مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء

د. علي محمد مبارك الشلوي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء
المملكة العربية السعودية
ali-shalawi123@hotmail.com

تاريخ تسلم البحث: ١٠/ ٤/ ٢٠٢٤م **تاريخ قبول البحث**: ٢/ ٥/ ٢٠٢٤م

Doi: 10.59846/abhath.v11i3.661

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء، والكشف عن الفروق بين طلبة جامعة شقراء في مستوى التفكير التقويمي؛ تبعاً لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، والجنس، والتخصّص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف اتّبع البحث المنهج الوصفي المسحي؛ من خلال اختيار عينة عشوائية بسيطة من طلبة الجامعة في كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، بلغت (٥٠٦) طلاب وطالبات، وتعريب مقياس التفكير التقويمي المطوّر من قبل جامعة "كورنل" Cornell, 2011، والذي ضمّ (٢٢) فقرة توزّعت على ثلاثة أبعاد، هي: الاهتمام بالتقويم وممارسته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، ووصف وتمثيل التفكير، ثمّ التحقّق من خصائصه السيكومترية ليتناسب مع عينة البحث، وقد أسفر تطبيق المقياس عن نتائج أبرزها: وجود مستوى مرتفع لمهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء، ووجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة جامعة شقراء في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي، وفي بُعد (الاهتمام بالتقويم وممارسته) تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي، لصالح مستوى ممتاز مقارنة بمستوى جيد، ووجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التخصّصات العلمية في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي، وفي بُعدي الاهتمام بالتقويم وممارسته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) في بُعد (وصف وتمثيل التفكير)، مقارنة بالتخصصات الأدبية، ولم يكن هناك فروق دالة في مستوى التفكير التقويمي تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التقويمي، طلبة جامعة شقراء، التخصّص الأكاديمي، التحصيل الدراسي.

The Level of Evaluative Thinking Skills among Shqra'a University Students

Dr. Ali Mohammed Mubarak Al-Shlwi
Educational Psychology Associated Professor Science and Humanitarian Studies College in Shaqra'a University Saudi Arabia
ali-shalawi123@hotmail.com

Date of Receiving the Research: 10/4/2024 **Research Acceptance Date**: 2/5/2024

Doi: 10.59846/abhath.v11i3.661

Abstract:

This research aimed to identify the level of evaluative thinking skills of Shaqra University students, and to detect differences between Shaqra University students in the level of evaluative thinking according to the variables of: academic achievement, gender, academic specialization, and academic level. To achieve this goal, the research followed the descriptive survey method via selecting a simple random sample of university students in the two Faculties of Science and Human Studies in Afif and Dawadmi, which amounted to (506) male and female students, in addition to the arabization of the evaluative thinking scale developed by Cornell University, 2011, which included (22) items divided into three dimensions: attending to evaluation and its practice, asking questions and adopting choices, describing and illustrating thinking, and then verifying its psychometric characteristics to suit the research sample. The application of the scale produced results, the most notably of which are: there is a high level of evaluative thinking skills among the students of Shaqra University; there are statistically significant differences at the level (0.05) between the students of Shaqra University in the total score of the evaluation thinking scale and in the dimension (attending to evaluation and its practice) according to their level of academic achievement, in favor of an excellent level compared to a good level; there are statistically significant differences at the level of (0.05) in favor of the scientific specializations in the total score of the Evaluative Thinking Scale and in the two dimensions of attending to evaluation and its practice and asking questions and adopting choices, that was significant at the level of (0.01) in the dimension (describing and illustrating thinking), compared to literary specializations; and there was no significant differences in the level of evaluative thinking according to the variables of gender and academic level.

***Keywords**: Evaluative thinking skills, Shaqra University students, academic specialization, academic achievement.*

مقدمة :

يوصف الزمن الحاضر بزمن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي في جميع المجالات؛ مما دعا إلى إدراك هذا التطور كماً وكيفاً، ومعرفة احتياجات الطلبة المعرفية والمهارية، وتطويرها، وتعويدهم على استخدام مهارات التفكير العلمي.

ويعدّ التفكير التقويمي من العناصر الأساسية في العملية التعليمية، وإحداث توازن بين مختلف العناصر، وهو مرتبط بالتطوير التربوي (برعي، ٢٠٢٢، ٢٦)، والتفكير التقويمي من المهارات الذهنية بالغة الأهمية في تعلم الطلبة، والذي يلجأ إليه عند معالجة المعارف، والأفكار، والمواقف التعليمية؛ من أجل تحليلها، ونقدها، وتقويمها (معبد وآخرون، ٢٠٢٢، ١٢٠).

ويؤدي التفكير التقويمي خطوة أساسية في التفكير العلمي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وتبرز أهميته في شتى مناحي الحياة، وهو عملية مستمرة، ومصاحبة لجميع مراحل التفكير العلمي (الحارثي، ٢٠٠٩، ٢٨٧)، ولا يقصد بالتفكير التقويمي هنا أنواع التقويم البنائي، والتشخيصي، والختامي؛ بل يتعداه إلى أبعاد أخرى تشمل: الاهتمام بالتقويم، وممارسته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، وتمثيل المعرفة.

والتفكير التقويمي تفكير عالي الرتبة مضمن في المعرفة الإنسانية بعيدًا عن التقييم التقليدي، ولكن لكي ينجح التقييم لا بد للفرد من أن يمتلك مهارات ومعايير التفكير التقويمي، الذي ينمي مهارات البحث والقيم الديمقراطية، ويعزز مهارات الحوار الناقد، وهو سمة من سمات المجتمعات المتقدمة التي تقوم على البحث والتحليل والتساؤل (Becho, 2019, 25-28).

وتبرز أهمية التفكير التقويمي في نواحٍ عديدة، منها أنّ يركّز جهود الفرد على التعلم، ويبعد أية مشتتات أو أخطاء مفاهيمية خارجية، علاوة على أنه يوفر الأدلة للأحكام والقرارات التي يضعها الفرد، وهو يدرب الفرد على الشفافية والقدرة على التعامل مع ما هو مطلوب وما هو غير مطلوب (Daniles & Kinglsey, 2018, 15).

كما أنّ للتفكير التقويمي دور في زيادة قدرات واستعدادات الطلبة؛ وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلبية احتياجاتهم المعرفية، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق التفكير التقويمي (الشديفات والعنزي، ٢٠١٨، ٢١٤)،

وهذا بدوره يشكّل تحدّياً أمام المؤسسات التعليمية عموماً، والتعليم الجامعي على وجه الخصوص؛ إذ يقع على عاتق القيمين عليه العبء في إعداد أجيال قادرة على تحمل المسؤولية،

ومواجهة التحديات من خلال التفكير الواعي، وتقويم المواقف، واتخاذ القرارات الصائبة تجاهها (عيد، ٢٠٢١، ٣٨٦)، ويعد التفكير التقويمي مكوناً أساسياً من مكونات تقييم القدرات والممارسات التقييمية المعيارية، وتتزايد أهميته بوصفه الأساس للعمل التقييمي، ولأنّه يمكن الفرد من التفكير وممارسة البحث والاستقصاء (Buckley, et al., 2015, 375)، والتفكير التقويمي لا يعني الممارسة التقييمية التقليدية، بل هو تجميع الأدلة والبيانات لإقامة الحجة والدليل لاتخاذ القرارات، ويتضمن المنطق والتقويم والتفكير الناقد والتحليل، ويقوم على الخبرة والتأمل والبحث والاستقصاء والتجريب (Becho, 2019, 14).

ونظراً لما يتمتع به التفكير التقويمي من أهمية، ازداد الاهتمام به كثيراً في الآونة الأخيرة، وبدأ يُنظر إليه على أنّه من مهارات التفكير المهمة التي ينبغي العمل عليها في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة المرحلة الجامعية؛ نظراً لما يؤدّيه من دور كبير في تعزيز قدرة الطلبة على التعلّم، واكتساب المهارات اللازمة المرتبطة بالتحليل والنقد والتفكير العلمي.

وقد جاءت هذه الدراسة في إطار التركيز على دراسة التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء، علّها تكون نواة لدراسات لاحقة، وتطبيقات عملية للجانب النظري، والإفادة منها بالشكل الأمثل، وبما يعود بالنفع على الطلاب، وبما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم.

مشكلة الدراسة:

يسهم التفكير التقويمي في تعزيز قدرة الطلاب على تقييم المعلومات والأدلة بشكل نقدي، واتخاذ قرارات مستنيرة؛ لأنه يقوم على تحليل المعلومات أو الادعاءات وتقييمها بناءً على معايير محددة لتحديد صحتها أو قيمتها؛ ولذلك يتم تشجيع الطلاب على تطوير هذه المهارات من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية، مثل النقاشات الصفية، وتحليل الحالات، ومشاريع البحث.

وقد لمس الباحث من واقع خبرته وتدريسه في المرحلة الجامعية، ضعف القدرة لدى بعض الطلبة على التعامل مع المشكلات التي تتطلّب التحليل والنقد والتقويم، وغياب العديد من مظاهر التفكير العميق في تعلّمهم وتعاملهم مع الأنشطة التي تتطلّب إصدار الأحكام بناء على معايير محدّدة، وتقديم البراهين أو الحجج التي تدعم موقفاً أو تبرّر أداءً، واكتشاف الأخطاء المنطقية في الأفكار والآراء، وإنّ هذه المظاهر وغيرها، تستدعي الوقوف على مستوى التفكير التقويمي لدى هؤلاء الطلبة، وقدرتهم على ممارسة هذا النمط من التفكير، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها لاقتراح المعالجة المناسبة.

وعلى هذا تبلور شعور الباحث بالمشكلة، فقام بمراجعة عدد من الدراسات والبحوث التي تطرقت لمهارات التفكير التقويمي، وحدّدت جوانب الضعف أو مظاهره ومهاراته المختلفة لدى الطلبة عبر مراحل التعليم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف مستوى التفكير التقويمي لدى الطلاب، وأنّ هناك حاجة ماسة إلى تنمية مهاراته لدى الطلبة (المياح، ٢٠٢١، ٦٠)، وهذا ما ذهبت إليه دراسة الشديفات والعنزي (٢٠١٨)، التي أشارت إلى القصور التقويمي لدى المعلمين، ودراسة "سوفيا" وآخرين (Sofia, et al., 2021) التي أثبتت أن مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى الطلبة المعلمين في تخصّص الكيمياء كان منخفضاً، ومن جهة أخرى بيّنت بعض الدراسات امتلاك الطلبة نسبة ضئيلة ومتفاوتة من مهارات التفكير التقويمي، مثل دراسة الحنان (٢٠١٩)، ومحمود (٢٠١٢).

ومما عزّز شعور الباحث بالمشكلة وأهمية دراسة التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة، قلّة الدراسات التي حاولت رصد مستوى مهارات التفكير التقويمي في مراحل التعليم المختلفة، وندرة هذه الدراسات في المرحلة الجامعية، إذ تعدّ الأولى من نوعها على المستوى المحلي، في حدود علم الباحث واطلاعه، وهذا يبرز الحاجة إلى الدراسة، وما يمكن أن تقدّمه على المستويين النظري والعملي.

وفي ضوء ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن مستوى التفكير التقويمي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة شقراء (المملكة العربية السعودية)، وما إذا كان هناك فروق بينهم في مستوى التفكير التقويمي، ترجع إلى مستوى التحصيل الدراسي، والتخصّص الأكاديمي، والمستوى الدراسي؛ وهذا يقتضي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- **ما مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء؟**

فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى التحقّق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد مستوى مرتفع من التفكير التقويمي لدى طلاب جامعة شقراء.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (الذكور والإناث) على مقياس التفكير التقويمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء في التخصّصين (العلمي والإنساني) على مقياس التفكير التقويمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء في المستويين (الأول والثاني) على مقياس التفكير التقويمي.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

- تعرّف مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء.
- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة شقراء في مستوى التفكير التقويمي تبعاً لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، والجنس، والتخصّص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية لهذا البحث في الآتي:

الأهمية النظرية:

- تقديم إطاراً نظرياً عن ماهية ومهارات ومبادئ ومتطلبات وركائز التفكير التقويمي.
- معرفة نقاط القوة بين الأقسام العلمية والإنسانية؛ لتطوير عمليتي تعليم وتعلم طلبة الجامعة.
- ندرة البحوث التي تطرقت لمستوى مهارات التفكير التقويمي على المستوى المحلي لدى طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد القائمين على تقويم البرامج الأكاديمية وتطويرها بصورة واقعية عن نقاط القوة والضعف في مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس، لمراعاتها والعمل على تعزيزها أو معالجتها.
- تقديم دليل مادي لأعضاء هيئة التدريس حول الفروق الفردية في مهارات التفكير التقويمي بين طلبة الجامعة بناءً على النتائج المستخلصة؛ لأهميتها في تصميم الأنشطة التعليمية، واختيار الأساليب وطرائق التدريس المناسبة لتنميتها وتعزيزها.
- تزويد الباحثين بمقياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة، يمكن الإفادة منه في إجراء دراسات مستقبلية تتناول تخصّصات وبرامج أكاديمية أو مراحل تعليمية أخرى.

مصطلحات البحث:

مهارات التفكير التقويمي:

يعرّف التفكير التقويمي بأنّه "نوع من الممارسات التأمّلية التي تتضمّن استخدام المنهج العلمي في التفكير والنقد لمؤشرات الواقع؛ بغية تحقيق أهداف مستقبلية، كما يتضمّن في طياته منهجاً تقويمياً لحلّ المشكلات بطريقة علمية، والوصول إلى قرارات فعالة ورشيدة في استخدام الموارد" (آل مذعان، ٢٠٢٣، ١٥)، وقد عرّفت مهارات التفكير التقويمي بأنّها "القدرة على استعراض الوقائع والآراء المتعلقة بالموضوع، ومناقشة هذه الآراء لمعرفة الصحيح منها من غير الصحيح" (قزامل، ٢٠١٣، ١٧٣).

ويمكن تعريف مهارات التفكير التقويمي إجرائياً، بأنّها مجموعة الممارسات التي يقوم بها طلبة المرحلة الجامعية عند ممارسة الأنشطة التعليمية والحياتية المختلفة، وتشمل إظهار الاهتمام بالتقويم وممارسة أنشطته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، ووصف وتمثيل التفكير؛ للوصول إلى إصدار أحكام منطقية على الوقائع والأفكار والآراء في ضوء معايير محددة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التفكير التقويمي.

التحصيل الدراسي:

يُقصد به معدل الطالب التراكمي في مرحلة البكالوريوس، ويتوزّع على أربعة مستويات، هي: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول.

التخصص الدراسي:

ويُقصد به تخصص الطالب في مرحلة البكالوريوس، ويتكون من الأقسام العلمية، وتشمل (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والمحاسبة)، والأقسام الإنسانية، وتشمل (إدارة الأعمال، واللغة العربية، والقانون، واللغة الإنجليزية، الحاسب الآلي).

المستوى الدراسي:

ويعني فصل دراسي للطالب في الجامعة، وأخذت الفصول الدراسية مستويين: المستوى الأول يمثل الفصول الدراسية من (١ – ٥) بحيث يمثل كل فصل دراسي مستوى، والمستوى الثاني يمثل الفصول الدراسية من (٦ – ١٠).

طلبة الجامعة:

وهم طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، من التخصّصات العلمية والإنسانية في الجامعة، ومن الذكور والإناث، المنتظمين والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

حدود البحث:

تتمثّل حدود البحث بالآتي:

- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق مقياس التفكير التقويمي في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
- الحدود المكانية: طُبّق مقياس التفكير التقويمي في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات التفكير التقويمي، موزّعة على ثلاثة أبعاد، هي: الاهتمام بالتقويم وممارسته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، ووصف وتمثيل التفكير.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التفكير التقويمي:

ظهر مفهوم التفكير التقويمي بشكل ملحوظ في الأدب النظري المتعلق بالتقويم منذ التسعينات، حيث يرتبط التفكير التقويمي بالعمليات Processes وبمجموعة من ممارسات التفكير والتقييم التي يمارسها الفرد ضمن مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة، وهو ممارسة تأملية، تتضمن مجموعة من مهارات التقييم التي يتم ممارستها بالدليل والبرهان للوصول لاتخاذ القرارات، وهنالك من يرى أن التفكير التقويمي عملية التساؤل والتأمل والتعلم والتعديل، تتم طوال الوقت من خلال التفكير والممارسة للوصول إلى الحقيقة، وهو موجود في كل الأنظمة والثقافات، علاوة على أنه ممارسة ناقدة واستقصاء للمساعدة على إيجاد إجابات للأسئلة وحلول للمشكلات (Buckley, et al., 2015, 376).

١. مفهوم التفكير التقويمي:

يتمثل التفكير التقويمي في مفاهيم السببية المنطقية، والقيم، والتقويم، والاستجابة السياقية، ويمكن تعريف التفكير التقويمي بأنه: العملية التي يقوم فيها الفرد بتجميع البيانات التقييمية، والأدلة من أجل بناء الحجة التي تسمح له بالوصول للقيمة السياقية للأحكام، ويتمثل التفكير التقييمي في مفاهيم السببية المنطقية، والقيم، والتقويم، والاستجابة السياقية (Becho, 2019, 4).

ويعرّف كذلك بأنه: "تفكير نقدي يُطبق في سياق التقييم، بدافع من الاتجاه نحو الاستطلاع والقناعة بقيمة الدليل، ويتضمن تحديد الافتراضات، وطرح أسئلة مدروسة، ومتابعة فهم أعمق من خلال التفكير وتبنّي وجهة نظر معينة، واتّخاذ القرارات في الإعداد للعمل (Buckley, et al., 2015, 376)، وتؤكد البحوث والدراسات أن التفكير الناقد هو أحد مكونات التفكير التقويمي، وليس العكس، وهو مجموعة مهارات متضمنة في تصنيف بلوم عالي الرتبة، وتستخدم في مجال التقييم من خلال التفكير المنطقي والجدلي والمتتابع (Tolley, 2019, 22-23).

٢. أهمية التفكير التقويمي:

تتضح أهمية التقييم والتفكير التقويمي في أنها أدوات للجمع المنظم والتفسير العلمي للأدلة التي يمكن أن تستخدم لتوفير معلومات حول التطور، وتقديم التغذية الراجعة من أجل التعزيز والتعديل والتطوير وتوسيع التعلم الجديد، ويسهم التفكير التقويمي في التعلم الجديد؛ من خلال توفير الأدلة للبيانات والنصوص والخرائط وغيرها، ومراقبة النجاح والفشل في

التعلم، علاوة على أنه يزيد من مهارات التفكير والإبداع لدى المتعلم، وهو يتضمن التفكير حول فائدة التدليل خلال ممارسة النشاطات الإبداعية، ويقدم سلسلة من الأهداف التي تضمن النمو في التعلم، علاوة على أنه يعمل على بناء المعرفة ويطور ممارسات الحصول على المعلومات الجديدة من خلال التأمل والبحث (Wyatt, 2017, 79).

والتفكير التقويمي عبارة عن تفكير ناقد تم تطبيقه في سياق من التقويم، تثيره الاتجاهات الإيجابية نحو البحث والاستقصاء والمعتقدات حول قيمة الأدلة المتضمنة في تعريف الافتراضات وطرح الأسئلة وتشكيل الفهم العميق للمشكلة من خلال التأمل ووضع التصورات واتخاذ القرارات من أجل القيام بنشاطات قائمة على الحجة والبرهان Buckley et al. 2015, 378).

وفي سياق التفكير التقويمي ترى النظرية البنائية أن المتعلم يجب أن يتحول من التعلم القائم على المعرفة الحالية والمعتقدات الموجودة إلى المعرفة القائمة على مهارات التقييم والتأمل للبحث عن الأدلة والبراهين وتقييمها للوصول إلى الحقيقة، وهكذا فإن التواصل بين المعلم والمتعلم حول المعرفة الحالية يشكل نقطة بداية لانطلاق نشاطات التقييم ضمن البحث والتأمل والاستقصاء (Buckley et al. 2015, 379).

٣. مهارات التفكير التقويمي:

تعددت الآراء حول مهارات التفكير التقويمي، وقد ذهبت دراسات عديدة إلى تحديدها وتصنيفها (علي، ٢٠١٢، ١؛ ومجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١، ٥٤؛ عبد وشنيف، ٢٠٢٣، ١٧٩-١٨٠) وتمّ تقسيمها على النحو الآتي:

- **مهارة وضع المعايير والمحكات:**

وتستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير؛ من أجل الوصول إلى أحكام معينة، ووضع حدود للخيارات المختلفة، وتشتمل على المهارات الفرعية الآتية:

أ. تعرف الأفكار الرئيسة:

وتعني قدرة الطالب على جمع المعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع أو المشكلة مدار النقاش، والتمييز بين المعلومات الأساسية، والمعلومات الثانوية.

ب. تعرف الافتراضات:

وتعد الافتراضات بمثابة الأساس الذي يبنى عليه في تفسير المشكلة أو الموضوع المطروح.

ج. التنبؤ بالنتائج المترتبة على الخيارات المطروحة:

والتنبؤ يعني دراسة الآثار الناتجة عن تبني خيار ما من خلال البيانات المتوفرة، والفحص الدقيق لهذه الخيارات.

د. الترتيب المنطقي للبيانات:

ويتم ذلك من خلال ترتيب البيانات منطقياً.

- **مهارة تعرف الأخطاء أو الأفكار المغلوطة ومنطقياً، وتحديدها:**

وتشير إلى القدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية، وعدم الجزم بصواب الأفكار أو الموضوعات المطروحة قبل التحقق من صحتها، وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

ه. مهارة التمييز بين الحقائق والآراء:

والحقيقة هي اعتقاد اجتمعت الأدلة على صحته، والحقائق ترتبط بالماضي، وتبنى على الخبرة، أما الرأي فهو عبارة عن قول يرتبط بالتفضيلات، والقيم الشخصية، ولا يخضع لمعايير الحصة والخطأ، أو الاستدلال.

و. مهارة التحقق من الادعاء:

وتعني الحكم على مصداقية المعلومات عن طريق التحري، وطرح الأسئلة، وهي إحدى مهارات التفكير الناقد.

٤. متطلبات التفكير التقويمي:

يتطلب التفكير التقييمي من الطلاب والمعلمين وقادة المدارس الآتي Wyatt, 2017, (80):

- الابتعاد عن الأحكام السابقة ومراجعة الخيارات البديلة والسماح للأدلة الجديدة بتغيير الأفكار والعقول.
- تتبع الافتراضات وطرح الأسئلة حولها وخاصة من جانب السبب والنتيجة.
- اختيار وتطوير حلول تدعمها الأدلة المشتركة بحيث تكون مستجيبة للسياق وللأولويات.
- تقييم الدروس المتعلمة من الخبرات السابقة وتطويرها من خلال التساؤل والتأمل.
- مناقشة الأسئلة المؤثرة وفعاليتها دون التوقف عند نجاح تطبيق الأنشطة أم لا.
- تعظيم قيمة مصادر البيانات المتوفرة والتوسع في البحث عنها وعدم الاقتصار على الموجود فقط.

- العمل على تطوير نقاط قوة الأدلة الموجودة والانطلاق منها للبحث عن أدلة وبراهين جديدة.

٥. أبعاد التفكير التقويمي:

يتضمن التفكير التقييمي عدة جوانب وأبعاد هي (Daniles & Kinglsey, 2018: 1-2):

- تحديد الافتراضات.
- طرح أسئلة تفكيرية عميقة.
- الوصول للفهم الأعمق من خلال التأمل والوصول إلى التصورات والرؤى.
- اتخاذ قرارات مهمة قبل العمل أو البدء بالنشاطات.

٦. ركائز التفكير التقويمي:

يقوم التفكير التقويمي على مجموعة من الركائز (Buckley et al. 2015, 377؛ Tolley, 2019, 23-24) تتضمن:

- الاتجاهات نحو التقييم بشكل مقصود.
- الاستعداد للنظر للأشياء بشكل تقييمي، ومحدد.
- الممارسة العملية من خلال نشاطات تقييمية متعددة، ومراعاة الأولويات.
- طرح الأسئلة والبحث عن إجابات بالدليل والبرهان.
- جمع البيانات باستخدام استراتيجيات متعددة.
- تقديم النتائج وتلخيصها للوصول للحقائق الواضحة في التقييم، وتحديد التعميمات والتفسيرات العارضة لما تدعمه البيانات من حقائق.
- اتخاذ القرارات، والوصول لاستنتاجات منطقية من خلال الدليل والنقد والتحليل بناء على البيانات والمعلومات.

يتّضح ممّا سبق، أهمية التفكير التقويمي في التعليم الجامعي، فهو من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها الطلاب في المرحلة الجامعية، وأنه يمكن أن يتأثر بعدة عوامل، بما في ذلك طرائق التدريس المستخدمة، والبيئة التعليمية، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين، وتوفر الفرص للممارسة العملية لهذه المهارات، ومن الأهمية بمكان دمج هذه المهارات في التدريبات والأنشطة والمناهج الدراسية الجامعية.

الدراسات السابقة:

تبيّن من خلال مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التفكير التقويمي، قلة الدراسات التي تناولت هذا النمط من التفكير عبر مراحل التعليم عموماً، وندرتها فيما يتعلّق بالمرحلة الجامعية؛ إذ لم يعثر الباحث -في حدود علمه واطلاعه- على أي دراسة محلية، حاولت دراسة مستوى التفكير التقويمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية؛ ما يبرز أهمية البحث والحاجة إليه، وسوف يقوم الباحث بعرض أبرز الدراسات ذات الصلة، والتي أفاد منها في اختيار منهج البحث، وتعرّف إجراءاته، وإعداد أدواته.

أجرت "سوفيا" وآخرون (Sofia, et al., 2021) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص مهارات التفكير التقويمي (ETs) لدى الطالب المعلم في تعليم الكيمياء حول موضوع الكربوهيدرات في كيمياء الطعام (FC)، واتّبع البحث المنهج الوصفي النوعي، من خلال اختيار عينة تكوّنت من (٣١) طالباً معلماً في جنوب سومطرة، واستخدام اختبار ETs للتفكير التقويمي، ضمّ قياس مهارات: طرح الأسئلة، والبحث عن الفهم العميق، واتخاذ قرارات مستنيرة استعداداً للعمل، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى عينة البحث كان منخفضاً، فقد أظهر الطلاب المعلمين المهارة في طرح الأسئلة، لكنهم أظهروا ضعفاً في التفكير والتفكير المنظوري.

وقام عبد الله وعنيد (Abdullah & Aneed, 2022) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الكيمياء في ضوء تكنولوجيا المعلومات وعلاقته بمهارات التفكير التقويمي لدى طلابهم، وتكونت عينة البحث من (٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وطلابهم الذين بلغوا (٢٨٠٠) طالباً وطالبة في مدارس محافظة كركوك في العراق، استخدم الباحثون بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي، واختبار مهارات التفكير التقويمي، وأظهرت النتائج توفر الأداء التدريسي لمعلمي الكيمياء استناداً إلى تكنولوجيا المعلومات، وأن هناك علاقة بين الأداء التدريسي ومهارات التفكير التقييمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة عبد وشنيف (٢٠٢٣) إلى قياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي، على عينة مكونة من (١٦٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع من أقسام علوم الحياة في جامعتي القادسية وكربلاء، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان اختبار مهارات التفكير التقويمي من إعدادهما، وتوصلت النتائج

إلى امتلاك طلبة أقسام علوم الحياة في الجامعة لمهارات التفكير التقويمي، وكانت درجة امتلاك المهارات لدى الطالبات أكبر مقارنة بالطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت التفكير التقويمي قلّة الدراسات الوصفية التي حاولت رصد مستوى مهارات هذا النمط من التفكير لدى طلبة الجامعة؛ ولذلك فإنّ البحث الحالي اتّفق من حيث الهدف والمنهج المتّبع في تحقيقه مع دراسة "سوفيا" وآخرين (Sofia, et al., 2021) التي تناولت تحديد خصائص مهارات التفكير التقويمي لدى الطالب المعلم في تخصّص الكيمياء، ودراسة عبد الله وعنيد (Abdullah & Aneed, 2022) التي حاولت تحديد مستوى التفكير التقويمي لدى طلاب المدارس، ودراسة عبد وشنيف (٢٠٢٣) التي هدفت إلى قياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة في أقسام علوم الحياة في جامعتي القادسية وكربلاء، ولعلّ ما يميّز البحث أنه الأول من نوعه الذي يتناول طلبة التخصّصات العلمية والإنسانية في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، واختلف مع الدراسات الأخرى التي اتّبعت المنهج التجريبي وكانت تهدف إلى تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى عينات مختلفة من المتعلمين ما قبل الجامعي.

وقد أفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة في تعرّف المنهج المناسب والإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف البحث، كما أفاد في اختيار أداة البحث، فاعتمد البحث على مقياس جامعة "كورنل" ٢٠١١، الذي قام الباحث بتعريبه وتقنينه ليتناسب من عينة البحث.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

اتّبع البحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يقوم على وصف متغيرات البحث ودراسة علاقاتها وارتباطاتها، ثم تمّ اختيار مقياس جامعة "كورنل Cornell, 2011 "، لقياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلاب الجامعة، وتعريبه وتكييفه على البيئة السعودية، والتحقّق من صدقه وثباته، ثم جرى اختيار عينة مناسبة من طلبة المرحلة الجامعية في محافظة شقراء من التخصصات العلمية والإنسانية، وتطبيق المقياس عليها، وإجراء المقارنات اللازمة استناداً إلى متغيرات الجنس، والتخصّص الأكاديمي، والمستوى الدراسي؛ للكشف عن الفروق في مستوى التفكير التقويمي.

ثانياً- مجتمع البحث وعينته:

١. مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع البحث بطلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، من التخصّصات العلمية والإنسانية في الجامعة، ومن الذكور والإناث، والمسجلين في المستوين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وقد بلغ حجم المجتمع الكلي للبحث (٥٥٤٢)، بحسب إحصائيات جامعة شقراء، منهم (٤٧٨٧) طالباً وطالبة في عفيف، و(٧٥٥) طالباً وطالبة في الدوادمي.

٢. العينة الاستطلاعية:

بعد أنّ قام الباحث بتعريب أداة البحث، المتمثّلة بمقياس التفكير التقويمي، وبهدف التحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تمّ اختيار عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة، ضمّت (١٥٠) طالباً وطالبة، من المستويين الأول من (١ إلى ٥) والثاني من (٦ إلى ١٠)، من التخصصات العلمية والإنسانية، وقد تمّ استبعاد هذه العينة من عينة البحث النهائية.

٣. العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٠٦) طلاب وطالبات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة من طلاب المستويين الأول والثاني، ومن التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، بعد توزيع المقياس إلكترونياً على مجتمع البحث، وقد شكّلت العينة الأساسية ما نسبته (١٣ ,٩ ٪) من حجم المجتمع الأصلي للبحث، والجدول (١) يوضّح توزّع أفراد العينة بحسب متغيرات التحصيل الدراسي، والجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى التعليمي.

الجدول ١

توزّع أفراد العينة بحسب الجنس، ومستوى التحصيل، والتخصّص، والمستوى الدراسي (ن=٥٠٦)

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة٪
الجنس	الذكور	٨٥	١٦,٨٠
	الإناث	٤٢١	٨٣,٢٠
مستوى التحصيل الدراسي	ممتاز	١٨٠	٣٥,٥٧
	جيد جداً	٢٢٧	٤٤,٨٦
	جيد	٨٩	١٧,٥٩
	مقبول	١٠	١,٩٨

التخصّص الأكاديمي	العلمي	٣٦٤	٧١,٩٤
	الإنساني	١٤٢	٢٨,٠٦
المستوى الدراسي	الأول	١١٧	٢٣,١٢
	الثاني	٣٨٩	٧٦,٨٨

يتّضح من الجدول (١) ما يأتي:

- أنّ معظم طلبة الجامعة في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، من الطالبات الإناث؛ فقد بلغت نسبة الطالبات (٨٣,٢٠٪)، بينما بلغت نسبة الطلاب (١٦,٨٠٪)؛ وهذا مرتبط بطبيعة هذه التخصّصات التي تميل إلى دراستها الإناث أكثر.
- أنّ مستوى التحصيل الدراسي بناء على المعدّل التراكمي توزّع على أربعة مستويات: مستوى ممتاز ونسبته (٣٥,٥٧٪)، ومستوى جيد جداً، ونسبته (٤٤,٨٦٪)، ومستوى جيد فقط، ونسبته (١٧,٥٩٪)، ومستوى مقبول، ونسبته (١,٩٨٪)، ويظهر أن معظم الطلاب وقعوا بين مستويي ممتاز وجيد جداً، وكانت النسبة الأكبر لمستوى جيد جداً؛ ما يشير إلى أنّ مستوى التحصيل لدى الطلاب مرتفع عموماً.
- أنّ معظم طلبة الجامعة في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، من التخصّصات العلمية؛ فقد بلغت نسبة ذوي التخصّص العلمي (٧١,٩٤٪)، بينما بلغت نسبة ذوي التخصّص الإنساني (٢٨,٠٦٪)؛ وهذا يعني أن التخصّصات العلمية في هذه الكليات تضمّ عدداً أكبر من المنتسبين مقارنة بالتخصّصات الإنسانية، وأنّ التوجّه العام إليها أكبر.
- أنّ معظم طلبة الجامعة في جامعة شقراء، كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في عفيف والدوادمي، الذين اقتصر عليهم البحث، وقعوا في المستوى الثاني، بنسبة بلغت (٧٦,٨٨٪)، بينما بلغت نسبة الطلاب في المستوى الأول (٢٣,١٢٪)؛ والفرق في عدد الطلاب بين المستويين يعود إلى إيقاف القبول في بعض التخصّصات؛ الأمر الذي انعكس على قلة عدد الطلاب في المستوى الأول مقارنة بطلاب المستوى الثاني المقبولين في السنوات السابقة، حين كانت التخصّصات جميعها تقبل بسعتها الاستيعابية القصوى.

ثالثاً- أداة البحث:

مقياس التفكير التقويمي:

هدف المقياس إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية في محافظة شقراء.

قام الباحث بمراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على المقاييس التي استخدمتها، للاستفادة منها في تحديد مجالات المقياس، والمهارات المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، التي سوف يقيسها، وطريقة صياغة عباراته، وقد وجد الباحث أنّ من أكثر المقاييس مناسبة لعينة البحث وللمهارات المستهدفة، مقياس جامعة "كورنل" Cornell, 2011، الذي يهدف إلى قياس مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة (McIntosh, et al., 2020, 104-117)؛ ولذلك قام الباحث بتعريبه وتكييفه على البيئة السعودية، والتحقّق من صدقه وثباته، على النحو الآتي:

١. وصف المقياس:

تكون مقياس التفكير التقويمي Evaluative Thinking Inventory من (٢٢) عبارة، توزّعت على ثلاث مهارات رئيسة، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

- **الاهتمام بالتقويم وممارسته:**

تتضمّن هذه المهارة حرص الطالب على المشاركة في التقويم، والاهتمام بالاستراتيجيات والمنطق، وربط الاستنتاجات مع الفرضيات، وإيصال الأفكار إلى الآخرين، والقناعة بأهمية التقويم، وقد خصّص لقياس هذه المهارة (٧) فقرات، وجاء ترتيبها في أوّل المقياس.

- **طرح الأسئلة وتبني الخيارات:**

تتضمّن هذه المهارة اقتراح التفسيرات البديلة للفرضيات، والتفكير في الطريقة التي يُؤدّى بها العمل بصورة منطقية، مع توخي الحذر مما يطرحه الآخرون من دون دليل، والسعي للحصول على الأدلة للادعاءات والفرضيات وطرح الأسئلة حولها، وخُصّص لقياس هذه المهارة (١٠) فقرات، جاء ترتيبها بعد فقرات المهارة السابقة.

- **وصف وتمثيل التفكير:**

تتضمن هذه المهارة وصف التفكير للآخرين، واستخدام الرسوم البيانية في توضيح الأفكار، وإقناع الآخرين بأهمية التقويم للتحليل والاستنتاج، مع استخدام النماذج عند التفكير في الحل، ومناقشة استراتيجية التقويم مع الآخرين، وخُصّص لقياس هذه المهارة (٥) فقرات

وقعت في آخر المقياس. وقد تمّ تصدير المقياس بمقدّمة تبّين الهدف منه، وطريقة الاستجابة لعباراته؛ من خلال اختيار مستوى المهارة، وفقاً لمقياس "ليكرت" الخماسي: (٥) دائماً، (٤) غالباً، (٣) أحياناً، (٢) نادراً، (١) أبداً؛ وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس (١١٠) درجة، وأدنى درجة (٢٢) درجة.

٢. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقّق من صدق المقياس بطريقتين هما:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس بعد تعريبه وصياغة عباراته على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، وعددهم (٨)؛ لمعرفة انطباعاتهم حول فقرات مقياس مهارات التفكير التقويمي، وتحديد مدى ملاءمة الفقرات لقياس هذه المهارات لدى طلبة الجامعة، وقد أشاد المحكمون بمناسبة معظم العبارات، ودقّتها، وأهميتها، مع إشارتهم إلى إجراء بعض تعديلات الصياغة اللغوية على بعض الفقرات، وتمّ الأخذ بالملاحظات وتعديل صياغة العبارات.

- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):**

تم حساب صدق فقرات مقياس التفكير التقويمي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البُعد) الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة، والجدول (٢) يوضّح نتائج معاملات الارتباط:

الجدول ٢

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد) التي تنتمي إليه (ن= ١٥٠)

(١) الاهتمام بالتقويم وممارسته		(٢) طرح الأسئلة وتبني الخيارات		(٣) وصف وتمثيل التفكير	
م	الارتباط**	م	الارتباط**	م	الارتباط**
١	٠,٣٢٢	٨	٠,٥٨٣	١٨	٠,٣٨٣
٢	٠,٦٧١	٩	٠,٦٢٣	١٩	٠,٦٧٩
٣	٠,٥٢٦	١٠	٠,٦٢٨	٢٠	٠,٦٣٨
٤	٠,٥٧٥	١١	٠,٦٦٣	٢١	٠,٦٤١
٥	٠,٦٧٧	١٢	٠,٦٠٥	٢٢	٠,٦٦٤
٦	٠,٤٩٣	١٣	٠,٧١٢		

٧	٠,٦٤٤	١٤	٠,٦٧٨		
		١٥	٠,٥٨٦		
		١٦	٠,٦٧٤		
		١٧	٠,٧٢٧		

(**) جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها الفرعية (بعد حذف درجات هذه الفقرات من الدرجات الكلية لأبعادها التي تنتمي إليها) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدق هذه الفقرات في قياس هذه الأبعاد.

كما قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط البينية، بين الأبعاد وبعضها وبين الأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية، والجدول (٣) يوضح قيم هذه الارتباطات:

الجدول ٣

الارتباطات البينية فيما بين الأبعاد وفيما بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي

المتغير	الاهتمام بالتقويم وممارسته	طرح الأسئلة وتبني الخيارات	وصف وتمثيل التفكير	الدرجة الكلية
الاهتمام بالتقويم وممارسته	١			
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	٠,٧٣١	١		
وصف وتمثيل التفكير	٠,٦٣٣	٠,٧٣٠	١	
الدرجة الكلية	٠,٧٤٣	٠,٨٠٨	٠,٧٤٠	١

(**) جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) الارتباط الوثيق بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد منها، وجميع هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدق هذه الأبعاد في قياس التفكير التقويمي.

ثانياً- ثبات المقياس:

تم التحقّق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية البالغة (١٥٠) طالباً وطالبة، كما ورد سابقاً، والجدول (٤) يوضّح نتائج معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول ٤

معاملات ثبات مقياس التفكير التقويمي بأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
الاهتمام بالتقويم وممارسته	٧	٠,٨١٨
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	١٠	٠,٨٩٩
وصف التفكير وتمثيله	٥	٠,٨٠٧
مقياس التفكير التقويمي	٢٢	٠,٩٣٤

يتضح من الجدول (٤) أن معامل ثبات المقياس ككلّ بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٣٤)، وامتدّت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (٠,٨٠٧ – ٠,٨٩٩)، وهي تشير إلى أنّ المقياس بأبعاده الثلاثة يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، يمكن معها الاطمئنان إلى دقة نتائج المقياس.

٣. الصورة النهائية لمقياس التفكير التقويمي:

في ضوء الإجراءات السابقة، وبعد التحقّق من صدق المقياس وثباته، أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية، ويمكن توضيح مواصفات المقياس النهائية، على النحو الموضّح في الجدول (٥) الآتي:

الجدول ٥

أبعاد مقياس التفكير التقويمي وعدد المفردات، وأرقامها في كلّ بعد من المقياس

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الاهتمام بالتقويم وممارسته	٧	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	١٠	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧
وصف التفكير وتمثيله	٥	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢
مقياس التفكير التقويمي	٢٢	--

وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من التفكير التقويمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدنّي مستوى التفكير التقويمي لدى الطالب، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على هذا المقياس (١١٠) درجات، بينما أقل درجة هي (٢٢) درجة.

تطبيق المقياس والمعالجة الإحصائيَّة:

بعد جمع البيانات وتدقيقها، وبهدف اختبار صحة الفرضيات، تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار (One-Sample t-test)، لتعّرف دلالة الفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة جامعة شقراء على مقياس مهارات التفكير التقويمي.
- اختبار (Independent-Samples t-test) لتعّرف دلالة الفروق بين طلاب جامعة شقراء في مهارات التفكير التقويمي؛ تبعاً لمتغيّري الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصّص الأكاديمي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرّف دلالة الفروق بين درجات طلاب جامعة شقراء في مهارات التفكير التقويمي؛ تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي.

نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

١. **الفرضية الأولى: ونصّها** "لا يوجد مستوى مرتفع من التفكير التقويمي لدى طلاب جامعة شقراء".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الفرضية لمقياس التفكير التقويمي وأبعاده المختلفة، من خلال حاصل ضرب الدرجة المحايدة (٣)، وهي (القيمة الوسيطة لمقياس "ليكرت" الخماسي) في عدد مفردات كل بُعد، وفي عدد مفردات المقياس ككل، ثم قام باستخدام اختبار (t-test) لمجموعة واحدة (One-Sample t-test)، لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لدرجات طلاب جامعة شقراء، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (٦).

الجدول ٦

دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لدرجات طلاب جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي (ن=٥٠٦)

مهارات التفكير التقويمي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاهتمام بالتقويم وممارسته	٢٩,٥٥	٥,١٧٥	٢١	٥٠٥	٣٧,١٨١	دال عند ٠,٠١
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	٤٢,٢٧	٧,٣٧٥	٣٠		٣٧,٥٢٢	دال عند ٠,٠١
وصف وتمثيل التفكير	٢٠,٥٤	٤,٢٥٨	١٥		٢٩,٢٦٥	دال عند ٠,٠١
التفكير التقويمي	٩٢,٣٧	١٥,٨٢٤	٦٦		٣٧,٤٧٩	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى مهارات التفكير التقويمي جاء مرتفعاً لدى طلاب جامعة شقراء، بدلالة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لدرجات طلاب جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي ككلّ لصالح

المتوسط الحقيقي، وكذلك الأمر بالنسبة إلى أبعاد المقياس الثلاثة: الاهتمام بالتقويم وممارسته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، ووصف وتمثيل التفكير، فقد كانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنصّ على "يوجد مستوى مرتفع من التفكير التقويمي لدى طلاب جامعة شقراء".

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد وشنيف (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى امتلاك طلبة أقسام علوم الحياة في جامعتي القادسية وكربلاء لمهارات التفكير التقويمي، بينما تختلف مع نتائج دراسة "سوفيا" وآخرين (Sofia, et al., 2021)، التي أظهرت أن مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى معلمي الكيمياء في سومطرة كان منخفضاً.

ويمكن تفسير النتائج السابقة، بأنّ طلبة جامعة شقراء يمتلكون مهارات التفكير التقويمي بدرجة مرتفعة؛ إذ إنّ لديهم اهتماماً واضحاً بالتقويم وممارسته، فهم يحرصون على المشاركة في التقويم، ويناقشون استراتيجياته مع الزملاء، ويهتمون بفهم المنطق الكامن وراء الأشياء، ويربطون بين الاستنتاجات والفرضيات، ويقنعون الآخرين بأهمية التقويم لعملية للتحليل، ويعملون على إيصال مقترحاتهم إلى الآخرين، وهم على قناعة بأن التقييم حاجة مهمة للتفكير.

وربّما يرجع ارتفاع مستوى التفكير التقويمي لدى طلاب جامعة شقراء إلى أن البرامج الأكاديمية التي يلتحقون بها في الجامعة ساعدت على تنمية التفكير التقويمي لديهم، وأنّهم ربّما يمارسون هذا النمط من التفكير في دراستهم وممارستهم للأنشطة التعليمية المختلفة، وقد يعود إلى هذا إلى أنّ أساليب واستراتيجيات التدريس المتّبعة في التعليم الجامعي تشجع على التفكير التقويمي والنقدي، إذ يتعلّم الطلاب كيفية تحليل الأفكار ونقدها، ومناقشة المشكلات وتقييمها وتقويمها، واختيار الحلول المثلى لهذه المشكلات، فضلًا عن أن المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية وفي أثناء المحاضرات تشجع الطلاب على التفكير التقويمي والنقدي؛ إذ يتم طرح الأفكار والآراء ومناقشتها وتحليلها بشكل علمي ومنطقي، كما أنّ أنشطة البحث العلمي التي يمارسونها ربّما يكون لها دور كبير في هذه النتيجة، لأنّها تمثّل جزءاً مهماً وأساسياً من دراستهم الجامعية، وهذه الأنشطة تستدعي من الطلاب ممارسة التفكير التقويمي والتحليلي والنقدي، واستخدام التفكير العلمي؛ من خلال اختيار الطريقة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها وتقويمها، والوصول إلى نتائج تتّسم بالدقة والموضوعية والموثوقية، وربّما يكون لما تقدّمه الجامعة من دورات تدريبية في هذا المجال دور كبير في نموّ مهارات التفكير التقويمي؛ إذ تحرص الجامعة

على عقد دورات تدريبية تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والتفكير العلمي لدى الطلاب؛ من خلال تدريبهم على التعامل مع المشكلات العلمية، وجمع البيانات وتحليلها، وتصميم البحوث وتقويم النتائج.

٢. **الفرضية الثانية**: ونصّها "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي بأبعاده المختلفة؛ تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (7).

الجدول ٧

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة شقراء على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (ن=٥٠٦)

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاهتمام بالتقويم وممارسته	بين المجموعات	٤٣٢,٣٠٢	٣	١٤٤,١٠١	٥,٥٢٦	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٠٩٠,٧٥٨	٥٠٢	٢٦,٠٧٧		
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	بين المجموعات	٣٧٨,٥٩٦	٣	١٢٦,١٩٩	٢,٣٥٠	غير دالّ
	داخل المجموعات	٢٦٩٥٧,٧٦٨	٥٠٢	٥٣٧٠١		
وصف وتمثيل التفكير	بين المجموعات	٨٢,٢٧٦	٣	٢٧,٤٢٥	١,٥١٧	غير دالّ
	داخل المجموعات	٩٠٧٣,٤٣٤	٥٠٢	١٨,٠٧٥		
التفكير التقويمي	بين المجموعات	٢٣٧١,٥٣٦	٣	٧٩٠,٥١٢	٣,١٩٨	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٤٠٨٣,٨٢٦	٥٠٢	٢٤٧,١٧٩		

يظهر من الجدول (٧) وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة جامعة شقراء في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي، تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي، وهذا يعني أنّ اختلاف مستوى التحصيل الدراسي يؤثّر في مستوى التفكير التقويمي لدى الطلاب.

وبالنظر إلى أبعاد التفكير التقويمي تبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة إلى بُعد واحد فقط، وهو (الاهتمام بالتقويم وممارسته)، بينما لم تكن هناك فروق دالة

إحصائياً بالنسبة إلى البعدين الآخرين، وهذا يشير إلى أنّ مستوى الاهتمام بالتقويم وممارسة التفكير التقويمي يختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي أيضاً.

ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استخدام اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (٨).

الجدول ٨

نتائج اختبار (Scheffe) لاتجاه الفرق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي		متوسط الفروق (I − J)	الدلالة
	المجموعة الأولى (I) ممتاز	المجموعة الثانية (J) جيد		
الاهتمام بالتقويم وممارسته	٣٠,٧٣	٢٨,٣١	٢,٤١٩*	٠,٠٥
التفكير التقويمي	٩٥,٠٠	٨٩,٢٢	٥,٧٧٥*	٠,٠٥

يُظهر الجدول (٨) أنّ اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي، ودرجة بُعد (الاهتمام بالتقويم وممارسته)، كانت لصالح ذوي التحصيل الممتاز مقارنة بذوي التحصيل الجيد فقط؛ الأمر الذي يدلّ على أنّ ذوي التحصيل الممتاز يتمتّعون بقدرة أكبر على ممارسة التفكير التقويمي، ويظهرون اهتماماً أكبر بهذا النمط من التقويم وبممارسة أنشطته المختلفة؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ الطلاب الذين يحرصون على التميّز في التحصيل وتحقيق أعلى الدرجات في دراستهم كانوا يمارسون التفكير التقويمي في أنشطتهم التعليمية المختلفة بصورة أكبر؛ إذ إنّ تحقيق هذا المستوى من التحصيل كان يتطلّب منهم الانخراط أكثر في الأنشطة التعليمية وممارسة التفكير التقويمي، وكان يتطلّب هذا اهتماماً كبيراً من قبلهم بالتقويم وبممارسة التفكير التقويمي، خاصة وأنّ التحصيل المرتفع يقتضي الاهتمام بالتفاصيل والتحليل والمشاركة في الأنشطة النقدية والعلمية المختلفة بفاعلية أكبر، وهؤلاء الطلاب يشاركون في أنشطة البحث العلمي وتصميم البحوث وينخرطون في مناقشات جادة مع معلميهم وأقرانهم؛ وهذا كلّه ربّما أدّى إلى ارتفاع مستوى التفكير التقويمي لديهم.

٣. **الفرضية الثالثة**: ونصّها "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (الذكور والإناث) على مقياس التفكير التقويمي". للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام استخدام اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين، لتعّرف دلالة الفرق بين

متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (الذكور والإناث) على مقياس التفكير التقويمي بأبعاده المختلفة، وقد جاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (٩).

الجدول ٩

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (الذكور والإناث) على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمتغير الجنس (ن=٥٠٦)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاهتمام بالتقويم وممارسته	ذكور	٨٥	٢٩,٤٢	٥,٠٦٩	٥٠٤	٠,٢٥٣	٠,٨٠٠	غير دال
	إناث	٤٢١	٢٩,٥٨	٥,٢٠١				
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	ذكور	٨٥	٤١,٧٦	٦,٦٢٠	٥٠٤	٠,٦٩٨	٠,٤٨٦	غير دال
	إناث	٤٢١	٤٢,٣٨	٧,٥٠١				
وصف وتمثيل التفكير	ذكور	٨٥	١٩,٩٦	٣,٨١٢	٥٠٤	١,٣٦٦	٠,١٧٣	غير دال
	إناث	٤٢١	٢٠,٦٦	٤,٣٣٧				
التفكير التقويمي	ذكور	٨٥	٩١,١٥	١٤,٣٧٩	٥٠٤	٠,٧٧٤	٠,٤٣٩	غير دال
	إناث	٤٢١	٩٢,٦١	١٦,١٠٥				

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء من الذكور والإناث في التفكير التقويمي وأبعاده الفرعية الثلاثة؛ فقد كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا في الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية للتفكير التقويمي؛ وهذا يعني أنّ مستوى التفكير التقويمي لا يتأثّر بجنس الطالب ولا يختلف باختلاف خصائص الطلاب الذكور عن الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد وشنيف (٢٠٢٣)، التي أثبتت أنّ درجة امتلاك مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبات كان أكبر من الطلاب في أقسام علوم الحياة في جامعتي القادسية وكربلاء.

وقد ترجع النتيجة السابقة، إلى أنّ التفكير التقويمي يرتبط بالقدرة الفردية على ممارسة هذا النمط من التفكير، وأنّ درجته ومستواه يتحدّدان بمقدار ما يمارس الطالب من أنشطة ومهارات فردية، وبنوع التدريب والتعلّم الذي يتلقّاه، وليس بعوامل فيزيولوجية أو عقلية ترتبط بجنس الطالب، وربّما تعود هذه النتيجة أيضاً، إلى أن الطلاب والطالبات في الجامعة يمارسون الأنشطة التعليمية ذاتها وبالطريقة ذاتها، وتتوفر لهم العوامل الأكاديمية والتدريبية والتعليمية ذاتها، والتي تساعد على نمو وتطور مهارات التفكير التقويمي بالمستوى نفسه تقريباً.

٤. **الفرضية الرابعة**: ونصّها "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء في التخصّصين (العلمي والإنساني) على مقياس التفكير التقويمي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين، لتعّرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (التخصّصين العلمي والإنساني) على مقياس التفكير التقويمي بأبعاده المختلفة، كما تمّ حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (أبو علام، ٢٠٠٦):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

(قيم حجم الأثر مربّع إيتا (n^2): فإذا كانت $n^2 \leq 0.05$ يعدّ حجم الأثر صغيراً، وإذا كانت n^2 ما بين (٠,٠٥ – ٠,١٣)، يعدّ حجم الأثر متوسطاً، إما إذا كانت $n^2 \geq 0.14$ فإن حجم الأثر يكون كبيراً).

وقد جاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (١٠).

الجدول ١٠

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (التخصّصين العلمي والإنساني) على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمتغير التخصّص الأكاديمي (ن=٥٠٦)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	حجم التأثير η^2
الاهتمام بالتقويم وممارسته	علمي	٣٦٤	٢٩,٨٥	٥,٢٥٢	٥٠٤	٢,٠٨٣	٠,٠٣٨	دال عند ٠,٠٥	٠,٠١
	إنساني	١٤٢	٢٨,٧٩	٤,٩٠٦					
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	علمي	٣٦٤	٤٢,٧٢	٧,٥٠٧	٥٠٤	٢,٢١٠	٠,٠٢٨	دال عند ٠,٠٥	٠,٠١
	إنساني	١٤٢	٤١,١٢	٦,٨٥٠					
وصف وتمثيل التفكير	علمي	٣٦٤	٢٠,٩١	٤,١٩٩	٥٠٤	٣,١٨٠	٠,٠٠٢	دال عند ٠,٠١	٠,٠٢
	إنساني	١٤٢	١٩,٥٨	٤,٢٧٥					
التفكير التقويمي	علمي	٣٦٤	٩٣,٤٩	١٦,١٤١	٥٠٤	٢,٥٦٥	٠,٠١١	دال عند ٠,٠٥	٠,٠١
	إنساني	١٤٢	٨٩,٤٩	١٤,٦٤٧					

يتّضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة جامعة شقراء في الدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويمي، تبعاً لمستوى تخصّصهم الأكاديمي (العلمي والإنساني) لصالح ذوي التخصّص العلمي؛ وهذا يعني أنّ طلاب التخصّصات العلمية لديهم

مستوى أعلى من التفكير التقويمي مقارنة بطلاب التخصّصات الأدبية، وأنّ اختلاف التخصّص يؤثّر في مستوى التفكير التقويمي عموماً.

وبالنظر إلى أبعاد التفكير التقويمي تبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة إلى بُعد واحد فقط، وهو (وصف وتمثيل التفكير)، بينما كانت الفروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة إلى البُعدين الآخرين؛ وهذا يشير أيضاً إلى أنّ مستوى وصف وتمثيل التفكير بالدرجة الأولى، وكذلك مستوى الاهتمام بالتقويم وممارسة التفكير التقويمي، وطرح الأسئلة وتبنّي الخيارات بالدرجة الثانية، كّلها تأثّرت بنوع التخصّص، وهي تختلف باختلاف طبيعة التخصّص الأكاديمي أيضاً.

وبالنظر إلى حجم التأثير بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس بأبعاده المختلفة، يتبيّن أنه دون (٠,٠٥) وهو حجم تأثير صغير؛ ما يشير إلى أنّ دلالة الفروق بسيطة، ولا تعكس على نحو واضح وجود فروق كبيرة وواضحة بين التخصصات العلمية والإنسانية في مستوى التفكير التقويمي، وعلى الرغم من هذا فإنّ دلالة الفروق قد ترجع إلى أنّ طلبة التخصّصات العلمية ربّما يمارسون أنشطة التفكير التقويمي أكثر من طلبة التخصّصات الإنسانية؛ نظراً لطبيعة التخصّص، الذي يرتبط بممارسة الأنشطة العلمية المختلفة، التي تتطلّب المناقشة والتحليل المنطقي والنقدي، بالإضافة إلى الأنشطة البحثية التي يطبّقونها في سياق تعلّمهم.

٥. **الفرضية الخامسة**: ونصّها "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء في المستويين (الأول والثاني) على مقياس التفكير التقويمي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين، لتعّرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (المستويين الأول والثاني) على مقياس التفكير التقويمي بأبعاده المختلفة، وقد جاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (١١).

الجدول ١١

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة شقراء (المستويين الأول والثاني) على مقياس التفكير التقويمي تبعاً لمتغير التخصّص الأكاديمي (ن=٥٠٦)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاهتمام بالتقويم وممارسته	أول	١١٧	٣٠,١٧	٤,٠١٦	٥٠٤	١,٤٧٤	٠,١٤١	غير دال
	ثاني	٣٨٩	٢٩,٧٣	٥,٤٦٦				
طرح الأسئلة وتبني الخيارات	أول	١١٧	٤٣,٠٠	٦,١٨٧	٥٠٤	١,٢٢٠	٠,٢٢٣	غير دال
	ثاني	٣٨٩	٤٢,٠٥	٧,٦٦٨				
وصف وتمثيل التفكير	أول	١١٧	٢٠,٦٤	٣,٨٤٧	٥٠٤	٠,٢٩٤	٠,٧٦٩	غير دال
	ثاني	٣٨٩	٢٠,٥١	٤,٣٧٨				
التفكير التقويمي	أول	١٧٧	٩٣,٨١	١٢,٧٦٩	٥٠٤	١,١٢٨	٠,٢٦٠	غير دال
	ثاني	٣٨٩	٩١,٩٣	١٦,٦٢٤				

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الثاني في التفكير التقويمي وأبعاده الفرعية الثلاثة؛ فقد جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية للتفكير التقويمي؛ وهذا يعني أنّ مستوى التفكير التقويمي لا يتأثّر بالمستوى الدراسي للطالب ولا يختلف باختلاف ما يتلقّاه الطلاب في كلّ مستوى.

وقد يرجع عدم وجود فرق دال إحصائياً بين طلاب المستويين الأول والثاني في التفكير التقويمي إلى أن الطلاب في المستويين يتم تدريبهم بنفس الطريقة والأساليب الخاصة بالتفكير التقويمي على حدّ سواء؛ مما يعني أنهم يحصلون على نفس النوعية والكمية من التعليم والتدريب في هذا المجال، بالإضافة إلى أنه مهما اختلفت المستويات الدراسية، فالطلاب يحتاجون لنفس المهارات والأدوات الخاصة بالتفكير التقويمي لمواجهة التحديات.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن أن يوصي الباحث بالآتي:

- الاهتمام بالتفكير التقويمي في البرامج الأكاديمية المختلفة، وإيلائه العناية اللازمة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وخاصة الأنشطة العلمية والبحثية.

- إدراج مهارات التفكير التقويمي ضمن برامج إعداد الطلبة في الجامعة وتضمين هذه البرامج بمقررات وأنشطة تشجع على استخدام التفكير التقويمي، وخاصة في التخصّصات الإنسانية.
- عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة في التفكير التقويمي والنقدي، لتنمية مهارات هذين النمطين من التفكير وغيرهما من أنماط التفكير الأخرى.
- الإفادة من مقياس التفكير التقويمي المقنّن من قبل الباحث على البيئة السعودية في إجراء بحوث مستقبلية تتناول مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعة في التخصّصات الأخرى المختلفة.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات مماثلة لدى معلمي المواد الدراسية الأخرى، وفي مراحل التعليم المختلفة.
- بناء برنامج تدريبي لطلبة الجامعة ودراسة فاعليته في تنمية مهارات التفكير التقويمي.

المراجع العربية

١. أبو علام، رجاء. (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. دار النشر للجامعات.

٢. آل مذعان، ليلي. (٢٠٢٣). *التفكير التقويمي وصناعة القرار لدى القادة في مؤسسات التعليم العالي*. Austin Macauley Publishers

٣. برعي، هناء. (٢٠٢٢). برامج التقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس AFL في تنمية التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٤٤)، ٢٣-٧٢.

٤. الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٩). *أنواع التفكير*. مكتبة الشقرى.

٥. الحنان، أسامة محمود. (٢٠١٩). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الهندسة في تنمية القدرة المكانية ومهارات التفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة تربويات الرياضية، ٢٢(٦)، ١٠-٦٢.

٦. الشديفات، محمود والعنزي، فياض. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مستند لمصفوفة التفكير التقويمي لجلفورد في علاج القصور التقويمي لاستراتيجية الشكل (٧) في تحسين مهارات معلمي العلوم في تدريس أنشطة وعمليات الخلية. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٢)، ٢٤١-٢١٣.

٧. عبد، سهاد، وشنيف، مازن. (٢٠٢٢). مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كليات التربية. مجلة إشراقات تنموية، (٣٤)، ٢٠٣-١٦٩.

٨. علي، سوما. (٢٠١٢). مدونة موهبة. مستخلص من https://almohiba.blogspot.com.

٩. عيد، سماح. (٢٠٢١). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو(NST) لتنمية مهارات لتفكير التقويمي والوعي بقضايا تكنولوجيا النانو وتطبيقاتها البيولوجية والبيئية لدى الطالب معلم العلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧(١٢)، ٤٣٧-٣٧٩.

١٠. قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). المعجم العصري في التربية. عالم الكتب.

١١. مجاهد، فايزة، وعبد الوهاب، محمد عبد الوهاب. (٢٠٢١). التفكير التقويمي: مفهومه ، مهاراته، إستراتيجيات تدريسه، التطبيقات في مجال تدريس التاريخ. دار التعليم الجامعي.

١٢. محمود، أشرف راشد. (٢٠١٢). استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طالب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢٨(١)، ١٩٠-٢٤٦.

١٣. معبد، علي وإبراهيم، جمال ومتولي، منار. (٢٠٢٢). استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الثلاثي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التقويمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(٨)، ١١٧ – ١٣٩.

١٤. المياح، رنا. (٢٠٢١). فاعلية التدريس باستراتيجية المتناقضات في مهارات التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. مجلة العلوم الأساسية، (٠)، ٧٦-٥١.

المراجع الأجنبية:

1. *Hassan, Muhammad Hassan Omran (2019). Using the generative learning strategy to develop some evaluative thinking skills and the inclination towards the course of psychology among third year secondary students. The Scientific Journal of Faculty of Education, New Valley University, 11 (28), 366-421.*
2. *Abdel-Wahhab, Mohamed, Mujahid, Fayza, & Shams El-Din, Fatima (2018). Using McCarthy's model to develop historical concepts and evaluative thinking skills among secondary school students. Journal of Scientific Research in Education, 5 (19), 343-370.*
3. *Becho, L. (2019). An Exploratory Investigation into the Role of Evaluation Theory in Evaluative Thinking Evaluative Thinking. [Master thesis], Western Michigan University, USA. https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3484.*
4. *Buckley, J., Archibald, T., & Hargraves, M., & Trochim, W. (2015). Defining and Teaching Evaluative Thinking: Insights from Research on Critical Thinking. American Journal of Evaluation, 36(3), 375-388. doi:10.1177/1098214015581706.*
5. *Daniles, J., & Kinglsey, B. (2018). Nerd's Corner: A Short Guide to Evaluative Thinking. NY: Yoland Wadsworth Press.*
6. *Cornell Office for Research on Evaluation. (2011). Evaluative Thinking Inventory. NY: Cornell University.*
7. *Tolley, L. (2019).Valuing Teachers' Evaluative Thinking: The Role of Teacher Knowledge and Practice in Formative Assessment. Research Issues in Contemporary Education,4(1), 21-34.*
8. *Sofia, A., Permanasari, H., and FMT, S. (2021). Profile of evaluative thinking skills of chemistry education pre-service teachers on theme of carbohydrates in food chemistry lectures. Journal of Physics: Conference Series, (1806) International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE), 14-15 July 2020, Jawa Barat, Indonesia.*
9. *Wyatt, T. (2017). Developing evaluative thinking and evidence based practice: A synthetic case study. Retrieved on 18/3/2023 (9: 13 pm) from ttps://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article.*

Romanization of Resources

1. Abū ʻAllām, Rajāʼ. (2006). al-Taḥlīl al-iḥṣāʼī llbyānāt bi-istikhdām brnāmj SPSS . Dar Al-Nashr for Universities.

2. Āl mdhʻān, Laylá. (2023). al-tafkīr altqwymy wa-ṣināʻat al-qarār ladá al-qādah fī Muʼassasāt al-Taʻlīm al-ʻĀlī. Austin Macauley Publishers

3. Buraʻī, Hanāʼ. (2022). Barāmij al-Taqwīm al-mustadām min ajl taʻallum ʻilm al-nafs AFL fī Tanmiyat al-tafkīr altqwymy wa-al-tanẓīm al-dhātī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Arab studies in education and psychology, (144), 23-72.

4. Al-Ḥārithī, Ibrāhīm. (2009). anwāʻ al-tafkīr. Al-Shaqri Library.

5. Al-Ḥannān, Usāmah Maḥmūd. (2019). istirātījīyah muqtaraḥah qāʼimah ʻalá Naẓarīyat al-dhakāʼ al-Nājiḥ li-tadrīs al-Handasah fī Tanmiyat al-qudrah al-makānīyah wa-mahārāt al-tafkīr altqwymy ladá talāmīdh al-ṣaff al-Awwal alʼʻdādy, Journal of Sports Education, 22(6), 10–62.

6. Al-Shudayfāt, Maḥmūd wālʻnzy, Fayyāḍ. (2018). fāʻilīyat Barnāmaj tadrībī Mustanad lmṣfwfh al-tafkīr altqwymy ljlfwrd fī ʻilāj al-quṣūr altqwymy li-istirātījīyat al-shakl (7) fī Taḥsīn mahārāt Muʻallimī al-ʻUlūm fī tadrīs anshiṭat wa-ʻamalīyāt al-khalīyah. Journal of Educational Sciences, 30(2), 213-241.

7. ʻAbd, Suhād, wshnyf, Māzin. (2022). mahārāt al-tafkīr altqwymy ladá ṭalabat Qism ʻulūm al-ḥayāh fī Kullīyāt al-Tarbiyah. Ishraqat Tanmiah Journal, (34), 169-203.

8. ʻAlī, swmā. (2012). Mudawwanat mwhbh. Extracted from https://almohiba.blogspot.com

9. ʻĪd, Samāḥ. (2021). Barnāmaj muqtaraḥ fī ʻulūm wa-Tiknūlūjiyā alnānw (NST) li-Tanmiyat mahārāt ltfkyr altqwymy wa-al-waʻy bi-qaḍāyā Tiknūlūjiyā alnānw wa-taṭbīqātuhā al-bayūlūjīyah wa-al-bīʼīyah ladá al-ṭālib Muʻallim al-ʻIlm. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(12), 379-437.

10. Qazāmil, Sūniyā Hānim. (2013). al-Muʻjam al-ʻaṣrī fī al-Tarbiyah. World of Books.

11. Mujāhid, Fāyizah, wa-ʻAbd al-Wahhāb, Muḥammad ʻAbd al-Wahhāb. (2021). al-tafkīr altqwymy : mafhūmuhu, mhārāth, Istirātījīyāt tadrīsih, al-taṭbīqāt fī majāl tadrīs al-tārīkh. Dar Al-Taalim Al-Jami'i.

12. Maḥmūd, Ashraf Rāshid. (2012). istikhdām Istirātījīyāt mā warāʼ al-Maʻrifah fī Taʻlīm al-riyāḍīyāt wa-atharuhu fī al-tafkīr altqwymy wa-al-waʻy mā warāʼ al-maʻrifī wa-baqāʼ Athar al-taʻallum ladá Ṭālib al-marḥalah al-iʻdādīyah. Journal of the Faculty of Education, 28(1), 190–246.

13. Maʻbad, ʻAlī wa-Ibrāhīm, Jamāl wmtwly, Manār. (2022). istikhdām istirātījīyah muqtaraḥah qāʼimah ʻalá Naẓarīyat al-dhakāʼ al-thulāthī fī tadrīs al-tārīkh li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr altqwymy ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʻdādīyah. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(8), 117-139.

14. Al-Mayyāḥ, Ranā. (2021). fāʻilīyat al-tadrīs bāstrātyjyh al-mutanāqiḍāt fī mahārāt al-tafkīr altqwymy ladá ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-Adabī fī māddat al-tārīkh. Journal of Basic Sciences, (0), 51-76.