم بالوسائل التي تمكنهم من التعامل مع المعلومات بفاعلية مهما كانت مصادرها، والتمكن من فهمها وتوظيفها بشكل أفضل في حياتهم اليومية. فتنمية مهارات فوق المعرفة تسمح للمتعلمين بالتخطيط والتنظيم ومراقبة عمليات التعلم، مما يساعدهم في تحسين الأداء ومواجهة المشكلات التي تواجههم.

دور الجامعات في تنمية مهارات التفكير:

يتبلور دور البيئة الجامعية في مقومين هما:

أولاً: المقومات الأكاديمية وتتضمن كلا من:

- الهيئة التدريسية: هي هيئة تضم أعضاء التدريس في الجامعة، وكل من يعمل ويشغل وظيفة مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، كل أستاذ في إحدى الجامعات المعترف بها. إن عضو هيئة التدريس بالجامعة يمثل العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية، إذ يقود العملية التربوية والتعليمية، ويتعامل مع الطلبة بعلاقات إنسانية مباشرة، مما يكون له الدور الأكبر في تكوينهم فكرياً، ويفتح لهم الأمل في مستقبل زاهر، فهو القدوة والمثل الأعلى، وبغير وجود هذه العلاقة، يصبح من العسير تحقيق الأهداف المعرفية والتربوية، فيصبح المناخ الجامعي غير ملائم لتنمية مهارات التفكير (السرور، 2005).
- الخطط والمناهج والمقررات الدراسية: يمثل محتوى المقرر الدراسي كما أشار كرم (2000) البنية المعرفية الأساسية لتعليم الطلبة، فتقوم على أساسه معظم فعاليات العملية التعليمية والأنشطة، كالتفاعلات والنقاشات وقياس وتقييم تحصيل الطلبة، فيمكن لهذا المحتوى في جميع القرارات الدراسية أن يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- أساليب التدريس: إن أهم وظائف التعليم الجامعي تكوين عقلية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وأعمال عمليات العقل، والتحليل، والتصنيف، والنقد، والمقارنة، والتركيب، والتصميم، وحل المشكلات، والمتناقضات، وتصور البدائل، والتنظيم الجيد والمبدع، والقدرة على التفكير والتعلم (جروان، 2007). فالتدريس الجامعي لا بد أن ينظر إليه على أنه نوع من التواصل المعرفي والمنهجي بين الأستاذ الجامعي والطالب، حيث يتم من خلال هذا التواصل عرض المعرفة السابقة والحالية، وتكوين إطار ذهني جديد لإنشاء معرفة جديدة، من خلال الاطلاع على المناهج الجديدة والثانوية، ويعتبر الإبداع في التدريس الطريقة الأمثل للقيام بوظيفة التعليم الجامعي، من خلال التركيز على البيئة العقلية والمعرفية للطالب، وتطوير أساليب تفكيره وتدريبه على الحوار. ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال تنويع طرائق وأساليب التدريس، والبعد عن الطرائق التي لا يتفاعل فيها الطالب مثل طريقة الإلقاء والمحاضرة (السيحمات، 2010).
- التقويم: تعد الامتحانات من أساليب التقويم المنتشرة والمتبعة في مؤسسات التعليم، ولكن الامتحانات ليست الأسلوب الوحيد للتقويم وخاصة في ضوء التحديث في أهداف العملية التعليمية، التي تهدف إلى تنمية التفكير وتوظيف المعرفة، وإيجاد وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر، لذا لا بد من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

التحول والتبدل في اختيار وسائل تقويم إضافية، مثل: النشاط التربوي للطالب، إعداد التقارير والبحوث الفصلية، وملاحظة الأداء وغيرها (طافش، 2005).

- الأنشطة: لا يقتصر دور التربية الحديثة على ما يقدم داخل قاعة المحاضرات، بهدف تنمية الطلبة فكرياً، فكثير من الأهداف تتحقق من خلال الأنشطة الطلابية داخل الحرم الجامعي (كالندوات والمؤتمرات والمعارض والمهرجانات السنوية والاحتفالات والدورات وورشات العمل والمسابقات).

فهذه الأنشطة لها أهمية كبيرة في تنمية بعض الجوانب التي لا يتسع وقت لتعلمها في قاعة المحاضرات، وخاصة الجوانب المتعلقة بتنمية قيم الحرية والتعاون والعمل الجماعي، وإقامة العلاقات بين الطلبة أنفسهم وبين أساتذتهم، إذ تساهم في تفجير طاقات المتعلمين، وإفساح المجال للمناقشات، وترك الفرصة للحوارات، وإتاحة جو من الألفة والطمأنينة للطلبة، للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون خوف أو كبت أو قمع تساعد على تهيئة المناخ الملائم لتنمية مهارات التفكير (أبو جلالة، 2012).

- الإدارة الجامعية: تلعب الإدارة الجامعية في الجامعات دور الوسيط المنظم، الذي يساعد على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، العقلية، والانفعالية، والروحية، بشكل متكامل ومتوازن، وتعمل على إكسابه مهارات التفكير، التي تجعل منه مواطنا صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية.

ثانياً: المقومات المادية: وتضم المباني الدراسية وتجهيزاتها، والنوادي الطلابية، والمختبرات العلمية، والحاسوبية، والمكتبات الجامعية، والمركز الصحي، وأماكن الأنشطة الترفيهية وغيرها، ولها جميعاً دور كبير جداً في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي لا يمكن إغفاله وتجاهله، فلا يمكن إنجاز محاضرة ناجحة من غير توفر مبانٍ مجهزة، ولا يمكن تطوير مهارات وقدرات الطلبة العقلية بدون مختبرات مجهزة ومكتبة مركزية، ولا يمكن الاستغناء عن المستلزمات الخدمية الأخرى، كأماكن جلوس الطلبة أثناء أوقات الفراغ، وأماكن أخرى لممارسة الأنشطة المختلفة، كل ذلك لا قيمة له بدون توفر المكونات الأكاديمية (سعادة، 2014).

وبالمجمل ترى الدراسة إن إكساب الطلبة مهارات التفكير سينعكس على مستوى أدائهم، وتحسين حياتهم الشخصية، وهذا سينعكس على مستوى حياة المجتمع بصورة عامة، ويحقق التقدم والازدهار، الأمر الذي يجعل تبني الجامعات تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة أمرا لا مناص منه.

الدارسات السابقة:

أجرى مرعي ونوفل (2008) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأرنروا)، تكونت عينتها، من جميع طلبة الكلية والذي بلغ عددهم (510) طلاب وطالبات، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الكلية دون المستوى المقبول تربوياً. ووجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنتين الأولى والثانية، كذلك وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية، ومستوى مهارات التفكير الناقد وهي الاستقراء والاستدلال والتقييم.

وجاءت دراسة الجراح وعبيدات (2011) فهدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي، لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طلاب وطالبات، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينس. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتفعا على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للمتغير الجنس ولصالح الإناث، كذلك لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، ووجود فروق للتخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنة الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

وأما دراسة الخمايسة (2012) فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها، في المملكة السعودية، ولتحقيق أغراض الدراسة اختيرت العينة من مجتمع الدراسة وبلغت (130) طالباً، استخدمت أداة استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، واتجاهاتهم نحو مهارات التفكير ما وراء المعرفة هو ضعيف، أي بدرجة متدنية، وهو يدل على عدم اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة حائل نحو مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي، لصالح التقدير المرتفع ، ولدورة المهارات الحياتية.

وأجرى شاهين (2013) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس في فلسطين. تكونت عينة الدراسة (3.773) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة أداة استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس هي دون المتوسط (سالبة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات مهارة حل المشكلات كافة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالحة السنة الرابعة.

وأجرى راضي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لطلابها في جامعة القصيم، البالغ عينتها من (100) عضو هيئة تدريس، و(400) طالب وطالبة للسنة الرابعة، بكليات التربية والآداب والهندسة والعلوم، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن محور إسهام القيادة والإدارة الجامعية في رعاية الإبداع والتفكير الإبداعي للطلبة متحقق بدرجة كبيرة، والمحور الخاص بأدوار أعضاء هيئة التدريس، تحقق بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة أن المعوقات التي تواجه القيادة والإدارة الجامعية في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي للطلبة تؤثر بدرجة متوسطة، والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، والمعوقات التي تحد من إسهام المناهج وطرائق التدريس والمقررات والأنشطة في اكتشاف المواهب الإبداعية، وتوفير بيئة غنية جاءت بدرجة كبيرة، كما أن الجامعة تنمي التفكير الإبداعي للطلبة بدرجة متوسطة.

ودراسة Kirby، Amy، Devitt وHayes (2008) هدفت إلى تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال مناقشات يديرها الطلبة أسبوعياً لمدة (50) دقيقة، في مقرر مقدمة علوم الأغذية في جامعة بورد. وتمثلت عينة الدراسة في (400) طالب وطالبة، واستخدم اختبار لقياس الأداء الأكاديمي وقياس مهارات التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة إلى أن مناقشات الفصل التي يديرها الطلبة على مدى (16) أسبوعاً تساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في هذا المقرر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المستمرين، وبين الطلبة المستجدين، والفروق لصالح الطلبة المستمرين، كذلك وجود فروق في متغير التخصص ولصالح تخصص علم الأغذية، كما وجد أن عدد الطلبة في القاعة الدراسية يؤثر تأثيراً واضحاً على قدرات التفكير الناقد، إذ تتطور قدرات الطلبة في القاعات التي يكون عدد الطلبة فيها قليلاً إلى حد ما مقارنة بالقاعات ذات الأعداد الكبيرة.

وجاءت دراسة Downing، Kwong، Chan، Lam وDowning (2009) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تطوير مهارات التفكير ما فوق المعرفي في جامعة هونج كونج. تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة، من مستوى السنة الجامعية الأولى، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين حيث تعرضت المجموعة الأولى إلى التعليم المستمر على حل المشكلات، بينما تعرضت المجموعة الثانية إلى التعليم بالطرائق التقليدية. توصلت الدراسة إلى أن التحسن والتقدم لدى المجموعة الأولية في نمو مهارات التفكير ما وراء المعرفي يعزى إلى استخدام أسلوب حل المشكلات.

وأجرى Miens (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين مستوى التعلم والقدرة على التفكير الناقد، والعلاقة بين درجة النمو العقلي ومهارات التفكير من جهة أخرى في جامعة ليردو وسترت. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، منهم (20) طالبا في بداية المرحلة الجامعية، و(40) طالبا في نهاية

المرحلة الجامعية، و(40) من الخرجين، وتم تطبيق ثلاثة اختبارات على تلك العينة، إثنان منها لقياس القدرة على التفكير الناقد هما (كرونيل، وواطسن، وجليس) والثالث لقياس النمو العقلي. توصلت الدراسة إلى أن القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة تزداد بازدياد المستوى التعليمي وبدرجة النمو العقلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في قدرة أفراد عينة الدراسة على التفكير الناقد.

أما دراسة Husain، Mokri، Hussain، Samad وMajid (2012) فقد هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد والتحليلي لدى طلبة كليه الهندسة في جامعة (UKM) الماليزية، إذ أجريت الدراسة على عدد من طلبة السنة الثالثة المسجلين في الفصل الأول الدراسي (2012/2011)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب، وتم استخدام ثلاث أدوات هي: (MTEST) اختيار المعلم الماليزي، وتصنيف Marach و Sokoloves، وأسئلة مقترحة في الاختبار النهائي، وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة كان معتدلا مقارنة بالمستوى الأكاديمي المرتفع لديهم.

وجاءت دراسة Azizi-Fini، Hajibagheri وAdib-Hajbaghery (2015) التي هدفت إلى مقارنة مستوى مهارات التفكير بين الطلبة الجدد والقدامى في كلية التمريض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، إذ تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا في جامعة كاشان للعلوم الطبية، واستخدمت الدراسة مهارات التفكير الخمس في الاستبانة وهي: (التفسير، التحليل، التقويم، الاستنتاج، الاستنباط) وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير لدى كل من الطلبة القدامى والجدد كان منخفض، وأشارت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى مهارات التفكير وكل من العمر، والجنس، ومعدل التخرج من المدرسة من الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث سواء كانت العربية أو الأجنبية ، فمجملها هدفت إلى تقويم مدى توافر مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات ، إذ ساهمت الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الدراسة الحالية وأهدافها، واعتماد عينتها على طلبة الجامعات، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، واستخدام المنهج والأسلوب الذى أستخدمته تلك الدراسات، كذلك الاطلاع على المصادر والمراجع المختلفة التي تتناسب مع الدراسة الحالية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو دراسة واقع تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في الجامعات الليبية، وهي من الدراسات النادرة (حسب اطلاع الباحثة) وخاصة في المرحلة الجامعية، كذلك تقديم التوصيات لتعزيز فرص النجاح لشباب طلبة الجامعات الليبية في الحياة المعيشية، وإتقان مهارات التفكير لديهم، وبالتالي ستضيف هذه الدراسة أبعادا جديدة إلى المعرفة، وستكمل جوانب أخرى لم تتناولها الدراسات السابقة، كما ستفتح أفاقاً وأفكاراً جديدة لمشكلات بحثية أخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الجامعات الليبية الحكومية للعام الجامعي (2016–2017) الذين هم على مقاعد الدراسة في مرحلة الليسانس والبالغ عددهم (425590) طالباً وطالبة (تقرير وزارة التعليم العالي).

عينة الدراسة:

تم اختيار الجامعة الأسمرية، وجامعة المرقب، وجامعة زيتونة، وجامعة طرابلس، لتمثل كافة مناطق الدولة (وسط، وغرب) كعينة قصدية مجتمعة (112499) طالباً وطالبة، (وزارة التعليم العالي)، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجامعة:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

جدول (1): توزع أفراد المجتمع الدراسة من الطلبة

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
الأسمرية	6471	7200	13671
المرقب	7130	7104	14234
الزيتونة	6175	6200	12375
طرابلس	32486	39733	72219
الكلي		112499	

ومن ثم اختيار عينة الدراسة من أربع جامعات بطريقة عشوائية بسيطة، اعتماداً على أسلوب الرابطة الأمريكية التربوية لتقدير حجم العينة المناسبة للدراسة، البالغ عددهم (1700) طالب وطلبة في مرحلة الليسانس، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والكلية والجامعة:

جدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	الكلي
الجنس	ذكر	737	1700
	أنثى	963	
الكلية	علمية	950	
	إنسانية	750	
الجامعة	الأسمرية	423	
	المرقب	427	
	الزيتونة	421	
	طرابلس	429	

أداة الدراسة:

بناءً على الأدب النظري، ومراجعة أدوات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات التفكير، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وجاءت الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، على النحو الآتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتكوّنت الاستبانة من (50) فقرة، توزّعت على أربعة مجالات هي: المجال الأول: مهارة التحليل (7) تتضمن فقرات. المجال الثاني: مهارة التقييم وتتضمن (12) فقرة. المجال الثالث: مهارة حل المشكلات وتتضمن (15) فقرة. والمجال الرابع: مهارات فوق المعرفية وتتضمن (16) فقرة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق المحتوى: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المُحَكّمين المختصّين في أصول التربية والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية والليبية، وطُلب إبداء رأيهم في درجة وضوح فقرات الأداة بنائياً، ودرجة صلاحية كل فقرة لقياس ما وُضعت له ، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الخاص بها، ودرجة دقة وسلامة الصياغة اللغوية، كما طُلب منهم إدخال أي تعديلات على صياغة فقرات الأداة الأولية، أو دمجها، أو حذف بعضها، أو الإضافة إليها، وعلى ضوء تعديلات المُحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات والتصويبات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (50) فقرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات الثبات لواقع تنمية مهارات التفكير، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات الأداة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	مهارة التحليل	7	0.73
2	مهارة التقييم	12	0.84
3	مهارة حل المشكلات	15	0.90
4	مهارات فوق المعرفية	16	0.92
	الكلي	50	0.95

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- **تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة.**
- **تصميم أداة الدراسة وتم التحقق من صدقها وثباتها.**
- **قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (1700).**
- **تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، على الحاسوب بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss).**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في الجامعات الليبية لدرجة واقع تنمية مهارات التفكير، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات الطلبة في الجامعات الليبية لدرجة واقع تنمية مهارات التفكير من وجهة نظرهم للمجالات والكلي

رقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	مهارة حل المشكلات	3.17	0.80	1	متوسطة
1	مهارة التحليل	3.02	0.75	2	متوسطة
4	مهارة فوق المعرفية	2.97	0.82	3	متوسطة
2	مهارة التقييم	2.96	0.71	4	متوسطة
	الدرجة الكلية لواقع تنمية مهارات التفكير	3.00	0.66	.	متوسطة

إذ تبين من نتائج جدول (4) أن واقع تنمية مهارات التفكير حسب تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.66)، وقد جاء مجال مهارة حل المشكلات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80)، وجاء مجال مهارة التحليل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75)، يليه مجال مهارة فوق المعرفية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82)، أما مجال مهارة التقييم جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71) بدرجة متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

ويتضح من النتائج أعلاه أن نظرة الطلبة لأنفسهم تعد إيجابية نوعاً ما، إلا أنها لم تتعد الدرجة المتوسطة، ربما يرجع ذلك إلى وجود قصور نسبي في دور الجامعات تجاه تطور تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وربما تعزى هذه النتيجة إلى قصور في البحث خارج الإطار المطروح، والاكتفاء باستقاء المعلومات المباشرة دون السعي للبحث عما هو غير مألوف، مما يؤدي ربما إلى تراجع قدرة الطلبة على الإبداع، وإيجاد أساليب ومقترحات لحل المشكلات. إضافة إلى ضعف إمكانيات الجامعات في توفير الأدوات والتقنيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، ربما هذه الأسباب بمجملها انعكست على مستوى تقييم الطلبة لتنمية مهارات التفكير لديهم. وتتشابه مع دراسة العطاري (2005) حيث توصلت إلى أن الجامعات الفلسطينية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وتتشابه أيضاً مع دراسة راضي (2015) التي أظهرت أن جامعة القصيم تنمي مهارات التفكير الطلبة بدرجة متوسطة، إلا أنها تختلف مع دراسة مرعي ونوفل (2008) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة (الأرنروا) في مهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً. ويرى طلبة الجامعة أن مهارات حل المشكلات هي الأقوى نسبياً لديهم، وهذا يدل على أن الثقافة الاجتماعية السائدة في المجتمع الليبي التي تجبر الأفراد في المبادرة إلى حل المشكلات وليس الاعتماد على رب الأسرة وكبيرها في تولي زمام الأمور، بعيدة عن النظرة القائمة على تعزيز الاتكالية الفكرية والعاطفية، وحتى الاقتصادية الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالعجز عن حل أغلب المشكلات. وتتفق مع دراسة .Kirby et al (2008) التي توصلت إلى أن نمو مهارات التفكير يعزى إلى استخدام مهارة حل المشكلات. وبرغم قناعة الطلبة بأن لديهم مستوى من مهارات التفكير إلا أنهم يدركون وجود قصور نسبي في مهارة التقييم، وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى وجود قصور في دور الجامعات تجاه تبني برامج تعزز مهارات الطلبة في مجال التقييم.

المجال الأول: مهارة التحليل:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارة التحليل مرتّبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	الاعتماد على المعرفة في مواقف حياتي	3.31	1.29	1	متوسطة
3	تحديد الاختلافات بين الأشياء	3.07	1.17	2	متوسطة
2	النقاش في الأفكار المختلفة	3.02	1.22	3	متوسطة
6	توقع عواقب الأمور قبل حدوثها	3.00	1.30	4	متوسطة
7	المقدرة على تقديم معانٍ متعددة للأشياء	2.97	1.12	5	متوسطة
4	تلخيص الأحداث	2.96	1.22	6	متوسطة
1	تفسير القضايا بطرائق جديدة	2.78	1.12	7	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة التحليل	3.02	0.75	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (5) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الأول مهارة التحليل ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75). وتعني هذه النتيجة توافر مهارة التحليل لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم، وأن المقرر الدراسي لا يستثير تفكير الطلبة، إذ يغلب عليه الطابع المعلوماتي، أو الاهتمام بالحقائق والمعلومات، في استرجاعها وتذكرها بدلاً من تحليلها وتطبيقها، مما يساعد على تقليص الجانب الكمي للمعلومات.

وأظهرت النتائج أن الفقرة (5) (الاعتماد على المعرفة في مواقف الحياة)، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.29) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التغيرات الهائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وما يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مجرى الحياة، فأمام هذا الواقع على الطالب أن يعتمد على المعرفة من جميع مصادرها كحاجه ضرورية لنجاح الطالب وتطور المجتمع. بينما جاءت الفقرة (1) (تفسير القضايا بطرائق جديدة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.12) و بدرجة متوسطة ، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يرغبون في الاحتفاظ بدورهم في إلقاء المعلومات، ظناً منهم أن التخلي عن هذا الدور يفقده أهميته في المحاضرة، بدلاً من دور المرشد والموجه والمشرف الذى يعطى أهمية واحتراما أكثر من ذي قبل الذى يدير النقاش ويوجهه إلى مسار الصحيح، ويؤكد الإيجابيات ويستبعد السلبيات، ويتيح الفرصة لتبادل الخبرات.

المجال الثاني: مهارة التقييم:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارة التقييم مرتّبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	المقارنة بين الأفكار	3.09	1.19	1	متوسطة
8	المقدرة على إعطاء البدائل في الحلول	3.06	1.19	2	متوسطة
13	تصنيف المعلومات بدقة	3.05	1.18	3	متوسطة
19	المقدرة على تحليل الأمور للفصل بينها	3.04	1.18	4	متوسطة
11	المقدرة على اختيار ما نريده	3.04	1.27	4	متوسطة
17	وزن الأفكار بناء على المعرفة المرتبطة بها	2.99	1.16	5	متوسطة
15	التوصية بالحلول بما يناسب الموقف	2.96	1.15	6	متوسطة
16	الاختيار بناء على مجادلة منطقية مع الآخرين	2.92	1.15	7	متوسطة
14	إقرار الحلول النهائية للقضايا	2.90	1.16	8	متوسطة
10	المقارنة ما بين المعارف المطروحة من الأخرين	2.87	1.13	9	متوسطة
18	المقدرة على تعريف أبعاد المواقف	2.86	1.15	10	متوسطة
9	المقدرة على إدراك المعاني الخفية غير الظاهرة	2.76	1.15	11	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة التقييم	2.96	0.71	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (6) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الثاني مهارة التقييم ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71). وتعني هذه النتيجة توافر مهارة التقييم لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم إلى عدم إفساح المجال للطلبة لطرح استفساراتهم وإبداء ملاحظاتهم والتعبير عن آرائهم، ويناقش كل ذلك في جو من الثقة المتبادلة والطمأنينة والاحترام المتبادل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

وأظهرت النتائج أن الفقرة (12) (المقارنة بين الأفكار)، قد احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.19)، وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أسلوب التلخيص الذى يمارسه الطلبة للتوصل إلى الأفكار العامة، أو الرئيسية والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، فهي عملية تنطوي على قراءة ما بين السطور، وتجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة عندما يكلف الطلبة بأوراق العمل والأبحاث العلمية وتقارير بشكل دوري. بينما جاءت الفقرة (9) (المقدرة على إدراك المعاني الخفية غير الظاهرة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة، ربما تشير هذه نتيجة إلى أساليب التقويم التقليدية المتبعة كالاختبارات الشفوية والتحريرية، التي تقيس الحقائق والمعلومات المتضمنة في مقرر ما، وعدم اتباع تقنيات أخرى كالملاحظة، واستخدام السجلات التراكمية، وقوائم ومقاييس التقدير، والمناقشة الجماعية، والتقارير الفردية والجماعية، التي تهتم بقياس قدرة الطلبة على فهم القواعد والأفكار الأساسية، وإدراك المعاني غير الطاهرة ، ومدى قدرتهم على استخدام ما تعلموه في مواقف جديدة.

المجال الثالث: مهارة حل المشكلات:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في مجال مهارة حل المشكلات مرتبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	3.24	1.26	1	متوسطة
20	القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	3.18	1.29	2	متوسطة
28	القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة	3.17	1.25	3	متوسطة
27	التفكير بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	3.16	1.27	4	متوسطة
26	تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	3.13	1.26	5	متوسطة
24	الحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	3.09	1.23	6	متوسطة
21	استخدام أسلوب منظم في مواجهة المشكلات	3.09	1.26	6	متوسطة
23	تحديد المشكلة بشكل واضح	3.09	1.26	6	متوسطة
22	جمع المعلومات عن المشكلة التي تواجهني	3.07	1.24	7	متوسطة
29	المقدرة على تقديم حلول واقعية عملية	3.06	1.15	8	متوسطة
34	امتلاك مهارات إقناع الآخرين	3.05	1.26	9	متوسطة
31	تقديم الصورة الإيجابية للذات أثناء الحوار	2.98	1.22	10	متوسطة
30	التعايش مع الضغوط بطريقة إيجابية	2.95	1.24	11	متوسطة
33	إدارة الحوار بمسؤولية عند التعرض للضغط في النقاش	2.93	1.24	12	متوسطة
32	الحكم بموضوعية على أداء الآخرين	2.92	1.18	13	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	3.1 7	0.80	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (7) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية في المجال الثالث لمهارة حل المشكلات ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80). وتعني هذه النتيجة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

توافر مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تشير هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم في مواجهة الصعوبة التي يجدونها في التحكم بانفعالاتهم عند توجيه الانتقاد أو الإساءة لهم أو ربما لقصور قدرتهم على النقاش الهادف بحكم اندفاعهم الذي يفقدهم بعض اللياقة مع الآخرين أحيانًا، إذ تختلف هذه الدراسة مع شاهين (2013) حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس هي دون المتوسط (سالبة).

وأظهرت النتائج أن الفقرة (25) (اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح)، قد احتلت المرتبة الأولى، وبدرجة متوسطة ،وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن نجد الطلبة في كثير من الأوقات مع بعضهم البعض خاصة أثناء ساعات الفراغ، وقد يؤدى هذا الاندماج إلى ترابط الأفكار والثقافة، مما يسهل التعامل مع المشكلات. بينما جاءت الفقرة (32) (الحكم بموضوعية على أداء الآخرين) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة متوسطة، وربما تفسر هذه النتيجة إلى قلة الحوافز وانعدام التشجيع المعنوي والمادي، وعدم تقدير الأعمال المنجزة من قبل الرؤساء، مما أصاب المتعلم المبدع بالإحباط واللامبالاة.

المجال الرابع :مهارات فوق المعرفية :

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارات فوق المعرفية مرتبَّة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
35	التمهل في اتخاد القرارات	3.11	1.26	1	متوسطة
39	السعي لمعرفة المعلومات المهمة لصنع القرار	3.06	1.21	2	متوسطة
38	التمهل قليلًا عند مواجهة معلومات مهمة	3.05	1.20	3	متوسطة
41	التركيز على المعلومات القيمة والمهمة	3.03	1.24	4	متوسطة
37	وضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة	3.02	1.21	5	متوسطة
36	إدراك نقاط القوة والضعف في القدرات العقلية	3.01	1.18	6	متوسطة
47	التركيز على أهمية المعلومات الجديدة	3.01	1.19	6	متوسطة
46	التفكير بطرق متعددة لحل المشكلات	2.99	1.24	7	متوسطة
40	التمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد	2.98	1.18	8	متوسطة
45	المساءلة الذاتية قبل اتخاد القرار	2.94	1.21	9	متوسطة
49	استخدام المعلومات بشكل منظم لحل المشكلة	2.93	1.18	10	متوسطة
50	تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	2.91	1.22	11	متوسطة
48	التقييم بشكل جيد لمدى فهمي للأشياء	2.90	1.15	12	متوسطة
42	استخدام استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف	2.86	1.16	13	متوسطة
43	القدرة على الحكم الجيد في صنع القرارات	2.85	1.15	14	متوسطة
44	المراجعة الدورية في العمل	2.83	1.18	15	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارات فوق المعرفية	2.97	0.82	.	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

يتبين من خلال الجدول (8) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الرابع مهارات فوق المعرفية ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82). وتعني هذه النتيجة توافر مهارات فوق المعرفية لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تشير هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم، وأن هناك بعض الطلبة وحتى أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم إشباع عقلي حول هذا المفهوم وأهميته واستراتيجيات تنميته، وربما تفسر أيضاً عدم مقررات أو مساقات تنمي وعي الطلبة بمهارات ما فوق المعرفية، وقلة وجود برامج تعمل على اكتساب الطلبة استراتيجيات مهارات التفكير فوق المعرفية، وكيفية توظيفها واستخدمها أثناء تنفيذ المهمة التعليمية أثر في قلة ممارسة الطلبة لهذه المهارات، إذ تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) في أن مستوى التفكير فوق المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك كان مرتفعا. كذلك تختلف مع دارسة الخمايسة (2012) في تدني درجة ممارسة طلبة كلية التربية جامعة حائل في مهارات التفكير فوق المعرفية.

وأظهرت النتائج أن الفقرة (35) (التمهل في اتخاذ القرارات)، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.26) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تطور وسائل الاتصال والقدرة على اطلاع الطلبة على احتياجات سوق العمل وتطور التقنيات الحديثة، وقد يساهم التواصل مع الآخرين وأخذ المشورة والرأي إلى التمهل في اتخاذ القرارات، بينما جاءت الفقرة (44) (المراجعة الدورية في العمل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.18)، وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفير المناخ الجامعي المناسب والمريح، كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، ووسائل تكنولوجيا التعلم المتنوعة والحديثة، ومختبرات مجهزة ومكتبة مركزية، والمستلزمات الخدمية الأخرى، كأماكن جلوس الطلبة أثناء أوقات الفراغ، وأماكن أخرى لممارسة الأنشطة المختلفة، مما تؤدي إلى التعب الجسدي والإرهاق العصبي، فيصبح المتعلم قلقاً ومتوتراً فلا تترك له مجالاً لمراجعة دروسه.

النتائج:

1. واقع تنمية مهارات التفكير حسب تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.66).
2. أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على مجال مهارة حل المشكلات جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80)، وجاء مجال مهارة التحليل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75)، يليه مجال مهارة فوق المعرفية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82)، أما مجال مهارة التقييم فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71) بدرجة متوسطة على التوالي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- الاهتمام في التعليم الجامعي بمهارات التحليل والتقييم، وحل المشكلات، ومهارات فوق المعرفية خاصة، وبقية مهارات التفكير بعامة.
- تضمين الخطط الدراسة لطلبة الجامعة مساقاً أو أكثر في تعليم التفكير ومهارته بشكل عام.
- التوجه نحو بناء مقاييس للتفكير بأنواعه للبيئة العربية والليبية بخاصة.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات العربية بعامة والجامعات الليبية بخاصة.
- اهتمام كافة مؤسسات المجتمع بالبنية التحتية التكنولوجية وبشكل محدد في مجالات الأقمار الصناعية، وشبكة الأنترنت العالمية، وأجهزه الحواسيب المتقدمة فنياً، وذلك لبناء المجتمع المعرفي العربي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

- تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على التفكير العلمي، ويأتي ذلك من خلال تشجيع الجامعة للطلبة على ممارسة مهارات التفكير، وعقد الندوات والدورات وورش العمل والمناظرات، والدورات الإرشادية في الجامعة.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تعريفهم بمهارات التفكير وكيفية ممارستها واكتسابها.
- عمل ورش عمل تدريبية لطلبة التربية على كيفية ممارسة مهارات التفكير.
- إعداد لجان على مستوى الجامعات لغايات متابعة الخطط الدراسية عالمياً ومحلياً وتطويرها، بحيث تضمن مستوى إعداد متقدم علمياً، وملائم عملياً للواقع في الجامعات وسوق العمل.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.

المراجع:

إبراهيم، سليمان يوسف (2010). *علم النفس التربوي*، القاهرة: إيتراك.

إبراهيم، مجدي عزيز (2012). *التفكير تقنياته التربوية ومواده التعليمية*، القاهرة: عالم الكتب.

أبو جلالة، صبحي حمدان (2012). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي، قطر، مجلة التربية،14(18)، 199-194.

أحمد، أبو السعود محمد (1999). تنمية التفكير، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف بليبيا، *مجلة التوفيق التربوي، السعودية*، *1* (41)، 68 - 71.

بادي، جمال (1997). إسلامية المعرفة، *المؤتمر العالمي السابع للتفكير، لبنان*، *3* (10)، 201 - 211.

الجراح وعبيدات (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (2)، 145 - 162.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، الأردن: دار الفكر.

جمل، محمد جهاد (2015). *مهارات الحياة الجامعية*، العين، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم أحمد حسين (2001). *تعليم التفكير*، السعودية، الرياض: مكتبة الشقري.

الحلاق، علي سامي، وطعيمة، رشيد أحمد (2008). *اللغة والتفكير الناقد*، الأردن: دار المسيرة.

الخمايسة، إياد محمد (2012). درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم، واتجاهاتهم نحوها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن*، *1* (62)، 147 - 178.

راضي، محمد عبد ناصر (2015). دور جامعة القصيم في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي للطلاب، *مجلة الثقافة والتنمية، السعودية، جامعة القصيم*، *89* (15)، 117 - 204.

ريان، محمد هاشم (2007). *استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير*، عمان: مكتبة الفلاح.

السحيمات، ختام عبد الرحيم (2010). *التفكير المفاهيم والأنماط*، القاهرة، مصر: دار الحرية.

السرور، ناديا هايل (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*، عمان: دار وائل للنشر.

سعادة، جودت أحمد (2014). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*، الأردن، عمان: دار الشروق.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

شاكر، سوسن مجيد (2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد***، **عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.**

شاهين، حمد أحمد (2013). **مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *33* (4)، 1 - 16.**

صوافطة، وليد عبد الكريم (2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي***، **عمان: دار الثقافة.**

طافش، محمود (2005). ***تعليم التفكير مفهومه أساليبه***، **مهاراته، الأردن، عمان: دار جهينة.**

العتوم، عدنان يوسف (2008). ***علم النفس التربوي***، **عمان: دار المسيرة.**

عمور، عمر عيسى (2009). ***التجربة العلمية وتنمية التفكير العلمي***، **الأردن: دار المناهج.**

كرم، إبراهيم محمد حسن (2000). **المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، *المؤتمر العلمي الثاني عشر حول مناهج التعليم وتنمية التفكير، القاهرة، 1* (12)، 106 - 129.**

مجدي، عزيز إبراهيم (2006). ***تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين***، **القاهرة: عالم الكتب.**

مرعي، توفيق، ونوفل، بكر محمد (2008). ***مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المنارة، 13*** **(4)، 289 - 329.**

Azizi-Fini, I., Hajibagheri, A., & Adib-Hajbaghery, M. (2015). Critical thinking skills in nursing students: a comparison between freshmen and senior students. Nursing and midwifery studies, 4(1).

Downing, K., Kwong, T., Chan, S. W., Lam, T. F., & Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. Higher Education, 57(5), 609-621.

Husain, H., Mokri, S. S., Hussain, A., Samad, S. A., & Majid, R. A. (2012). The level of critical and analytical thinking skills among electrical and electronics engineering students, UKM. Asian Social Science, 8(16), 80-87.

Mines, R. A. (1980). Levels of Intellectual Development and Associated Critical Thinking Skills in Young Adults (Doctoral Dissertation), University of Iowa, Iowa.