



العدد (٣٤)، الجزء الثاني، مارس ٢٠٢٥، ص ٧٧ - ١٦٦

تصوّر مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية

إعداد

د/ فوزية بنت محمد بن عبده حمزي

دكتوراه في تخصص التربية الإسلامية، قسم أصول التربية

كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية

د/ فوزية حمزي^(*)

ملخص

هَدَفَت الدراسة إلى: تقديم تصوّر مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظرهم، وذلك من خلال بيان التأصيل الإسلامي للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية، والكشف عن واقع دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، إضافةً إلى تحديد متطلبات تطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظر خبراء التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، والمنهج الوصفيّ المسحيّ، باستخدام أداة الدراسة الاستبانة، والتي تم توزيعها على عينة طلاب وطالبات كليات التربية بـ(جامعة الأميرة نورة وجامعة الملك سعود بالرياض وتمثّلان المنطقة الوسطى، وجامعة الطائف وتمثّل المنطقة الغربية، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام وتمثّل المنطقة الشرقية، وجامعة الحدود الشمالية بمنطقة عرعر وتمثّل المنطقة الشمالية، وجامعة الملك خالد وجامعة نجران وتمثّلان المنطقة الجنوبية)، وبلغ عددها (٣٦٠)، كما تم استخدام أسلوب مجموعة النقاش البؤرية لتحديد المتطلبات اللازمة لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية، من خلال تطبيقها على (١٠) من خبراء التربية من مختلف الجامعات وممن لهم اهتمامات بالتفكير الناقد، بالإضافة إلى أسلوب التحكيم العلمي للتصور المقترح وتم تطبيقه على (١٤) خبيراً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- اشتمل التأصيل الإسلامي للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية على مفهوم وأساليب التفكير الناقد في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومظاهر التفكير الناقد في الفكر الإسلامي، وضوابطه، وأساسه، وصولاً إلى تصنيف مهارات التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

(*) دكتوراه في تخصص التربية الإسلامية، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- موافقة أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات بالجامعات السعودية على واقع قيام الجامعات السعودية بدورها في تنمية مهارات التفكير الناقد بدرجة موافقة متوسطة (محايد)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٧٠ من ٥)، وقد تمثلت أبرز الأدوار في مجال التدريس: يقوم عضو هيئة التدريس بعرض النصوص الشرعية المتضمنة مهارات التفكير الناقد من خلال مصادر التربية الإسلامية، وفي مجال البحث العلمي: تُركز الجامعة على استثمار الفرص في مجال البحث العلمي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال برامجها الأكاديمية، وفي مجال خدمة المجتمع: تحرص الجامعة على تفعيل التواصل الاجتماعي بين الطلبة ومؤسسات المجتمع لتنمية مهارات التفكير لديهم من خلال المشاركة في الأعمال التطوعية.
- اتفاق خبراء التربية على وجود عدد من المتطلبات (الإدارية والتنظيمية، والتعليمية الأكاديمية، والتقنية) لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية.
- ثم بناء تصوّر مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

The Title of the Study: A proposed conception to develop the role of Saudi universities in developing the critical thinking skills for their students in the light of the sources of Islamic education.

Dr. Fawazia Hamzi

Abstract

The study aimed to present a proposed concept for developing the role of Saudi universities in enhancing the critical thinking skills of their students in the light of Islamic education resources, from their perspective. This was achieved through presenting the Islamic foundations of critical thinking in the light of Islamic education resources, uncovering the current role of Saudi universities in developing the critical thinking skills of their students from the students' viewpoint, as well as identifying the requirements for developing the role of Saudi universities in enhancing the critical thinking skills of their students in the light of Islamic education resources from the perspective of education experts.

To achieve the study's objectives, the document analysis method and descriptive survey method were used, employing a questionnaire as a study tool. The questionnaire was distributed to a sample of students from the Colleges of Education at Princess Nourah University and King Saud University in Riyadh (representing the central region), Taif University (representing the western region), Imam Abdulrahman bin Faisal University in Dammam (representing the eastern region), Northern Borders University in Arar (representing the northern region), King Khalid University and Najran University (representing the southern region). The sample size was 360. Additionally, the focal group discussion method was used to identify the necessary requirements for developing the role of Saudi universities in enhancing the critical thinking skills of their students in the light of Islamic education resources. This method was applied to 10 education experts from various universities who have an interest in critical thinking. Furthermore, the scientific arbitration method was used to assess the proposed concept and was applied to 14 experts.

The study reached several findings, including:

- The Islamic foundation of critical thinking in the light of Islamic education resources encompassed the concept and methods of critical thinking in the Quran and the Prophet's Sunnah, as well as the manifestations, principles, and foundations of critical thinking in Islamic educational thought, leading to the classification of critical thinking skills in the light of Islamic education resources.
- The study sample of Saudi university students agreed with a moderate level of agreement on the current role of Saudi universities in developing critical thinking skills, with a general average of 2.70 out of 5. The prominent roles in the teaching field included faculty members presenting religious texts that contain critical thinking skills through Islamic education resources. In the field of scientific research, universities focused on utilizing opportunities for research to develop critical thinking skills among students through academic programs. In the community service field, universities emphasized fostering social interaction between students and community institutions to enhance their thinking skills through participation in volunteer work.
- -Education experts agreed on the existence of various requirements (administrative and organizational, academic and educational, technological) for developing the role of Saudi universities in enhancing the critical thinking skills of their students in the light of Islamic education resources.
- -Finally, a proposed concept was developed to enhance the role of Saudi universities in developing the critical thinking skills of their students in the light of Islamic education resources.

تمهيد:

لقد كَرَّمَ الله - سبحانه وتعالى - الإنسان بنعمة العقل، وزَوَّدَهُ بوسائل المعرفة من سَمْعٍ وبَصَرٍ وقُدرة على التفكير والتأمل، وقد وردت الكثير من الآيات فيها طلب التأمل والتفكير وإعمال العقل؛ للوصول إلى المجهول؛ قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١)﴾. (سورة آل عمران: ١٩٠ - ١٩١)، والرسول صلى الله عليه وسلم يدعو أصحابه في كثير من المواقف إلى التفكير والتحليل والاستنتاج؛ ذلك لأن "المتفكر ينتقل من المقدمات والمبادئ التي عنده، إلى المطلوب الذي يُريده، فإذا ظفر به وتحصل له، تذكر به، وأبصر مواقع الفعل والترك، وما ينبغي إثارة، وما ينبغي اجتنابه" (ابن القيم، ١٤٢٩ هـ، ص ٢١٤)، وهذا يُبين مدى تحرر العقل البشري في التربية الإسلامية من قيود الوهم والخرافة، وتربيته على أخذ الأمور وبنائها على أصول ثابتة من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة مصدرَي المعرفة الأولى في حياة المسلم، ثم يأتي بعد ذلك إعمال العقل السليم في الالتفات لما عند الآخرين، بعد فحصه وعرضه على ميزان النقد العلمي؛ لأخذ النافع وترك الضار، وبهذا يكون البناء الفكري للمتعلم مضبوطاً بضوابط تعمل على حمايته من التخبُّط والضياع والإمعة وإتباع الغير في إصدار القرارات، وهذا ما حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من الوقوع فيه؛ فقال: "لَا تَكُونُوا إِمْعَةً تَقُولُونَ: إِنَّ أَحْسَنَ النَّاسِ أَحْسَنًا، وَإِنْ ظَلَمُوا ظَلَمْنَا؛ وَلَكِنْ وَطِنُوا أَنْفُسَكُمْ، إِنَّ أَحْسَنَ النَّاسِ أَنْ تُحْسِنُوا، وَإِنْ أَسَاءُوا فَلَا تَظْلِمُوا" (الترمذي، ١٣٥٩ هـ، ج ٤، ص ٣٦٤، ح ١٣٧).

إضافة إلى وجود كثير من المهارات التي دلَّت عليها نصوص الشريعة الإسلامية، هي في مضمونها تدلُّ على معنى التفكير الناقد ومهاراته.

وتُشير الأدبيات السابقة إلى أن مصطلح "التفكير الناقد" مصطلح حديث النشأة، ظهر على يد المفكرين الغربيين؛ ولكن المتأمل في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية، يجد أنه قديم قدم الإنسانية نفسها، وقد ظهر في سلوك الأنبياء مع أنفسهم وأقوامهم، ومثال ذلك قوله تعالى:

﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَىٰ الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَىٰ الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾. (سورة الأنعام: ٧٦-٧٨)، فمن خلال هذه الآيات يتبين للقارئ مهارة من مهارات التفكير الناقد التي استخدمها إبراهيم - عليه السلام - مع قومه؛ حيث إن المقام هو "مقام مُناظرة من إبراهيم - عليه السلام - لقومه، وبيان بطلان الإلهية لهذه الأجرام العلوية وغيرها" (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص ٢٦٢).

ومن المواقف التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يستنهض بها فكر أصحابه قوله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَهِيَ مَثَلُ الْمُسْلِمِ، حَدِّثُونِي مَا هِيَ؟ فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَادِيَةِ، وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَاسْتَحْيَيْتُ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَخْبِرْنَا بِهَا؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: هِيَ النَّخْلَةُ، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَحَدَّثْتُ أَبِي بِمَا وَقَعَ فِي نَفْسِي، فَقَالَ: لِأَنْ تَكُونَ قُلْتُهَا أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ يَكُونَ لِي كَذَا وَكَذَا" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج ١، ص ٣٤هـ، ح ٦٢).

وقد صَرَّبَ الصحابة - رضوان الله عليهم - أروع الأمثلة في تفعيلهم لمهارات التفكير الناقد، من خلال تعاملاتهم القولية وال فعلية، لذا؛ يمكن القول: إن الفكر التربوي الإسلامي، ممثلاً بمنهج الفقهاء والمحدثين، قد تضمن المنهج العلمي لمصطلح التفكير الناقد، حيث بين الأسس التي يقوم عليها التفكير الناقد، والتي تُعتبر معايير للقبول والرفض؛ لتحليل القضايا التربوية بما يتفق مع مصادر التربية الإسلامية؛ وذلك لأن منهجهم يقوم على النقد والتمحيص، وهي سمة من سمات البحث العلمي، و"البداية الحقيقية للتفكير الفلسفي في الإسلام، حيث استخدموا النظر العقلي في المسائل الشرعية العلمية بما يقرره الوحي" (علي، ١٤١٢هـ، ص ٦٥)، ومن خلال ما تقدّم من عرض تتّضح الجذور التاريخية للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

وبما أن التربية الإسلامية تُهْدَفُ إلى الأصالة والمعاصرة؛ فإن الاهتمام بتنمية وتفعيل مهارات التفكير الناقد لمواكبة كلِّ ما هو جديد من العلوم والمعارف، أصبح من ضمن أولويات التربية على المستويين: المحلي والدولي (العنوم وآخرون، ٢٠٠٦م)، ومن تلك الجهود الدولية:

تجربة سنغافورة في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد، التي كانت تجربة ناجحة في التعليم، وقد تمّ عرضها في عام (١٩٩٧م) ضمن المؤتمر الدولي السابع للتفكير بسنغافورة، وحضره (٢٤٠٠) ممثّلٍ لحوالي (٤٢) دولةً من مختلف بقاع العالم، وكان لهذه التجربة أثرها في تحسين عمليات التعليم والتعلّم؛ وذلك بُغية إعداد مواطنيها للتعايش مع روح العصر، واستيعاب متغيّراته، وصيغت تبعاً لذلك الأهداف، وصُمّمت الخطط، وبُذلت الجهود؛ لضمان استمرار نجاح هذه التجربة.

وتبرز الأهمية التربوية لمهارات التفكير الناقد في كونها تُساعد المتعلّم على مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدّامة في المجتمع؛ كالانغلاق الفكريّ، والتطرّف في الرأي، والاتّجاهات التعصّبية نحو موضوع ما، وحتى يكون لدى المتعلّم قدرة على التفكير والتحليل والاستنتاج، وإيجاد الحلول، والبحث العلميّ على أُسس علمية صحيحة، وهذا ما دفع الباحثة لاختيار هذا الموضوع، وقد جاءت العديد من الدراسات السابقة التي تُوصي بتوجيه بحوث الدراسات العليا نحو التفكير الناقد، ومنها دراسة كلّ من: الراشدي (١٤٢٧هـ)، وغيلاني (٢٠١٧م)، إضافةً إلى أن هناك دراسات تُشير إلى حاجة الجامعات إلى تقديم برامج تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها، ومنها دراسة ناجي والرشيد (٢٠١٩م)، وكذلك تأتي أهمية مهارات التفكير الناقد من كونها استجابةً لما دعت إليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من عناية بالتفكير الناقد في مختلف المراحل التعليمية عامّة، والمرحلة الجامعية على وجه الخصوص، وذلك إثر إعلان وزارة التعليم عن استحداث مادة (مهارات التفكير الناقد)، حيث أوجد ذلك الحاجة إلى أن يكون طُلاب المرحلة الجامعية مؤهلين للقيام بتدريس هذه المادّة فيما بعد، إضافةً إلى أن "تعليم التفكير الناقد يجعل لدى المتعلّمين تربية وطنية مثالية، وحسّاً عالياً بالمجتمع المحيط، والتفاعل معه، والسعي لرفّقه وتقدّمه، ويُنمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية" (أبو جاد ونوفل، ٢٠١٧م، ص ٤٤)، وهذا يأتي ضمن تحقيق أهداف التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، التي تُركّز على وجود مواطن مُفكّر ومتسامح مع نفسه ومجتمعه، ومع العالم من حوله، وتحظى تنمية التفكير الناقد في المجتمعات المتقدّمة باهتمام بالغ، حيث تُنادي أوساطه ومؤسّساته الأكاديمية برصد مستويات التفكير الناقد؛ سعياً لتطويره وتنميته عبر المؤسّسات والنُظم التربوية والأكاديمية، وهذا ما تؤمّله الباحثة من خلال وضع تصوّر مقترح لتطوير ذلك.

مشكلة الدراسة:

أصبح تعليم التفكير الناقد وتنميته من الأهداف المهمة التي تهتمُّ بها المؤسسات التربوية، كذلك فإنه في مقدِّمة أولويات التربويين عند صياغتهم لأهدافهم التعليمية، فهم يعبرون عند صياغتهم لهدف تعليم التفكير الناقد عن آمالهم وتوقعاتهم نحو طلبتهم؛ بل إن العديد من الباحثين يعتبرون التفكير الناقد بصفة خاصّة جزءاً من النظام التعليمي.

ويُعَدُّ العصر الذي نعيشه عصرَ الفيض المعلوماتي؛ لتميُّزه بالمتغيّرات المتسارعة والمتلاحقة؛ نتيجةً للتطوُّر التّقنيّ والمعلوماتيّ في كافّة المجالات، وهذا التطوُّر أفرز تحدياتٍ تربويةً، منها ما يتصلّ بالتفكير الناقد، ومهاراته المختلفة، من حيث الكشف عن المغالطات، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والادّعاءات القيمية، والكشف عن التحيز، والتعرُّف على الحُجج والمعطيات الغامضة، والكشف عن المسلّمات والافتراضات (تيفزة، ٢٠٠٤م، ص ٥١٠). إضافةً إلى أن تعليم التفكير الناقد أصبح عنصراً أساسياً وجوهرياً للتعليم، حيث يرى نيكرسون (Nickerson, 1986) أن ثمة أهمية كبيرة لتعلُّم الفرد التفكير الناقد؛ ففي المجال التعليمي يكتسب التفكيرُ بصورة ناقدة الفردَ منهجيةً علميةً ومنطقيةً بالاعتماد على نقصي الحقائق، وإجراء المحاكمات الموضوعية للمعلومات والبيانات، كما يشجّع تعليم التفكير الناقد على خلق بيئة صفية مميّزة تتسم بحرية الحوار، والمناقشة الهادفة المفيدة والبناءة، كما يطور لدى الفرد مهارات حلّ المشكلة، والتفكير المتشعّب، والتفكير الإبداعي. (p:29)

إن تهيئة الطلبة لمواجهة تحديات العولمة، تقتضي إعدادهم بصورة تمكّنهم من التعايش مع الانفتاح الحضاري، والكمّ المعرفي المتجدّد من جهة، والحفاظ على ثقافتهم وهويّتهم الإسلامية من جهة أخرى؛ إذ إن أحد أبرز أهداف التربية في الوقت الحاضر هو إعداد الفرد للحياة العامّة، وإعداده للمستقبل، وتنمية قدراته على التصرّف السليم في المواقف التي يواجهها، بالإضافة إلى تنمية تفكيره على التفسير والاستنتاج، وتقويم الأدلّة والحجج والبراهين، وهي مكّونات أساسية للتفكير الناقد.

ونتيجةً لما قرّره وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، من إقرار تدريس مقرّر التفكير الناقد في التعليم، وكذلك استجابة للحاجة الملحة لضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد في

المجتمع السعودي، التي كشفت عنها دراسة المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤م) وأهمية تنميته لدى طلاب المرحلة الجامعية، إضافةً إلى إن هذه الحاجة برزت نتيجة التطور الكمّي الهائل في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، والتغيرات المتسارعة والكبيرة في متطلبات الحياة المعاصرة، وضرورة مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها للتجديدات في المجال التربوي، حيث أشارت مجموعة من الدراسات إلى تدني مستوى امتلاك طلبة المرحلة الجامعية لمهارات التفكير الناقد، ومن ضمنها: دراسة ماكملان (McMillan, 1987)، التي قامت بمراجعة سبع وعشرين دراسة تناولت طرق التدريس، والدورات، والبرامج التدريبية، والالتحاق بالتعليم الجامعي، وأثرها على تحسين مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات، وفشلت نتائج هذه المراجعة في دعم الاستنتاج الذي يشير إلى أن الالتحاق بالتعليم الجامعي يحسن من مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، دون أن يكون ثمة تدخل مستهدف لتعزيز هذه القدرات، وفي السياق ذاته كشفت دراسة باسكاريللا (Pascarella, 1989) التي أجرت مقارنة بين عدد متماثل من طلبة الجامعات الأمريكية، بغيرهم من طلبة الثانوية، في قدرتهم على اختبار التفكير الناقد، عن وجود تحسن طفيف في مستوى التفكير الناقد بشكل عام، وذلك الصالح طلبة الجامعات، مقارنةً بنظرائهم من طلبة الثانوية العامة؛ بيد أن مستوى التفكير الناقد بشكل عام كان متواضعاً لدى طلبة الجامعات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز البرامج الموجّهة التي تستهدف تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

وفي المحيط العربي، سعت دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م) إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى (٥١٠) طالب وطالبة موزعين على المستويات الدراسية الأربعة المكوّنة لكلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الأردنية، وقد كشفت نتائج أداء عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة قد وصل إلى أقل من (٨٠٪)، وهو أدنى مستوى من التمكن المقبول لمثل هذه المرحلة، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بيلكن (Belkin, 2017) من أن الانخراط في التعليم الجامعي وقضاء الطلاب عدداً من السنوات، لا يجعلهم بالضرورة مع التخرج مفكرين جيدين، ويستند بيلكن في هذا الرأي إلى الدراسة التي أجراها على عدد من طلاب الجامعات الأمريكية، حيث كشفت نتيجة الدراسة

أن غالبية طُلاب الجامعات الأمريكية المدرجة في الدراسة يقعون في مستوى منتصف التدرُّج أو أدنى، والقليل منهم تم تصنيفهم ضمن المستويين المتقدمين.

إضافةً إلى نتيجة دراسة أبو تايه (٢٠٠٩م) التي أشارت إلى أن معرفة طلبة الأردن على مقياس التفكير الناقد كانت أفضل من معرفة طلبة السعودية على المقياس نفسه، كذلك تتوافق هذه النتائج مع مؤشرات قياس الأداء، والتحديات التي تواجه التعليم، بحسب نتائج دراسات برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) في المملكة العربية السعودية، حيث أشارت إلى ضعف مهارات الشخصية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطُلاب (وزارة التعليم السعودية، ٢٠١٩م).

وبناءً على ما سبق؛ تبين للباحثة الحاجة إلى وضع تصوّر مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلابها وطالباتها في ضوء مصادر التربية الإسلامية؛ وذلك لأن تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد وفّق التصوّر الغربي كما تؤكد بعض الدراسات يُعدّ تعليمًا مجردًا من المنطلقات والأسس والضوابط التي تقوم عليها التربية الإسلامية، وهذا ما يؤكده الراشدي (١٤٢٧هـ، ص ١٣٦) من خلال دراسته، إضافةً إلى أن دراسة مهارات التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية تقوّي جوانب العقيدة الصحيحة لدى المتعلّمين، وتزوّدهم بمنهجية تُعينهم على حلّ المشكلات، وهذا من أهم أهداف التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

- ما الجهود التأصيلية للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية؟
- ما واقع دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطُلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظرهم؟
- ما متطلبات تطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطُلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظر خبراء التربية؟
- ما التصوّر المقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطُلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- بيان التأصيل الإسلامي للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية.
- الكشف عن واقع دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- تحديد متطلبات تطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية من وجهة نظر خبراء التربية.
- بناء التصور المقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية، وذلك من خلال النقاط الآتية:

(أ) الأهمية النظرية:

- تبرز الأهمية النظرية من كون أن هذه الدراسة تُناقش قضية من قضايا التأصيل الإسلامي للعلوم الإنسانية، وهي قضية التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية.
- يؤمل أن تُسهم الدراسة في تكوين العقلية المنهجية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في الحكم على الناس وتصرفاتهم، وتناول المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة بطريقة علمية تقوم على مناقشة الأمور، وتحليلها، والبحث عن أسبابها، وذلك عن طريق تطوير دور الجامعات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة وفق المصادر الإسلامية.
- تُسهم الدراسة في الكشف عن واقع دور الجامعات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة، والذي كان دون المستوى المطلوب كما أظهرت نتائج الدراسة.
- تأتي هذه الدراسة استجابةً لتوصيات عدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة الراشدي (١٤٢٧هـ) التي أوصت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات، وتوجيه بحوث طلاب المرحلة الجامعية نحو تنمية التفكير الناقد.

- يؤمّل أن تُسهم الدراسة في تعزيز دور المواطنة الاجتماعية الفعّالة في عصر العولمة، الذي انتشرت فيه الوسائط الإعلامية، وراجت فيه الشائعات، فلا بدّ للفرد من أن يكون قادرًا على التفكير الناقد؛ لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات.
 - يؤمّل أن تفتح الدراسة الحاليّة الآفاق أمام المزيد من الدراسات التأسيسية التي تتناول موضوعات التفكير الناقد.
- تُظهر الدراسة غنى وثراء وتميُّز التربيّة الإسلاميّة ومصادرها، وسبقها في كل مجال يكون فيه خير للأمة؛ تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾. (سورة الأنعام: ٣٨).

ب) الأهمية التطبيقية:

- يؤمّل أن تُساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم وفي الجامعات السعودية على معرفة أوجه القوّة والضعف في قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات، ومن ثمّ تطوير خططهم وفقًا لما سيقدمه التصوّر المقترح.
- يؤمّل أن تُساعد هذه الدراسة الطلاب والطالبات الجامعيين في تنمية الحسّ النقديّ نحو قضاياهم ومشكلاتهم وفقّ منهج إسلاميّ أصيل.
- قد تُعين نتائج هذه الدراسة المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في التعرف على المتطلبات اللازمة لتطوير دور الجامعات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة.
- تُقدّم الدراسة نموذجًا إجرائيًا - التصوّر المقترح - لكيفية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات، وهذا ما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر.
- يؤمّل أن تستفيد من الدراسة الحاليّة المراكز البحثية والتدريبية المهتمّة بقضية تنمية المهارات، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاصّ لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

تتمثّل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: وتقتصر على بيان التأسيس الإسلاميّ للتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة)، والكشف عن واقع

دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابها في المرحلة الجامعية، دون طلاب الدراسات العليا وذلك من خلال (التدريس-البحت العلمي- خدمة المجتمع)، والمتطلبات (الإدارية والتنظيمية-التعليمية والأكاديمية-التقنية) اللازمة لتطوير دور الجامعات في هذا المجال، وصولاً للتصور المقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في عدد من كليات التربية في الجامعات السعودية حسب التوزيع الجغرافي، وهي: (جامعة الأميرة نورة وجامعة الملك سعود بالرياض وتمثلان المنطقة الوسطى، جامعة الطائف وتمثل المنطقة الغربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام وتمثل المنطقة الشرقية، جامعة الحدود الشمالية بمنطقة عرعر وتمثل المنطقة الشمالية، جامعة الملك خالد وجامعة نجران وتمثلان المنطقة الجنوبية)؛ وذلك من أجل أن يكون التصور المقترح شاملاً لجميع الجامعات السعودية التي تتضمن كليات التربية، والتي تم اختيار مجتمع الدراسة وعيّنتها من خلالها.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٤ هـ.

مصطلحات الدراسة:

يمكن عرض هذه المصطلحات على النحو الآتي:

مهارات التفكير الناقد:

المهارة لغة واصطلاحاً:

المهارات لغةً: مصدر مَهَرَ، ويُقال: مَهَرَ بـ، مَهَرَ في، وهي القدرة على أداء عمل بحِذْق وبراعة (عمر، ٢٠٠٨م، ص ١٣٣). والمهارات اصطلاحاً: "هي نشاط عقليّ مُعَقَّد يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظّمة، والخبرة المضبوطة، بحيث يُؤدَّى بطريقة ملائمة" (الحيلة، ٢٠٠٢م، ص ٣٥٦).

التفكير لغة واصطلاحاً:

التفكير لغةً: من الفكر، وفَكَرَ في الأمر فَكْرًا؛ أي: أَعَمَلَ العقل فيه، ورَتَّب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفَكَرَ في المشكلة: أَعَمَلَ عقله فيها ليتوصَّل إلى حلِّها، و(الفكر):

إعمال العقل في المعلوم؛ للوصول إلى معرفة مجهول (مجمع اللغة العربية المعاصر، ١٩٦٠م، ص ٦٩٨). والتفكير اصطلاحاً: "عملية ذهنية استنباطية دقيقة المسلك، تتوجّه إلى مختلف القضايا للتعرف على حقيقتها، أو الوقوف على أبعادها، ولاستيضاح ما كان مجهولاً من شأنها، ويكون ذلك بناءً على مقدّمات مُسبّقة لدى المفكّر" (البديري، ١٩٩٢م، ص ٣٩).

النقد لغةً واصطلاحاً:

النقد لغةً: الكشف عن الحال، والتمييز بين الجيد والردئ (ابن منظور، ١٩٨٦م، ص ٢٤٣). والنقد اصطلاحاً: "إحدى مهارات تقييم المعلومات، ويعني: القيام بفحص دقيق للموضوع أو القضية؛ بهدف تحديد مواطن القوة أو الضعف، من خلال التحليل وإصدار الأحكام، بالاستناد إلى معايير مقبولة تُتخذ أساساً للنقد" (شحاتة وحسن، ٢٠٠٣م، ص ٣١٥).

مهارات التفكير الناقد:

هي: "إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل، وفرز، وتمحيص؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تُثبت صدقها أو صحتها؛ وذلك بهدف إصدار الحكم على صحة أو خطأ تلك الأفكار، والتمييز القائم على الفهم بينها" (صبري، ١٤٢٣هـ، ص ٢٦٤).

مصادر التربية الإسلامية:

هي نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية؛ وهما المصدران الأساسيان للتربية الإسلامية. التعريف الإجرائي لدور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلّابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية: مجموعة من المهام والمسؤوليات التي تضطلع بها الجامعات السعودية؛ للقيام بدورها في تنمية قدرات الطّالِب والطالبات الجامعيين على تفسير المواقف التي يتعرّضون لها وفق رؤية علمية تأصيلية، في ضوء مصادر التربية الإسلامية، مستخدمين مهارات التحليل، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والاستنتاج، ثم إصدار الحكم عليها بالاعتماد على الأدلة العلمية، والشواهد الثابتة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

تم استعراض الإطار النظري في مبحثين رئيسيين على النحو الآتي:

المبحث الأول: مهارات التفكير الناقد:

في هذا المبحث تمّ تقديم عرض مفصّل لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته، وأهمية تلك المهارات، وخصائصها، وأساليب تنميتها، ومراحل التفكير الناقد ومعاييرها، ومن ثمّ النظريات المفسّرة للتفكير الناقد.

أولاً: مفهوم التفكير الناقد:

للوصل إلى مفهوم التفكير الناقد لابد من الوقوف على تعريف أجزائه وهي على النحو الآتي:

مفهوم التفكير لغة واصطلاحاً:

التفكير لغةً: عرضت الباحثة عدداً من التعريفات اللغوية للتفكير في معاجم اللغة؛ وذلك لبيان أبرز سمات التفكير من خلالها، وهي كالآتي:

قال الجوهري (١٩٩٩م): "التفكر: التأمل، والاسم الفكر والفكرة، والمصدر الفكر بالفتح، ويُقال: ليس لي في هذا الأمر فكرٌ؛ أي: ليس لي فيه حاجة، وأفكر في الشيء، وفكر فيه، وتفكر، ورجل فكّير: كثير التفكر" (ص ٥٠١).

ويعرّفه صاحب اللسان: "الفكر: إعمال خاطر في الشيء" (ابن منظور، ١٩٨٦م، ص ٦٥). وفي المصباح أن "الفكر بالكسر: تردّد القلب بالنظر والتدبّر لطلب المعاني، ولي في الأمر فكرٌ؛ أي: نَظَر ورَوِيّة، ويُقال الفكر: ترتيب أمور في الذهن يتوصّل بها إلى مطلوب يكون علماً، أو ظناً" (المقرئ، د.ت، ص ٤٧٩).

وأما في المنجد: فالفكر والتفكير يعني: تردّد خاطر بالتأمل، والتدبّر بطلب المعاني، أو ما يخطر بالقلب من المعاني، والفكرة: الصورة الذهنية لأمر ما" (أبو الحسن، ١٩٨٨م، ص ٥٩١).

ويلاحظ على ما سبق من تعريفات للتفكير بتتبع مادة (فكر) في كتب المعاجم أنه جاء بمعنى التأمل، وإعمال خاطر في الشيء، وتردد القلب بالنظر والتدبر، وترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب، بمعنى أن جميعها عمليات عقلية.

التفكير اصطلاحاً: أما التفكير في اصطلاح الباحثين في مجال الدراسات الإسلامية التربوية، فله تعريفات عديدة؛ فمنهم من يعرفه بأنه: "ملكة إنسانية تبعث في الإنسان القدرة على الاختيار الأحسن والأصوب من كل ما يجد أمامه، أو إزاء ما يعرض عليه من عقائد، ومذاهب، وأفكار، وأخلاق، وتصرفات (الدغاميين، ٢٠٠٥م، ص ١٩٨).

وعرفه الهيشان (١٩٩٦م) بأنه: "إعمال العقل في الأمر، وتقليبه على وجوهه للوصول إلى حقيقته، وهو خاص بالإنسان دون الحيوان" (ص ٢٩).

ويرى الرشدان (٢٠٠٩م) أن التفكير "عبارة عن سلسلة من الأنشطة والمهارات العقلية، والعمليات المعرفية؛ لتنظيم الأفكار والمعلومات، وتركيبها وتخزينها وتذكرها، ويتم من خلالها التفاعل بين الخبرات الذاتية، والمثيرات الخارجية، مؤدية إلى نتاج معين" (ص ٥٠)، وتتفق الباحثة مع هذا الرأي.

مفهوم النقد لغةً واصطلاحاً:

النقد لغة: ينتبّع معاني النقد في معاجم اللغة فإنه يردّ على عدّة معاني، منها:

- **الخيرية:** فيقال: هو من نقادة قومه؛ أي: من خيارهم (الرازي، ١٩٩٠م، ص ٤٦٧).
- **المناقشة:** ناقدت فلاناً؛ أي: ناقشته في الأمر، وكلّ من الطرفين ينظر في رأي الآخر لإخراج الزيف منه، ومنه مراجعة الكلام بين اثنين (أبو طاهر، ٢٠٠٥م، ص ٣٢٢).
- **إدامة النظر إلى الشيء:** فهو ينقد بعينه إلى الشيء يُديم النظر إليه (عمر، ٢٠٠٨م، ص ٢٦٤).

إذن؛ فكلمة النقد في اللغة تتضمن ثلاثة أمور أساسية، هي: الإعطاء والتناول، ثم الكشف عن حال الشيء بالفحص والتمييز بين محاسنه ومساوئه؛ مما يقتضي البحث والتفتيش والمراجعة والحوار، وأخيراً إبراز الشيء من خلال وضوحه والعلم به.

أما مفهوم النقد اصطلاحاً:

ورد المفهوم الاصطلاحي للنقد في أكثر من مجال، واكتفت الباحثة بالتركيز على ما ورد في مجال التربية حيث يعرفه العاملون في حقل التربية بأنه:

"إحدى مهارات تقييم المعلومات، ويعني: القيام بفحص دقيق للموضوع، أو القضية؛ بهدف تحديد مواطن القوة أو الضعف، من خلال التحليل وإصدار الأحكام، بالاستناد إلى معايير مقبولة تُتخذ أساساً للنقد" (شحاتة وحسن، ٢٠٠٣م، ص ٣١٥).

وفيما يختص بالتربية الإسلامية، عرفت خولة جرادات (١٩٩٦م) النقد التربوي بأنه: "عملية فكرية تميز بين الصالح وغيره في كل ما له علاقة بالعملية التربوية بكل أبعادها: (نظريات، مؤسسات، مناهج، بحوث...) وتقوم على أسس شرعية واجتماعية وعلمية؛ بهدف تقييم العملية التربوية، وتعديل مسارها بما يتلاءم مع الإطار المرجعي للمجتمع المسلم" (ص ٥٠).

- وثمة العديد من الدراسات ذات المنحى التربوي الإصلاحي، أشارت إلى مفهوم النقد بأنه:
- حكم عقلي هادف، يحكم على الذات وسلوكها بالصواب والخطأ، ويشترط فيه الموضوعية (مدن، ٢٠٠٦م، ص ٥٤٦).
 - المراجعة الدائمة والتقييم المستمر، الذي يجب أن تقوم به الجماعة أو الفرد دون توقف، ضمن مجموعة من الضوابط السليمة، التي تكفل لهذه العملية أن تنمو وتتطور وتتواصل بشكل كامل، وموضوعية تامة (قوش، ١٩٩٤ م، ص ٢٢).
 - ولعل من الملاحظ - من خلال التعريفات السابقة للنقد - اشتراكها في العديد من العناصر برغم تعدد مجالاتها، واهتمامات أصحابها، كما أنه من الواضح أنه لا يمكن - بحال من الأحوال - أن ينفصل النقد المنهجي عن التفكير وعملياته، فالنقد وعي، وبحث عن الحقيقة، وفحص وقُدرة على التمييز، وهذه كلها وظائف عقلية يقوم بها العقل، وتتطلب مهارات التفكير.

مفهوم التفكير الناقد:

رغم الجهود الكبيرة التي بُذلت في ميدان التفكير الناقد منذ نشأة هذا المصطلح إلى هذا اليوم، فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريف محدد له، وبتتبع الباحثة للتعريف التي

وَرَدَت للتفكير الناقد في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، تجد أنها تتفق في نقاط مشتركة، ويَزيد بعضها على البعض الآخر في جوانب أخرى؛ نتيجة المجال الذي بُحِث من خلاله، ومن ضمن هذه التعاريف الآتي:

- التفكير الناقد "نشاط عقليّ مركّب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء، وتقييمه، بالاستناد إلى معايير، أو محكّات مقبولة، ويتألّف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة، أو مجتمعة، وتُصنّف ضمن ثلاث فئات، هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم" (جروان، ٢٠١٢م، ص ٣٦١).
- التفكير الناقد يقصد به المستويات الثلاثة العليا في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية: التحليل، التركيب، التقويم (النوري، ١٤٢٣هـ، ص ٧٠).
- هو التفكير الذي يعتمد على التحليل، والفرز، والاختيار، والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة (منصور، ١٤٠٦هـ، ص ٨٣).

ثانياً: مهارات التفكير الناقد:

- **المهارة لغة:** هي مصدر مَهَر، ويُقال: مَهَر —، مَهَر في، وهي القدرة على أداء عمل جَدِّقٍ وبراعة (عمر، ٢٠٠٨م، ص ١٣٣).
- **المهارة اصطلاحاً:** هي "القدرة على القيام بأي عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (صبري، ١٤٢٣هـ، ص ٥٣٣).
- **وتُعرف مهارات التفكير الناقد بأنها:** مهارات عقلية تُحدد أنماط وأساليب التفكير التي يتبعها الفرد عندما يواجه مشكلة، أو قضية، أو موقف ما (صبري، ١٤٢٣هـ، ص ٥٣٣).

ويعرف سعادة (١٤٢٣هـ) مهارات التفكير الناقد أنها: عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمر، وتصنيف الأشياء، وتقييم الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات (ص ٤٥).

وتعددت التصنيفات لأنواع هذه المهارات بحسب تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة

التفكير الناقد والسياق الذي وردت من خلاله ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

- لخص إنيس (Ennis, 1962) هذه المهارات في ثلاث مجموعات رئيسية هي:
- تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.
- استدلال المعلومات.
- حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

ثم قام بيير (Beyer, 1985) بإعداد نموذج لمهارات التفكير الناقد حددها في الآتي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، أو التحقق من صحتها، وبين الادعاءات، أو المزاعم الذاتية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة، أو المتضمنة في النص.
- تحري التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض، أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات والوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان، أو الادعاء.

أما واطسون وجلسر (Watson & Glaser, 1991) فقد صنفا مهارات التفكير الناقد

في خمس مهارات رئيسية هي:

- معرفة الافتراضات.
- الاستنتاجات.
- التفسير.
- الاستنباط.
- تقويم الحجج.

ويلاحظ مما سبق أن هناك اتفاق بين بيير (Beyer, 1985) وواطسون وجلسر (Watson & Glaser, 1991) في التعرف على الافتراضات المختلفة وفي تقويم الحجج والبراهين. أما ناديا السرور (١٤٢١هـ) فترى أن الكثير من التربويين يؤكدون على أن المهارات الرئيسية للتفكير الناقد هي:

- تمييز الفرضيات، وتعريف غير الواضح منها.
- استنباط واستخلاص المعلومات.
- التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء.
- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
- معرفة التناقضات المنطقية.
- تحديد دقة الخبر، واستيعابه والتأني في الحكم عليه.
- القدرة على التنبؤ.
- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.
- تقرير صعوبة البرهان.
- تحديد قوة المناقشة وأهميتها.

وأشار جروان (٢٠١٢م) إلى اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد هي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة الرواية، أو العبارة.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف على الادعاءات والحجج، أو المعطيات الغامضة
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
- تحري التحيز.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير، أو الاستنتاج.

- تحديد قوة البرهان، أو الادعاء.
 - اتخاذ قرار بشأن الموضوع، وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
 - التنبؤ بمرتبات القرار، أو الحل.
- ولا شك بوجود اتفاق بين ما ذكره (جروان، ٢٠١٢م) وبين ما ذكرته ناديا السرور (١٤٢١هـ) في التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء، وتحديد قوة البرهان، إضافةً إلى مهارة تحري الدقة والقدرة على التنبؤ.

ومن آخر هذه التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، تصنيف سعادة (١٤٢٣هـ) حيث يؤكد على أنه في ضوء دراسة متعمقة لعلمية التفكير ومهاراتها المختلفة، وبعد الرجوع إلى مئات المقالات والكتب والمراجع ذات العلاقة بالتفكير ومهاراته في مكتبات كثيرة جامعية وعامة، وفي مكتبة الإنترنت غير المحدودة، فإني أطرح التصنيف الآتي لمهارات التفكير:

- مهارة الاستنتاج.
 - مهارة الاستقراء.
 - مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
 - مهارة المقارنة والتباين، أو التناقض.
 - مهارة تحديد الأولويات.
 - مهارة التتابع.
 - مهارة التمييز.
- وبناءً على العرض السابق لقوائم وتصنيفات مهارات التفكير الناقد المتعددة سواءً الأجنبية، أو العربية، فإن المتأمل فيها يظهر له مدى الاختلاف والتفاوت بينها والذي يعود لاختلاف الباحثين في التعبير عنها من حيث الصياغة للعبارات، أو اختلافهم من حيث الكم في إيراد هذه المهارات من حيث الإيجاز والتفصيل.

ثالثاً: أهمية مهارات التفكير الناقد:

تُعد القدرة على التفكير مهمة لجميع فئات المجتمع، فالفرد الذي يملك قدراً من مهاراته يكون مستقلاً في تفكيره، مراقباً له، وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته، وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية في بلده.

ويُجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد وذلك للأسباب الآتية:

- التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي.
- التفكير الناقد يُكسب الطلبة تعليقات صحيحة، ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة.
- التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم، وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة، وأكثر صحة، مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويُبعد عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
- إن التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة وفي عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام، وشاعت فيه الدعايات والإشاعات، ولا بد للفرد أن يكون قادراً على التفكير الناقد؛ لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين.
- أصبح التفكير الناقد من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم (قطامي، ٢٠٠٤م، ص ٢٨٠).
- وبناءً على ما سبق فالتفكير الناقد له أهميته في المرحلة الجامعية؛ حيث يعتبر من أهم أنماط التفكير التي تساعد الطلبة على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي الهائل، ومن ثمة التوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهدافهم وأهداف المجتمع.

رابعاً: خصائص مهارات التفكير الناقد:

هناك العديد من الخصائص لمهارات التفكير الناقد من أبرزها ما أشار إليه الزيات (٢٠٠١م) في الآتي:

- إعمال قدرات التفكير التقويمي في مجموعة من الوقائع الموضوعية، أو المشاهدات، في المعلومات، أو العلاقات، أو الاستنباطات، وتحليل وتقويم مدى اتساقها ومنطقيتها.
- توخي الدقة، والمصداقية، أو الموثوقية في تنفيذ وتحليل وتمحيص الوقائع والبيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع التفكير الناقد.
- تقويم العلاقة بين الوقائع وأطر حدوثها وفقاً لمعايير ومحكات ومستويات متفق عليها.

استخلاص النتائج من الواقع والبيانات وفقاً لمنهج وأصول وقواعد الاستدلال المنطقي، والتي تقوم على:

- استخلاص الافتراضات الجديدة.
- استخلاص النتائج من الحقائق المفترضة أو المسلمات.
- اشتقاق العلاقات الكامنة أو المتضمنة داخل الوقائع المقدمة.
- التمييز بين الأدلة القوية والضعيفة المتعلقة بالوقائع المقدمة.
- إعمال ما تقدم بموضوعية والبعد عن التحيز والذاتية في إصدار الأحكام (ص ص ٧٤-٧٥).

بينما يرى معمار (٢٠٠٦م) أن من خصائص التفكير الناقد الآتي:

- يزيد من استعداد المتعلم على ممارسة التفكير الناقد.
- يُتيح أمام المعلم الفرصة لممارسة دور أكثر فاعلية من دور الخبير.
- يُحبب المتعلم بالجو الذي سيسوده جو من التعاون والتقبل.
- يزيد من حيوية الطلبة في تنظيم الخبرات التي يواجهونها، ويُتيح أمامهم فرص اختبارها والتفاعل بطريقة آمنة تحت إشراف المعلم.
- يُدرب الطلبة على ممارسة مواقف قيمة يمكن نقلها إلى مواقف الحياة.
- يُسهم في إعداد الطلبة للحياة، مع ممارسة الحياة بأقل قدر من الأخطاء (ص ١٤٢).
- وترى الباحثة أن هناك تشابهاً في الأدبيات فيما يختص بخصائص التفكير الناقد وإن كان هناك اختلاف فهو يعود إلى أن التعبير عنها يتغير بتغير السياق الذي وردت من خلاله.

خامساً: أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد:

تعتبر الأساليب التدريسية لتنمية المهارات كثيرة، ولا يمكن التركيز على أسلوب واحد دون غيره من الأساليب، وما نجده من تنوع لها إنما يعود إلى تعدد هذه المهارات، والتي تحتاج إلى وسائل وطرق متنوعة لتنميتها لدى المتعلمين؛ فهم "غير متساويين وغير متجانسين في العمر والقدرة والخلفية الثقافية، والاهتمامات، والجنس، والبيئة والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من عوامل التأثير" (العلمي، ١٤٢٢هـ، ص ٨١)؛ ونظراً لكثرة هذه الأساليب فإن الباحثة ركزت على أهمها في تنمية مهارات التفكير الناقد، إذ ربما يكون بعض الأساليب

من أنجع الأساليب التدريسية ولكن لا يتناسب مع طبيعة مهارات التفكير الناقد والتي تتطلب أساليب فعالة في إثارة التفكير في أقصى درجاته، ليكون المتعلم قادراً على النقد والتقويم، والوصول إلى أحكام علمية، وقبل البدء في سرد هذه الأساليب تذكر الباحثة معنى الأسلوب في اللغة والاصطلاح كالآتي:

- **الأسلوب في اللغة:** "هو الطريق، والوجه، والمذهب، والجمع أساليب" (ابن منظور، ١٩٨٦م، ص ٤٧٣).
- **في الاصطلاح:** "الطريقة الكلامية التي يسلكها المتكلم في تأليف كلامه واختيار ألفاظه أو هو المذهب الكلامي الذي انفرد به المتكلم في تأدية معانيه ومقاصده من كلامه" (الزرقاني، ١٤١٥هـ، ص ٣٠٣).

ويطلق الأسلوب عند الفلاسفة على كيفية تعبير المرء عن أفكاره، وعلى نوع الحركة التي يحملها في هذه الأفكار (صليبا، ١٩٨٢م، ص ٨٠).

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأساليب على النحو الآتي:

أسلوب العصف الذهني:

تعريفه: "استخدام الدماغ، أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث" (جروان، ١٩٩٩م، ص ١١٣).

وهناك من عرفه بأنه: "عملية عقلية يقوم فيها الطلاب بإطلاق العنان للتفكير بحرية تامة في مسألة، أو مشكلة ما، بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها بعد مرحلة فرز وتقويم جماعية" (مركز التطوير التربوي بوزارة التعليم، ١٤٢٨، ص ٤٨).

دور أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- يبرز دور هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:
- أسلوب يستثير التفكير إلى أقصى درجاته عن طريق استمطار الأفكار، ثم فرض الفروض، ثم طرح الحلول، والمفاضلة بينها لاختيار أحسنها، وهذا ينمي مهارات التفكير العليا، التحليل، والتركيب، والتقويم، وهي من مهارات التفكير الناقد الأساسية.

- يسهم أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارة التقويم عن طريق المفاضلة بين الحلول المقترحة، واختيار أنسبها لحل المشكلة، ويحقق أسلوب العصف الذهني تنمية لمهارة تحديد المشكلة؛ لأنه في هذا الأسلوب، يجب أن تكون المشكلة محددة بدقة، وواضحة بجلاء في ذهن المشارك في عملية العصف الذهني (الدوسري، ٢٠٠٥م، ص ٨٦).
- يعتبر هذا الأسلوب له دور فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة بالمرحلة الجامعية؛ وذلك لأنه يُسهم في تحفيز قدرة الطلبة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في مختلف جوانب الحياة العلمية والعملية.

أسلوب الحوار والمناقشة:

- تعريفه: يُعرف أسلوب الحوار والمناقشة بأنه: عملية التفاعل بين الأفكار والحقائق التي تحدث بين مجموعة من الأشخاص بغرض زيادة فهمهم للموضوع المطروح للمناقشة؛ والوصول فيه إلى نتيجة يوافق عليها الجميع" (عليان، ١٤٢١هـ، ص ٨٠).
- وقيل هو: تعليم الناشئ عن طريق التجاوب معه، بعد تحضير الأسئلة تحضيراً يجعل كل سؤال يُبنى على الجواب المأخوذ من المتعلم على نحو يجعل المتعلم يشعر في نفسه بأن النتائج التي توصل إليها ليست جديدة عليه، فيصل المتعلم إلى المعلومات دون أن يشعر أنها مفروضة عليه، والاقتناع بها وتبنيها (النحلاوي، ١٤٢٣هـ، ص ١٣).

دور أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- يُحقق أسلوب الحوار والمناقشة تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:
- يُنمي مهارة تحديد المشكلة بدقة، وهذه المهارة من أهم مهارات التفكير الناقد الاستقرائية.
 - يعتمد أسلوب الحوار والمناقشة على قوة الدليل والبرهان، وبالتالي فهو ينمي مهارة تحديد قوة الدليل والبرهان.
 - يُسهم هذا الأسلوب في تنمية مهارة الاستماع الناقد؛ لأن الحوار يتطلب الاستماع الجيد، ونقد ما يطرحه الطرف الآخر، ولا شك أن هذا ينمي مهارة الاستماع الناقد، ويقوي ملكة الفرد فيها.

يُحقق أسلوب الحوار والمناقشة تنمية مهارة السؤال صياغة وتحديداً؛ لأنه يعتمد في المناقشة بين الأطراف على طريقة السؤال والجواب، وبالتالي يحقق هذا الأسلوب تنمية جيدة لهذه المهارة.

يُنمي هذا الأسلوب مهارة التقويم عن طريق تقويم النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الحوار (عبد اللطيف، ٢٠٢٢م، ص ٣٤٠).

يُعد أسلوب الحوار والمناقشة من الأساليب التربوية التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة خصوصاً في المرحلة الجامعية؛ حيث أنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة الحرية في طرح الأفكار وإبداء الآراء وتحديد الدليل والبرهان لإثبات صحة الرأي من عدمه.

أسلوب ضرب الأمثال:

تعريفه: يُعرف أسلوب ضرب الأمثال بأنه: إيقاع المثل على الممثل له، أي تطبيقه عليه، بذكر أهم وجوه الشبه بينهما، أو بمجرد إيجاد علاقة تشابه بينهما، وترك اكتشاف باقي أوجه الشبه للعقل يستنبطها على طريقة القياس، وبهذا يربي العقل على المحاكمة والقياس والاستنباط (النحلاوي، ١٤٢٢هـ، ص ١٥).

دور أسلوب ضرب الأمثال في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- يمكن أن يبرز دور أسلوب ضرب الأمثال في تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:
- يُسهم هذا الأسلوب في تنمية مهارة كشف التناقضات كإحدى مهارات التفكير الناقد من حيث كشف التناقض في عدم التسوية بين النقيضين.
- يُحقق هذا الأسلوب تنمية لمهارتي المقارنة والموازنة، أو المقايسة عن طريق مقارنة المثل بالممثل، ومقايسته عليه في الحكم، إذ لا بد أولاً من النظر في المثل المضروب من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ليتمكن بعد ذلك مقايسة الحكم وموازنته، وكل هذه مهارات عقلية عليا، من أهم مهارات التفكير الناقد (الراشدي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٤٣).

وترى الباحثة أن هذا الأسلوب يُسهم في كشف التناقضات بين الأفكار لدى الطلبة بالمرحلة الجامعية، حيث يستطيع الطلبة من خلاله القدرة على تفعيل مهارتي المقارنة والموازنة قبل إصدار الأحكام على ما يعترضهم من أحداث ووقائع.

أسلوب التعلم التعاوني:

تعريفه: يُعرف أسلوب التعلم التعاوني بأنه: عبارة عن التعلم في مجموعات تعاونية غير متجانسة مكونة من (٣-٤) أشخاص يعملون معاً تحت إشراف المعلم، أو ضمن إطار من التعاون الذاتي داخل المجموعة، من أجل أن يُساعد بعضهم بعضاً في عملية التعلم (الحارثي، ١٤٢٣هـ، ص ١٩).

دور أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد:

يبرز دور هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:

- يُسهم أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة فرض الفروض، وطرح الحلول وذلك عن طريق المساهمة من الجميع في اقتراح الحلول بشكل جماعي، ثم اختيار أفضل هذه الحلول.
- يُحقق هذا الأسلوب تنمية لمهارة اتخاذ القرار، حيث يتعود التلميذ على المشاركة في اتخاذ القرار مع أفراد المجموعة، فيعتاد ذلك في حياته، أي يعتاد اتخاذ القرار المدروس والمتأني والقائم على حجج علمية وقناعة منطقية.
- من مميزات أسلوب التعلم التعاوني أنه يسهم في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد بشكل عام عن طريق اكتساب هذه المهارات من العناصر المميزة من أفراد مجموعته التي ينتمي إليها، وذلك عن طريق الاحتكاك بهم، ومعرفة طريقة تفكيرهم، واكتساب المهارات التي يتقنونها بالمعايش، والاندماج معهم (طالب، ٢٠٠٧م، ص ٦٥).
- يُعد أسلوب التعلم التعاوني من الأساليب التربوية ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المرحلة الجامعية؛ وذلك لأنه يساعدهم على الاندماج مع الآخرين، وتقبل الآراء والبعد عن التحيز الذاتي عند مناقشة الحلول واتخاذ القرارات.

أسلوب حل المشكلات:

تعريفه: يُعرف هذا الأسلوب بأنه: "منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حلها، وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية" (مركز التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ، ص ٤٧).

دور أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد:

يُحقق أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:

- يُسهم أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارة تحديد المشكلة بدقة، وهي من مهارات التفكير الناقد الأساسية، والتي يعتمد عليها الناقد في تحديد موضوع النقد قبل أن يوجه النقد سواء بالإيجاب أو السلب.
- يُنمي أسلوب حل المشكلات مهارة فرض الفروض وطرح الحلول، لأنها إحدى خطواته الرئيسية، فهو يُربي الفرد على توليد الحلول والمبادرة بها، وتنمية المهارة لديه حتى تصبح ملكة يبدع فيها، وتسهل عليه بعد ذلك بالممارسة وينمي والمران.
- يُحقق هذا الأسلوب تنمية جيدة لمهارة ترتيب الأولويات منطقياً، عن طريق ترتيب الحلول المقترحة حسب أفضليتها، أو أقربها صلة بالموضوع، أو قوتها وجودتها، أو أي معيار يضعه الفرد للمفاضلة بين الحلول المقترحة.
- يُسهم أسلوب حل المشكلات بصورة فعالة في تنمية مهارة البحث والتتقيب وجمع الأدلة المتعلقة، وذلك عن طريق جمع المعلومات التي تسهم في توليد الحلول المقترحة، حيث إنه من المعلوم أن فرض الفروض، أو طرح الحلول المقترحة، لا يمكن صياغتها إلا بعد جمع المعلومات المناسبة، والمتعلقة بالمشكلة موضوع الدراسة، وهذا بلا شك يسهم في تنمية مهارة البحث والتتقيب، باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد الاستقرائية (محمود، ٢٠٠٥م، ص ٢٨).
- وترى الباحثة أن هذا الأسلوب يُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا من حيث التحليل والتركيب والتقويم؛ وذلك لأنه يساعد الطلبة في المرحلة الجامعية على مواجهة المشكلات والقيام بحلها من خلال ما يمتلكونه من مهارات التفكير الناقد والتي تساعدهم في الوصول إلى هذه الحلول وتقييمها.

سادساً: مراحل التفكير الناقد:

- غالباً ما يندفع الناس إلى ممارسة التفكير الناقد نتيجة لظروف، أو منبهات خارجية بشكل أو آخر وقد تكون هذه المنبهات حدث غير متوقع، ومن خلال دراسة حالات الأفراد المتقدمين على التفكير الناقد وممارسته تم اكتشاف عدة مراحل عامة وهي كالآتي:
- الحدث المفجر: شيء غير متوقع، يفجر موقفاً يدعو للقلق والارتباك.

- **التخمين والتقييم:** وفيها يتم التدقيق والتأمل الذاتي والتخمين، والتقييم في كل ما يتصل بالمواقف أو الحدث المفجر، وقد يكون رد الفعل هذا في صورة تقليل من قيمة الحدث، أو إنكاره أصلاً، أو التفكير والتأمل في جوهر ما حدث.
- **الاستكشاف:** من خلال البحث عن طرق جديدة في تفسير ما حدث، أو تغيير الأدوار التي تقوم بها وفي كل هذا اتخذت موازنات لما نريد أن نقوم به حول المشكلة.
- **تنمية الرؤية البديلة:** من خلال اختبار واستكشاف الحلول والبدائل المقترحة التي توضح لنا طرق التفكير والتصرف حيال المشكلة أو الأزمة بمقبولية مقبولة.
- **التكامل:** عند الاستقرار على قيمة ما والتأكد من مقبولية الطرق الجديدة في التفكير حيال الأزمة أو الحدث أو المشكلة، تتم المحاولة للبحث عن خطوط التماس والتواصل بين هذه الطرق والنسيج العام، مما قد يعني رؤية جديدة للموقف أو إعادة صياغة للوضع الراهن، وقد تكون تلك العلاقات التكاملية مرفوضة سابقاً أو غير مقبولة (العتوم وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٨٦).

لذلك يمكن القول بأن الطالب لكي يقوم بممارسة مراحل التفكير الناقد عليه أن يقوم بعدد من الخطوات يمكن توضيحها من خلال الآتي:

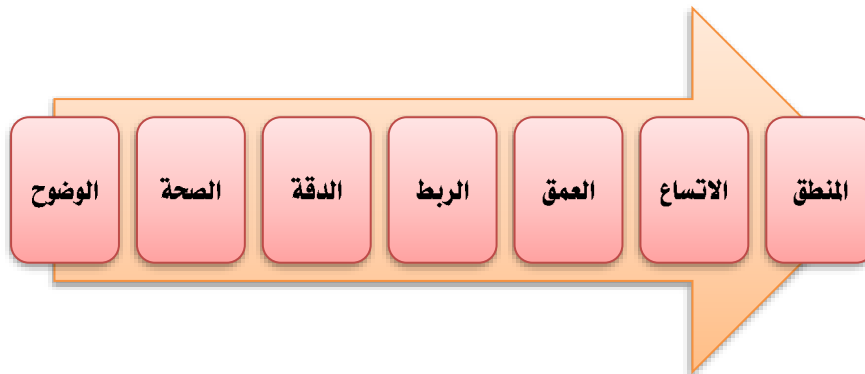
- صياغة الفكرة التي يطورها الطالب بعد مروره في الخطوات التمهيدية.
- ملاحظة العناصر المختلفة في النص.
- تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير معينة.
- ربط العناصر بروابط وعلاقات.
- وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.
- وضع الأفكار في وحدات تضم الفروض والنتائج.
- اقتراح بدائل ممكنة وموجودة، وتحديد معايير لفحص تلك البدائل.
- صياغة استنتاجات.
- التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
- صياغة افتراضات عامة.
- التمهّل في قبول الأحكام والتسليم بها.
- توليد معان جديدة اعتماداً على التعميمات.

بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنها النص (السيد، ١٩٩٥م، ص ٥٤-٥٦). وبناءً على هذه المراحل وما يلزمها من خطوات لممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد فإنه يتطلب من الجامعات عند تصميم برامجها الأكاديمية وضع خطط شاملة تتضمن أساليب واستراتيجيات حديثة ذات أثر فعال وملمس لتدريب الطلبة على هذه المراحل مما ينتج عنه تنمية لمهارات التفكير الناقد للطلبة.

سابعاً: معايير التفكير الناقد:

ويقصد بمعايير التفكير الناقد هي تلك الموصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص (جروان، ١٩٩٩م، ص ٧٨).

وحتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلم أن يراقب نفسه أولاً في تواصله مع الطلبة، وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته، وهم يمارسون عملية التفكير. وفيما يلي سبعة معايير مستخدمة بشكل واسع وحاسم في التفكير الناقد توضحها الباحثة من خلال المخطط الآتي:



شكل (١-٢)

معايير التفكير الناقد

وقد قام الأصفر (٢٠١٩م) بعرض موجز لهذه المعايير كالآتي:

- **الوضوح:** يعتبر من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلا يمكن فهمها ولا يمكن معرفة مقاصد المتكلم وبالتالي لن يكون هناك القدرة بالحكم عليها.
- **الصحة:** بأن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة، ولكنها ليست صحيحة.
- **الدقة:** ويقصد بها الدقة في التفكير بصفة عامة، أي استيفاء الموضوع حقه من المعالجة بلا زيادة أو نقصان.
- **الربط بالموضوع أو العلاقة بالموضوع:** وهو يعني مدى العلاقة بين السؤال والمداخلة أو الحجة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.
- **العمق:** تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.
- **اتساع الأفق:** يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار.
- **المنطق:** من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقياً، أي أن الأفكار منظمة ومتسلسلة ومتراصة بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة (ص ٢٠٨).

وبناءً على هذه المعايير فإنه يُمكن للطلاب الجامعيين القدرة على النقد سواءً على المستوى الشخصي (النقد الذاتي) أو نقد الآخرين من حولهم.

ثامناً: النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

تحاول النظريات النفسية المعرفية تقديم صورة واضحة لفهم طبيعة التفكير بوجه عام، والتفكير الناقد بوجه خاص، وفي الغالب فإن هذه الصورة ما هي إلا استنتاجات مبنية على جهود سنين من البحث العلمي، والصبر، والتعمق في الاستقصاء، والتساؤل، والإصغاء إلى

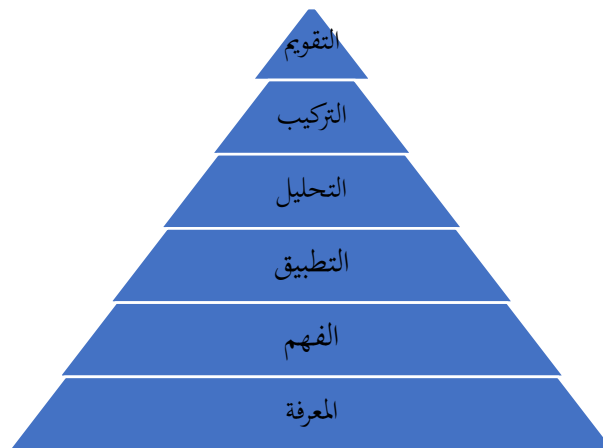
استجابات الآخرين، وتنظيم المعرفة، ودمجها، وتوحيدها بشكل تكاملي، في إطار تنظيمي له معنى، وصياغة الحقائق والمعلومات على شكل مبادئ وقوانين (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص ٤٨).

ومن الطبيعي ألا يتفق المنظرون على تحديد مفهوم واحد للتفكير الناقد، وعلى تحديد طبيعته ومهاراته واختباراته، والسبب في ذلك يعود إلى صعوبة الموضوع من جهة، والبيانات التاريخية، والسياقات الشخصية التي صيغت بها كل نظرية من جهة أخرى، بالإضافة إلى تباين الأسس الفكرية والفلسفية التي انطلقت منها كل نظرية في تناولها لموضوع العقل والمعرفة، والعلاقة بينهما، ومصدر المعرفة، ودور كل من العوامل الوراثية، والعوامل البيئية فيها.

ومن أهم النظريات التي فسّرت التفكير الناقد الآتي:

نظرية بلوم (Bloom):

- صنّف بلوم (Bloom, 1965) مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات، هي: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، ويبدأ هذا التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية، ثم تأخذ تدريجياً بالتعقيد، ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له، لذا؛ فإن العمليات السابقة كلّها تُعدّ متطلّبات رئيساً للنجاح في أية عملية لاحقة، ولتحقيق الأهداف المعرفية، والشكل الآتي يوضح مستويات التفكير بحسب تصنيف (Bloom):



شكل (٢-٢)

مستويات التفكير بحسب تصنيف (Bloom)

يحتلُّ التفكير الناقد المستوياتِ المعرفيةَ العليا الثلاثة: (الرابع والخامس والسادس) من تصنيف بلوم (Bloom)، لذا؛ فهو يستلزم التدريب على المهارتين الجزئيتين الرئيسيتين من مهارات التفكير الناقد، وهما: التحليل والتركيب، وصولاً إلى عملية التقويم (التفكير الناقد).

ويعني التحليل (Analysis): القدرة على تحليل المادّة، أو الفكرة، إلى عناصرها وأجزائها ومكوّناتها الأساسية، واكتشاف العلاقات فيما بينها، وهي عملية عقلية معقّدة؛ لأنها تحتاج إلى مجموعة كبيرة من المهارات المعرفية، واللافت للنظر أن التفكير الناقد لا يمكن أن ينطلق إذا لم يسبقه تحليل دقيق للموقف المراد نفذه، وبصورة عامّة يشمل التحليل قدرات جمع المعلومات (وضع لائحة بـ)، والمقارنة (معرفة التشابه والاختلاف)، والتصنيف.

أما التركيب (Synthesis): فيعني تنظيم العناصر والأجزاء، وربطها معاً؛ لتكوين نموذج، أو تركيب لم يكن موجوداً سابقاً.

أما التقويم (Evaluation): فهو القدرة على إصدار الأحكام للسّمة المُقاسة في ضوء معيار ما، أو هو إبداء الرأي المؤيّد أو المعارض للموقف المحلّ، ويُعدُّ هذا أرقى المستويات (السّنة) في تصنيف بلوم، ويتضمّن المهاراتِ المعرفيةَ التي نُسِبه.

وتتمُّ عملية التقويم بطريقتين، هما:

- التقويم وَفْقَ معاييرٍ داخليةٍ، ويسمّى أحياناً بـ "التقويم المعياري"، وهو التقويم الذي يتمُّ إصدار الحكم فيه على أداء الفرد، عن طريق مقارنته بأداء الآخرين على المقياس المستخدم نفسه.
- التقويم وَفْقَ معاييرٍ خارجيةٍ، ويسمّى أحياناً بـ "التقويم المحكي"، وهو التقويم الذي يتمُّ إصدار الحكم فيه على أداء الفرد عن طريق مقارنته بمحكٍّ، أو مستوى ثابت، من دون الرجوع إلى أداء فرد آخر.
- وبصورة عامّة: يشمل التقويم - فضلاً عن قدرتي التحليل والتركيب - القدرة على القياس، وإصدار الأحكام، واتّخاذ القرارات. (p.25)

مما سبق يتضح أن التفكير الناقد تفكير تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي، والتي تتمثل في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات، أو حل

المشكلات، في ضوء عملية التقويم، لذلك ينبغي على الجامعات أن تُثمي لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد والتي منها إصدار الأحكام، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة والتي تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية.

نظرية بياجيه (Piaget) :

على الرغم من أن بياجيه (Piaget, 1950) لم يستخدم كلمة (ناقد) في نظريته (النمو المعرفي)، فإن ثمة تشابهاً واضحاً بين تصنيفه للتفكير المجرد (مرحلة العمليات الشكلية الصورية)، وبين ما نعرفه عن التفكير الناقد؛ أي: القدرة على تكوين التعميمات، واستخدام الاحتمالات الجديدة، ونبذ الأحكام السابقة عن الأمور (مايرز، ١٩٩٣م، ص ٩٧).

وينظر بياجيه (Piaget, 1950) إلى تكيف الأفراد على أساس عمليتين متكاملتين، هما: التمثّل (Assimilation)، والتلاؤم (Accommodation).

فالتمثّل: عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي، أو التركيبات الموجودة لديه؛ كأن يغيّر الفرد صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه.

أما التلاؤم: فهو نزعة الفرد لأن يغيّر استجابته؛ لتتلاءم مع البيئة المحيطة به؛ كأن يغيّر الفرد من تركيباته العقلية ليواجه مطالب البيئة؛ أي: يغيّر ما في نفسه، أو أسلوب تفكيره؛ ليتلاءم مع المُثير الجديد الذي يتعرّض له؛ كأن يُضفي عليه من المعاني الجاهزة المتوافرة لديه. إن عمليتي التمثّل والتلاؤم كليهما ضروريتان للتفكير الناقد، وإذا كانت مقادير التمثّل والتلاؤم متساوية، كان مستوى التفكير الناقد عالياً.

وتمرّ العمليات الشكلية (التجريدية) بمرحلتين: التفكير الاستدلالي الاستنباطي، والتفكير الاستدلالي الاستقرائي (Piaget, 1950, pp32-33).

إن منظور بياجيه (Piaget, 1950) يُعدُّ أكثر شمولاً ومنطقية في فهم طبيعة التفكير الناقد من حيث العمليات العقلية؛ لأنه يعتمد في تفسيره على آلية إجراء العمليات العقلية من جهة، والمرحلة التي يتمكّن الفرد فيها من إجراء هذه العمليات من جهة أخرى (إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٥٨).

مما سبق يتبين أن التدريس الجامعي يحتاج إلى بيئة غنية بكل الوسائل والأساليب والتقنيات التعليمية المختلفة، والأنشطة المتنوعة والتي تُثير لدى الطلبة حب الاستطلاع والبحث والتقصي، وبما يضمن تحقيق التمثل والتلاؤم أثناء إجراء العمليات العقلية، فتصبح مهارات التفكير الناقد ذات أثر ملموس وفعال في تعاملاتهم.

نظرية ريتشارد باول (Richard Paul)

يرى باول (Paul,1984) أنه ينبغي معرفة أن ثمة ميلاً طبيعياً لدى الأفراد؛ لأخذ وجهات نظرهم عن الآخرين بالحسبان، وينبغي لنا العمل باستمرار؛ من أجل التغلب على هذا الميل (p41).

لذا؛ يعتقد باول (Paul,1984) أن التمييز بين التفكيرين: الناقد والإبداعي، أمر مستحيل؛ ذلك لأن أنواع التفكير الجيد تتضمن سمات متشابهة من حيث إن كليهما نوعي، ويتسم بالجدة، وأن الفرق بينهما ليس نوعياً؛ بل في الدرجة والتركيز، وعليه؛ فمن الأفضل أن تعمل البرامج والمواد الدراسية والممارسات التربوية كلها على ترسيخ الفهم، بأن التفكير الإبداعي العالي يكون في الغالب ناقداً عالياً، والعكس صحيح (p42).

ويعتقد باول (Paul,1984) أن قدرات التفكير الناقد نمائية؛ أي: تنمو بتقدم العمر، وهي تبدأ في الظهور لدى الطلبة في عمر (١١ - ١٢) سنة، ولا تستقر إلا في سن الخامسة عشرة، ثم تبقى في تزايد، إلى أن يصل الطالب إلى سن الرشد، وحينئذ تصبح شبه ثابتة (p43).

ويرى باول (Paul,1984) أنه على الرغم من اختلاف وجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بطبيعة القدرة على التفكير الناقد، فإنهم يجمعون على أهمية تنمية هذه القدرة لدى الطلبة؛ لجملة من الأسباب؛ منها: أن هذا النوع من التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة (p43).

وتعد قدرات التفكير الناقد - من وجهة نظر باول (Paul,1984) - مطلباً رئيساً لفئات المجتمع جميعها، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرات يكون مستقلاً في تفكيره، ومراقباً له، ومتحرراً من التبعية، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعياً للأنظمة الاجتماعية،

والاقتصادية، والسياسية في بلده، لا يُسلم بها كما هي؛ وإنما يُحاكمها وفق معايير محدّدة، ويتّخذ منها مواقف واعية بناءً على تلك المعايير.

وبما أن التفكير الناقد أحد السبل الهامة لضمان التطور المعرفي الفعّال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، فإنه بات من الضرورة على الجامعات أن تسعى لتنمية تلك المهارات لدى أبنائها الطلبة من خلال وظائفها الرئيسية.

نظرية روبرت إينس (Robert Ennis):

يُعد إينس (Ennis, 1985) أحد قادة حركة التفكير الناقد، وهو يعرفه بأنه: ذلك التفكير الذي يتناول ما يجب اعتقاده، أو عمله في موقف ما، أو حادث ما، ويتسم بسمتين أساسيتين؛ الأولى: أنه تفكير عقلي؛ بمعنى: أنه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة، مسوّغة أو مؤيدة بطريقة مقبولة، والثانية: أنه تفكير متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات (p43).

ويرى إينس (Ennis, 1985) أن قدرات التفكير الناقد هي أكثر وضوحاً وشمولاً، وأوسع مجالاً من القدرات العقلية العليا، التي تشمل - بحسب تصنيف (Bloom) للأهداف التربوية - قدرات (التحليل، والتركيب، والتقويم)؛ إذ يضيف التفكير الناقد إلى هذه القدرات القدرة على (الملاحظة، والتفسير) وفق محكّات معينة (p44).

ويؤكد إينس (Ennis, 1985) أن قدرات التفكير الناقد تُعدّ إحدى مزايا التفكير العلمي؛ إذ تشكّل جزءاً مهماً في سلسلة العمليات التي يتضمنها التفكير العلمي، وتمرّ عملية التفكير الناقد - حسب ما يراه بثلاث مراحل، هي:

- مرحلة التعريف والتوضيح: تتضمن هذه المرحلة المشكلة والأسباب، وصياغة الأسئلة المناسبة لموقف ما، والقدرة على فرض الفرضيات، وتحديد الاستنتاجات.
- مرحلة الحكم على المعلومات: تتضمن هذه المرحلة القدرة على تحديد مصداقية الملاحظات، والمعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع، والتمييز بينها وبين المعلومات الأقل ارتباطاً به؛ أي: مرحلة تدقيق وتمحيص المعلومات.

- مرحلة الاستنتاج: تتضمن هذه المرحلة القدرة على حل المشكلة، والتنبؤ بالنتائج المحتملة لها، والحكم على نوعية النتائج الاستقرائية، وعلى صدق الاستدلالات (p45).

وفي ضوء ذلك بات من الضرورة على الجامعات أن تسعى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة حتى يتمكنوا من ممارستها في مختلف الجوانب من حياتهم والتعامل مع معطيات العصر بروح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

نظرية باير (Beyer):

إن مفهوم التفكير الناقد من وجهة نظر باير (Beyer,1987) يشير إلى العملية المتعددة الجوانب، التي تشمل المعرفة، والمهارة، والاتجاه، والتي تتفاعل فيما بينها لتشكّل مجموعها هذا النوع من التفكير، وتشمل المعرفة في هذا السياق معرفة الفرد بمصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتعامل معه، وتشير المهارة في هذا السياق إلى العمليات التي تساعد الفرد على تركيب المعلومات، وتنظيمها، وتقويمها (Kneedler,1986,p.137). ويشير الاتجاه بوصفه عنصرًا ثالثًا من عناصر التفكير الناقد، الذي يأتي بعد المعرفة والمهارة، إلى مجموعة من الاتجاهات التي يركّز عليها التفكير الناقد؛ كحب الاستطلاع؛ للاستزادة من المعرفة.

ويشير باير (Beyer,1987) إلى أن مهارات التفكير الناقد لا تصير قديمة أبدًا؛ بل على العكس من ذلك، فإنها تمكّننا من امتلاك المعلومات وفهمها، من دون الأخذ بالحُساب الوقت، أو المكان، أو نوع المعلومات التي تطبّق فيها (p49).

بناءً على ذلك ينبغي على الجامعات أن تسعى لبناء الشخصية الناقدة لدى الطلبة بحيث يستطيعون التعامل مع المواقف المعقدة بطريقة منظمة، إضافةً إلى التمييز بين الفرضيات، والتعميمات، والحقائق، والادعاءات، ويبحثون عن الأسباب والبدائل، ويتسمون بالانفتاح العقلي والمرونة العقلية.

ويتضح مما سبق أهمية مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي؛ إذ يعتبر تعليم التفكير الناقد بمهاراته ومراحله ومعايير وأساليب تنميته المختلفة بمثابة تزويد للطلبة بالأدوات والوسائل التي يحتاجونها للتعامل بفاعلية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية والمستقبلية.

المبحث الثاني: الجامعات السعودية

تمهيد:

تعتبر الجامعات من المؤسسات التعليمية الهامة؛ لما لها من أدوار كبيرة في المجتمع، ووظائف متعددة تقوم بها من تعليم وخدمة للمجتمع والبحث العلمي، كما أنها تُعتبر من أدوات التطوير والتحديث والتقدم لأي مجتمع؛ ومن هذا المنطلق أولت الدول المتقدمة الجامعات اهتمامًا خاصًا، ورصدت لها ميزانيات ضخمة؛ فلقد تزايدت أعدادها، وتنوعت برامجها وتخصصاتها وأنماط التعليم فيها.

ومما يُلاحظ اليوم كثرة التطورات والتغيرات في أنظمة الجامعات واستحداث الجديد بما يواكب سوق العمل ومتطلباته، ويساعد على تقدم المجتمع ونهضته، تماشيًا مع الأهداف المخططة والمرسومة للدور التعليمي الجامعي، فقد أشار الطيار (٢٠٢١م) إلى أن من أهم الجوانب الأكاديمية في التعليم الجامعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠ الاهتمام بطرق التدريس الحديثة، والبحث العلمي، والتفكير الناقد، والتعليم الذاتي، ومهارة التعلم مدى الحياة، وهي من المهارات الأساسية التي من الواجب توافرها في الطالب الجامعي؛ ليصبح طالبًا متمكنًا معرفيًا وفكريًا (ص ٦٨).

وانطلاقًا من الإيمان بأن الجامعات هي ركيزة التطوير والتنمية الاجتماعية؛ فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات مهمة في هذا المجال من حيث الكم، وشهدت في السنوات الأخيرة قفزات تنموية كبيرة تستلزم أن يواكبها تطوير في نوعية التعليم يحافظ على مكتسباتها، ووتيرة نموها (الشمري، ٢٠١٧م، ص ٦٤).

وفي هذا المبحث، تم التعرض إلى نشأة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وتطوره، بالإضافة إلى أهداف التعليم بالجامعات بالمملكة العربية السعودية، وفلسفة نظام التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، إضافةً إلى عرض لوظائف الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وأخيرًا متطلبات تطوير الجامعات السعودية.

أولاً: نشأة التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية وتطوره:

حققت المملكة العربية السعودية إنجازات كميّة ونوعيّة ونما متسارعا للتعليم العالي؛ مما أدى إلى تعدد مراحل تطوره وتنوع تخصصاته وانتشاره في معظم مناطق المملكة، وهذا إن دل فهو يدل على حرص المملكة واهتمامها بالتعليم العالي.

ويمكن القول: إن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مرّ بثلاث مراحل، هي:

مرحلة التأسيس (١٣٤٦هـ - ١٣٧٥هـ):

بدأ التعليم العالي في المملكة كفكرة عام ١٣٤٦هـ عند إرسال أول بعثة إلى مصر للدراسة في الجامعات والمعاهد العليا فيها ليتم بعدها إنشاء مدرسة تحضير البعثات عام ١٣٥٥هـ في مكة المكرمة، وكانت للطلاب الراغبين في مواصلة التعليم العالي بمختلف التخصصات. ولكن اللجنة الأولى في بنیان التعليم العالي كانت في عام ١٣٦٩هـ، بإنشاء كلية الشريعة بمكة، وقد كان هدفها تخريج علماء ومتقنين ثقافة دينية، سواء كانوا قضاة أو معلمين؛ لتولي تدريس العلوم الدينية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تلاها تأسيس كلية المعلمين عام ١٣٧٢هـ؛ بهدف المساهمة مع كلية الشريعة في سدّ جزء من احتياجات الجهاز التعليمي، واستمرت الدراسة فيها حتى عام ١٣٧٨هـ ليُعاد افتتاحها عام ١٣٨٢هـ بمسمى كلية التربية، كما تم تأسيس كلية الشريعة في الرياض عام ١٣٧٣هـ وكلية اللغة العربية في عام ١٣٧٤هـ (الحامد، وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٦).

مرحلة إنشاء الجامعات ووزارة التعليم العالي (١٣٧٧هـ - ١٤٠١هـ):

مع النمو الاقتصادي والسكاني والعمراني والتعليم الذي شاهده المملكة خلال العقود الخمسة الأخيرة؛ أدى ذلك إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العام بعامّة والتعليم العالي بخاصة، وبرزت الحاجة إلى إنشاء جامعات سعودية تعمل على تلبية حاجات التنمية ومتطلباتها من التخصصات العلمية والتطبيقية والنظرية؛ إذ لم تُعد مسألة إرسال البعثات التعليمية إلى الخارج كافية لملاقاة التطورات المتلاحقة في مجالات التنمية المختلفة، مما استدعى قيام الدولة بإجراء دراسات استهدفت إيجاد قاعدة علمية صلبة للتعليم العالي تتوافق مع سياسة التعليم العامة في المملكة (خوج، ٢٠٠٧م، ص ٣).

وتُعدّ البداية الحقيقية للتعليم الجامعي في المملكة عام ١٣٧٧هـ؛ حيث شهد هذا العام مولد أول جامعة سعودية هي جامعة الملك سعود، تلتها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ١٣٨١هـ، ثم جامعة الملك عبد العزيز عام ١٣٨٧هـ، ثم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك فيصل بالأحساء عام ١٣٩٤هـ، ثم جامعة الملك فهد للبترول والمعادن عام ١٣٩٥هـ؛ مما استوجب وجود جهة مستقلة تُشرف على مؤسسات التعليم العالي، فصدرَ المرسوم الملكي عام ١٣٩٥هـ بتأسيس وزارة التعليم العالي وتحديد صلاحياتها وهيكلها التنظيمي، ليتم بعدها إنشاء جامعة أم القرى عام ١٤٠١هـ (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٦).

مرحلة الانتشار (١٤١٩هـ - ١٤٣١هـ):

وتُعد هذه المرحلة نقلة نوعية؛ حيث ازداد عدد الجامعات ما بين جامعات حكومية وأهلية، بعد أن كانت سبع جامعات فقط حتى نهاية عام ١٤٠١هـ. وفي آخر إحصائية لوزارة التعليم ١٤٤٤هـ بلغ عدد الجامعات (٢٨) جامعة حكومية (وزارة التعليم، ١٤٤٤هـ)، ويوضح الجدول التالي الجامعات السعودية الحكومية وتاريخ إنشائها وإجمالي عدد الطلاب والطالبات.

جدول (٢-١)

الجامعات السعودية الحكومية

م	اسم الجامعة	موقعها	تاريخ إنشائها	عدد الطلاب والطالبات
١	جامعة الملك سعود	الرياض	١٣٧٧هـ	١٢٠٩٩
٢	الجامعة الإسلامية	المدينة المنورة	١٣٨١هـ	١١٥٣
٣	جامعة الملك عبد العزيز	جدة	١٣٨٧هـ	٢٢٦٤١
٤	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	الرياض	١٣٩٤هـ	١٢٥٢٥
٥	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	الظهران	١٣٩٥هـ	٨٦٩٣
٦	جامعة الملك فيصل	الأحساء	١٣٩٤هـ	٨٠٩٢
٧	جامعة أم القرى	مكة المكرمة	١٤٠١هـ	٢١٦٣٢
٨	جامعة الملك خالد	أبها	١٤١٩هـ	١٢٣٩٦
٩	جامعة طيبة	المدينة المنورة	١٤٢٥هـ	١٤٧١٦
١٠	جامعة الطائف	الطائف	١٤٢٥هـ	١٥٤٩٦
١١	جامعة القصيم	القصيم	١٤٢٥هـ	١٤٥٧٥
١٢	جامعة حائل	حائل	١٤٢٦هـ	٨٦٥٥
١٣	جامعة الجوف	الجوف	١٤٢٦هـ	٥٩٨١
١٤	جامعة جازان	جازان	١٤٢٦هـ	٩٥٢٠
١٥	جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية	الرياض	١٤٢٦هـ	٢٣١٥
١٦	جامعة تبوك	تبوك	١٤٢٧هـ	٨٦٩٠
١٧	جامعة الباحة	الباحة	١٤٢٧هـ	٥٣٥٠
١٨	جامعة نجران	نجران	١٤٢٧هـ	٥٧٣٧
١٩	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	الرياض	١٤٢٧هـ	٨٢٢٧
٢٠	جامعة الحدود الشمالية	عرعر	١٤٢٨هـ	٥١٣٩
٢١	جامعة الدمام	الدمام	١٤٣٠هـ	٨٦٠٧
٢٢	جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	الخرج	١٤٣٠هـ	٧٦٠٧
٢٣	جامعة شقراء	شقراء	١٤٣٠هـ	٧٦٣٦
٢٤	جامعة المجمعة	المجمعة	١٤٣٠هـ	٤٧٦٣
٢٥	الجامعة السعودية الإلكترونية	الرياض	١٤٣٢هـ	١٤٨٥٠
٢٦	جامعة جدة	جدة	١٤٣٤هـ	٥١٨٦
٢٧	جامعة بيشة	بيشة	١٤٣٤هـ	٤٩٩٠
٢٨	جامعة حفر الباطن	حفر الباطن	١٤٣٥هـ	٤٨١١

المصدر: (وزارة التعليم، ١٤٤٤هـ، الجامعات والكليات الأهلية)

ثانياً: أهداف التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

- وتتمثل أهداف التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية -كما وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (وزارة التعليم اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤١٦هـ) فيما يلي:
- تنمية عقيدة الولاء لله، ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تُشعره بمسؤولياته أمام الله عن أمة الإسلام؛ لتكون إمكاناته العلمية والعملية نافعة مثمرة.
 - إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأممتهم، في ضوء العقيدة السليمة، ومبادئ الإسلام السديدة.
 - إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.
 - القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي، الذي يسهم في مجال التقدم العالمي في الآداب والعلوم والمخترعات، وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية (التكنولوجية).
 - النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية، ويمكن البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية على مبادئها الأصيلة التي تقود البشرية إلى البر والرشاد، وتُجنّبها الانحرافات المادية والإلحادية.
 - ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن وتنمية ثروة اللغة العربية من (المصطلحات)، بما يسدّ حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.
 - القيام بالخدمات التدريبية والدراسات "التجديّة" التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مما جدّ بعد تخرجهم.
 - وبناءً على ماسبق فإن التعليم الجامعي يهدف إلى تنمية جميع أبعاد شخصية الطالب وإلى تطوير جميع جوانب قدراته واستعداداته وقابليته، إضافةً إلى تنمية معارف الطالب ومهاراته واتجاهاته في مجال تخصصه وفي المجالات التي لها علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ثالثاً: فلسفة نظام التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

تقوم فلسفة النظام التعليمي للمملكة العربية السعودية على أن المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية يحكم الإسلام جميع جوانب الحياة فيها باعتباره عقيدة وشريعة وعبادة

وحكمًا ونظامًا متكاملًا للحياة، ويحتل الدين الإسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في النظام التعليمي السعودي، ومن المعروف أن الإسلام له نظرة متكاملة للطبيعة البشرية ولترتيبها بصورة أكثر شمولًا، وأهم ما تحرص عليه فلسفة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية هو: غرس العقيدة الإسلامية ونشرها بين النشء وفهم الإسلام فهما صحيحًا، وتنشئة الأجيال على الأسس الدينية، وتزويدهم بالقيم والمثل العليا، وإكسابهم المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء الصادق لله سبحانه وتعالى - ثم للوطن وولادة الأمر (آل الحارث، ١٤٣٧هـ، ص ١٤).

وتأسيساً على ما سبق، يتبين أن فلسفة النظام التعليمي للمملكة العربية السعودية تُوضح الأسس التي تستند إليها الأهداف العامة والتي تُوجه النظام التعليمي من خلال ما تعنيه هذه الفلسفة من رؤية فكرية شاملة متكاملة، ولعل من أبرز الأسس المستمدة من فلسفة النظام التعليمي السعودي الآتي: (اليازجي، ٢٠٠٤م، ص ص ٢٤٢-٢٤٥)

- **المبدأ الإيماني:** فالمملكة العربية السعودية دولة إسلامية، فالتعليم فيها مبني على أن الإيمان هو المصدر الوحيد للمعرفة بالخالق -جل وعلا- وبالإنسان، وبالرسالة في هذه الحياة.
- **المبدأ الإنساني:** ويقوم هذا المبدأ على تأكيد مكانة الإنسان في الوجود، وتنمية شخصيته من جميع جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية بصورة شاملة متكاملة.
- **مبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليميّة بين المواطنين:** فالسياسة التعليمية تحرص على تحقيق مبدأ المساواة والعدالة أمام المواطنين في الحصول على فرص التعليم بدون استثناء استناداً إلى ما أقره الإسلام من مبادئ وأسس.
- **المبدأ التنموي:** فالتنمية الشاملة والتربية يلتقيان في الإنسان بوصفه محوراً لها، حيث لا تكون التنمية على خير وجه إلا من خلال جهود التربية في تنمية الثروة البشرية، ولا تكون التربية على خير صورها من دون التنمية الشاملة.
- **المبدأ العلمي:** تقوم السياسة التعليميّة في المملكة على استيعاب الحركة التعليمية التي يمر بها العلم الآن ومتابعة تطورها في العالم المعاصر حتى تلحق المملكة دائماً بركب الدول المتقدمة في ميدان البحث العلمي.

- **مبدأ التربية للعمل وهذا المبدأ يؤكد على إعداد المتعلمين للعمل؛** حيث تُولي السياسة التعليمية بالمملكة الربط بين الفكر والعمل عناية خاصة باعتبارهما عنصرين رئيسين في الخبرة الإنسانية، وباعتبار العمل بجميع أنواعه ركيزة للتربية وجانبا رئيسًا في محتواها وأساليبها، والسياسة التعليمية في المملكة تستند في ذلك إلى ما في أصول الإسلام من تقدير للعمل وحصص على إتقانه.
- **مبدأ التربية للقوة والبناء:** حيث إن القوة في أسمى صورها وأشمل معانيها تشمل قوة العقيدة، وقوة الخلق، وقوة الجسم؛ قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ أَحَبُّ إِلَيَّ اللَّهُ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وَكُلٌّ عَلَى خَيْرٍ" (ابن حبان، ج ١٣، ص ٢٨، ح ٥٧٢١)، والمملكة في إقرارها هذا المبدأ في سياستها التعليمية إنما تهتدي بهدي الإسلام الذي يدعو إلى الأخذ بأسباب القوة، وهي لا تنشُد القوة بذاتها وإنما لتكون طريقًا للخير والبناء، وتُعبّر عن سعي المواطن السعودي المسلم إلى الكمال.
- **مبدأ التربية المتكاملة:** ويعني ذلك المبدأ قدرة الإنسان على التعليم المستمر والتمسك بالدين.
- **مبدأ الأصالة والتجديد وتعنى الأصالة:** التمسك بخير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، والتجديد: يعني توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية المتميزة بالابتكار، والملائمة لتعاليم الإسلام، والمستجيبة لمطالب الحياة وأحوالها في الزمان والمكان؛ فالتعليم في المملكة يقف موقفًا وسطًا يتسم بالقوة والاعتدال
- **مبدأ التربية للحياة** يؤكد هذا المبدأ على تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أُمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها، وذلك عن طريق إعدادهِ إعدادًا سليمًا وتزويده بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضوًا في المجتمع.
- لا شك أن فلسفة التعليم الجامعي تنطلق من الفلسفة العامة لنظام التعليم بالمملكة؛ ولذلك يمكن القول أن هذه الفلسفة ترتكز على العقيدة الإسلامية ومبادئها، والنمو العقلي والاجتماعي لكافة الأفراد والمجتمع، إضافة إلى مواكبة النمو المعرفي في كافة المجالات.

رابعاً: وظائف الجامعات بالمملكة العربية السعودية:

تتحد وظائف الجامعة في أي مجتمع في عدة مهام تتكامل فيما بينها ولا تغني واحدة منها عن الأخرى، وهي وظيفة نقل المعارف والمهارات من خلال التدريس، وإنتاج المزيد من المعرفة من خلال البحث العلمي، وتنمية المجتمع من خلال توظيف واستثمار لتلك المهارات والمعارف، وقيادة الحركة الفكرية والثقافية والعلمية من خلال ما تُنتجه النخبة الجامعية من تأليف وإبداع ومهارات تكنولوجية (فلوسي، ٢٠١٨م).

الوظيفة الأولى: التدريس الجامعي:

مفهوم التدريس الجامعي: هو عملية منظمة وهادفة تستهدف زيادة وتطوير الحصيلّة المعرفية والمهارية، وتعزيز الاتجاهات والقيم الإيجابية للطالب، ويتطلب التدريس الجيد بناء بيئة تعليمية ملائمة يتحقق فيها للمتعلّم نمو إيجابي متوازن في الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية والنفسيّة (العمر، ١٤٢٨هـ، ص ٨٢).

ويعني قيام الجامعة بنشاطات تعليمية مباشرة تهدف إلى تأهيل الدراسين ليقوموا بوظائفهم في المجتمع كمتخصصين في مجالات العمل المختلفة، ويتطلب تحقيق ذلك تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الإنسانية والعلمية في مجال التخصص وتنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وإكسابه المهارات الأساسية والمناسبة في التخصص وتنمية الاتجاهات الإيجابية والميول والاهتمامات (الرويلي، ٢٠٠٩م، ص ٣٤).

ويعرف النوح (١٤٢٦هـ) التدريس الجامعي بأنه نشاط موجه، يتألف عناصر متفاعلة من عضو هيئة التدريس والطالب والمنهج الدراسي، وإدارة المؤسسة، ومناخ للعمل يتجاوز حده العلمي، والذي يتمثل في تزويد الطلاب بالمعارف اللازمة وإكسابهم المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعلم الذاتي، والمشاركة في تقويم السلوك لمدرسيهم إلى حده الاجتماعي والذي يتمثل في توثيق العلاقات مع الطلاب ومعاملاتهم بإحسان ليحقق التدريس أهدافه المرجوة منه (ص ٦٥).

ويرى الخطيب (٢٠٠٦م) أن التدريس الجامعي يعني الكيفية التي يتم فيها تعلّم الطلاب الجامعيين، وكيفية استعمال المعارف الجديدة التي تنفجر في كل يوم وبصورة متزايدة (ص ٣١).

وبناءً على ما سبق يُعتبر التدريس الجامعي علاقة تبادلية تفاعلية بين عضو هيئة التدريس وطلابه للوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة في الجوانب المعرفية والمهارية قادرة على التفاعل مع التغيرات المتلاحقة في عصر الثورة المعرفية.

أهمية التدريس الجامعي:

تكمن أهمية التدريس الجامعي في هدفه الأول، وهو تنمية شخصيات الطلاب من جميع النواحي، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات المتجددة، وتطوير مهاراتهم خاصة التي تتعلق بالتفكير، وإعدادهم لسوق العمل، مما يساهم في تنميتهم الشخصية وإمداد المجتمع بالقوى البشرية التي يحتاجها لتحقيق التنمية الشاملة.

ويرى النوح (١٤٢٦هـ) أنه في ضوء مفهوم التدريس الجامعي، يمكن إبراز أهميته في عدد من الأمور منها:

- يعد التدريس الجامعي ميداناً خصباً لاستخدام تقنيات تعليمية حديثة غير أساليب الإيضاح التقليدية المألوفة.
- يفتح التدريس الجامعي آفاقاً جديدة أمام أعضاء هيئة التدريس لإنتاج أفكار قابلة للبحث والدراسة.
- قابلية التدريس الجامعي الأخذ بطرائق تدريسية مستحدثة يمكن أن تساهم في الحد من المشكلات التي تنجم بفعل استخدام طريقة المحاضرة.
- يحقق التدريس الجامعي أهدافاً متنوعة، وتكوين اتجاهات جيدة لدى الطلاب عن طريق الحوار وإنتاج المعارف والعمل على إثرائها.
- يكسب التدريس الفاعل والحركة البحثية الأنشطة مؤسسات التعليم الجامعي سمعة علمية متميزة في الأوساط الأكاديمية (ص ص ٦٥-٦٦).
- لذلك يعتبر التدريس الجامعي أحد العوامل التي تُساهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع إذا منح الطالب الجامعي المعارف والمهارات اللازمة للمساهمة في تطوير المجتمع وتحقيق النجاح في حياتهم.

غايات التدريس الجامعي:

في ضوء الأدوار التي تقوم بها الجامعة والوظائف التي حُدِّت لها والتي تدور في مجملها حول التنمية الشاملة للمجتمعات، تبرز غايات التدريس الجامعي لتحقيق تلك الأدوار والوظائف والوصول إلى تنمية بشرية عالية المستوى تتماشى من متغيرات العصر، ومن هذه الغايات الآتي:

- تثقيف المجتمع، ببحث المعرفة العامة العالية بين المواطنين، وتوعيتهم على أحدث ما توصلت إليه المعرفة العلمية الإنسانية في شتى الميادين.
- بث الروح العلمية في المواطن بالمعنى السلوكي الحياتي، بحيث يرفض الخرافة والاستسلام للغيبيات، ويعتمد شريعة العقل والمنطق.
- تأهيل المواطن للعمل المنتج، وتشجيعه على امتلاك التقنيات الحديثة وتعزيز قدرته على الإبداع في مهنته، وقدرته على التطوير.
- تزويد القطاع الاقتصادي العام والخاص بحاجاته من المهرة.
- دراسة الثروات الوطنية الطبيعية والبشرية وتحديد السبل الفضلى لاستثمارها.
- حفظ التراث الوطني، والكشف عن الأصيل والجميل منه.
- المساهمة في إغناء المعرفة وتقدم العلوم، واعتبار المجتمع عضواً فاعلاً في عالم الحضارة لا مستورداً ومستهلكاً لإنتاج الآخرين.
- المساهمة في حفظ أمن الوطن الاقتصادي والاجتماعي والعسكري بالتبصر العلمي في كل ذلك (عبدالحى، ٢٠١٢هـ، ص ١٥٧).

وبناءً على ذلك على التدريس الجامعي أن يقوم بدوره في تنمية مهارات التفكير للطلبة في الجامعات وخاصةً مهارات التفكير الناقد؛ وذلك لأن للتدريس دور مهم في ذلك، إذ يمكن من خلاله تدريب الطلبة على تلك المهارات المتنوعة كالتحليل والتركيب والربط والتقويم وغيرها من المهارات التي يمكن من خلالها ممارسة التفكير العلمي بجميع خطواته، إضافةً إلى اكتساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي والتعليم المستمر، واستخدام التكنولوجيا، ليستفيد منها في تطوير ذاته وعمله بعد تخرجه.

خصائص التدريس الجامعي الفعال:

لا يزال التدريس يُشكل عصب العملية التعليمية في الجامعات واستجابةً للمتغيرات التربوية والتقنية، ولم تعد عملية التدريس متوقفة على جهد الأستاذ الجامعي في نقل المعارف والمعلومات من خلال المناهج الدراسية إلى قاعات الدرس، بل أصبحت مهارة واسعة تقوم على عملية تعليم الطالب كيف يتعلم، فالعلوم والمعارف متاحة بصورة واسعة، وفي متناول الجميع، وقدرة الطالب في الوصول إليها بنفسه تختصر على الأستاذ كثيراً من الجهد والوقت بل إن في ذلك نقل لعملية التدريس إلى عالم رحب من الإبداع والبحث داخل قاعة الدرس (المهيري وأبو عالي، ١٤٢٦هـ، ص ٨).

ويُشير العتيبي (١٤٣٠هـ) إلى أن العديد من الدراسات اتفقت على أن التدريس الفعال يحتوي على عمق المعرفة بالمادة والقدرة على الاتصال بالطلبة، وإثارة دافعيتهم للتعلم، والتحمس للمادة والتدريس، ووضوح العرض والعدالة في التقويم وأن عضو هيئة التدريس له الأثر الأعظم في تكوين بيئة التعلم ونتائجه، ويضيف أن من خصائص التدريس الجامعي الفعال معرفة الأساليب المؤثرة على تعلم الطلبة، وتقديم التشجيع الكافي لهم على التعلم الذاتي، وتحفيزهم على التفاعل فيما بينهم، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة، والمرونة في أساليب التدريس (ص ٤٢).

لذلك يمكن القول أن من خصائص التدريس الفعال توفر الظروف الملائمة للتدريس من حيث توفر الوسائل التعليمية ومصادر المعلومات واستخدام التقنية والتنوع في الأنشطة والاستراتيجيات الحديثة، إضافةً إلى الدور الفعال لعضو هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير بما يمتلكه من خبرات ومهارات للوصول إلى الأهداف المرجوة.

ويرى بعض المهتمون بطرق وأساليب التدريس الحديثة أنه يجب أن تتضمن بعض الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الطريقة المناسبة لأي مرحلة من مراحل التعليم الجامعي، وتتمثل هذه الأسس في الآتي:

- أن تتيح الطريق الفرصة للطلاب في التعبير عن آرائهم والكشف عن ميولهم ومهاراتهم.
- أن تتيح الطريقة للطلاب فرصة التفكير للمستقبل والتفكير الإبداعي.
- أن تعطي الاهتمام بالعلاقة الإنسانية بين المحاضر والطالب.

- أن يبرز فيها دور المحاضر كمشرف وموجه ويعرض المعلومة بأسلوب شيق.
- التوازن بين المعلومات النظرية والعملية في المقرر الدراسي، وترتيب المحتوى وتقديمه بشكل منظم وواضح.
- إعداد المحاضرات للطلاب الذين يدرسون عن بعد، وتقديم مقررات متقدمة لطلاب الدراسات العليا، والإشراف على رسائلهم.
- إعداد قوائم بالموضوعات وأهم المراجع في التخصص وتوجيه الطلاب لقراءتها (إدريس، ٢٠١٥م، ص ٧٠).

معوقات وظيفة التدريس الجامعي:

من خلال تتبع معوقات التدريس في الجامعات السعودية الواردة في كثير من الأدبيات والأبحاث العلمية وجدت الباحثة أن هناك تشابهاً وتكراراً فيما بينها، وقد أشار إليها الأسدي (٢٠١٤م، ص ٤٣-٤٤) ويمكن عرضها من خلال المخطط الآتي:



شكل (٢-٣)

معوقات وظيفة التدريس الجامعي

الوظيفة الثانية: البحث العلمي:

مفهوم البحث العلمي:

يختلف مفهوم البحث العلمي وفقاً لاهتمامات الباحثين وتخصصاتهم، ووفقاً لتعدد مناهج، وأساليب البحث، وتنوع مجالاته ونشاطاته، فهو خطوات متتالية ومنظمة، مؤسسة على بيانات تم جمعها حول مشكلة ما، وتعرضت للفحص والتدقيق بهدف حلها، فهو سعي وراء المعرفة باتباع أساليب علمية مقننة، وهو استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف جديدة يمكن توصيلها والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي (جاد الرب، ٢٠١٠هـ، ص ١٩٦).

والبحث العلمي عبارة عن مجموعة من النشاطات والتقنيات والأدوات التي تبحث في الظواهر المحيطة والتي تهدف إلى زيادة المعرفة، وتسخيرها في عمليات التنمية لمختلف جوانب الحياة (العجيلي، ٢٠١٣هـ، ص ١٤٥).

أهمية البحث العلمي:

يمكن القول بأن استمرار تطور الإنسان بشكل عام، وتقدم المسيرة الإنسانية، وقراءة حضارات الأمم، والاستفادة منها، وتقدم بعض الأمم، وتختلف بعضها، يرجع في الأساس إلى البحث العلمي المنهجي. وفيما يلي عرض لأبرز النقاط حول أهمية البحث العلمي، كالآتي:

- تحسين المعيشة خاصة في الدول المتقدمة، حيث يساهم في تقدم بعض الدول، وفي تحقيق الرفاهية لشعوبها.
- إحداث التقدم الحاصل في العالم الآن من ثورة الاتصالات والمعلومات، التقدم الإلكتروني وفي علوم الفضاء.
- التقدم في أساليب وطرق الإنتاج وتقديم الخدمات يرجع إلى الابتكارات والإبداعات والإضافات العلمية البحثية.
- المساهمة في توفير وإدارة الوقت من خلال سرعة ودقة الأداء.
- المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة من خلال الابتكارات التي تساهم في دفع المؤسسات الإنتاجية وتحسين أداء العاملين فيها.

- المساهمة في إعداد الموارد البشرية في المجتمع عملياً ومنهجياً، والاستغلال الأمثل للموارد المالية والطبيعية التي يمتلكها المجتمع (جاد الرب، ٢٠١٠م، ص ١٩٧).

ويمكن للبحث العلمي أن يُساهم في التنمية الشاملة للدول والمجتمعات عبر تدريب الطلبة الجامعيين على مهارات التفكير الناقد التي تساعدهم على التفاعل مع مشكلات مجتمعهم وتحدياته.

مقومات البحث العلمي:

البحث العلمي أحد الأنشطة الحياتية الهامة لأي مجتمع ينشد تحقيق الحياة الكريمة لأفراده، ويأمل مستقبلاً أفضل لأبنائه، وكأي نشاط إنساني له مقومات أساسية تكفل له النجاح، وتحقيق الهدف منه، وأي قصور في هذه المقومات ينعكس على العمل البحثي في صورة معوقات أو تحديات تؤجل نجاح هذا النشاط أو قد تلغيه، ومن أهم المقومات الأساسية للبحث العلمي الآتي:

- **توفر سياسة بحثية رشيدة:** وهي جملة التوجهات العامة، والتدابير والترتيبات التنظيمية التي يستعين بها بلد ما لتحقيق تقدم علمي ينسجم مع ظروفه الثقافية والسياسية والاقتصادية؛ ويتم بموجب هذه السياسات وضع الخطط، وتوفير الباحثين المؤهلين، وأجهزة البحث وأدواته.
- **توفير الباحثين المؤهلين:** وهو ليس بالأمر السهل، فالباحث المؤهل لا يصير كذلك إلا بعد حصوله على درجة علمية رفيعة والتدريب على ممارسة العمل البحثي تحت إشراف متخصصين ثقات، ولابد أن تتوفر فيه خصائص مهمة تميزه كباحث مثل حب الاطلاع، وسرعة البديهة، والقدرة على الربط بين الظواهر وسلامة الاستنتاج، إضافة إلى ذلك لابد للباحث من باحثين مساعدين مدربين على جمع البيانات وتصنيفها وغيرها.
- **توفر المؤسسة البحثية:** أي المؤسسات المعنية بالبحث العلمي كالجامعات التي تعتبر البحث العلمي أحد أهدافها ووظائفها ومراكز البحث العلمي المتخصصة، ومؤسسات الإنتاج التي تنشئ مراكز بحثية خاصة بها لتطوير إنتاجها.

- البيئة البحثية المناسبة: أي المناخ العام الإيجابي الذي يتسم بالحرية والانفتاح الفكري، واحترام الباحث، وتقبل نتائج الأبحاث، بعض النظر عن اتفاقها أو اختلافها مع قيم الثقافة السائدة، أي أن توفر هذه البيئة مرتبط بفلسفة المجتمع، وتقدمة، وإيمانه بالعلم.
- التمويل: يحتاج البحث العلمي إلى أموال طائلة، حتى وإن كانت نتائجه لا تتضح على المدى القصير، فالبحث العلمي استثمار مضمون النتائج، ولذلك تتسابق الدول المتقدمة لتخصيص الموازنات الضخمة للبحث العلمي، بينما تواجه الدول النامية إشكالية حقيقية في ذلك نظراً لمحدودية مواردها ولديها أولويات للإنفاق، ولكن ليس من ضمنها البحث العلمي (بطاح ٢٠١٧م، ص ١٣٣)، (عامر، ٢٠١٠م، ص ٧٠).

سمات البحث العلمي:

يتسم البحث العلمي بعدة سمات نذكر منها ما جاء في عامر (٢٠١٠م):

- أنه يستهدف اكتشاف العلاقات العلية أو السببية بين المتغيرات بما يساعد على فهم وحل المشكلات المحددة.
- أنه يستهدف التوصل إلى التعميمات، أو مبادئ، أو نظريات، تساعد على فهم الظواهر، والتنبؤ بالمستقبل.
- أنه يستند إلى التجريب في المواقف التي تسمح بذلك، كما يتطلب القيام به الإلمام بأدبياته، ومصطلحاته، ومفاهيمه.
- أنه يقتضي الملاحظة الدقيقة، والوصف الموضوعي، واستخدام القياس الكمي، ما أمكن ذلك.
- أنه يبدأ بخطة، وينتهي بنتائج تجيب عن تساؤلاته، ويستفيد من جمع المعلومات من المصادر الأولية والثانوية.
- يتطلب إجراؤه الصبر والمثابرة والموضوعية والالتزام بالمنطق، لإثبات صحة فروضة.
- يسعى للبحث عن الحلول المناسبة للمشكلات، وإلى توسيع آفاق المعرفة (ص ٩٩).
- وحتى تظهر هذه السمات السابقة في البحث العلمي يتطلب أن يتوفر في الباحث العلمي مهارات التفكير الناقد التي تتضمن الموضوعية والدقة واستخدام الأدلة والبراهين لإثبات صحة الفروض ومن ثم الوصول إلى النتائج.

معوقات البحث العلمي:

عند تشخيص واقع منظومة البحث العلمي في الجامعات العربية بشكل عام فهي لم تصل إلى المستوى المأمول، وتُشير العديد من الدراسات إلى أن إنتاج البحوث العلمية في الجامعات ضعيف، إذ إن عدد الأبحاث التي ينشرها عضو هيئة التدريس الواحد سنوياً يقع في حدود (٠,٢-٠,٥)، فيما وصل الوقت المخصص لعضو هيئة التدريس للبحث العلمي في الدول المتقدمة إلى نسبة (٣٣٪)، بينما في الدول العربية لا يتجاوز (٥٪) (الخليفة، ٢٠١٤م، ص ٢٦)، وهذا بلا شك يُنبئ عن العديد من المعوقات والتي قد يرتق البعض منها لدرجة التحديات وأهمها كالاتي:

- عدم وجود استراتيجيات واضحة أو سياسات محددة للبحث العلمي، والتي تتضمن الأهداف والأولويات والمراكز البحثية اللازمة.
- ضعف الإنفاق المالي على البحث العلمي، مما أسفر عن ضعف مستوى البحث العلمي، وانعدام مساهمته في التنمية، وهجرة العقول إلى خارج الوطن.
- عدم ربط البحوث التنموية المتواضعة في الكم والنوع بخطط التنمية الشاملة.
- التركيز في أغلب البحوث على المفاهيم والبحوث النظرية، مع عدم توفر المناخ البحثي الصحي.
- ضعف قواعد المعلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية.
- زيادة الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس مع انخفاض في المرتبات.
- عدم ربط البحث العلمي بمؤسسات الإنتاج، مع تدني مستوى الوعي المجتمعي بأهمية البحث.
- اقتصار مهام البحوث العلمية في الجامعات على البحوث المرتبطة بالترقية، أو مجالات محددة.
- الاختيار غير المناسب للباحثين وطلبة الدراسات العليا، نتيجة تقييمات مرتبطة بالمعدل الدراسي وحده.
- النظام الهرمي القديم في الجامعات لا يزال عقبة، كما أنه يفتقر للحوافز.
- الافتقار لروح العمل الجماعي وعدم الاهتمام بالبحوث البينية.

- قصور الدور الذي يؤديه القطاع الخاص في دعم البحث العلمي.
- عدم وجود التنسيق بين المؤسسات العلمية، مع قصور تسويق الأبحاث
- عدم الطلب على البحث العلمي، والاكتفاء بشراء المعرفة واستئجار الخبراء.
- هشاشة ومركزية أجهزة تخطيط وإدارة البحث العلمي وتعددتها وضخامتها.
- عدم ربط البحث العلمي بحاجات المجتمع، مع وجود نوع من الإحباط النفسي لدى بعض الباحثين. (آل مداوي، ٢٠١٤م، ص ٥-٧)، (الرويلي، ٢٠١٢م، ص ٨٢).

إن الدول العربية تتفاوت بنسبة وجود هذه المشكلات، فالمملكة العربية السعودية مع رؤية ٢٠٣٠ تدعم البحث العلمي من خلال عدة مبادرات، وذلك لأن الارتقاء بالبحث العلمي يأتي على رأس الأولويات التي تهدف إليها رؤية ٢٠٣٠ حيث تستهدف القيادة زيادة قدرة المملكة التنافسية ورفع كفاءة الجامعات والارتقاء بمستوى الطلاب والباحثين.

الوظيفة الثالثة: خدمة المجتمع:

مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع:

اصطلح العديد من العلماء والأكاديميين على تسمية وظيفة خدمة المجتمع بالوظيفة الثالثة للجامعة، والتي تُشير إلى مجموعة كبيرة ومتنوعة من النشاطات التي تشمل استخدام الأجيال للمعرفة والإفادة منها ومن الإمكانيات الأخرى للجامعة خارج البيئة الأكاديمية.

ويمكن تحديد مفهوم خدمة المجتمع كما ذكره عزب (٢٠١١م) بأنه نشاط تقوم به الجامعة لحل مشكلات المجتمع، أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة، وتستفيد الجامعة من ذلك في بحوثها النظرية والتطبيقية التي تجرى لهذا الغرض، وتعتمد في ذلك على إمكانياتها المادية والبشرية وقد تستفيد من خلالها مؤسسات اجتماعية أخرى (ص ٢٣).

كما يشير عبد الحي (٢٠١٢م) إلى أن خدمة المجتمع تعني تلك العملية التي يتم من خلالها تمكين أفراد المجتمع، وجماعاته، ومؤسساته، وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة الخدمات المختلفة من التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة، تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية (ص ٣٠٢).

وترى الباحثة أن وظيفة الجامعة المتضمنة خدمة المجتمع هي عبارة عن تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص والمؤسسات الإنتاجية لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تواجه المجتمع.

أهداف الجامعة لخدمة المجتمع:

يحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاث مجموعات من الأهداف لخدمة المجتمع، وتتلخص في الآتي:

- أهداف معرفية: تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطوراً، أو تطويراً، أو انتشاراً.
- أهداف اقتصادية والتي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع، والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية، وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية، وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.
- أهداف اجتماعية والتي من شأنها أن تعمل على استقرار المجتمع، وتخطي ما يواجهه من مشكلات اجتماعية، وتتمثل هذه الأهداف الاجتماعية فيما يلي:
- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريباً يتناسب وطبيعة تغير المهن.
- تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية، مثل مكافحة الأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي، وغيرها.
- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة، والبيئة المحلية خاصة.
- ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة.
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي.
- تفسير نتائج الأبحاث، ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.

إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة (عبدالحى،

٢٠١٢م، ص ٣٠٤)، (عامر، ٢٠٠٧م، ص ٨).

ويمكن القول أنه يمكن تحقيق هذه الأهداف السابقة عن طريق طرح الجامعات لبرامج تدريبية تهتم بتنمية العقلية الواعية للطلبة من خلال التدريب على مهارات التفكير المتنوعة وعلى وجه الخصوص مهارات التفكير الناقد والتي يمكن من خلالها التفاعل بشكل إيجابي مع قضايا المجتمع.

أبعاد خدمة الجامعة للمجتمع:

يوجد ثلاث أبعاد لقيام الجامعة بخدمة المجتمع وهذه الأبعاد يمكن عرضها من خلال الآتي:

- **البعد الجغرافي:** ويطلق على هذا البعد أحيانا التعليم الإرشادي أو التعليم بغرض خدمة المجتمع المحيط بالجامعة، أو التعليم خارج جدران الجامعة، ويقصد به تقديم المناهج النظامية التي تؤدي إلى الحصول على درجات جامعية لهؤلاء الذين لا يستطيعون الحضور إلى الجامعة، وذلك عن طريق عقد فصول دراسية نهائية أو مسائية خارج الجامعة، أو عن طريق الدراسة بالمراسلة أو بالتعليم عن طريق الإذاعة والتلفزيون.
- **البعد الزمني:** ويسمى هذا البعد أحيانا بالتعليم المستمر، أو التعليم العالي للكبار، ويقصد به توفير فرص الدراسة العالية للكبار الذين أتموا تعليمهم الرسمي بالمدارس، بهدف تحسين مستوى الفرد وزيادة كفاءته المهنية كمواطن، وذلك عن طريق إنشاء الفصول الدراسية، وإلقاء المحاضرات والتعليم بالمراسلة وتدريب المناهج القصيرة، وعقد ندوات البحث وغير ذلك من أشكال التعليم المستمر، وفي مثل هذه الدراسات تطبيق برامج جامعية ملائمة لخدمة الكبار.
- **البعد الوظيفي والخدمي:** ويشمل هذا النوع على ما يسمى بالخدمات التعليمية والأبحاث التطبيقية ويمثل تطوير الموارد الجامعية واستغلالها لمقابلة احتياجات واهتمامات الشباب غير الجامعي والكبار، وبغض النظر عن السن، أو الجنس، أو الخبرات التعليمية السابقة، كما يقوم بتقديم الاستشارات للهيئات والأفراد في المجالات المختلفة الزراعية، والصناعية، والتجارية (المصري، ٢٠١٥م، ص ٥٤)، (عبدالحى، ٢٠١٢م، ص ٣٠٥).

ويمكن الاستفادة من البعد الوظيفي الخدمي في تطوير المهارات المطلوبة في سوق العمل لأفراد المجتمع والتي تتضمن مهارات التفكير الناقد.

معوقات خدمة الجامعة للمجتمع:

تختلف الوظيفة الثالثة للجامعة عنوظيفتين الأولى من حيث مفهومها، ومؤشرات قياسها، فلا يزال يعترها بعض الغموض في ذلك، فبعض ممارساتها وفعاليتها قد تقع تحت مظلة التدريس، أو البحث العلمي، وهنا يكمن العائق الأكبر في أنها قد تؤخذ على أنها تابعة لأحدهما وليست وظيفة مستقلة، وقد يُبنى على ذلك الكثير من القرارات وأهمها ما يتعلق بالأمور المالية والميزانيات. وتتعدد المعوقات التي تعترض برامج خدمة الجامعات لمجتمعاتها، حسب طبيعة المجتمعات والجامعات، ولكن هناك معوقات مشتركة تواجه الجامعات في تقديم خدماتها للمجتمع ومنها ما جاء في طعيمة والبندي (٢٠٠٤م) كالآتي:

- عدم توافر ميزانية كافية للأنشطة التي تخدم المجتمع.
- تحكم البيروقراطية وتعدد الإجراءات الإدارية التي تصرف أعضاء هيئة التدريس أحياناً عن المشاركة في خدمة المجتمع.
- عدم وجود مراكز خدمة مجتمع في بعض الكليات مما يضعف الروابط بينها، ويعيق خدمة الجامعة للمجتمع.
- الافتقار إلى خطة علمية لخدمة المجتمع، والعجز أحياناً عن وضع هذه الخطة في الأقسام لأسباب متعددة.
- الافتقار إلى معلومات دقيقة وإحصاءات يمكن التحرك في ضوءها لخدمة المجتمع.
- انشغال الكثير من أعضاء هيئة التدريس بالتدريس في الجامعة أو جامعات أخرى بالانتداب.
- عدم وجود نظام للحوافز يشجع الأعضاء والأقسام على خدمة المجتمع.
- عدم اهتمام قطاع الصناعة أحياناً بطرح مشاكله وطلب المشاركة في إيجاد الحلول لها.
- عدم التنسيق بين الأقسام ومراكز الإنتاج والخدمات في المجتمع (ص ص ١٨٠-١٨١).
- ويصنف عزب (٢٠١١م) المعوقات التي تحول دون قيام الجامعات بدور فعال في خدمة المجتمع إلى معوقات مالية، ووظيفية وإدارية ومعوقات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات خاصة بمؤسسات المجتمع، ومن تلك المعوقات ما يلي:
- عدم وضوح مفهوم خدمة المجتمع لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.

- عدم وجود اعتمادات مالية مستقلة للأقسام بغرض خدمة المجتمع.
- عدم وجود تقويم دوري وسنوي لبرامج خدمة المجتمع.
- عدم توزيع الأدوار الخاصة بخدمة المجتمع على الأقسام والكليات.
- ضعف مساهمة المقررات الدراسية وبحوث الدراسات العليا في خدمة المجتمع.
- تشكك كثير من مؤسسات المجتمع في قيمة البحث العلمي كأداة لحل مشكلاتها.
- صعوبة تطبيق مفهوم المساءلة فيما يتعلق بأنشطة وفعاليات خدمة المجتمع، حيث لا توجد في الواقع معايير مطورة لقياس الأداء الاجتماعي.
- عدم وجود سياسة عامة للربط بين مناهج التعليم الجامعي وخطته ومتطلبات التنمية المجتمعية (ص ص ٥١-٥٧).

وترى الباحثة أن من ضمن معوقات خدمة الجامعة للمجتمع عدم تفعيل مهارات التفكير الناقد أثناء وضع الجامعة للخطط التنفيذية الخاصة بخدمة المجتمع مما يجعلها غير قادرة على تلبية احتياجات التنمية وسوق العمل، إضافةً إلى عدم إشراك الجامعة للخبراء المهتمين بمهارات التفكير الناقد من مؤسسات المجتمع في لجان تطوير برامجها الخاصة بوظيفة خدمة المجتمع.

خامساً: متطلبات تطوير دور الجامعات السعودية:

لكي تُحقق الجامعات وظائفها التعليمية والبحثية، وتلبي آمال وطموحات المجتمعات التي تُحيط بها بنجاح، عليها أن تستجيب لمتغيرات العصر، وتتطلع لتحقيق الريادة العالمية، من خلال تطوير خططها واستراتيجياتها بخطط واستراتيجيات تتسم بالمرونة والحدثة، لذلك تناولت هذه الدراسة متطلبات تطوير الجامعات في المملكة العربية السعودية من خلال ذكر تعريفات لمصطلح المتطلبات والتطوير أولاً، ومن ثم عرض للمتطلبات اللازمة لتطوير الجامعات من خلال وظائفها الرئيسية كالآتي:

تعريفات لمصطلح المتطلبات والتطوير:

تُعرف المتطلبات بأنها: محاولة إيجاد شيء ما وتوفيره، وتأتي من الفعل طلب، وتعني أيضاً الحاجة الملحة أو الضرورة الملحة لشيء ما (أبو سعدة وآخرون، ٢٠١٤م، ص ٨١)، ويرى أحمد (٢٠١٥م، ص ١٠٨) أن المتطلبات ضرورة، وشيء إجباري، وشيء أساسي لا غنى عنه.

التطوير لغةً: (مادة: ط و ر) تطوّر: تحول من طور إلى طور آخر. والتطور هو التغير التدريجي الذي يحدث في بنية المجتمع، أو العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه (مجمع اللغة العربية المعاصر، ١٩٦٠م، ص ٣٩٦).

التطوير اصطلاحاً: هو التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة، وهو جهد مخطط على مستوى التنظيم ككل، تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعالية وحيوية المنظمة (صائغ، ٢٠٠٥م، ص ٢).

وتعرّف الدراسة الحالية التطوير بأنه: تجديد تدريجي، يعبر عن جهدٍ مخطط له، ويهدف إلى التحسين، وحل المشكلات، وتحقيق الأهداف المرجوة، بصورة تكاملية وأكثر كفاءة وشمولية في وظائف الجامعات (التدريس - البحث العلمي - خدمة المجتمع).

المتطلبات اللازمة لتطوير الجامعات السعودية من خلال وظائفها الرئيسية:

- حتى تقوم الجامعة بدورها على الوجه المطلوب لابد لها من تطوير منظومة التعليم الجامعي ككل، وقد أجملت دراسة لمنظمة اليونسكو متطلبات هذا التطوير في النواحي الآتية:
- القدرة على تقديم خدمات للمجتمع بترسيخ العلاقة مع قطاعات الإنتاج، والخدمات، وتوفير فرص لمن لم يستطيعوا الالتحاق بالتعليم الجامعي لتلقي العلم وبالتالي تغيير نظام القبول في منظومة التعليم الجامعي.
 - أن تكون نظم وبرامج وآليات التعليم الجامعي مترابطة مع أهداف تنمية التخصص المهني، والإداري والفني التي تستلزم أعلى مستوى من التدريب.
 - تطوير وتعميق برامج وأنشطة البحث العلمي والدراسات المتقدمة لمؤسسات التعليم الجامعي، والبحث عن التسهيلات والموارد اللازمة خارج الحدود.
 - تطوير أساليب نقل وتحويل المعرفة، من خلال التعاون بين الأقسام العلمية، والمتخصصين في تقنيات التعليم، واستثمار إمكانيات التقنيات الجديدة خاصة التعليم عن بعد، أو التعليم المفتوح، الذي يمكن استخدامه بديلاً للنظام الحالي، مما يعطي فرصاً أكبر للراغبين في التعليم فضلاً تحسين مستويات التدريس، والتعليم.

- تجديد التدريس والتعليم بتبني برامج دراسية جديدة، تناسب الاحتياجات الجديدة، والتي تؤكد على الترابط بين مجالات المعرفة المختلفة.
- العناية بالنوعية والجودة في كل عناصر العمل التعليمي، والتأهيل المتميز، والمتكامل للمعلم.
- ربط التعليم الجامعي بحاجات سوق العمل بشكل يحقق استمرارية التكامل بينهما، من خلال التركيز على القرارات والأساليب التعليمية التي تنمي القدرات الفكرية للدراسين والتي تخلق فيهم المبادرة والقدرة على التكيف (في الشايع وعامر، ٢٠١٢م، ص ص ٨٩-٩٩)

وبناءً على ما سبق يمكن عرض متطلبات تطوير كل وظيفة من وظائف الجامعات على النحو الآتي:

متطلبات تطوير دور الجامعات في التدريس:

- يُعد تطوير منظومة التعليم الجامعي ضرورة يفرضها التغيير السريع لطبيعة وبنية المهن والحرف في سوق العمل، وعليه فإن تحقيق التطوير المطلوب يتطلب ضرورة اعتماد متطلبات تمكن من تحقيق التغيرات المتوقعة من خلال الآتي:
- اعتماد أنماط تعليمية بعيدة عن النمط التقليدي، لجعل التعليم الجامعي متاح للجميع من المجتمع، من خلال المرونة في القبول وطرق التعليم وأساليبه كما في التعليم الجامعي عن بعد.
 - ربط المقررات الجامعية بمؤسسات الإنتاج والخدمات الاقتصادية في المجتمع، والتي تستفيد من مخرجات الجامعة في المستقبل، حتى يضمن الخريج الحصول على العمل فيما بعد.
 - اعتماد أسلوب المزاوجة بين التخصصات المختلفة، وإزالة الحواجز بين التخصصات العلمية المتشابهة داخل الجامعة، مما يزيد من قدرة التعليم الجامعي على تقديم تعليم عالي متداخل التخصصات.
 - الاستفادة من تقنية المعلومات، وشبكات المعلومات (الإنترنت)، للاستفادة القصوى (إدريس، ٢٠١٥ م، ص ص ٧١-٧٢).

ويُشير العبادي والطائي (٢٠١١م) إلى أن توجهات القيادات العليا نحو التعليم بصفة إجمالية تُدرك أهمية بناء سياسات التطوير التي يمكن من خلالها الارتقاء بجودة أداء المؤسسات في عملياتها التعليمية من خلال السياسات الآتية:

- تطوير المناهج والأساليب التعليمية.
- تطوير الأستاذ الجامعي.
- تحقيق المواءمة مع سوق العمل.
- تنظيم التعليم وإدارته.
- تكامل الموارد والخبرات.
- تحسين الجودة وضبطها.
- إدخال وتطوير تكنولوجيا التعليم.
- تطوير أساليب التقييم (ص ٣٤٢).

وإضافةً إلى ما سبق فإن من ضمن متطلبات تطوير دور الجامعات في التدريس مواكبة الخطط التدريسية للممارسات المحلية والدولية الرائدة في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد في الجامعات. كذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية متخصصة تتضمن المنهجية الصحيحة لتدريس مهارات التفكير الناقد. وتعزيز برامج التعلم المشترك بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتوفير مصادر تعليمية متنوعة وفعّالة في دعم أنشطة المقررات الدراسية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأيضاً التجديد التربوي في التكاليف البحثية بما يساعد على تنمية القدرات النقدية.

متطلبات تطوير دور الجامعات في البحث العلمي:

ولما كان البحث العلمي يعتمد على الإبداع والابتكار وخلق معرفة جديدة فقد كثرت الرؤى والأفكار التي تُطرح بين حين وآخر من أجل تطوير البحث العلمي بوصفه محرك للتنمية، وصانع لها، وعامل أساسي للتطور في الحاضر والمستقبل، ومن تلك الرؤى والأفكار الآتي:

- وجود استراتيجية واضحة ومدرسة مسبقاً للبحث العلمي، وتحديد مجالاته وأهدافه بما يتوافق مع تطلعات وإمكانيات الجامعات وبما يخدم المجتمع بشكل مناسب وفق ظروفه وإمكانياته.

- وجود مراكز فاعلة في الجامعات تتولى مهمة البحث العلمي والتطوير التقني، وتوفير الإمكانيات البشرية والفنية والمادية، لذلك، وتكون مركزاً دائماً لعرض نتائج الأبحاث والدراسات والمبتكرات.
- توفير النظم واللوائح التي تشجع البحث العلمي، ودعمها، وصياغة إجراءات للاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات لمختلف الجهات في القطاعات المختلفة.
- توفير بيئة مناسبة من الاستقلالية، والحرية العلمية العامة، التي تتضمن الوعي المجتمعي بأهمية البحث العلمي، خصوصاً في مجال الأبحاث المتقدمة.
- ربط البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في استخدامات البيئة بما يحقق فوائد مباشرة للعمل.
- تخصيص موازنات مالية كافية للبحث العلمي، وتقديم الحوافز المالية والاعتبارية ودعم العاملين في مجالات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
- الاهتمام النوعي في مجالات محددة للجامعة تتميز بها وتمثل مرجعية فيها.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الحضور والمشاركة البحثية في المؤتمرات الدولية، وتشجيعهم على النشر في المجالات الدولية المحكمة.
- تشجيع الباحثين على العمل البحثي الجماعي، وتشجيع الجامعات على التعاون مع مراكز البحث العالمية لإنجاز بحوث نوعية ومهمة.
- تكريس التعاون بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج لإجراء بحوث علمية.
- وضع أسس وضوابط لتسويق نواتج البحث العلمي، وتحفيز الإبداع الابتكار، ومراعاة الملكية الفكرية.
- إيفاد الباحثين في مهام علمية للجامعات المرموقة، واستضافة باحثين مميزين للمشاركة في إجراء الأبحاث في الجامعة.
- تقديم حوافز للجامعات التي تنتج أبحاثاً علمية ذات مستوى مرتفع، وموائمة لاحتياجات المجتمع.
- تصميم برنامج بحث معلوماتي قادر على توقع التطورات في بيئة العمل ومسار التغييرات السريعة خصوصاً في نظم المعلومات (العصيمي، ٢٠١٠م، ص ٦٣).

وبناءً على ما سبق فإن متطلبات تطوير دور الجامعات في البحث العلمي تكون في قيام الجامعات بتطوير كل عنصر من عناصر منظومة البحث العلمي بدءاً بتطوير فلسفة أهداف البحث العلمي مروراً بقبول طلاب البحث العلمي وتوفير أعضاء هيئة التدريس والإشراف على الباحثين ليكونوا مؤهلين للقيام بخطوات البحث العلمي مع الاهتمام بتنمية قدراتهم المهنية والبحثية والتعليمية والتربوية ، ووضع برامج تعليمية مناسبة لتنمية المهارات البحثية والتي من ضمنها مهارات التفكير الناقد من حيث تحديد المشكلة وفرض الفروض وتحديد الدليل والبرهان والاستنتاج وغيرها من المهارات في جانب البحث العلمي.

متطلبات تطوير دور الجامعات في خدمة المجتمع:

تستطيع الجامعات تطوير دورها المجتمعي والتأثير في المجتمع إيجابياً من خلال الآتي:

- عقد المؤتمرات والندوات وإجراء البحوث والدراسات العلمية التي تعالج مشاكل المجتمع المحلية.
- العناية بشكل خاص بالتعليم المستمر للراغبين في تطوير أدائهم.
- تقديم الرعاية الصحية المتميزة لكافة قطاعات المجتمع.
- تحسين الصورة الذهنية للجامعة من خلال الإعلام الجامعي والاهتمام به كهدف محلي وإقليمي ودولي.
- تقديم الخبرة والمشورة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص.
- توظيف التعليم الجامعي لتلبية حاجات الفرد والمجتمع الآنية والمستقبلية.
- تنويع البرامج والنشاطات والتخصصات التي تطرحها الجامعة كخدمة للمجتمع لمواكبة العصر.
- تسهيل استخدام أبناء المجتمع لمرافق الجامعة.
- تأسيس مجالس استشارية لتحديد احتياجات المجتمع ويكون أفرادها من الطرفين.
- المشاركة الفاعلة من الجامعات في جميع المناسبات الوطنية والاجتماعية (الكبسي وحمود، ٢٠١٢م، ص ص ٢٢٢-٢٢٤).

كذلك من متطلبات تطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع المشاركة المجتمعية وذلك من خلال الوقوف على مشاكل الفرد والمجتمع في جميع المجالات وإيجاد حلول علمية وعملية لها من خلال ممارسة مهارات التفكير الناقد، إضافةً إلى إيجاد مشاركة مجتمعية مع رجال الأعمال من أجل تمويل البرامج المتعلقة برفع مستوى التفكير الناقد لطلبة الجامعات، وأيضاً عقد شراكات مع الجهات التدريبية المتميزة خارج الجامعة لتقديم دورات متخصصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن قضية التطوير لوظائف الجامعات كما أشار العبادي والطائي (٢٠١١م، ص ٢٩٢) ليست قضية كم، بقدر ما هي قضية جوهري، تتناول التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه وكفائته في خلق القوى البشرية العلمية والتكنولوجية القادرة على الإسهام في بناء المجتمع وفعاليتها في النهوض به مستقبلاً.

ثانياً: الدراسات السابقة:

للتعرُّف على الدراسات السابقة المتَّصلة بموضوع الدراسة الحاليَّة؛ قامت الباحثة بجمع واختيار الدراسات ذات الصلة بموضوع التفكير في ضوء مصادر التربية الإسلامية، وموضوع مهارات التفكير الناقد؛ للاستفادة منها في الدراسة الحاليَّة، وبعد دراسة تحليلية لتلك الدراسات السابقة، قامت الباحثة بعرضها حسب محورين؛ الأول: الدراسات التأصيلية التي اهتمَّت بالتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية. والثاني: الدراسات التي اهتمَّت بالتفكير الناقد في الجامعات، وترتيبها حسب تواريخها من الأقدم فالأحدث، على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التأصيلية التي اهتمَّت بالتفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية:

جاءت دراسة عبد اللطيف (٢٠٢٣م) بعنوان "التفكير الناقد في ضوء الرؤية الإسلامية: ماهيته وضوابطه ومهاراته"، وهَدَفَت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مفهوم التفكير الناقد في ضوء الرؤية الإسلامية، ومن ثم التعرف على ضوابطه ومعاييرهِ، والتمييز بينهُ وبين أنماط التفكير الأخرى، وتم استخدام المنهج الأصولي والمنهج الوصفيّ، وتوصَّل الباحث إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن التفكير الناقد كأحد أهم مستويات التفكير العليا ومهاراته من المهارات التي

يجب يتمكن منها الفرد المسلم حتى يتمكن من التمييز بين ما يُعرض له معلومات ومعارف ويستطيع الحكم على مدى صحتها، كما أن هذا الكم المتاح من المعارف والمعلومات والذي يتضاعف بوتيرة متسارعة لا يعني صحة كل هذه المعلومات والمعارف المتاحة بل لابد من نقدها لتمييز طيبها من خبيثها، أن مهارات التفكير الناقد من المهارات المكتسبة التي يمكن تنميتها من خلال برامج تعليمية وتربوية متخصصة.

وجاءت دراسة الرشدان (٢٠٠٩م) بعنوان "التفكير الناقد في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية تأصيلية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ملامح المنهج العلمي للتفكير الناقد في التربية الإسلامية وأبعاده ومقوماته، وتم استخدام المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي، وتوصلت الباحثة إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن التفكير الناقد في التربية الإسلامية قائم على الأدلة الشرعية والأدلة العقلية معاً، وأن التفكير الناقد في التربية الإسلامية هو إعمال الفكر في كل ما يعرض للإنسان من أفكار ومعلومات ومواقف وأشخاص، من خلال الفهم والتحليل والتمييز والتصنيف لها وفق أسس وضوابط شرعية موضوعية منبثقة من الأصول الإسلامية.

كما جاءت دراسة أسماء أبا الخيل (٢٠٠٦م) بعنوان "أساليب تنمية التفكير المستنبطة من القرآن الكريم" وتهدف الدراسة إلى التوصل إلى مجموعة من الأساليب المتعلقة بتنمية التفكير والمتضمنة في آيات القرآن الكريم، وإبرازها في صورة تأصيلية للإفادة منها بصفتها مرجعاً للمهتمين بالتربية بشكل عام والمهتمين بالتفكير بشكل خاص. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، والطريقة الاستنباطية. وكانت النتائج كالاتي: أن التفكير الإنساني ينشط بشكل أكبر عند تنوع الأساليب الموجهة له وهذا التنوع يعد سمة الخطاب القرآني. وأن التفكير في عالم الشهادة متاح بلا حدود، بينما هو في عالم الغيب محدود بحدود الشارع وإلا صنف من قبيل التفكير غير العلمي وهو يعتبر من الفروق الجوهرية في التفكير لدى المسلمين وغيرهم. كذلك بينت أن معوقات التفكير تبرز بوضوح لدى الشخصية المختلة في أي ناحية من نواحيها، فالطبيعة الإنسانية كل متكامل يؤثر بعضه على بعض ونقطة الارتكاز في ذلك هي العقل. وكلما كان الإيمان عميقاً في نفس صاحبه سعى إلى النمو بتفكيره؛ لأن النمو بالتفكير طريق أكيد للنمو بالإيمان.

وجاءت دراسة الراشدي (١٤٢٧هـ) بعنوان "التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية" مع حقبة تدريبية لتنمية مهاراته لمعلمي المرحلة الثانوية، وهدفت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يتحقق من خلالها إعطاء صورة واضحة ومتكاملة عن التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصل الباحث إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن التفكير الناقد في المنظور التربوي الإسلامي منهج علمي أصيل، له منطلقاته وأسسُه التي يركز عليها لتجعل منه تفكيراً شمولياً يحقق للمسلم عمارة الأرض، وتحقيق الخلافة كما أراد الله - سبحانه وتعالى - وأن التفكير الناقد قديم على مستوى الممارسة والتطبيق، وحديث على مستوى التنظير والتأطير، بوصفه علماً مستقلاً له أبحاثه ودراساته.

كما جاءت دراسة الصوا (٢٠١٧م) بعنوان "مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها في السنة النبوية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالتفكير الناقد ومهاراته وأهميته، وأهمية تلك المهارات في خدمة السنة النبوية وتوجيهها والحكم عليها، ومحاولة التوفيق بين نصوصها ونصوص القرآن الكريم؛ من أجل استنباط الأحكام والتشريعات كونها تعتبر المصدر الثاني من مصادر التشريع، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي والتحليلي، وتوصلت الباحثة إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن التفكير الناقد في المنظور الإسلامي هو منهج علمي أصيل، له أسسه التي يركز عليها ويتحقق من خلاله عمارة الأرض وخلافتها، وهو قديم على مستوى الممارسة والتطبيق. إضافةً إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد عند المعلمين والمتعلمين والقائمين على السنة النبوية الشريفة واستخدامها في التعامل مع النصوص المختلفة.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالتفكير الناقد في الجامعات:

جاءت دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م) بعنوان "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)"، وهدفت البحث إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (٥١٠)، ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث؛ استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، نموذج (٢٠٠٠)، بعد

التحقق من خصائصه السيكمترية، التي اعتُبرت مناسبة لغايات البحث العلمي، وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً، الذي حدّد بـ (٨٠٪)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيّر الجنس، وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلّت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدّل شهادة الدراسة الثانوية العامّة، ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدّل التراكمي من جهة ثانية، ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.

كما جاءت دراسة أبو تايه (٢٠٠٩م) بعنوان "مدى معرفة طلبة الجامعات تخصّص معلّم صف بمهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيّرات"، وهَدَفَت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الإبداعي والناقد التي يمتلكها طلبة الجامعة، تخصّص معلّم صف، وتحديد الفروق باختلاف الجنس والجنسية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من الجامعات الأردنية والجامعات السعودية تخصّص معلّم صف بنسبة (٥٠٪) لكل دولة و (٥٠٪) لكلا الجنسين، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة للكشف عن مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بمهارات التفكير الناقد، ومن أبرز النتائج: أن معرفة طلبة الأردن على مقياس التفكير الإبداعي كانت أفضل من معرفة طلبة السعودية على المقياس نفسه، وأن معرفة الإناث على مقياس التفكير الإبداعي كانت أفضل من معرفة الذكور على المقياس نفسه، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيّري الجنس والجنسية على مقياس التفكير الإبداعي، وأن معرفة طلبة الأردن على مقياس التفكير الناقد كانت أفضل من معرفة طلبة السعودية على المقياس نفسه، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيّري الجنس والجنسية على مقياس التفكير الناقد.

وجاءت دراسة حصة البجدي (٢٠١٤م) بعنوان "مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد"، وهَدَفَت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، ومعرفة العلاقة بين مستوى التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعة من

طالبات كلية التربية بالجوف بلغ عددهن (١٧٤) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام مقياس التفكير الناقد، ومن أبرز النتائج: أن المستوى العام للتفكير الناقد في قسم الدراسات الإسلامية لاختبار معرفة الافتراضات حصل على نسبة مقبولة، أما الاختبارات الفرعية (التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط)، فقد بلغت النسبة المئوية زيادة عن المتوسط ٥٠%، أما اختبار الاستنتاج فقد بلغت النسبة المئوية له نسبة منخفضة جدًا إذا ما قورنت بالاختبارات الفرعية الأخرى، وذلك يعود إلى عدم استخدام الأستاذ الجامعي إستراتيجيات التدريس الحديثة، التي تنمي مهارات التفكير الناقد، واقتصار طرق التدريس على طرق التدريس التقليدية.

كما جاءت دراسة غيلاني (٢٠١٧م) بعنوان "التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد باختلاف: (الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت العينة في اختيار طلبة السنة الأولى بكلية العلوم والتكنولوجيا وعددهم (١٣٠) طالب وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار لقياس مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث: عدم وجود فروق في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) بمعنى أن هذه المحددات لا تعتبر من محددات التفكير الناقد لإتضح أن التفكير الناقد لا يختلف عندها.

وجاءت دراسة بيلكن (Belkin, 2017) بعنوان: "التفكير الناقد لدى طلاب الكليات في الجامعات الأمريكية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد في الجامعات الأمريكية ما بين عامي ٢٠١٣م و٢٠١٦م، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت العينة في المجموعات المتطابقة من الطلاب في الكلية وعددهم (٣٠) طالبًا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج فشل العديد من الكليات في تحسين مهارات التفكير الناقد على مدى أربع سنوات، وتتفق هذه النتيجة مع رأي بعض الخبراء الأكاديميين والباحثين التربويين وأرباب العمل الذين يرون أن هذه النتائج هي علامة على فشل نظام التعليم العالي في أمريكا في تسليح الخريجين بالتفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات اللازمة للنجاح في سوق العمل العالمي سريع التغير.

كما جاءت دراسة إبراهيم (٢٠١٨م) بعنوان "درجة امتلاك طلبة وطالبات كلية التربية من تخصصي العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة كلية التربية جامعة الكويت في تخصصي التربية الإسلامية والعلوم لمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارسة الطلبة المنتمين لهذه التخصصات لهذه المهارات، من تحليل واستقراء وتقويم واستدلال واستنتاج، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالبا وطالبة، منها (٢٢) طالبا و(١٢٩) طالبة من كلا التخصصين، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التفكير الناقد لعام ٢٠٠٠ في اختبار كاليفورنيا كأداة لقياس مستوى مهارات التفكير العالي لدى الطلاب، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج من أبرزها: انخفاضًا ملحوظًا في امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة الكويت لتخصصي العلوم والتربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، وأوضحت الدراسة أن المعدل للثانوية العامة والمعدل التراكمي بالجامعة لا يُعدُّ مؤشرًا لامتلاك الطلبة والطالبات لمهارات التفكير الناقد.

وجاءت دراسة القضاة وتهاني اجباره (٢٠١٨م) بعنوان "واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠٠) طالب وطالبة، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن التقدير الكلي لواقع الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أكبر تقدير كان لمجال مهارة حلّ المشكلات، وأقل تقدير كان لمجال مهارة التقييم.

كما جاءت دراسة ناجي والرشيد (٢٠١٩م) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحُجج والتفسير)، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٤٠) طالبًا وتم اختيارهم من مجتمع طلاب مرحلة البكالوريوس في قسم علم

النفس بجامعة الملك سعود، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكوّنة لها، وأشارت كذلك إلى أن تحقيق التفكير الناقد لدى الأفراد يتطلب العمل المباشر لتعزيزه من خلال البرامج التي تستهدف تنميته أو تضمينه الخطط والبرامج التعليمية على مستوى التعليم الأساسي والجامعي.

وجاءت دراسة بيزانيللا وآخرون (Bezanilla at al., 2019) بعنوان "منهجيات تدريس وتعلم التفكير النقدي في التعليم العالي من وجهة نظر المعلمين"، وهدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات للمنهجيات الرئيسية لتدريس التفكير النقدي وتحليل تلك المنهجيات الرئيسية، كما سعت الدراسة إلى التعرف على أكثر المنهجيات فعالية في تدريس وتطوير التفكير النقدي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتضمنت عينة الدراسة (٢٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في أسبانيا وأمريكا اللاتينية، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة التحليل، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون ثلاث منهجيات مختلفة لتدريس وتعلم التفكير النقدي وهي: التأمل الشفوي والكتابي والحجج، وقراءة وتحليل المصادر، ودراسات الحالة، كما أنه تم ملاحظة بعض الاتجاهات الأخرى بين المنهجيات ومفهوم التفكير النقدي لدى أعضاء هيئة التدريس، وكشفت الدراسة أيضاً أن هناك علاقة كبيرة بين المنهجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس وتلك التي يعتبرونها أكثر فعالية.

كما جاءت دراسة سيبوريان وآخرون (Siburian at al., 2019) بعنوان "أثر الارتباط بين مهارات التفكير النقدي والإبداعي على نتائج التعلم المعرفي"، وهدفت الدراسة إلى دراسة أثر العلاقة بين التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي على نتائج التعلم المعرفي للطلاب في استراتيجية التعلم الاستقصائي، والكشف عن مدى إسهام مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي في نتائج التعلم المعرفي للطلاب. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتضمن مجتمع الدراسة طلاب تخصص علم الأحياء بجامعة جامبي بإندونيسيا في فصل دراسي من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨. واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب ونتائج التعلم المعرفي لديهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية معنوية بين مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي في نتائج التعلم المعرفي، وتوصلت إلى أن مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي يسهمان في نتائج التعلم المعرفي بنسبة ٧٢.٨٠٪.

التعليق على الدراسات السابقة:

ستقوم الباحثة في هذا الجزء من الدراسة بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومدى الاستفادة منها، كما يلي:

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب؛ منها:

تشابهت الدراسة الحالية في جانب تناول التفكير الناقد في مصادر التربية الإسلامية مع دراسة كلٍّ من: (عبد اللطيف، ٢٠٢٣م)، والصوا (٢٠١٧م)، و(الرشدان، ٢٠٠٩م)، والراشدي (١٤٢٧هـ).

وفي جانب الموضوع العام للدراسة (التفكير الناقد)، فقد تشابهت الدراسة الحالية في موضوع التفكير الناقد مع جميع الدراسات السابقة.

وتشابهت الدراسة الحالية في جانب (مجتمع الدراسة الجامعات)، مع دراسة بيزانيللا وآخرون (Bezanilla at al., 2019) ودراسة سيبيوريان وآخرون (Siburian at al., 2019) ودراسة ناجي والرشيدي (٢٠١٩م) ودراسة القضاة وتهاني أجباره (٢٠١٨م) ودراسة إبراهيم (٢٠١٨م) ودراسة غيلاني (٢٠١٧م) ودراسة بيلكن (Belkin, 2017) ودراسة البجدي (٢٠١٤م) ودراسة "أبو تايه" (٢٠٠٩م) ودراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م). وتشابهت الدراسة الحالية في جانب (تطبيق أداة الإستبانة) مع دراسة القضاة وتهاني أجباره (٢٠١٨م) ودراسة "أبو تايه" (٢٠٠٩م).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من أبرز الاختلافات التي تميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تجمع في دراستها لموضوع التفكير الناقد بين طريقة البحوث الميدانية في دراسة الواقع والبحوث التأصيلية، بناءً على المصادر الإسلامية، وانتهت بتصوّر مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب وطالبات الجامعات في ضوء مصادر التربية الإسلامية، إضافةً إلى أن الدراسة الحالية اختلفت مع جميع الدراسات السابقة في الهدف

العام وذلك لأنها تهدف إلى تقديم تصور مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب وطالبات الجامعات في ضوء مصادر التربية الإسلامية، بينما دراسة الرشدان (٢٠٠٩م) هدفت إلى التعرف على ملامح المنهج العلمي للتفكير الناقد في التربية الإسلامية وأبعاده ومقوماته، ودراسة الراشدي (١٤٢٧هـ) هدفت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يتحقق من خلالها إعطاء صورة واضحة ومتكاملة عن التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية، ودراسة الصوا (٢٠١٧م) هدفت إلى التعريف بالتفكير الناقد ومهاراته وأهميته، وأهمية تلك المهارات في خدمة السنة النبوية وتوجيهها والحكم عليها، ومحاولة التوفيق بين نصوصها ونصوص القرآن الكريم؛ من أجل استنباط الأحكام والتشريعات كونها تعتبر المصدر الثاني من مصادر التشريع، ودراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م) هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، ودراسة أبو تايه (٢٠٠٩م) هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الإبداعي والناقد التي يمتلكها طلبة الجامعة، تخصص معلّم صفّ، وتحديد الفروق باختلاف الجنس والجنسية، ودراسة حصة البجدي (٢٠١٤م) هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، ومعرفة العلاقة بين مستوى التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، ودراسة غيلاني (٢٠١٧م) هدفت إلى التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد باختلاف: (الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)، ودراسة بيلكن (Belkin, 2017) هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد في الجامعات الأمريكية ما بين عامي ٢٠١٣م و٢٠١٦م، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨م) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة كلية التربية جامعة الكويت في تخصصي التربية الإسلامية والعلوم لمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارسة الطلبة المنتمين لهذه التخصصات لهذه المهارات من تحليل واستقراء وتقييم واستدلال واستنتاج، ودراسة القضاة وتهاني اجباره (٢٠١٨م) هدفت إلى معرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، ودراسة ناجي والرشيد (٢٠١٩م) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: (الاستنتاج، الاستنباط، الكشف عن المسلمات، تقويم الحُجج والتفسير)، ودراسة بيزانيل

وآخرون (Bezanilla at al., 2019) هدفت إلى مراجعة الأدبيات للمنهجيات الرئيسية لتدريس التفكير النقدي وتحليل تلك المنهجيات الرئيسية، كما سعت الدراسة إلى التعرف على أكثر المنهجيات فعالية في تدريس وتطوير التفكير النقدي، ودراسة سيبوريان وآخرون (Siburian at al., 2019) هدفت إلى دراسة أثر العلاقة بين التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي على نتائج التعلم المعرفي للطلاب في استراتيجية التعلم الاستقصائي، والكشف عن مدى إسهام مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير الإبداعي في نتائج التعلم المعرفي للطلاب.

أما من حيث المنهج فقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها استخدمت المنهج المسحي والوثائقي، بينما في دراسة أبو تايه (٢٠٠٩م) ودراسة حصة البجدي (٢٠١٤م) ودراسة بيلكن (Belkin, 2017) ودراسة إبراهيم (٢٠١٨م) ودراسة ناجي والرشيد (٢٠١٩م) ودراسة سيبوريان (Siburian at al., 2019) تم تطبيق المنهج التجريبي، واكتفت دراسة الصوا (٢٠١٧م) والراشدي (١٤١٧هـ) وأسماء أبا الخيل (٢٠٠٦م) بتطبيق المنهج الوصفي الوثائقي، أما دراسة بيزانيللا وآخرون (Bezanilla at al., 2019) ودراسة القضاة وتهاني اجباره (٢٠١٨م) ودراسة غيلاني (٢٠١٧م) ودراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م) فقد طبقت المنهج الوصفي المسحي، بينما دراسة عبد اللطيف (٢٠٢٣م) طبقت المنهج الوصفي الأصولي، ودراسة الرشدان (٢٠٠٩م) طبقت المنهج الاستقرائي والمنهج الوصفي التحليلي.

أما من حيث الأداة المستخدمة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامهم اختبار مقياس لمهارات التفكير الناقد مثل: دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧م) ودراسة حصة البجدي (٢٠١٤م) ودراسة غيلاني (٢٠١٧م) ودراسة إبراهيم (٢٠١٨م) ودراسة ناجي والرشيد (٢٠١٩م) ودراسة سيبوريان (Siburian at al., 2019). ماعدا دراسة بيزانيللا وآخرون (Bezanilla at al., 2019) فقد استخدمت بطاقة التحليل.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

بناءً على ما سبق، بعد توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، تتضح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة؛ حيث تم الاستفادة منها بوصفها شواهد في بعض محاور الدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة منها أيضاً فيما خرجت به من نتائج وتوصيات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، بأن الجامعات السعودية تقوم بدور دون المستوى المأمول لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها، بالإضافة إلى وجود عدد من المتطلبات اللازمة لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها، وعليه تُقدّم الباحثة مجموعة من التوصيات، وذلك على النحو الآتي:

- ضرورة تبني الجامعات السعودية لمفهوم التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية ومهاراته، وأأسسه، وتصنيفاته، وذلك من خلال تضمينها في الأنشطة والمقررات والبرامج المقدمة.
- أن تُراعي الجامعات ارتباط مهارات التفكير الناقد في المقررات الدراسية بحيث تكون وحدة متماسكة.
- أن تحرص الجامعات على إقرار متطلب جامعي بمسمى مهارات التفكير الناقد يُعطى للطلبة في جميع التخصصات.
- أن يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم التغذية الراجعة لطلابه والتي تتضمن تفعيل مهارات التفكير الناقد.
- عقد الجامعات لندوات بحثية لتنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية.
- أن تُمكن الجامعات طلبتها من ممارسة منهجية البحث العلمي بصورة تبرز فيها مهارات التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية من خلال الورش التدريبية.
- أن تحرص الجامعة على تأصيل التفكير الناقد لطلبتها خدمةً لمجتمعهم.
- أن تضع الجامعات الخطط الإجرائية التي تتضمن توفير المتطلبات الإدارية التنظيمية، والتعليمية الأكاديمية، والتقنية، والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في مرحلة البكالوريوس.
- أن تتبنى الجامعات السعودية تطبيق التصوّر المقترح لتطوير دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- آبادي، شرف الحق. (١٤١٥هـ). عون المعبود شرح سنن أبي داود. بيروت: دار ابن حزم.
- إبراهيم، إسماعيل. (٢٠٠٩م). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.
- إبراهيم، علي. (٢٠١٨م). درجة امتلاك طلبة وطالبات كلية التربية من تخصصي العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكويت. الكويت.
- أحمد، محمد جاد. (٢٠١٥م). متطلبات تطبيق ستة سيجما لتطبيق الميزة التنافسية بالجامعات دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة جنوب الوادي. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣(٣٩)، ٩٩-٢٤٣.
- إدريس، جعفر. (٢٠١٥م). الجودة الشاملة للاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- الأسدي، سعيد. (٢٠١٤م). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الأسمر، محمد. (١٤٢٢هـ). النبي المربي. عمان: دار الفرقان.
- الأصفر، عبد الخالق. (٢٠١٩م). تعليم مهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة المرقب. (١١)، ٢٠٠-٢١٦.
- أعريب، فاطمة. (٢٠٢٣). دور الجامعات الحكومية في خدمة المجتمع والبيئة أثناء الظروف غير المستقرة. المجلة العربية للإدارة، ٤٤(٤)، ١-١٨.
- الأكلبي، مفلح. (٢٠١٢). دور مقررات الفقه السلوك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (٢)، ٢٥٠-٢٨٧.
- البجيدي، حصة. (٢٠١٤م). مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد. مجلة العلوم التربوية، ٢٢(٢)، ٥٠٣-٥٢٢.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٠٩هـ). الأدب المفرد. ط٣، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). صحيح البخاري. بيروت: دار طوق النجاة.
البدرى، مالك. (١٩٩٢م). التفكير من المشاهدة إلى الشهود (دراسة نفسية إسلامية). عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

بطاح، أحمد. (٢٠١٧م). قضايا معاصرة في التعليم العالي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
ابن بطال، علي. (١٤٢٣هـ). شرح صحيح البخاري. الرياض: مكتبة الرشد.
البغدادى، أحمد. (د.ت). الكفاية في علم الرواية. المدينة المنورة: المكتبة العلمية.
البلال، إلهام. (٢٠٢٢). درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١١٥-١٣٧.

البوطي، محمد. (١٤١٨هـ). من الفكر والقلب فصول في النقد. القاهرة: دار الفقيه.
البيهقي، أحمد بن الحسين. (١٤٠٤هـ). المدخل إلى السنن الكبرى. الكويت: دار الخلفاء للكتاب الإسلامي.

أبو تايه، شهناز. (٢٠٠٩م). مدى معرفة طلبة الجامعات تخصّص معلّم صف بمهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيّرات، مجلة علوم وفنون، ٢١ (١)، ٢٦٧-٢٨٢.

الترمذي، محمد بن عيسى. (١٣٥٩هـ). سنن الترمذي. ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
تيعزة، محمد. (٢٠٠٤م). إدارة مهارة التفكير في سياق العولمة. ورقة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويّات التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١-٢ ربيع أول، ٢٠٠٤م.

ابن تيمية، أحمد. (١٤٠٦هـ). منهاج السّنة النبوية. القاهرة: مؤسّسة قرطبة.
ابن تيمية، أحمد. (١٤١٧هـ). تلخيص كتاب الاستقامة. المدينة المنورة: مكتبة الغرباء.
ابن تيمية، أحمد. (١٤١٩هـ). اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم. بيروت: دار عالم الكتب.

ابن تيمية، أحمد. (١٤٢٦هـ). العبودية. بيروت: عالم الكتب.

- ابن تيمية، أحمد. (١٩٠٠م). الرد على المنطقيين. بيروت: دار المعرفة.
- جاد الرب، سعيد. (٢٠١٠م). إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين). الإسماعيلية: المؤلف.
- جرادات، خولة. (١٩٩٦م). المؤلفات المعاصرة في التربية الإسلامية (دراسة نقدية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد.
- جروان، فتحي. (١٩٩٩م). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي. (٢٠١٢م). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جودة، عبدالوهاب. (٢٠٠٢م). أسلوب مجموعة النقاش البؤرية واستخداماته في البحث الاجتماعي. حوليات كلية الآداب. بجامعة عين شمس، ٣٨، ١٧١-٢٢٠.
- الجوهري، إسماعيل. (١٩٩٩م). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحارث. أبو أسامة. (١٤١٣هـ). بغية الباحث عن زوائد الحارث. المدينة المنورة: مركز خدمة السنة النبوية بالجامعة الإسلامية.
- آل حارث، فاطمة. (١٤٣٧هـ). استراتيجية مقترحة لتطوير وظائف الجامعات السعودية في ضوء مبادئ جامعة المستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- الحارثي، إبراهيم. (١٤٢٣هـ). تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني. الرياض: مكتبة الشقري.
- الحامد، محمد وآخرون. (٢٠٠٧م). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.
- ابن حبان، محمد. (١٣٧٩هـ). روضة العقلاء ونزهة الفضلاء. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أحمد. (١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.
- الحدي، خليل. (١٤٢٣هـ). منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية في المؤسسات الجامعية المعاصرة تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، ندى. (٢٠٢١م). تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية دراسة ميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة العلوم العربية*، (٢٩)، ١٤٣-١٧٦.

ابن حزم، علي. (١٣٩٩هـ). *الأخلاق والسير في مداواة النفوس*. بيروت: دار الآفاق الجديدة. أبو الحسن، علي. (١٩٨٨م). *المنجد في اللغة*. القاهرة: عالم الكتب.

الحسني، أماني. (٢٠٢٣م). تصور مقترح لتطوير التنافسية بين الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعات الانفرادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحسني، محمد. (١٤٣٢). *التنوير شرح الجامع الصغير*. الرياض: مكتبة الرشد

حسين، ثائر. (٢٠٠٩م). *الشامل في مهارات التفكير*. عمان: دار ديبونو.

الحليبي، أحمد. (١٤١٧هـ). *أصول الحكم على المبتدعة عند شيخ الإسلام ابن تيمية*. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الحمادنة، أديب والشواهين، سوزان. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها. *مجلة*

اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٥(٢)، ٢٤٣-٢٨٦.

حمارشة، عبد السلام. (٢٠٢٢م). أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس للبحوث الأكاديمية*، ١، ١٥٦-١٢٩.

حمزة، لمياء. (٢٠٢٢). فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعب التعليم الصناعي بكلية التربية بجامعة حلوان. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٢(٩٤)، ١١٠٢-١٠٥٤.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (١٤٢١هـ). *مسند الإمام أحمد*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحيلة، محمد. (٢٠٠٢م). *تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطابي، حمد. (١٤٠٩هـ). شرح صحيح البخاري. مكة المكرمة: مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.

خطاطبة، عدنان. (٢٠١٥م). محددات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المفكر التربوي المعاصر. مجلة المنار للبحوث والدراسات، ٢١(٢)، ١٦٧-٢٠٠.

خطابية، غدير. (٢٠٢٠م). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ٧٩١-٨٢٠.

الخطيب، أحمد. (٢٠٠٦م). الجامعات الافتراضية نماذج حديثة. عمان: دار الكتاب العلمي.

الخطيب، محمد. (٢٠٠٧م). حرية الرأي في الإسلام. سلسلة إصدارات الأمة، ٢٧(١٢٢)، ١-١٨٢.

الخليفة، عبد العزيز. (٢٠١٤م). رؤية تطويرية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية. المجلة السعودية للتعليم العالي، ٤(١٢)، ١١-٤٩.

خوج، فخرية. (٢٠٠٧م- يوليو). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الفكر التربوي الإسلامي وثقافة العولمة، ورقة مقدمة إلى منتدى اليونسكو عن التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية. القاهرة: ٣١ يوليو-٢ يونيو/٢٠٠٧م.

أبا الخيل، أسماء. (٢٠٠٦م). أساليب تنمية التفكير المستنبطة من القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (١٤٣٠هـ). سنن أبي داود. دمشق: دار الرسالة العالمية.

الدغامين، زياد. (٢٠٠٥م). منهج القرآن الكريم في صياغة تفكير الإنسان. مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، ٣٢(١)، ١٨٠-٢٠٠.

أبو دف. محمد. (٢٠١١م). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى طلبته في ضوء المعايير الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإسلامية، ١٩(١)، ٦٧-١٣٣.

الدمشقي، ناصر الدين. (١٤٠٣هـ). الرد الوافر على من زعم بأن ابن تيمية شيخ الإسلام كافر. بيروت: مطبعة المكتب الإسلامي.

- الدهلوي، أحمد. (١٤٠٤هـ). الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف. بيروت: دار النفائس.
- الدوسري، راشد. (٢٠٠٥م). أثر استخدام طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الذهبي، شمس الدين. (١٤٠٥هـ). سير أعلام النبلاء. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الرازي، عبد الرحمن. (١٤٢١هـ). الجرح والتعديل. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الرازي، عبد الرحمن. (١٤٢٤هـ). آداب الشافعي ومناقبه. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الراشدي، عمر. (١٤١٨هـ). المضامين التربوية للثبوت والتبئين في التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الراشدي، عمر. (١٤٢٧هـ). التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية مع حقبة تدريبية لتنمية مهاراته لمعلمي المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الرشدان، لبنى. (٢٠٠٩م). التفكير الناقد في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية تأصيلية. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة اليرموك. الأردن.
- الرويلي، محمد. (٢٠١٢م). إدارة البحث العلمي في الوطن العربي. مجلة الثقافة والتنمية. (٥٥)، ٧١-٩١.
- الرويلي، نواف. (٢٠٠٩م). واقع التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ومجالات تطويرها دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الرياض.
- الزرقاني، محمد. (١٩٩٥م). مناهل العرفان في علوم القرآن. بيروت: دار الكتاب العربي.
- أبو زهرة، محمد. (د.ت). أحمد بن حنبل: حياته وعصره وآراؤه وفقهه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيدان، عبد الكريم. (د.ت). الوجيز في أصول الفقه. مصر: مؤسسة قرطبة.

السرور، ناديا. (١٤٢١هـ). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سعادة، جودة. (١٤٢٣هـ). تدريس مهارات التفكير. مجلة النجاح للأبحاث. ٥ (١٨)، ٦٣-٦٩. أبو سعدة، وضيفة وآخرون. (٢٠١٤م). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية دراسة حالة على جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٥ (١٠٠)، ٧٧-١٠٧. السعدي، عبد الرحمن. (١٤٢٠هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السلمي، فاطمة. (٢٠١٧م-يناير). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة الملك سعود أنموذجاً، ورقة مقدمة إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم، بريدة، ١١-١٢/يناير/٢٠١٧م.

سليم، السيد وآخرون. (٢٠١٩). دور الجامعات السعودية في تفعيل ثقافة المسؤولية المجتمعية لدى الشباب الجامعي لمواجهة الأفكار المتطرفة. مجلة تكنولوجيا التربية. ٤٢ (١)، ٢٨-١. سليمان، أحمد. (٢٠٢٢). تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات المصرية في ضوء معايير جودة التعليم العالي. مجلة كلية التربية بالقاهرة، ٥ (١٨٩)، ١٧٦-٢٣٦. السهلي، محمد. (٢٠١٩م). تطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات القدرة التنافسية (استراتيجية مقترحة). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

السيد، عزيزة. (١٩٩٥م). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار المعرفة.

الشافعي، شهاب الدين. (١٤٣٧هـ). شرح سنن أبي داود. مصر: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث.

الشايح، علي وعامر، طارق. (٢٠١٢م). التعليم العالي وتحديات المستقبل. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

شحاتة، زينب؛ والنجار، حسن. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، عادل. (٢٠١٧م). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤١(٢)، ٦٠-١٨٠.

الشوكاني، محمد. (١٣٩٦هـ). القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد. الكويت: دار القلم.

الشوكاني، محمد. (١٤١٣هـ). نيل الأوطار. مصر: دار الحديث.

آل الشيخ، نوف. (٢٠٢٠م). متطلبات تطوير البحث الاجتماعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠ دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ١٣(٢)، ٤٦٥-٥٢٢.

صابر، حلمي. (١٤١٨هـ). منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

صائغ، عبدالرحمن. (٢٠٠٥م- إبريل). النموذج العشري لتطوير مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية. ورقة مقدمة إلى الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، ٢٦-٢٩ / إبريل / ٢٠٠٥م.

صبري، ماهر. (١٤٢٣هـ). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

صبري، ماهر. (١٤٢٣هـ). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

صليبا، جميل. (١٩٨٢م). المعجم الفلسفي. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

الصوا، نسبية. (٢٠١٧م- مايو). مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها في السنة النبوي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي مهارات خدمة السنة النبوية، جامعة الزرقاء وجمعية الحديث الشريف وإحياء التراث، عمان، ١٠-١١ / مايو / ٢٠١٧م.

طالب، عبدالله. (٢٠٠٧م). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي بمادة الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الناقد، المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٠(٤)، ٨٥-٤٧.

- أبو طاهر، مجد الدين. (٢٠٠٥م). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- طعيمة، رشدي والبندي، محمد. (٢٠٠٤م). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- الطيّار، عبد الله. (١٤٣٥هـ). تحكيم البحث العلمي (معاييره-ضوابطه-أخلاقياته-مشكلاته). مسترجع من: <https://draltayyar.com/books/7925>
- الطيّار، يزيد. (٢٠٢١م). تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ "تصور مقترح" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ابن عاشور، محمد. (١٩٨٤م). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية.
- عامر، ربيع. (٢٠١٠م). مقترح لتطوير العلاقة بين البحث العلمي بالجامعات السعودية ومؤسسات الإنتاج. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٦٩٥، ٣-٧٠٨.
- عامر، طارق. (٢٠٠٧م). تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العبادي، هاشم والطائي، يوسف. (٢٠١١م). التعليم الجامعي من منظور إداري قراءات وبحوث. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ابن عبد البر، يوسف. (١٤٢٩هـ). جامع بيان العلم وفضله. دمشق: مؤسسة الرسالة.
- عبد الحي، رمزي. (٢٠١٢م). مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف، شريف. (٢٠٢٢م). التفكير الناقد في ضوء الرؤية التربوية الإسلامية. مجلة التربية جامعة الأزهر، ٤ (١٩٨)، ٣١٣-٣٥٣.
- العبد اللطيف، صالح. (٢٠٢١م). تصور مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تمكين طلابها من مهارات استشراف المستقبل في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- عبد الهادي، نبيل. (١٤٢٤هـ). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة

عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٥م). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العتوم، وآخرون. (٢٠٠٧م). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

العتيبي، فلاح. (١٤٣٠هـ). وظائف الجامعات السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

العجيلي، محمد. (٢٠١٣م). التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع واستراتيجيات المستقبل). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العدوان، ليندا والروايضة، صالح. (٢٠٢٣م). التفكير الناقد لدى طالبات مادة تخريج الأحداث ودراسة الأسانيد في كلية الشريعة بالجامعة الأردنية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (١)، ٥٥-٧١.

عزب، محمد. (٢٠١١م). التعليم الجامعي وقضايا التنمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. العساف، صالح. (١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء. ابن عساكر، علي. (١٤١٨هـ). تاريخ دمشق. الرياض: دار الفكر.

العصيمي، عبد المحسن. (٢٠١٠م). تحديات التعليم في عصر العولمة. المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي ومجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

العقاد، عباس. (٢٠١٣م). التفكير فريضة إسلامية. القاهرة. مؤسسة الرسالة. علوش، عبد الرحمن. (١٤٢٠هـ). فقه التعامل مع الخطأ في ضوء منهج السلف. الرياض: دار المعارف.

علي، سعيد. (١٤١٢هـ). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. القاهرة: دار الفكر العربي. عليان، أحمد. (١٤٢١هـ). طرق التعليم التربوية في السنة النبوية. الرياض: دار المسلم. عليان، أحمد. (١٤٢١هـ). طرق التعليم التربوية في السنة النبوية. الرياض: دار المسلم. العلمي، أحمد. (١٤٢١هـ). التثبت والتبين في المنهج الإسلامي. بيروت: دار ابن حزم.

العلمي، أحمد. (١٤٢٢هـ) طرائق النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم. بيروت: دار ابن حزم.

عمر، أحمد. (٢٠٠٨م). معجم اللغة العربية المعاصر. الرياض: عالم الكتب.

العمر، عبد العزيز. (١٤٢٨هـ). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عواد، فايدة. (٢٠٠٧م). الهدى النبوي في نقد الذات الآخر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان.

العودة، ابتسام والعنبي، بدر. (٢٠٢٠م). دور الجامعات السعودية في تلبية احتياجات سوق

العمل (صيغة مقترحة). مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١٤)، ٥٠-١.

عويس، عبد الحليم. (د.ت). ابن حزم الأندلسي وجهوده في البحث التاريخي والحضاري. القاهرة: دار الاعتصام.

العيسري، فتحية وخياطي، منصور. (٢٠١٩). دور الأستاذ الجامعي في تنمية مهارات التفكير

لدى طلابه في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين. مجلة الباحث للعلوم الرياضية

والاجتماعية، ٣(٣)، ١٣٧-١٥٤.

الغزالي، محمد. (١٤٢٤هـ). الاقتصاد في الاعتقاد. بيروت: دار الكتب العلمية.

العيني، محمود. (د.ت). عمدة القارئ شرح صحيح البخاري. بيروت، دار إحياء التراث العربي.

غيلاني، كريمة. (٢٠١٧م). التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

رسالة ماجستير، جامعة حمه الأخضر بالوادي، الجزائر.

الفسوي، أبو يوسف. (١٤٠١هـ). المعرفة والتاريخ. بيروت: مؤسسة الرسالة.

فلوسي، سعود. (٢٠١٨م). وظائف الجامعات وواجبات الطالب الجامعي. مسترجع من:

[/https://elbassair.dz/3763](https://elbassair.dz/3763)

الفيروز أبادي، مجد الدين. (١٤٢٦هـ). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة

والنشر.

القحطاني، سالم وآخرون. (٢٠٢٠م). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة

العبكان.

ابن قدامة، حمد. (د.ت). العقود الدرية من مناقب شيخ الإسلام أحمد بن تيمية. بيروت: دار الكتاب العربي.

القرطبي، محمد. (١٣٨٤هـ). الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

القضاة، محمد وإجباره، تهاني. (٢٠١٨م). واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١ (٣٥)، ١٠٣-١٢٣.

قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر
قوش، يوسف. (١٩٩٤م). النقد الذاتي خطوة على الطريق. مجلة البيان، ١٢ (١١٥)، ص ٢٢-٢٩.

ابن قيم الجوزية، محمد. (١٤١١هـ). أعلام الموقعين عن رب العالمين. بيروت: دار الكتب.
ابن قيم الجوزية، محمد. (١٤٢٩هـ). مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد. (١٤٣٢هـ). مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.

الكبيسي، راضي والفلاحي، حمود. (٢٠١٢م). أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ابن كثير، إسماعيل. (١٤٢٠هـ). تفسير القرآن العظيم. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن ماجه، محمد بن يزيد. (١٤٣٠هـ). سنن ابن ماجه. بيروت: دار الفكر.

مارزانو، روبرت وآخرون. (٢٠٠٤م). أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس. (ترجمة محمد خير ومحمود سلامات). عمان: دار الفرقان.

مايرز، شيت. (١٩٩٣م). تعليم الطلاب التفكير الناقد. (ترجمة عزمي جرار). عمان: مركز الكتاب الأردني.

مجمع اللغة العربية المعاصر. (١٩٦٠م). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية

محمد، حاتم. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الخيال العلمي والجوانب المعرفية المرتبطة به لطلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.

مجلة التربية العلمية، ١٧(٢)، ١٢٩-١٤٤.

محمود، محمد. (٢٠٠٥م). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيولوجية والاتجاهات نحو الأحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

آل مداوي، عبير. (٢٠١٤م-مايو). البحث العلمي في الجامعات السعودية التحديات والتوجهات المستقبلية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر تكامل مخرجات التعليم في سوق العمل في القطاع

العام والخاص، جامعة البلقاء، الأردن، ١-٢٨ /مايو/ ٢٠١٤م.

مُدن، يوسف. (٢٠٠٦م). التعلّم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية. بيروت: دار الهادي.

مرعي، توفيق؛ ونوفل، محمد. (٢٠٠٧م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم

التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة، ١٣(٤)، ص ٢٨٩-٣١٤.

مركز التطوير التربوي بوزارة التعليم. (١٤٢٨هـ). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. الرياض.

المركز الوطني لأبحاث الشباب. (٢٠١٤م)، مسترجع من: <https://www.google.com>

المصري، رفيق. (٢٠١٥م). تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر

أعضاء هيئتها التدريسية. مجلة جامعة الأقصى، ٣(١)، ٣٤-٦٦.

المطرودي، خالد. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير

الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

مجلة العلوم التربوية، ١٤(١)، ٣٤٣-٣٩٣.

المطير، عباس. (٢٠١٦م) التعليم العالي الأهلي بين الجودة والربحية. مسترجع من التعليم

العالي الأهلي: <https://www.al-jazirah.com/2016/20160802/rj2.htm>

معمار، صلاح. (٢٠٠٦). عالم التفكير. عمان: دار ديبونو.

المقرئ، أحمد. (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٤م)، تجارب عالمية في التعليم. مسترجع من: <https://search.mandumah.com>

ملاوي، فتحي. (٢٠٢٠م). الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

المناوي، عبد الرؤوف. (١٣٦٥هـ). فيض القدير شرح الجامع الصغير. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.

منصور، عبد الحميد. (٢٠٠٢م). السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن منظور، محمد. (٩٨٦م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

المهيري، سعيد. وأبو عالي، سعيد. (١٤٢٦هـ). التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ناجي، ماجد؛ والرشيد، عبد الرحمن. (٢٠١٩م)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣(١)، ص ١٠٨-١٢٣.

النبهاني، سعود. (٢٠١٦). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٥(٤)، ٤٠٣-٤٣٣.

النحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٢٢هـ). التربية بضرب الأمثال. دمشق: دار الفكر.

النحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٢٣هـ). التربية بالحوار. دمشق: دار الفكر.

النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٨٣م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها. بيروت: دار الفكر العربي.

النسائي، أحمد بن شعيب. (١٤٢١هـ). سنن النسائي. حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية.

النوح، مساعد. (١٤٢٦هـ). مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٢٦(٩٨)، ٥٩-١١٣.

النوح، مساعد. (٢٠٢٠م). المرجع في البحث التربوي. الرياض: مكتبة الرشد.

نور، أسماء. (٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق أهداف المقررات الدراسية. **مركز الإرشاد النفسي والتربوي، بجامعة أسيوط**، (١)، ٣٨-٨٥.

النوري، رشيد. (١٤٢٣هـ). تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي. الرياض: مكتبة الرشد.

النووي، محي الدين. (١٣٩٢هـ). **شرح النووي على مسلم**. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الهدبان، تغريد. (٢٠٢١م). القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، ٣٧ (١٢)، ٧١-١٠٣.

ابن هشام، عبد الملك. (١٤٢١هـ). **السيرة النبوية**. بيروت. دار إحياء التراث العربي

الهيثمي، علي. (١٤٠٧هـ). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**. بيروت: دار الكتاب العربي.

الهيثان، محمود. (١٩٩٦م). **جوانب الفكر والتفكير في القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٩م)، **التعليم ورؤية السعودية (٢٠٣٠)**، مسترجع من: <https://www.vision2030.gov.sa>

وزارة التعليم. (١٤١٦هـ). **وثيقة سياسة التعليم بالمملكة**.

وزارة التعليم. (١٤٤٤هـ). **الجامعات والكليات الأهلية**. مسترجع من: وزارة التعليم/ الجامعات والكليات الأهلية <https://moe.gov.sa>

اليازجي، نجا. (٢٠٠٤م) السياسة العامة في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة لمؤتمر اللغة العربية في التعليم العام، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٢٢-٥-٢٠٠٤م.

المراجع الأجنبية:

- Belkin, D. (2017). "Exclusive Test Data: Many Colleges Fail to Improve Critical Thinking Skills. **Wall Street Journal**, June 5, sec. US.
- Beyer, B. (1987). Critical thinking what is it?. **Journal of Social Education**. V01.(49), no (4).
- Bezanilla, M. Fernández-Nogueira, D. Poblete, M. Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. **Thinking Skills and Creativity**, 33, Recovered 12 August, 2019 from: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>

- Bezanilla, M. J. (2019). **Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view.** *Thinking skills and creativity*, 33, 100584.
- Bloom, B & etal. (1965). **handbook of formative and sanative education of learning.**New York. McGraw-Hill.
- Ennis, R. (1962). A concept of Critical Thinking. Harvard Education Review. Vol.(32).
- Ennis, R. (1985). Logical basis for measurement critical thinking, **Education Leadership**, vol. (43). No (2).
- Kneedler, p. (1986). California assesses critical thinking in developing minds aresource book. (Ed). **Journal of Experimental Education** v01 37. No2.
- McMillan, J. H. (1987). **Enhancing college students' critical thinking: A review of studies.** Research in Higher Education, 26, (pp3–29).
- Mitchell, J. E., (2021). Faculty wide curriculum reform: the integrated engineering programme. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 48-66.
- Morgan,D.L(1995), " **why Things(some times) Go worng in focus Groups.** Qualitative Health Research, vol.5,no.4,pp.516-523.
- Nickerson, R. S. (1986). **Why teach thinking?** In J. B. Baron, & R. J. Sternberg, R. J.(Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice (pp 27-38). New York: W. H.Freeman.
- Pascarella, E. T. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference? **Journal of College Student Development**, 30(1), (pp19–26).
- Paul, R. (1984). Critical tinkling fundamental to education for a free society. Educational Leadership, (42) no (1).

- Piaget, J. Piagets theory. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psy-chology (3rd ed, Vol. 1) New York: John Wiley & Sons 1950. (a).
- Prayogi, S. (2021). Problem-Based Learning with Character-Emphasis and Naturalist Intelligence: Examining Students Critical Thinking and Curiosity. *International Journal of Instruction*, 14(2), 217-232.
- Saleh, S. E. (2019). **Critical thinking as a 21st century skill: conceptions, implementation and challenges in the EFL classroom.** *European Journal of Foreign Language Teaching*.
- SIBURIAN, J. COREBIMA, A. IBROHIM. SAPTASARI, M. (2019). The Correlation Between Critical and Creative Thinking Skills on Cognitive Learning Results. **Eurasian Journal of Educational Research**, 18, Recovered 12 August, 2019 from: <https://doi.10.14689/ejer.2019.81.6>
- Walliman, N.,(2006). **Social Research Methods**, Lndono, sage Publications Inc.
- Watson, G, & Glasser, E, (1991). Watson - Glasser critical thinking appraisal Form, Harcourt Brace, **Jovanovich Publishers**, London
- Welech,J,(1985), "**Research Marketing problems and opport with focus groups**" Marketing Manage went, 14,pp1-5.