دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 44، العدد 4، الملحق 6، 2017

درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير

*رنا محمد الترك، "محمد أمين" حامد القضاة**

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيار (556) طالبًا وطالبة بطريقة طبقية عشوائية من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة كعينة للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الأبعاد مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: (المعرفة، الشمولية، التطبيق، التحليل، التقييم)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير على مجالات (المعرفة، التطبيق، التحليل، التقييم) تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور. ووجود فروق على مجال مهارات الشمولية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، لصالح ذوي المعدل التراكمي جيد جداً. وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية.

الكلمات الدالة: مهارات التفكير، طلبة الجامعات.

المقدمة

إنَّ من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل كمًا وكيفًا للمعارف الإنسانية، وتجددها بصورة مستمرة لم تعهدها البشرية من قبل؛ لذا لم يعد يكفي تزويد طلبة الجامعة بالمعارف والمعلومات، لأنه لا يمكن تزويد الطلبة بكل أنواع المعارف، الأمر الذي يحث كافة المؤسسات التعليمة أن تُعنى عناية خاصة بتعليم طلبتها مهارات التفكير، فأساس نجاح جيل المستقبل يكمن في استخدامه طريقة فكرية سليمة تجعله يفكر في أي موضوع أو مشكلة تفكيرًا علميًا موضوعيًا، ويضيف حلولًا لتلك المشكلة، وهذا يفرض التحقق من مدى امتلاك هذا الجيل لمهارات التفكير بمستوياتها المختلفة.

فلقد حظيت مهارات التفكير باهتمام الباحثين والدارسين، لأهميتها في تكوين الصور الذهنية الصحيحة للمفاهيم، إذ أن توافر مهارات التفكير لدى الطلبة في بيئات التعلم يشجع الإبداع والأصالة والطلاقة لديهم، ويساعدهم على تصحيح المفاهيم الخاطئة؛ وتؤدي مكونات البيئة التعليمية دوراً محفزاً أو محبطاً لإطلاق مهارات التفكير لدى الطلبة بما تقدمه من وسائل وإستراتيجيات مناسبة لتحيق هذا الهدف (Eckhoff & Urbach, 2008).

وما مهارات التفكير إلا نتاجًا لعمليات تطورية متعددة، ومتراكمة، فالطلبة يحتاجون إلى وقت طويل، وخبرات متراكمة، كي يطوروا مهارات التفكير لديهم، بحيث تصبح ممارسة التفكير جزءًا من حياتهم اليومية والاعتيادية، مع التأكيد على أهمية وجود محتوى تدريبي على استخدام مهارات التفكير. حيث أن من أهم أهداف تعليم مهارات التفكير هو إعداد الطلبة لمواجهة ظروف الحياة الصعبة وحل المشكلات وتعلم القدرة على التحليل واتخاذ القرارات (المخاترة، 2007).

لذا ترى الباحثة أن مهارات التفكير تُعد أحدى أبرز المهارات الحياتية؛ لأهميتها المحورية كمهارة محفزة، ومحركة، وموجهة لسلوك ومفاهيم الطالب، وإدراكه، وإصراره على تطبيق باقي المهارات الحياتية، التي من شأنها أن تحقق أهدافه، في النجاح في الحياة العملية، والاجتماعية؛ إذ تولد مهارة التفكير القناعة، والالتزام بالتقيد بنهج حياة تسوده المثابرة، والفاعلية، وحب العمل، والإنتاج، ذلك لضمان مستقبل أفضل لطلبة الجامعات ومن ثم مجتمعاتهم.

ويُعد التفكير أرقى الأنشطة العقلية، التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية، بصورة تلقائية، عندما تواجهه مشكلة ما، إلا أن ممارسته تختلف من فرد إلى فرد حسب إتقانه لمهاراته التي سبق أن تعلمها. فمهارات التفكير مثل بقية المهارات الحياتية

* المنظمة الدولية للشباب، عمان، الأردن (1). قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (2).
تاريخ استلام البحث 2015/10/11، وتاريخ قبوله 2015/11/15.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الأخرى يتعلمها الفرد ويتدرب عليها، إلى أن يصل لمستوى الدقة والإتقان، فالتفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية، التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة؛ اللمس، والبصر، والسمع، والشم، والذوق، وهو أيضًا قيام الفرد بنشاط فكري، من أجل الوصول إلى حل مناسب لمشكلة ما، يصعب على الفرد حلها، أو التغلب عليها، في ضوء خبراته، ومعلوماته السابقة (أهل، 2009).

ويُعد التفكير من أعقد مستويات النشاط العقلي، ومن أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، باعتباره أعقد نوع من أنواع السلوك الإنساني، وأعلى مستويات النشاط العقلي، فالتفكير عملية سلوكية، ومعرفية، وهو عملية عقلية يتم من خلالها معرفة الأمور، وتذكرها، من خلال عدة عناصر، أهمها حل المشكلات، والفهم، والتطبيق، ومعرفة بمحتوى المادة (المخاترة، 2007). وأهم ما يميز التفكير انه يمكن أن ينمو ويتطور بالتمرين، مما يحتم استخدام التمرينات المناسبة للمرحلة العمرية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة (Howie, 2011).

ودراسة التفكير كعملية تعني دراسة العلاقة بين الأداء العقلي والبناء العقلي للإنسان؛ أي دراسة العمليات التفكيرية، التي تؤدي لاتخاذ القرار، كالتحليل والتركيب والتقويم (حبيب، 2001)، إذ يُعد الارتقاء بمهارات التفكير وفق ديفييز (Davies, 2000) مرتبط بإطلاق الحرية للأفكار، والإبداع، وتُعد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة على التحليل، والتقييم، والتطبيق، كأهم مؤشرات استخدام مهارات التفكير العليا، كما بين مايز وكوهن (Mayes & Cohen, 1992) وأيضاً من أهم مرتكزات مهارات التفكير القدرة على التخيل والتأمل، والتنبؤ، والاتصال والتواصل، والتحليل، والتطبيق، والتقييم، والشمولية وربط المعلومات في الذاكرة.

كما بيَّن هييرلي (Hyerle, 2004) العديد من مهارات التفكير ومنها مهارة التركيب أو تجميع الصور عن طريق الحواس، والتأليف بينها. ومهارة الحدس وتتضمن القدرة على التخيل الصوري والصوتي والحركي. ومهارة التذكر والاسترجاع والتصور العقلي وتتضمن القدرة على تذكر المعرفة واسترجاعها وتصور المواقف الجديدة بشمولية، ومهارة الاستدلال وتعني الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للأشياء، ومهارة الاستقراء، ومهارة توليد الأفكار وتشمل هذه المهارة إعادة تجميع الصور العقلية، ومهارة الابتكار وتشمل هذه المهارة بناء خيالات عقلية متعددة، كما تشمل تصدير الواقع في علاقات جديدة. ومهارة التحليل وتشمل التأمل والتفكير العميق، ومهارة تنظيم المعلومات وتعني تنظيم المعلومات الجديدة وتنظيم العلاقات الجديدة مع مكونات الخبرة السابقة، ومهارة الاستنباط.

ولقد أكدت سوزان (Susan, 2010) على وجود ستة مهارات أساسية للتفكير هي مهارات الحفظ والاستذكار، والفهم والاستيعاب، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والتطبيق. بينما أكد فيلبسون وتشينق(Phillipson & Cheung, 2008) أن إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي تتطلب تدريب الطلبة على المرونة في التفكير، والأصالة، والطلاقة، والجدية، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وبين بلاك (Black, 2012) أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تتطلب تدريب الطلبة على النظرة الشمولية والكلية، وجمع البيانات الكافية، وتحليلها، والشمولية في معالجة البيانات، والتركيب، والنقد، والتقويم.

بينما أكد ماريس (Marris, 2006) على أن أهم مهارات التفكير التي يتطلبها عصرنا الحالي الذي يزداد تعقيدًا هي مهارة حل المشكلات، وأوضح تيري (Teare, 2006) أن طريقة حل المشكلات تقوم على استخدام التفكير المنطقي، إذ تبدا بجمع البيانات عن المشكلة، وثم تحليل هذه البيانات، وتصنيفها، والنظر إليها بنظرة شمولية للمفاضلة بين البدائل، ثم تقييم الحلول المطروحة من حيث قوتها وضعفها ومدى ملائمتها لحل المشكلة، واختيار البديل الأنسب.

وبسبب التقدم على كافة الأصعدة وتنوع العلوم وتعقدها ازدادت الحاجة لاستخدام الطريقة العلمية في التفكير؛ إذ أن استخدام الطريقة العلمية في التفكير تُعد من أهم المهارات التي تزداد الحاجة لإكسابها للطلبة، وتقوم الطريقة العلمية في التفكير على جمع البيانات وتحليلها، ووضع الفرضيات، واختبارها، والوصول للحلول، وتقييمها، ونقدها (Simister, 2007).

كما أكد ليسيزتر وتايلور (Leicester & Taylor, 2010) على أن مهارات الاستذكار، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقييم، تُعد الأساس لإكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد والإبداعي. ينما أكد كالباسي (Kalbasi, 2012) على أن الشمولية في التفكير، إضافة إلى القدرة على التحليل والتطبيق والتقييم تُعد أهم المهارات اللازم إكسابها للطلبة لتنمية مهارة التفكير الإبداعي والتأملي، كما أشار جامبريل وجيبز (Gambrill & Gibbs, 2009) إلى أن مهارات التفكير العليا وهي التحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقييم، تُعد الأساس لجميع عمليات التفكير الإبداعي والناقد.

وتتنوع تصنيفات مهارات التفكير وتتعدد، ومن أهم ما صُنفت إليه مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومهارات التفكير

الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير التأملي، ومهارات حل المشكلات، والطريقة العلمية في التفكير، ومهما تنوعت تصنيفات مهارات التفكير فإنها ترتكز إلى مجموعة أساسية من المهارات هي مهارات: معرفية، والشمولية، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم (Kelly, 2005).

لذا ترى الباحثة اتفاق الباحثون على تعدد تصنيفات مهارات التفكير، فقد صُنفت إلى مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والتأملي، وما وراء المعرفي، وحل المشكلات والطريقة العلمية في التفكير، كما تضمنت كل واحدة من هذه التصنيفات مجموعة من المهارات الفرعية، كما لا يوجد مهارات ثابتة قطعية تُعد كمهارات للتفكير، وعلى الرغم من ذلك، فهناك اتفاق بين الباحثين على بعض مهارات التفكير التي تشترك فيها معظم التصنيفات السابقة وهي: مهارات المعرفة، والشمولية، والتحليل، والتطبيق، والتقييم. والتي تم تناولها على النحو الآتي:

1- مهارات المعرفة ويوضح جوناسن وجرابوفسكي (Jonassen & Grabowski, 2003) أن وجود مهارات المعرفة لدى الطلبة يمكن أن يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات، واستدعائها، وعلى الاستيعاب، وعلى القدرة على حل المشكلة، وانتقال أثر التعلم، وحتى القدرة على التفكير المجرد. كما انه متطلب سابق لعدد من إستراتيجيات التعلم مثل: مراقبة الذات، والبحث عن المعلومات، ودمج المعلومات وتفسيرها وتلخيصها ومقارنتها، وتوليد التشبيهات، والتوصل إلى الأمثلة والتفصيلات. ومن هنا، فقد تم الافتراض أن امتلاك مستوى مرتفع من المعرفة السابقة سوف يساعد المتعلم على أن يحصل بشكل أفضل، سواء في مجال المعرفة أو الاستيعاب أو التطبيق.

وتعني مهارة المعرفة القدرة على فهم المعلومات، وإدراكها، إذ يمتاز الطلبة الذين يمتلكون هذه المهارة بقدرتهم على جمع المعلومات عن جميع جوانب المشكلة، بالنظرة الكلية للموضوع، أو المشكلة (Borghans, Golsteyn & Zolitz, 2015). وتتطلب تنمية مهارات التفكير في الجانب المعرفي تدريب الطلبة على ملاحظة تفاصيل الأمور، والنظرية الشمولية، لها، بحيث يدرك الجوانب المتشابهة والمختلفة، ويميزها، وثم تحديد البيانات وتصنيفها، وفقًا للموضوع المطروح، بحيث يسهل رؤية القضية، واقتراح الحلول المناسبة لها (Wallace, 2015).

ولعل تنمية مهارات التفكير في الجانب المعرفي تتطلب تنمية مهارات الطلبة في الوصول إلى مصادر المعرفة، والتفاعل معها واختبارها، وتصنيفها أو جدولتها، وتقريب المتشابه منها لتسهيل فهمها وبالتالي حفظها، وجعلها جزء من البناء المعرفي للطالب (Ruggeri, Caruso & Languirand, 2000). كما أن تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى الطالب تسهل عليه تصنيف البيانات، والقدرة على استرجاعها، إذ أن تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى الطلبة تُعد العامل الأول في بناء خبراتهم، وتوسع معارفهم، وتعزيز قدرتهم على إدراك ما حولهم، وفهم سلوكهم وسلوك الآخرين، وتعد الأساس لتطوير مهارات التفكير العليا، إذ أن الطالب يحلل البيانات أو يقيمها وفقًا للتراكم الخبري لديه، وهو حصيلة الطالب المعرفية (Marris, 2006).

2- مهارات الشمولية وتعني القدرة على إدراك تفاصيل الأمور وتجميعها لتكوين صورة كلية حول قضية ما، لذا فإن مهارات الشمولية تتطلب وجود تراكم معرفي سابق لدى المتعلم يستند إليه في فهم تفاصيل القضية الحالية، والتأليف بينها لإدراك الموضوع ككل (Raiziene & Grigaite, 2005)، فالشمولية بمفهومها الواسع تعني عدم ترك أي جانب من جوانب الموضوع بدون دراسة أو تحليل، بل تُخضع كافة جوانب الموضوع للبحث والتحري، وثم تجميع الجوانب في هيئة عناصر متشابهة أو متقاربة لخفض عدد المتغيرات، أو المتناقضات، وثم تكوين صورة كلية للقضية، وإدراكها (Beghettom, 2008).

كما أن قدرة الطلبة على ممارسة مهارات الشمولية تُعين الطلبة على فهم المشكلات، والمقدرة على تقديم البدائل، واختيار البديل الأفضل، بالوقت المناسب، الأمر الذي من شأنه حل المشكلات، وتحقيق النجاح؛ إذ أن نجاح أي عمل على المستوى الفردي والجماعي في تحقيق أهدافه، والقدرة على المنافسة، يعتمد في جانب كبير على جودة اختيار البديل المناسب بالوقت المناسب، وهذا يجنب الفرد الأزمات، أو يساعده في الخروج منها (محمد، 2010)، إذ أن النظرة الشمولية تساعد في إيجاد الحل الملائم للمشكلات، والتغلب على آثارها المحتملة، وهذا يحقق النجاح في العمل والدراسة، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين، ويزيد الإنتاجية، ويحسن قدرات الطلبة في التنبؤ، وعلى تقديم حلول جديدة إبداعية، وعلى العكس فإن النظرة الجزئية أو تناول القضية من جانب واحد، يسبب الفشل، ويصعد الخلافات (الدروبي، 2006)، ونظرًا لأهمية النظرة الشمولية، وتعقد الحياة وتشابك قضاياها، اهتمت النظم التربوية الحديثة بتنمية ممارسة مهارات الشمولية في التفكير لدى الطلبة، لمساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بسياق حياتهم الدراسية والعملية، إذ أن تعزيز ممارسة مهارات الشمولية لدى الطلبة يساعدهم على تقدير قدراتهم وميولهم واتخاذ القرار بشأن التخصص الملائم،

والتوجه الأكاديمي أو المهني، فضلًا عن دور ممارسة مهارات الشمولية في حل المشكلات التي تواجههم في سياق حياتهم اليومية(Heidrich, Kasa, Shu, & Chandler, 2015).

3- مهارات التطبيق وتعني استخدام التراكم المعرفي في حل المشكلات (Malouff & Schutte, 2014)، أي اعتماد الطالب على خبراته السابقة في الوصول لحل أو حلول للمشكلة الحالية، وهذا يعني تطبيق الطالب معرفته السابقة على الموقف الحالي (Wallace, 2015). ومهارات التطبيق تساعد الطالب على استثمار معرفته السابقة في تقديم حلول جديدة تتصف بالأصالة للمشكلة القائمة، كما أن ممارسة مهارات التطبيق تساعد الطالب على التنبؤ بالمخاطر قبل حدوثها (Ruiz, Bermejo & Ferrando, 2014) وتقوم مهارة التطبيق بجمع البيانات عن المشكلة الحالية، ثم اعتماد الطالب على خبراته السابقة في تبويب هذه البيانات، وتنظيم البيانات المرتبطة بالمشكلة، وتعريف أبعادها، ومناقشتها، ثم محاولة التوصل للحلول المناسبة؛ واتخاذ القرارات المناسبة، إذ يؤكد علماء النفس المعرفيون على أن حل المشكلات تتطلب جانبًا من المقدرة على الحكم والاجتهاد، والتفكير واستخدام المنطق، وتطبيق الخبرات السابقة على الموقف الحالي (Chow, Woodford, & Maes, 2010)، وممارسة مهارة التطبيق تساعد الطالب تحديد المشكلة، وتحليلها، واختيار البديل المناسب، من بين البدائل المتاحة (Ozyurt, 2014).

4- مهارات التحليل وتعني القدرة على تجزئة المشكلة إلى عناصرها الرئيسة، والقدرة على التمييز بين العناصر المتشابهة، وتتمثل أيضًا بقدرة الطلبة على تصور المفاهيم وفق عناصرها أو مكوناتها، وتُعد أيضًا إحدى المهارات العقلية المعقدة التي تُعنى بمعالجة المعلومات (Beghettom, 2008)، وببساطة تعني مهارة التحليل تجزئة الموقف إلى عناصره الرئيسية ، ويطلق على الأشخاص الذين لديهم مستوى مرتفع في القدرة على التحليل بذوي التفكير التأملي، ويُعد تنمية مهارات التحليل من أهم ركائز القدرة على التفكير الإبداعي، والناقد، وما وراء المعرفي (Ruggeri, Caruso & Languirand, 2000).

والتحليل يتطلب إستيعاب الطالب لجميع حيثيات الموضوع، أو المشكلة موضع الدراسة أولًا، وتصنيف البيانات (Kelly, 2005)؛ إذ تتضمن مهارة التحليل القدرة على النظرة الشمولية للموضوع بحيث يستطيع الطالب تصنيف البيانات بشكل دقيق وفق نسق فكري يُسهل فهمها (Susan, 2010)، وتساعد مهارة التحليل الطلبة على إدراك الموقف التعليمي بكافة عناصره، وفهم المعاني الغامضة، كما تساعد الطلبة على المقارنة بين الأفكار، والمواقف، ووجهات النظر، وتصنيف البيانات وتبويبها، وثم مقارنتها، وبالتالي إختيار أفضل البدائل (Howie, 2011).

5- مهارات التقييم وتعني كأحد مهارات التفكير الناقد القدرة على الحكم وفق معايير خبرها الطالب (Huhan, Black, Jensen & Deutsch, 2013)، وهي القدرة على الحكم على الأفكار أو البدائل من حيث مناسبتها أم صلاحيتها أم نوعيتها (Correnti, R., Matsumura, L. & Hamilton, 2013)، وهي أحد مهارات التفكير العليا اللازمة لأي عملية تفكير منطقية، وهي المهارة الرئيسية في تحديد مدى نجاح العمل، وتتطلب مهارة التقييم القدرة على الفهم والاستيعاب، والتحليل، والشمولية؛ لتقييم الموقف وفق كافة عناصره، وتؤدي مهارة التقييم دورًا مهمًا في تحسين مهارات الطالب الأكاديمية والعملية، كاختبار الأدلة المتوافرة لحل مشكلة ما، وتقييم البدائل المطروحة، والحكم عليها، وعلى مدى التقدم نحو النجاح (Huhan, Black, Jensen & Deutsch, 2013).

ولقد بين (المطارنة، 2013) أن الطالب لا يستطيع تحقيق هدفه إلا إذا كان لديه ادراك لذاته ولأهدافه، ولديه قوة دافعة لإنجاز المهمات المختلفة، وهذه القوة مرتبطة بالمهارات الحياتية الدافعة لأداء النشاط أو السلوك، والمُعتمدة بشكل كبير على مهارات التفكير المنطقي التي تعمل على تحفيز وتوجيه سلوك ودافعية الطلبة لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم وطموحهم وتحقيق أهدافهم لمستقبل أفضل، وكلما كانت قدرة الفرد على التفكير بشكل أفضل زادت فرص نجاحه وفعاليته في المجتمع. فإذا لم يتوفر للفرد القدرة على اتخاذ القرار السليم أو إصدار الحكم الصحيح فإنه يقع فريسة للحلول الخاطئة والإحباط والتفكير السطحي ويصبح دوره قاصرًا على تقبل الأوضاع القائمة تقبلًا سلبيًا خاليًا من التبصر أو تقويم الأحداث (الحدابي، 2012).

لذا ترى الباحثة أن التفكير يؤدي دوراً حيوياً في نجاح الأفراد الدراسي والحياتي وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعدها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم. وعليه، فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلص إذا لم يقم المربون باختبار مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة، وتنميتها، واستنادًا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: لاحظت الباحثة من خلال عملها كناشطة اجتماعية أن خبرات طلبة الجامعات تتجلى بصورة

أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، وهي تمثل أدنى مهارات التفكير، بينما لاحظت وجود قصور في بعض جوانب مهارات التفكير العليا، وبخاصة تلك المتعلقة بالتطبيق والتحليل والتقويم؛ إذ يفتقر طلبة الجامعة بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة، ويسود بينهم التصلب في الرأي حتى لو كان الرأي خاطئ؛ إذ لا يستند إلى حجة أو منطق، كما لاحظت وجود ضعف لدى الطلبة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم وأي مشكلات جديدة، وربما تتفق ملاحظات الباحثة هذه مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت وجود قصور في مهارات التفكير لدى الطلبة مثل دراسة النبهاني (2011) التي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير جاءت ضعيفة ودون المستوى المقبول تربويًا، ودراسة الحدابي والفلفلي والعلييى (2011)، والتي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي ضعيفة، ودراسة بركات (2005) والتي أظهرت أن مستوى التفكير التأملي جاء بدرجة متوسطة ولم يرقى إلى المستوى المأمول، ودراسة محمد (2013)، والحدابي (2012)، وبورفز (Purvis, 2009) والتي أظهرت أن مستوى ممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد جاء بدرجة متوسطة ولم يرقى إلى المستوى المأمول أيضًا، ودراسة هانسر (Hancer, 2013) والتي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير (التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب) جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة ولم ترقى إلى المستوى المأمول أيضاً.

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن درجة ممارسة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية من خلال الأسئلة التالية.

1. ما درجة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، والمعدل)؟

أهمية الدراسة: يؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

1- فئة الشباب الجامعي للتعرف إلى مستوى مهارات التفكير لديهم والارتقاء بها.

2- الجامعات الأردنية للتعرف إلى مستوى مهارات التفكير لدى طلبتها وتبني البرامج اللازمة لمعالجة مواطن الضعف، وتعزيز جوانب القوة.

3- الباحثون، إذ قد تثير الدراسة لديهم الرغبة في إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بموضوع مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية.

هدف الدراسة: يَكمن هدف الدراسة الرئيسي في التعرف إلى درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية: تالياً تعريف بمصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير: "مهارات عقلية معقدة مميزة للسلوك الإنساني وتتمثل بشكل أساسي بالقدرة على الفهم والاستيعاب، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم، والتصور الشمولي" (Kelly, 2005, 38).

وتعرف في هذه الدراسة إجرائيًا بمهارات التفكير المعرفية، والشمولية، والتطبيق، والتحليل، والتقييم.

حدود الدراسة: تضّمنت الدراسة الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات الأردنية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2014-2015).
- الحدود المكانية: الجامعات الأردنية (جامعة مؤتة وجامعة اليرموك والجامعة الأردنية).

محّددات الدراسة: وتتمثل في الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة، وفي دقة إجابة أفراد عيّنتها على أداتها.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بهذه الدراسة والتي تناولت مستوى توافر مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة تحديدًا، لتتمكن من مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وتم استعراضها من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى سوكاب (Soukup, 2000) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة الجامعيين في جامعة ماديسون في ولاية ويسكونسن، قبل التحاقهم بالجامعة وبعده، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي، ومقياس مهارات التفكير، وتم تطبيق المقياس على الطلبة عند بداية التحاقهم بالدراسة الجامعية، وتم تطبيقه مرة أخرى على ذات الطلبة عند تخرجهم وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير والتي تضمنت (لتفكير الاستقرائي، التحليل، الاستدلال، التفكير الاستنتاجي) كانت متوسطة في التطبيقين، إلا أنه ظهر تحسن واضح في مستوى مهارات التفكير لصالح التطبيق الثاني.

وأجرى بركات (2005) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات

الديمغرافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (400) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى تحصيل الطلبة تعزى لمستوى التفكير التأملي، وعدم وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما تكشفت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى للتخصص لصالح طلبة الفروع العلمي، والمرحلة الجامعية.

وأجرى بورفز (Purvis, 2009) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد، والعوامل المؤثرة فيها، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي والمقابلة كأداة للدراسة وتم اختيار عينة بلغت (60) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التمريض من جامعة تكساس في سانتياغو، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد كانت متوسطة بصورة عامة، كان أعلاها لمهارة التقييم، ثم التحليل. كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وأظهرت أيضًا أن دعم أعضاء هيئة التدريس، والمحتوى التعليمي المُختار، والنشاطات الجامعية تُعد أهم العوامل المؤثرة في مستوى مهارات التفطير الناقد لدى الطلبة.

وأجرى الجراح وعبيدات (2011) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (1102) مبحوثًا، بواقع (514) طالبًا، و(588) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مهارات التفكير لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. وكشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات و تنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث . كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

وأجرى الحدابي والفلفلي والعلييى (2011) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (111) طالبًا، وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية ضعيف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الإبداعي والناقد تبعاً لمتغير التخصص.

وأجرى النبهاني (2011) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (332) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير جاءت ضعيفة ودون المستوى المقبول تربويًا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم تكشف عن وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وأجرى الحدابي (2012)، دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (274) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى للتخصص ولصالح طلبة الكليات التطبيقية العلمية مقارنة مع الإنسانية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

وأجرى محمد (2013)، دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين في كلية التربية بالجامعة المستنصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (56) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح العام الأخير.

وأجرى هانسر (Hancer, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الإبداعي ومستوى استخدام الطريقة العلمية في التفكير والعلاقة بينهما، لدى الطلبة المعلمين من كلية التربية في جامعة جمهوريت في تركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليل، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، اختيرت عينة عشوائية بلغت (115) طالبًا وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي كان متوسطًا، كما جاء مستوى استخدام الطريقة العلمية في التفكير أيضًا متوسطًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية إيجابية بين استخدام الطريقة العلمية في التفكير وبين التفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت مجتمعات عربية وأجنبية، أنها استهدفت بصورة عامة التعرف إلى مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية استهدافها التعرف إلى مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية على وجه التحديد، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد منهجية الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة، والاستنارة بمراجعها.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لقياس درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية الحكومية للعام الدراسي (2014– 2015)، البالغ عددهم (230000) طالباً وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2014)

عينة الدراسة: تم إختيار عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية مثلت طلبة كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة وتكونت عينة الدراسة من (556) طالب وطالبة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيريها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	المستوى	العدد	الكلي
الجنس	ذكر	259	556
	أنثى	297	
الكلية	علمية	234	556
	إنسانية	322	
المعدل التراكم	ممتاز	58	556
	جيد جدا	166	
	جيد	249	
	مقبول	83	

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتطوير استبانة لتَعَرُّف درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير، وقد تمت الاستعانة بالأدب النظري ذي العلاقة بموضوع مهارات التفكير والرسائل الجامعية ذات الصلة مثل دراسة بركات (2005)، ومحمد (2013)، والحدابي (2012)، وبورفز (Purvis, 2009)، وسوكاب (Soukup, 2000)، وهانسر (Hancer, 2013)، واشتملت الاستبانة على (55) فقرة شملت خمسة مجالات؛ مهارات المعرفة (14) فقرة، الثاني: مهارات التحليل (11) فقرة، الثالث: مهارات الشمولية (12) فقرة، الرابع: مهارات التقييم (12) فقرة. وأعطي لكل فقرة من فقراتها وزناً متدّرجاً وفق سُلّم ليكرت الثلاثي. وقد حددت درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير:

– منخفض اذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (1.67)

– متوسط إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (1.67) وأقل من (2.33)

– مرتفع إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (2.33)

وذلك بتقسيم المسافة بين أقل علامة (1) وأكبر علامة (3) إلى ثلاث مسافات متساوية.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير للأداة ككل، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	مهارات المعرفة	2.18	0.31	1	متوسطة
4	مهارات الشمولية	2.17	0.34	2	متوسطة
2	مهارات التطبيق	2.16	0.34	2	متوسطة
5	مهارات التحليل	2.16	0.32	3	متوسطة
3	مهارات التقييم	2.15	0.39	4	متوسطة
الكلي		2.16	0.28	متوسطة	

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق الاستبانة تم التحقق من الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على 10من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التربوية والأصول، وقد عدت موافقة (80%) من المحكمين على محتوى كل فقرة مؤشراً على صدقها، وبذلك تم الإبقاء عليها، هذا وقد أبدى بعض المحكمين اقتراحاتهم بتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest)، وذلك بتطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (35) طالبًا، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.89)، وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة.

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم الآتي:

1. للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، واختبار شيفه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: "ما درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير من وجهة نظرهم؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

أولاً: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير للأداة ككل، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (2) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير للأداة ككل جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.28)، وتعني هذه النتيجة أن طلبة الجامعات الأردنية يمارسون مهارات التفكير، ولكن ليس بالمستوى المأمول، وربما يُعزى ذلك للتنشئة الاجتماعية وللبنية والمرجعية التربوية والتعليمية للطلاب بدءا من الأسرة ومن ثم المدرسة بعدم مساهمتهما بتعزيز مهارات التفكير للطلاب وسيطرة ثقافة الاعتمادية والتبعية للسائد دون أن ينال هؤلاء الطلاب فرصة لإدراك أهمية وممارسة مهارات التفكير وخاصة تلك المتعلقة بالتقييم والتحليل والتطبيق في صناعة قرارتهم وحل المشكلات من حولهم والتفكير الجاد بمستقبل أفضل لهم ولمجتمعاتهم مصبوغين بقصور نسبي في وجود مهارات التفكير العليا لديهم كطلبة في الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2005)، ومحمد (2013)، والحدابي (2012)، وبورفز (Purvis, 2009)، وسوكاب (Soukup, 2000)، وهانسر (Hancer, 2013)، والتي أظهرت أن مستوى ممارسة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الجراح وعبيدات (2011)، والتي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة مرتفعة.

ثانيًا: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لفقرات كل مجال فجاءت على النحو الآتي:

المجال الأول: مجال مهارات المعرفة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات المعرفة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب

لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات المعرفة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	المقدرة على فهم المعلومات	2.46	0.57	1	مرتفعة
3	قوة ملاحظة لما يدور حولهم من قضايا	2.26	0.68	2	متوسطة
9	المقدرة على رواية الأحداث جيدا	2.24	0.66	3	متوسطة
10	المقدرة على توجيه غيرهم بوضوح بناء على معرفة سابقة	2.23	0.64	4	متوسطة
2	النظر للقضايا والأمور بشكل كلي	2.23	0.67	4	متوسطة
6	الاهتمام بتفاصيل الأمور	2.22	0.64	5	متوسطة
11	المقدرة على جمع المعلومات	2.21	0.63	6	متوسطة
5	المقدرة على تذكر المعارف	2.18	0.63	7	متوسطة
4	الاستماع للاختلافات في قضية معينة	2.17	0.70	8	متوسطة
14	أدراك سلوكهم	2.13	0.65	9	متوسطة
12	المقدرة على اختبار المعلومات للتأكد من صحتها	2.13	0.70	9	متوسطة
8	المقدرة على تحديد الأشياء وتعريفها بطلاقة	2.11	0.66	10	متوسطة
13	المقدرة على جدولة المعلومات حسب نوعها	2.06	0.65	11	متوسطة
7	تدوين قائمة بالأنشطة التي يقومون بها	1.84	0.73	12	متوسطة
		2.18	0.31	متوسطة	

ويلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لمجال مهارات المعرفة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.18) وانحراف معياري (0.31)، وجاءت فقرات هذا البعد في الدّرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.18– 2.46)، وجاء مجال مهارات المعرفة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.31) وبدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة أيضًا إلى توافر مهارات المعرفة لدى الطلبة بشكل يفوق مهارات التحليل والتقييم والتطبيق، وربما تعزى هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية ما قبل الجامعة، والمتمركزة حول طرق التدريس، التي تزود الطلاب بالمعلومات، وبالجوانب المعرفية بالدرجة الأولى، ضمن إطار الحفظ؛ وبهدف التحصيل الأكاديمي، واقتصار التعلم داخل جدران الغرفة الصفية، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة للتفاعل مع المعرفة بالشكل الصحيح، وممارسة مهارات التفكير العليا، وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2005)، ومحمد (2013)، والحدابي (2012)، وبورفز (Purvis, 2009)، وسوكاب (Soukup, 2000)، وهانسر (Hancer, 2013)، والتي أظهرت أن مستوى ممارسة مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الحدابي والفلفلي والعلييى (2011)، والنبهاني (2011) التي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة منخفضة.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "المقدرة على فهم المعلومات"، بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة مرتفعة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن غالب الممارسات التعليمية التي تبدأ من المدرسة، وثم الجامعة، وبخاصة لمرحلة البكالوريوس، تركز على الجانب المعرفي، وتزويد الطلبة بالمعلومات، ومصادرها، وخاصة فيما يتعلق بالحفظ من أجل التحصيل، مما جعل الطلبة وبشكل تلقائي يرون أنهم اكثر اتقانًا لهذه المهارة والذي انعكس بالمحصلة على مستوى استجاباتهم.

وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على "تدوين قائمة بالأنشطة التي يقومون بها" بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية وطرق التدريس ما قبل الجامعة وثقافة الاستجابة بالعمل والأداء بشكل آني لما هو مطلوب وملح بلحظته، دون أن يتم غرس تحديد الأولويات، وترتيبها حسب الأهمية، والزمن، وهذا أيضًا امتدد كممارسة تعليمية في

الجامعات، والتي بكادرها التعليمي لم تتبنى وتنفذ آليات وبرامج تهدف إلى تنمية مهارات استخدام الطريقة العلمية في التفكير، واعتماد الأساليب المنهجية في التفكير، إذ لا يستخدم الطلبة القلم والورقة، أو الأجهزة اللوحية في تدوين أهدافهم ونشاطاتهم والغاية منها، ولا يعملون على قياس مدى تقدمهم وإنجازهم في تحقيقها، وثم تحليل البيانات المدونة، وتقييم الأنشطة، بل تتسم الأنشطة بالفردية والعشوائية غالبًا، عدا عن عدم الإنجاز وإنهاء العمل، ووجود ضعف واضح في الأداء والإنتاجية.

المجال الثاني: مجال مهارات التحليل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التحليل، والجدول (4) يوضح ذلك.

ويلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لمجال مهارات التحليل كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.16) وانحراف معياري (0.32)، وجاءت فقرات هذا البعد في الدّرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.75– 2.34)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية والتربية للطلاب نحو الأخذ بالمسلمات والرأي العام وهذا ما يتم أيضا على مستوى الجامعة حيث لا يتم دفع الطلاب لاستخدام مهارات التفسير، والنقاش، وتحديد الاختلافات بين الأشياء، وتقديم البدائل، والبحث وأخذ القرار الصائب المبني على حقائق تم تحليلها. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هانسر(Hancer, 2013)، وسوكاب (Soukup, 2000)، والتي أظهرت أن مستوى ممارسة طلبة الجامعة لمهارات التحليل جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على: "تفسير القضايا بطرق جديدة"، بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة مرتفعة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التطور التكنولوجي الهائل، وسائل الاتصال وظهور أدوات تقنية حديثة، أدت إلى تعزيز التمازج الثقافي، والانفتاح، مما غير النظرة إلى القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتفسيرها بطرق جديدة وليس بالضرورة أن تكون هذه الطرق الجديدة هي المناسبة والملاءمة. وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (25) التي تنص على"ممارسة مهارات البحث" بمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور نسبي لدى مؤسسات التعليم عموما والجامعات خصوصا في تعزيز منهجية البحث العلمي بسبب ضعف الدعم المادي للبحث العلمي، ووجود ضعف في البرامج التي تحث الطلبة على إجراء البحوث وتمويلها.

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب

لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التحليل

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
15	تفسير القضايا بطرق جديدة	2.34	0.59	1	مرتفعة
21	النقاش عن الأفكار المختلفة	2.26	0.65	2	متوسطة
20	تحديد الاختلافات بين الأشياء	2.23	0.66	3	متوسطة
19	تلخيص الأحداث	2.22	0.67	4	متوسطة
23	الأعتماد على المعرفة دائما في مواقف حياتهم	2.16	0.70	5	متوسطة
17	المقدرة على تقديم البدائل	2.16	0.71	5	متوسطة
18	توقع عواقب الأمور قبل حدوثها	2.15	0.69	6	متوسطة
22	المقدرة على تقديم معان متعددة للأشياء	2.12	0.65	7	متوسطة
16	إدراك الحقائق من الادعاءات بالقضايا	2.11	0.60	8	متوسطة
24	القدرة على توليد أفكار إبداعية غير مألوفة	2.10	0.69	9	متوسطة
25	ممارسة مهارات البحث	1.75	0.70	10	متوسطة
	مهارات التحليل	2.16	0.32	متوسطة	

الجدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب

لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التحليل

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
28	حساب المخاطر قبل التصرف بأي موقف	2.32	0.67	1	متوسطة
26	الاعتماد في حل المشكلات على المعرفة اللازمة حسب الموقف	2.30	0.64	2	متوسطة
29	إعطاء أمثلة توضيحية عند مواجهة مواقف معينة تحتاج لتفسير أكثر	2.16	0.55	3	متوسطة
34	المقدرة على تقديم حلول جديدة للمشكلات	2.16	0.66	3	متوسطة
32	إيجاد المتشابهات في قضية معينة	2.15	0.64	4	متوسطة
30	حل المشكلات التي تواجههم	2.15	0.70	4	متوسطة
33	المقدرة على وصف قضاياهم مدعمين ذلك بمعلومات حصلوا عليها	2.15	0.63	4	متوسطة
31	السعي لتعديل الأشياء التي تعترضهم للأفضل	2.14	0.60	5	متوسطة
36	تنظيم الأجزاء المرتبطة بقضية معينة	2.10	0.65	6	متوسطة
27	يكونوا نموذجا للأخرين في تطبيق المعارف	2.08	0.65	7	متوسطة
37	طرح قضايا للمناقشة تثير التفكير لدى الأخرين	2.08	0.66	7	متوسطة
35	أدراك أهمية مراجعة النماذج الشبيهة بموقف معين	2.04	0.63	8	متوسطة
مهارات الشمولية		2.17	0.34	متوسطة	

المجال الثالث: (مجال مهارات الشمولية) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التحليل، والجدول (5) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لمجال مهارات الشمولية كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.17) وانحراف معياري (.34)، وجاءت فقرات هذا البعد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.17– 2.32)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التربية التي قلصت من أهمية وجود رؤية مستقبلية للطلاب وعدم البناء على الماضي لديهم خلال رحلة صناعة الحاضر، بممارسات محدودة نحو الاستفادة من الموارد والمعلومات والبرامج أو الأليات بشكل فاعل لتعزيز مهارات الطلبة مراجعة النماذج الشبيهة لحل المشكلات، والقدرة على تقديم حلول جديدة، وحساب المخاطر وتقديم الحلول. وربما يوجد قصور لدى الجامعات الأردنية في تبني نشاطات تثير تفكير الطلبة وتثريه وتطوره ليصبح قادر على تنظيم الأشياء والنظر إليها بنظرة شاملة، ربما هذه الأسباب مجتمعة أدركها الطلبة وانعكست على مستوى استجاباتهم. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2005)، ومحمد (2013)، والحدابي (2012)، وبورفز (Purvis, 2009)، وسوكاب (Soukup, 2000)، وهانسر (Hancer, 2013)، والتي أظهرت أن مستوى ممارسة طلبة الجامعة لمهارات التحليل جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (28) التي تنص على: "حساب المخاطر قبل التصرف بأي موقف"، بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية وطبيعة المجتمع الأردني الاجتماعية والاقتصادية والذي لم يسهم في زرع الثقافة الريادية والسمات الإنتاجية والتفكير الإبداعي للطلاب والذي كله ساهم في أن يسعى الطلاب الى المبالغة في عدم أخذ المخاطرة أبدا نحو التغير والتقدم نحو النجاح والعمل والريادة والقيادة. ويتصف الطلاب بالجدية والمسؤولية الاجتماعية بصفة غالبة، والذي ينعكس على سلوكهم بحيث يجعلهم يهتمون بنتائج تصرفاتهم والعواقب المحتملة وتفضيل الوضع كما هو، ربما هذا انعكس كسمة إيجابية على شخصية طلبة الجامعة، وبالتالي ظهر في مستوى استجاباتهم على هذه الفقرة.

وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (35) التي تنص على"أدراك أهمية مراجعة النماذج الشبيهة بموقف معين" بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة الى وجود قصور لدى

الجامعة في تبني برامج إثرائية ودولية تتيح المجال إلى توسعة نطاق التعلم لدى الطلبة وتعزز طرق تفكيرهم بما يتناسب مع المجتمع المتغير الذي يعيشون فيه، بحيث يستخدمون نماذج أصيلة يجتهدون في ضوئها لحل المشكلات العصرية.

المجال الرابع: مجال مهارات التقييم: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التقييم، والجدول (6) يوضح ذلك.

ويلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لمجال مهارات (التقييم) كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.15) وانحراف معياري (0.39)، وجاءت فقرات هذا البعد في الدّرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.08– 2.42)، ربما تؤكد هذه النتيجة أيضًا على وجود قصور إلى حد ما في النشاطات على مستوى الجامعة التي تعزز مهارات التقييم لدى الطلبة؛ فمجمل التركيز يكون على الحفظ والتلقين، ولا ترقى النشاطات لمستوى التدريب على مهارات التقييم، والحكم على الأمور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوكاب (Soukup, 2000)، ودراسة هانسر (Hancer, 2013) والتي أظهرت أن مستوى مهارات التقييم جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (42) التي تنص على "المقدرة على إعطاء البدائل في الحلول"، بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.60) وبدرجة مرتفعة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تعقد الحياة العصرية وتشابكها نتيجة التطورات الهائلة، والتي فرضت على الطلبة المرونة في التفكير، والقدرة على إعطاء أكثر من بديل لحل المشكلة. وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (40) التي تنص على "المقدرة على تحليل الأمور للفصل بينها" بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور نسبي في مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وبخاصة في عملية استيعاب البدائل المطروحة، ثم تصنيفها، والفصل بينها وثم ترتيبها، للحكم عليها. إذ لا يوجد برامج تدريبية على مستوى الجامعة تعزز مهارات الطلبة في تحليل البدائل تمهيدًا للحكم عليها، وتقييمها.

المجال الخامس: مجال مهارات التطبيق: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التطبيق، والجدول (7) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير لمجال مهارات التطبيق كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.16) وانحراف معياري (0.34)، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.09– 2.27)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم تبني الجامعات الأردنية لدورات أو ورشات عمل تدرب الطلبة على التحقق من صحة الأشياء، وتدريبهم على التقييم بالأهداف، والتدرج في التعلم والتقييم، واختيار البديل المناسب، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوكاب (Soukup, 2000) أن مستوى مهارات التفكير في مجال التطبيق جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (27) التي تنص على "التحقق من صحة الأدلة التي أمامهم"، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تعقد الحياة العصرية، واتساع المعرفة وتداخلها، مما جعل الطلبة يواجهون صعوبة في التحقق من الحلول المطروحة واختبارها. وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (52) التي تنص على: "المقدرة على التدرج في تقييم الأشياء "بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة (متوسطة). وربما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى وجود قصور في المناهج والبرامج التدريبية على مستوى الجامعة في تعليم الطلبة مهارات التدرج في فهم واستيعاب المشكلات، وتقييمها.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، والكلية والمعدل التراكمي)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

– تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير للمجالات حسب متغيرات الجنس، والكلية والمعدل التراكمي، والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

ويتبين من الجدول (8) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير للمجالات حسب متغيرات الجنس، والكلية والمعدل التراكمي.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب

لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التفكير، لفقرات مجال مهارات التقييم

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
42	المقدرة على إعطاء البدائل في الحلول	2.42	0.60	1	مرتفعة
38	المقدرة على إدراك المعاني الخفية غير الظاهرة	2.23	0.67	2	متوسطة
46	المقارنة ما بين المعارف المطروحة من الآخرين	2.17	0.65	3	متوسطة
44	المقدرة على اختيار ما يريدون	2.14	0.71	4	متوسطة
41	المقارنة بين الأفكار	2.14	0.66	4	متوسطة
43	تصنيف المعلومات بدقة من أجل أخذ القرارات الدقيقة الصائبة	2.14	0.56	4	متوسطة
45	إقرار الحلول النهائية للقضايا	2.14	0.65	4	متوسطة
49	التوصية بالحلول بما يناسب الموقف	2.14	0.67	4	متوسطة
48	الاختيار بناء على مجادلة منطقية مع الآخرين	2.13	0.70	5	متوسطة
47	وزن الأفكار بناءًا على المعرفة المرتبطة بها	2.09	0.62	6	متوسطة
39	المقدرة على تعريف أبعاد المواقف	2.09	0.61	6	متوسطة
40	المقدرة على تحليل الأمور للفصل بينها	2.08	0.69	7	متوسطة
	مهارات التقييم	2.15	0.39	متوسطة	

الجدول(7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية مهارات التطبيق، لفقرات مجال مهارات

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
50	التحقق من صحة الأدلة التي أمامهم	2.27	0.67	1	متوسطة
53	المقدرة على قياس درجة صحة الأشياء	2.19	0.65	2	متوسطة
55	تقديم التوصيات للغير في القضايا المختلفة	2.12	0.71	3	متوسطة
51	تقييم الأشياء قبل أن أقرر ما يختارون	2.12	0.60	3	متوسطة
54	المقدرة على متابعة الأداء حسب الأهداف	2.12	0.64	3	متوسطة
52	المقدرة على التدرج في تقييم الأشياء	2.09	0.69	4	متوسطة
	مهارات التطبيق	**2.16**	**0.34**	**متوسطة**	

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات

لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير للمجالات حسب متغيرات الجنس، والكلية والمعدل التراكمي

			مهارات المعرفة		مهارات الشمولية		مهارات التطبيق		مهارات التحليل		مهارات التقييم		الكلي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكر	علمية	ممتاز	2.28	0.31	2.26	0.47	2.30	0.33	2.24	0.40	2.10	0.43	2.25	0.35
		جيد جدا	2.22	0.27	2.21	0.32	2.20	0.30	2.25	0.28	2.17	0.31	2.22	0.26
		جيد	2.19	0.26	2.17	0.31	2.21	0.29	2.15	0.36	2.10	0.36	2.18	0.24
		مقبول	2.33	0.36	2.18	0.36	2.29	0.32	2.28	0.29	2.20	0.37	2.27	0.25
		الكل	2.23	0.29	2.19	0.35	2.23	0.30	2.20	0.34	2.13	0.35	2.21	0.26
	إنسانية	ممتاز	2.15	0.30	2.21	0.27	2.15	0.32	2.24	0.29	2.18	0.36	2.18	0.24
		جيد جدا	2.18	0.26	2.26	0.27	2.23	0.26	2.22	0.25	2.21	0.32	2.21	0.22
		جيد	2.16	0.27	2.19	0.34	2.15	0.35	2.18	0.32	2.17	0.34	2.17	0.27
		مقبول	2.14	0.30	2.10	0.30	2.15	0.26	2.09	0.32	2.15	0.33	2.13	0.23
		الكل	2.16	0.28	2.19	0.31	2.17	0.30	2.18	0.30	2.18	0.33	2.17	0.25
	الكل	ممتاز	2.21	0.31	2.24	0.37	2.22	0.33	2.24	0.34	2.14	0.39	2.22	0.29
		جيد جدا	2.20	0.26	2.24	0.29	2.22	0.27	2.23	0.26	2.19	0.32	2.22	0.24
		جيد	2.18	0.26	2.18	0.33	2.18	0.32	2.16	0.34	2.14	0.35	2.18	0.26
		مقبول	2.21	0.33	2.13	0.32	2.20	0.28	2.15	0.32	2.16	0.34	2.18	0.24
		الكل	2.19	0.28	2.19	0.32	2.20	0.30	2.19	0.32	2.16	0.34	2.19	0.25
أنثى	علمية	ممتاز	2.20	0.34	2.17	0.35	2.19	0.43	1.85	0.38	2.12	0.51	2.08	0.32
		جيد جدا	2.18	0.27	2.21	0.32	2.15	0.28	2.13	0.33	2.21	0.30	2.17	0.26
		جيد	2.02	0.30	1.98	0.30	2.00	0.30	2.05	0.36	2.16	0.37	2.01	0.27
		مقبول	1.90	0.49	1.98	0.45	1.98	0.59	1.93	0.53	2.28	0.39	1.94	0.50
		الكل	2.10	0.31	2.10	0.34	2.08	0.32	2.06	0.36	2.19	0.38	2.09	0.29
	إنسانية	ممتاز	2.25	0.44	2.20	0.41	2.11	0.44	2.06	0.49	2.15	0.33	2.15	0.42
		جيد جدا	2.25	0.33	2.20	0.38	2.17	0.42	2.20	0.37	2.17	0.37	2.21	0.34
		جيد	2.16	0.32	2.20	0.36	2.11	0.32	2.17	0.35	2.20	0.33	2.16	0.29
		مقبول	2.16	0.33	2.12	0.34	2.15	0.30	2.23	0.32	2.16	0.43	2.17	0.25
		الكل	2.19	0.33	2.19	0.36	2.13	0.35	2.18	0.35	2.17	0.36	2.17	0.30
	الكل	ممتاز	2.22	0.38	2.18	0.37	2.15	0.42	1.95	0.44	2.14	0.42	2.11	0.36
		جيد جدا	2.21	0.30	2.21	0.35	2.16	0.35	2.16	0.35	2.19	0.34	2.19	0.30
		جيد	2.12	0.32	2.12	0.35	2.07	0.31	2.13	0.35	2.18	0.35	2.11	0.29
		مقبول	2.12	0.36	2.10	0.35	2.13	0.35	2.18	0.37	2.20	0.41	2.13	0.30
		الكل	2.16	0.32	2.15	0.35	2.11	0.34	2.14	0.36	2.18	0.37	2.14	0.30

الجدول (9):

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد

لأثر الجنس، والكلية والمعدل التراكمي على درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير للمجالات

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس وقيمة هوتلنج (.022 .0)	مهارات المعرفة	.369	1	.369	3.898	.049
	مهارات الشمولية	.343	1	.343	2.908	.089
	مهارات التطبيق	.816	1	.816	7.665	.006
	مهارات التحليل	1.291	1	1.291	10.998	.001
	مهارات التقييم	.726	1	.726	4.763	.030
الكلية وقيمة هوتلنج (0.018)	مهارات المعرفة	.023	1	.023	.246	.620
	مهارات الشمولية	.134	1	.134	1.141	.286
	مهارات التطبيق	.013	1	.013	.118	.732
	مهارات التحليل	.334	1	.334	2.848	.092
	مهارات التقييم	.351	1	.351	2.304	.130
المعدل التراكمي وقيمة ولكس لامدا (.935)	مهارات المعرفة	.694	3	.231	2.442	.063
	مهارات الشمولية	1.038	3	.346	2.937	.033
	مهارات التطبيق	.576	3	.192	1.802	.146
	مهارات التحليل	.596	3	.199	1.693	.167
	مهارات التقييم	.596	3	.199	1.303	.272
الخطأ	مهارات المعرفة	51.138	540	.095		
	مهارات الشمولية	63.607	540	.118		
	مهارات التطبيق	57.492	540	.106		
	مهارات التحليل	63.403	540	.117		
	مهارات التقييم	82.310	540	.152		
المجموع	مهارات المعرفة	53.759	555			
	مهارات الشمولية	66.594	555			
	مهارات التطبيق	60.155	555			
	مهارات التحليل	66.617	555			
	مهارات التقييم	84.807	555			

ثانياً) لمعرفة إذا كانت الفروق بين قيم الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير للمجالات حسب متغيرات الجنس، والكلية والمعدل التراكمي ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

يتبين من الجدول (9) ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير على المجالات (مهارات المعرفة، ومهارات التطبيق ومهارات التحليل ومهارات التقييم) تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما يتضح من جدول المتوسطات الحسابية.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة تنشئة الأسرة الاجتماعية للذكور في مجتمعاتنا العربية عموما وفي المجتمع الأردني تحديداً، حيث يتم تربية الذكور منذ صغرهم على تحمل المسؤولية وتقديم العون والعمل مع الآباء وتربيتهم لتولي العناية والرعاية للأسرة تحضيرا لدورهم المستقبلي. فضلا عن تربية الذكور بشكل منفتح تسوده الحرية له للعب والخروج مع رفاقه

دون حماية زائدة كالتي تمارس على الإناث مع إتاحة الفرصة للذكور للعمل أثناء الدراسة الجامعية وقبلها، حيث ذلك كله يكسب الذكور مهارات حياتية مختلفة تنعكس على مستوى مهاراتهم في التفكير لديهم، مقارنة بالإناث إلى حد كبير. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة بركات (2005)، ومحمد (2013)، وبورفز (Purvis, 2009)، وهانسر (Hancer, 2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مستوى مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، كما تختلف مع نتيجة دراسة الحدابي والفلفلي والعلييى (2011)، والنبهاني (2011) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مستوى مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث .

2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير وعلى جميع المجالات تعزى لمتغير الكلية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة يتلقون نفس المستوى من التعليم والنشاطات والبرامج، كما يخضعون لذات النظام التعليمي الذي يسود الجامعة، مما قلص الفروق بين استجابات طلبة الكليات الإنسانية والعلمية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح وعبيدات (2011) والتي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية، وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة الحدابي (2012) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير تعزى للتخصص ولصالح طلبة الكليات التطبيقية العلمية مقارنة مع الإنسانية.

3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير على مجال مهارات الشمولية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

يتبين من الجدول (10) أن الفروق كانت بين ذوي المعدل التراكمي جيد ومقبول من جهة وبين ذوي المعدل التراكمي جيد جداً، وكانت الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي جيد جداً. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل التراكمي جيد جدا لا يكونوا بالأغلب من الطلبة الذين يولون الإهتمام الأكبر للدراسة ويكون لديهم مهارات حياتية متوازنة نحو التحصيل الأكاديمي واكتساب المعارف ونحو أيضاً تشكيل العلاقات الاجتماعية الجدية، وتنمية مهاراتهم في التفكير وتعزيزها في مجالات عدة في التحليل والتطبيق، ربما هذه الأسباب مجتمعة أدت لتميز ذوي التحصيل الأعلى على من سواهم ممن تحصيلهم جيد فقط، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح وعبيدات (2011) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير، يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.

الجدول (10)

نتائج اختبار شافيه لأثر المعدل التراكمي على درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية لمهارات التفكير على مجال مهارات الشمولية

الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
جيد جداً	جيد	.0814	.041
	مقبول	.1010	.032

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة تبنت الباحثة جملة من التوصيات أهمها:

- تبني الجامعات برامج تعزز مهارات التفكير (المعرفة، والشمولية، والتطبيق، والتحليل، والتقييم) لدى الطلبة بحيث تقدم بكافة مراحل الدراسة الجامعية مع التركيز تقديم برامج خاصة بهذا الشأن لطلاب السنة الأولى تحديداً.
- تعزيز التنسيق ما بين المؤسسات التعليمية كافة لتبني سياسات تحتم اعتماد طرق تدريس وبرامج تستخدم في كافة المقررات الدراسية تضمن دمج برامج التدريب المتخصصة بتعزيز مهارات التفكير ضمن مراحل الدراسة المختلفة.
- تقديم برامج تدريبية خاصة ومتقدمة لأعضاء هيئة التدريس نحو تطوير واستخدام طرق تدريس قائمة على الحوار والمناقشة والبحث العلمي لتعزيز مهارات التفكير لدى الطلبة.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريب ودمج خاصة للإناث تسهم في تعزيز وتنمية مهارات التفكير لديهن.
- اعتماد ومأسسة طرق علمية لتقيم مهارات التفكير لدى الطلبة بشكل يحفزهم على تعزيز هذه المهارات من أجل مستقبل أفضل.

- قيام الجامعات وخاصة الكليات التربوية بمراجعة برامج التنشئة الاجتماعية والعمل على تطوير طرق تدريس وتربية تعزز مهارات التفكير للطلاب من خلال مؤسسات الأسرة والمدرسة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أهل، أ. (2009). فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال غزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة، فلسطين.

بركات، ز. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين، مجلة جامعة دمشق، 26(1)، 97-131.

الجراح، ع. وعبيدات، ع. (2001). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، (2)، 145- 162.

حبيب، م. (1997). سيكولوجية صنع القرار، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حجازي، م. (2006). دعم القرارات في المنظمات. الاسكندرية: دارالوفاء لدنيا النشر والتوزيع.

الحدابي، د. (2012). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، 10-11، تشرين ثاني، 2012، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، اليمن.

الحدابي، د. والفلفلي، هـ. والعلييى، ت. (2011). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(12)، 34-57.

الدروبي، س. (2006). اتخاذ القرار والسيطرة على المشكلات والأزمات، عمان: دار عالم الثقافة.

محمد، ع. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، مجلة الأستاذ، 204(2)، 105-146.

محمد، م. (2010). أساليب القيادة وصنع القرار، عمان: إيتراك للطباعة والنشر.

المخاترة، ز. (2007). أثر برنامج كورت في تحسين مهارة اتخاذ القرار عند طلاب المرحلة الأساسية العليا في إمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

النبهاني، س. (2009). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7، (2)، 111-137.

المراجع الأجنبية

Beghettom, A. (2008). Prospective Teachers Beliefs about Imaginative Thinking IN k-12 Schooling, Journal Articles. Thinking Skills and Creatvity. 3(2), 134- 142.

Black, B. (2012), A to Z of Critical Thinking, London: Bloomsbury Publishing.

Borghans, L. Golsteyn, B. and Zolitz, U. (2015). School Quality and the Development of Cognitive Skills between Age Four and Six. Public Library of Science, 10 (7), 20- 20.

Chow, A. Woodford, K. and Maes, J. (2010). Deal or No Deal: using games to improve student learning, retention and decision-making. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 32, (2), Pp. 259-265.

Correnti, R. Matsumura, L. and Hamilton, L. (2013). Assessing Students' Skills at Writing Analytically in Response to Texts. Elementary School Journal, 114, (2),142- 177.

Davies, D. (2000), Left to the Imagination. Times Educational Supplement, 43, (9), 13-22.

Eckhoff, A. and Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative Thinking during Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. Early Childhood Education Journal, 36, (2), 179-185.

for Staff Development with a Focus on Competencies to Teach Gifted Students, Journal of Studies in Education, 2, (4), 2152- 6962.

Gambrill, E. and Gibbs, L. (2009). Critical Thinking for Helping Professionals: A Skills-based Workbook, Oxford, England: Oxford University Press, USA.

Hancer, A. (2013), The Correlation between the Scientific Process and Creative Thinking Skills of the Pre service Teachers. International Journal of Academic Research, 5, (3), 240- 246.

Heidrich, B. Kasa, R. Shu, W. and Chandler, N. (2015), Worlds Apart But Not Alone: How Wiki Technologies Influence Productivity and Decision-Making in Student Groups. Decision Sciences Journal of Innovative Education. 13, (2), P. 221-246.

Howie, D. (2011). Teaching Students Thinking Skills and Strategies: A Framework for Cognitive Education in Inclusive Settings, London: Jessica Kingsley Publishers.

Huhn, K. Black, L. Jensen, G. and Deutsch, J. (2013). Tracking Change in Critical-Thinking Skills, Journal of Physical Therapy Education, 27, (3), 26-31.

Hyerle, D. (2004). Student Successes with Thinking Maps Seeing is, Understanding .Educational Leardership, 53 (4), 85-98.

Jonassen, D. and Grabowski, B. (2003). Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction. Lawrence Erlbaum Associates.

Kalbasi, A. (2012). A Survey of Iranian Middle School Teachers' Desire

Raiziene, S. and Grigaite. B. (2005). Developing child's thinking skills by semantic mapping strategies, TRAMES: A Journal of the Humanities, & Social Sciences, 6, (3), 192-206.

Ruggeri, L. Caruso, J. and Languirand, M. (2000). The Thinking Skills Workbook: A Cognitive Skills Remediation Manual for Adults, Springfield, Ill: Charles C Thomas Press.

Ruiz, M., Bermejo, R. and Ferrando, M. (2014). Intelligence and Scientific-Creative Thinking: Their Convergence in the Explanation of Students' Academic Performance. Journal of Research in Educational Psychology, 2, (2), 283- 302.

Simister, C. (2007). How to Teach Thinking and Learning Skills: A Practical Program for the Whole School, CA: SAGE Publications Ltd.

Soukup, F. (2000). Assessment of Critical Thinking Skills in Associate Degree Nursing Students. (Un published theses). University of Wisconsin-Stout.

Susan, M. (2010). How to Assess Higher-order Thinking Skills in Your Classroom. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development.

Teare, J. (2006). Problem-solving and Thinking Skills Resources for Able and Talented Children, London: Bloomsbury Publishing.

Wallace, E. (2015). Developing Critical Thinking Skills: Assessing TheEffectiveness Of Workbook Exercises, The Citadel: Military College of South Carolina, USA.

Kelly, P. (2005). Using Thinking Skills in the Primary Classroom, London: SAGE Publications Ltd.

Leicester, M. and Taylor, D. (2010). Critical Thinking Across the Curriculum: Developing Critical Thinking Skills, Literacy and Philosophy in the Primary Classroom, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Malouff, J. and Schutte, N. (2014). Activities to Enhance Social, Emotional, and Problem-solving Skills: Ninety Activities That Teach Children, Adolescents, and Adults Skills Crucial to Success in Life. Springfield, Illimois: Charles C Thomas Press.

Marris, B. (2006). Teaching Anger Management and Problem-solving Skills, London**:** SAGE Publications Ltd.

Mayes, L and Cohen, D. (1992). The Development of a Capacity for Imagination in Early Childhood. Psychoanalytic Study of the Child, 18(3), 47- 23.

Ozyurt, O. (2014). Examining the Critical Thinking Dispositions and the Problem Solving Skills of Computer Engineering Students. Science & Technology Education, 11(2), 353- 361.

Phillipson, S. and Cheung, H. (2008). Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics, The Asia-Pacific Education Researcher, (1)1, 143-156.

Purvis, C. (2009). Factors That Influence the Development of Critical Thinking Skills in Associate Degree Nursing Students (Un published theses). University of Texas, San Antonio.

The Jordanian Universities Students Practicing Degree of Thinking Skills

*Rana M. Al-Turk, "Mohammaed Ameen" H. Al-Qudah**

ABSTRACT

The study aimed at identifying the Jordanian universities students practicing degree of thinking skills. A descriptive methodology was used, also a questionnaire was used as a study tool, and a stratified random sample consisted of (556) students was selected from the University of Jordan, Yarmouk University, and Mutah University.

The study findings showed that the Jordanian universities students practicing degree of thinking skills was medium, and the dimensions came in descending order as follow: (the knowledge, the comprehensiveness, the application, the analysis, the evaluation).

The finding showed that there are statistical significant differences in the dimensions of (the knowledge, the application, the analysis, the evaluation), attributed to gender, in favor of males. And there are differences in the comprehensiveness dimension attributed to cumulative average, in favor of very good. And there weren't statistical significant differences attributed to college.

Keywords: Thinking Skills, University Students.

* International Youth Organization, Amman, Jordan (1), Department of Educational Administration and Foundation, School of Educational Sceinces, The Jordan University, Jordan (2). Received on 11/10/2015 and Accepted for Publication on 15/11/2015