مجلّة جامعة عدن للعلوم الانسانيّة والاجتماعية
EJUA-HS Vol. 2 No. 4 (2021)
https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.4.131
ISSN: 2708-6275

مقالة بحثية

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع

عبدالرب صالح علي الحدي[1]،*، و محمد صالح عبدالله العبدلي[1]

[1] قسم التربية، كلية التربية - يافع، جامعة عدن، اليمن

* الباحث الممثل: عبدالرب صالح علي الحدي؛ البريد الالكتروني: abdurab.saleh2011@gmail.com

استلم في: 11 أكتوبر 2021 / قبل في: 01 ديسمبر 2021 / نشر في: 31 ديسمبر 2021

المُلخّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع، متخذة من المنهج الوصفي والقائم على التحليل منهجاً للبحث ومن طلبة المستوى الرابع لعام 2019 / 2020م عينة قصدية وعددهم (87) طالباً وطالبة وتم تقليص العدد إلى (68) طالباً وطالبة مستبعدين الطلبة الذين لم يجيبوا على جميع الأسئلة. ومن حيث الأداة تم اختيار اختبار كاليفورنيا 2000م ليكون أنموذجاً للتطبيق وهو اختبار شامل يتكون من (34) فقرة بعضها لها أربعة بدائل والبعض الآخر خمسة، ولتقنين أداة الدراسة ومعرفة صدقها وثباتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، من ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة الكلية بواقع (25) طالباً وطالبة للتأكد من سلامة الفقرات ومعرفة الزمن اللازم لأداء الاختبار، وحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وكان ثبات الاختبار ضمن المدى المقبول. وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها:

1. احتلت مهارة التقييم المرتبة الأولى لدى طلبة كلية التربية يافع، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.02) وانحراف معياري (0.509)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت مهارة الاستنتاج، بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.511)، ثم تدرجت بقية المهارات: الاستدلال (المرتبة الثانية) والتحليل (المرتبة الثالثة) الاستقراء (المرتبة الرابعة).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس، في كل من المهارات الآتية: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، التقييم.
3. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس في مهارة الاستدلال فقط لصالح الإناث.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص، لصالح قسم أحياء/ كيمياء.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: الاهتمام بالقدرات العقلية لدى الطلبة وتنمية مهاراتهم، ووضع اختبار يقيس مستوى هذه المهارات لدى الطلبة لاجتياز كل مستوى، وجعل مهارات التفكير الناقد مادة مهارية يخضع لها جميع الطلبة. تصميم برامج تعليمية من ذوي الاختصاص لإعداد دروس نموذجية في مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: طلبة، تفكير، ناقد، التحليل، الاستقراء، الاستدلال، التقييم.

مقدمة

التفكير نشاط ذهني طبيعي لا غنى للإنسان عنه، وهو إشغال الذهن لممارسة الإنسان حياته اليومية بشكلها الصحيح، وهو من سمات الإنسان وأهم ما يميزه عن بقية المخلوقات، وفي المنطق الإنسان كائن حي مفكر ناطق، وبذلك لا يقتصر التفكير على جماعة أو أمة أو دين، فمنذ أن خلق الله الخليقة فهم يفكرون؛ منهم مهتدي بفكره وعقله إلى الحق والحقيقة، ومنهم ضال لا يتبع سبل الرشاد، وبالتالي فإن التفكير أشكال وأنواع كثيرة، منها التفكير التأملي والتفكير المنطقي والتفكير المجرد والتفكير الإبداعي بل والتفكير السلبي الذي يضل بصاحبه والذي يقابله التفكير الإيجابي الناقد الذي يوصل صاحبه إلى الحقيقة، وديننا الإسلامي جاء ليعمق الفكر الإنساني الإيجابي، ويحدد للبشرية سبل الرشاد، وجعل من التفكير الناقد الموصل للحقيقة من أعظم العبادات كما جاء في الأثر (فكر ساعة خير من عبادة سبعين سنة)، وأعطى للعقل والتفكير مساحة واهتماماً كبيراً، ووصف المؤمنين به بأنهم أهل فكر وتدبر، كقوله في سورة آل عمران (119): "الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ"، بالمقابل وردت آيات أخرى في معرض الخطاب التهكمي الرافض لحياة بعض الناس السلبيين الذين لا يبحثون عن الحق والحقيقة ولا يشغلون ذهنهم وتفكيرهم بالبحث عنهما مستخدماً أسلوب الاستفهام الاستنكاري القارع للأذهان " أفلا يبصرون، أفلا يتفكرون، أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، أفلا يعقلون..." يقارعهم بكل فعل ذهني مجرد أو قلبي معتمد على الحس والتبصر والتفكير لعلهم يرشدون.

وعليه فإذا كان التفكير بمفهومه الضيق والعام إشغال الذهن والعقل في أي أمر، على سبيل المثال "حين تعرض قضية ما أو تطرح مشكلة ما أمامنا، فإن ما يشغلنا هو أن نأتي بالحل الصحيح لهذه المشكلة، ومن لحظة طرح المشكلة وحتى لحظة الحصول على الحل، فإن ما يحدث بالضبط هو ذلك النشاط الذهني والذي يطلق عليه التفكير" ماكلير (.Maclure)، المشار إليه في جروان 2010.

فإن التفكير الناقد يزيد على كل ذلك باتباع سبل التفكير التعقلي والبحث السببي للوصول إلى الحق والحقيقة وحل المشكلة، وهذا ما اتصف به المؤمنون في الآية السابقة حين وصلوا إلى الحق والحقيقة في تفكرهم فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ، فجاء حكمهم بالقول (**رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**).

ومن خلال هذا التقديم نستطيع القول إن التفكير الناقد كمصطلح حداثي أصله علماء الغرب بمجموعة اختبارات تجريبية وأرسوا دعائمه بعدد من المهارات، هو التفكير الذي يستطيع الفرد من خلاله الوصول إلى الحقيقة أو يستطيع من خلاله حل مشكلاته وتصحيح معتقداته وتصويب أفكاره بكل روية وعقلانية، وبذلك يعد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً نظراً لعلاقته بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات والتفكير المجرد والتفكير التأملي وغيرها، وقد حظي باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية في جميع المراحل التعليمية، لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات، وبذلك فهو شكل من أشكال التفكير لكنه عالي الرتبة يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الإبداعي. (العتوم وآخرون 2009- 71) فعلى سبيل المثال إن الكثير مما نحن عليه يعود إلى أفكارنا ومعتقداتنا، وإن ما نقوم به ونتصرف به تجاه موقف ما يتحدد أيضاً بخلفية المعتقدات والأفكار التي نؤمن بها، والتي عادةً ما تكون في بنائنا المعرفي، فإذا ما اعتقدنا فقط على ما يدخل في عقولنا، فربما نستطيع الاعتماد عليها كونها حقيقة، ولكن من جهة أخرى غالباً ما يكون مصدر تلك الأفكار والمعتقدات هم الناس الآخرون، وهؤلاء الآخرون قد يعطونا رسائل مغلوطة، فإذا ما أردنا أن نصححها ونسيطر على أفكارنا ومعتقداتنا، لنحصل على فهم واعٍ للحقيقة، علينا معرفة حقيقة التعقل الجيد ومهارات التفكير الناقد.

"وإن امتلاك مهارات التفكير الناقد أصبح ضرورة ملحة في حياة كل فرد، كما إن التعامل مع مشكلات الحياة اليومية في العمل أو المنزل واتخاذ القرارات التي تؤثر على مسار حياته وعائلته ومجتمعه وتحقق له النجاح في العمل، يتطلب كل ذلك القدرة على التفسير ودمج المعارف والتدقيق فيها وصولاً إلى الاستنتاجات الصحيحة، وهي مهارات أساسية يتكون منها التفكير الناقد (CCTST:2013,5).

غدا هذا النوع من التفكير اليوم بالغ الأهمية وضرورة ملحة لتعلمه وتعلم مهارته أمام كل فرد؛ لمسايرة الانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده البشرية في الألفية الثالثة، والتي جعلته-في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم في كل المجالات، وخاصة التطور التكنولوجي والمعلومات-يتعرض إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة؛ وبالتفكير الناقد يستطيع الفرد التمييز بين ما هو صحيح وما هو مجرد ادعاءات وإشاعات لا أساس لها من الصحة. (أبو جادو، 2010م).

مشكلة الدراسة

أصبح التفكير الناقد يشكل بعداً مهماً في حياة الطلبة بصورة عامة، والطلبة الجامعيين بصورة خاصة، لما تمثله مهاراته من أهمية في كسب المعلومات الصحيحة، و تحصينهم من أي معلومات متناقضة أو مغلوطة لكثرة المصادر والبيانات التي يتلقونها بفعل التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة، فهذا الكم الهائل من المعلومات يقتضي من الطالب الجامعي التمحيص والتحليل وتقييم الادعاءات والأسباب، بغرض التوصل إلى الاستنتاجات والأحكام حولها، ثم يتخذ القرار بإيجابية مرضية لسلوكه.

وبناءً على ذلك فقد استشعر الباحثان من خلال عملهما في الهيئة التدريسية في كلية التربية يافع جامعة عدن، ظهور قصور في استخدام عمليات العلم البسيطة التي تعد من أنواع التفكير الأساسية بين صفوف الطلبة مما نتج عنها تدن مستوى التعليم والتعلم لدى البعض وشيوع ظاهرتي الرسوب عند البعض الاخر وهذه النتائج دفعت الباحثين إلى القيام بهذا الدراسة المتمثلة ب "معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع"، والتي تتحدد مشكلتها الجوهرية في الإجابة عن السؤال الآتي:

*** ما مدى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع؟**

ومن هذا السؤال تتفرع أسئلة الدراسة المحورية، وتتحدد في الآتي:

1. ما مدى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع على اختبار كاليفورنيا نموذج (2000)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع، تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع، تعزى لمتغير التخصص؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها والقضية التي تناولها ومنهجها المتبع، وموضوعنا يتناول "مهارات التفكير الناقد"، وهو موضوع مهم أجمع الباحثون على تعلم هذه المهارات وتأكيد أهميتها في حياة الفرد وعمليات التعليم والتعلم عموماً، ويناقش قضية في أوساطنا الأكاديمية لا تقل أهمية عن الموضوع، وهي "مدى أو مستوى امتلاك طلبة كلية التربية يافع، إحدى كليات جامعة عدن، لمهارات التفكير الناقد وفقاً لاختبار كاليفورنيا نموذج (2000م) وهو اختبار حديث تميز عن غيره من الاختبارات بالمصداقية في طرح النتائج أكسبته شهرة عالمية واسعة، إضافة إلى أنه مخصص للمرحلة الجامعية، وبحسب علم الباحثين لا توجد دراسة في اليمن تعرضت لقياس مستوى مهارات التفكير الناقد

لدى الطلبة اليمنيين وفق اختبار قياسي حديث، سواء على مستوى التعليم العام أو الجامعي. كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المجتمع أو المؤسسات التي تستفيد منها، كونها تفيد بالدرجة الأساسية كل من:

1. كلية التربية بيافع؛ عمادة وأعضاء هيئة تدريسية وباحثين ومجتمعاً محلياً وطلاباً.
2. طلبة العلم بشكل عام والجامعيين بشكل خاص؛ فهذه الدراسة تقصدهم، وتعرفهم أسس التفكير الناقد، وتمكّنهم من امتلاك مهارات أساسية في عملية التعليم والتعلم، وتشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، وتوسع آفاقهم المعرفية، وتدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، وتثري أبنيتهم المعرفية، وتزيد التعلم النوعي لديهم.
3. جامعة عدن بصفتها تمثل دائرة المركز في وضع الدراسات والقوانين والبرامج التي تناسب مستويات الطلبة وقدراتهم، فلهذه الدراسة امتداد بحثي مستقبلي من خلال ترقب النتائج التي ستسفر عنها، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعة، أو الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي يتبعها المدرسون، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد في المستوى الجامعي.
4. الباحثين في المجال التربوي والتعليمي والمجال الإنساني.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** كلية التربية بيافع/ جامعة عدن.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019 – 2020م.
- **الحدود البشرية:** طلبة المستوى الرابع في كلية التربية بيافع بجميع تخصصاتهم.
- **الحدود الموضوعية:** مدى امتلاك طلبة كلية التربية بيافع لمهارات التفكير الناقد.

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد:

تعتبر محاولة جون ديوي (John Dewey,1930,p.5) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرّفه بأنه: تفكير انعكاسي يرتبط بالنشاط والمثابرة، والعناية والاهتمام بأي رأي أو معتقد على ضوء خلفية معينة أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج.

ويعرفه فيشر (Fisher,2001) بأنه القدرة على الاستدلال، وقياس المعلومات والأفكار، وتقويم المناقشات وصولاً إلى الأحكام الموزونة.
ويعرفه كل من أودال ودانيلز (Udall & Daniels,. (1991,p,5) بأنه " حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه استناداً إلى معايير متفق عليها مسبقاً".

أما زيتون (2008م – 161) فيحدد مفهومه في كونه "عملية تفكيرية مركبة عقلانية، يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي، وإقامة الأدلة والشواهد والبراهين بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها، وإصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة".

وعليه يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه أسلوب في التفكير المنظم والمركز والمبرر بغرض حل المسألة وصياغة الاستدلالات وحساب الاحتمالات، وعمل القرارات.

مستوى مهارات التفكير الناقد:

مهارات التفكير الناقد هي القدرات العقلية العليا للتفكير، وإجرائياً هي القدرات العقلية العليا لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية بيافع، وفق ما تضمنها اختبار كاليفورنيا نموذج (2000)، وتتحدد في خمس مهارات رئيسة، هي: الاستنتاج، الاستقراء، الاستدلال، التحليل والتقييم، ومهاراتها الفرعية.

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بإن مستوى مهارات التفكير الناقد هو الدرجة التي يتحصل عليها طلبة المستوى الرابع في كلية التربية بيافع في مهارات التفكير الناقد، وفقاً لاختبار كاليفورنيا نموذج (2000م).

الخلفية النظرية

التوافق الأكاديمي حول مفهوم مصطلح التفكير الناقد:

إنّ مراجعة متعمقة لتعريفات التفكير الناقد الواردة في ثنايا الأدب التربوي والتي تم تناول بعضها بشكل تاريخي مفصل في مصطلحات الدراسة، تشير إلى توافر زخمٍ من التعريفات لهذا النوع من التفكير، والتي بدورها غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة. هذا التعدد في

تعريفات التفكير الناقد يعود إلى الاختلافات في المنطلقات النظرية لهؤلاء الباحثين، ولعله من نافلة القول أن نشير إلى النواحي الإيجابية لتعدد التعريفات، إذ يمكن أن يسهم هذا الاختلاف إلى مزيد من البحث والدراسة بين الباحثين الأكاديميين، والذي يمكن أن يفضي في النهاية إلى مزيد من توليد المعرفة وابتكار استراتيجيات متنوعة لتدريس مهارات التفكير الناقد المتنوعة.

ونظراً لاختلاف الباحثين والمنظرين حول مفهوم التفكير الناقد كما أسلفنا، فقد تداعت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، إذ اجتمع ما يقارب من (46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية كالعلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتربية؛ وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية، واستمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءاً من عام (1990-1992)، واستخدم هؤلاء الخبراء استراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي وهو: كيف يمكن تعريف التفكير الناقد لمستوى الجامعة، بحيث يمكن لمدرب مساق التفكير الناقد أن يتعرف إلى مهارات التفكير الناقد، وتوصلت هيئة الخبراء على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو الآتي (Facione, 1998): "نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه.".

تفعيل مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي:

أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر ككل، بل غدت متطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي ومطلباً مهماً لفئات المجتمع جميعها، فالفرد الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ القرارات المناسبة، وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده، "وإن امتلاك الفرد لمهارات التفكير الناقد مرتبطة بسلسلة من المخرجات الإيجابية العقلية، مثل: التذكر، حل المشكلات، معالجة البيانات وتحليلها منطقياً، اقتراح البدائل، وبالتالي فإن تعلم مهارات التفكير الناقد تعد مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية" (الحلاق، 2007: 42).

ومن المعروف أن مهمة تفعيل مهارات التفكير الناقد في التعليم الجامعي ليست بسهلة خاصة أن هؤلاء الطلبة الذين يخضعون لتعلم هذه المهارات الذهنية سيغدون في المستقبل القريب معلمين وتربويين يتطلب منهم تفعيل كل المهارات التي اكتسبوها لطلبتهم في مراحل التعليم العام، وبذلك تتطلب المهمة تدريباً مكثفاً من قبل المعلم الجامعي لإكساب طلبته هذه المهارات، وينبغي أن يتسم المعلم الجامعي بخصائص هذه المهارات كما سيأتي، وما نود الإشارة إليه هنا أن الطالب الجامعي لكي يكتسب هذه المهارات ويصبح مفكراً ناقداً أولاً، وثانياً لديه القدرة على ممارستها أمام الطلبة عليه الالتزام ببنود هذه المهارات وينبغي على المعلم أن يكون خبيراً ينطلق من الفرضية التي مفادها أن التفكير الناقد مهمة صعبة وهو في الوقت ذاته مهارة يمكن تنميتها وتطويرها لدى كل فرد، وهنا ستزول كل الصعوبات من خلال إعداد الخبرات والمهارات اللازمة لتحقيق كل ذلك ومن خلال الإسهام في انجاح التدريس عبر التسهيلات المادية ووجود المعلم الكفؤ الذي يؤمن بحرية المتعلم ونشاطه وقدرته على النجاح في تحقيق ذلك، ولديه مشاعر الديمقراطية لكل فرد (قطامي، 2005: 95).

وفي هذا الجانب أجمع الباحثون على تأكيد أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد في الوسط الجامعي وغيره وربط تعلمها بالتفكير الإبداعي في عمليات التعلم والتعليم التربوي العام بشكل عام والجامعي بشكل خاص، وممن أكد على أهمية تعلمه في المجال التربوي العالم فيشر Fisher المذكور في (عشوي 2015م)، فهذا العالم ربط في دراسته بين أهمية تعليم كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في العملية التربوية، مصرحاً بالقول "إن التفكير الناقد ضروري للحكم على الأفكار الجديدة والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التفكير الإبداعي. فينبغي تحفيز الطلاب على التفكير، وإعطاؤهم وقتاً لتطوير الأفكار والتعاون مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم المعلومات والملاحظات والتحفيز لهم"، وهو بذلك يؤكد بأن مسؤولية التعلم الفعال مشتركة بين المعلمين والمتعلمين، ومشيراً في ذلك بالقول "إنه بالرغم من قيام المعلمين المبدعين بتشجيع المتعلمين المبدعين إلا أنه من الضروري أن يقوم المعلمون باستعمال التفكير الناقد لتقويم طرق تدريسهم وأساليب تعلم تلاميذهم، وعليه فإن النظام التربوي يحتاج للمعلمين والطلاب القادرين على ربط الأفكار مع بعضها البعض، والقادرين على رؤية أوجه الشبه والاختلاف، والمتصفين بالمرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم (عشوي، 2015).

وممن أكد على أهمية تعلم الطلاب للتفكير الناقد في المجال الجامعي الباحث الأمريكي توماس (Thomas) المشار إليه في عشوي وآخرون 2017م فهذا الباحث أشار إلى أن تعلم الطلاب الجامعيين للتفكير الناقد في السنة الأولى الجامعية سيرفع وعيهم بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمكنهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير الناقد خلال السنوات القادمة من دراستهم وفي المقررات والأعمال المختلفة، وبالتالي فإن تطوير التفكير الناقد ينبغي أن تكون عملية مستمرة خلال المرحلة الجامعية كلها.

وأشار إنيس (Ennis 1998) إلى أن الهدف من تعليم التفكير الناقد هو تطوير قدرة المتعلمين على الموضوعية والالتزام بالموضوع والدقة، وأوضح أهمية تعلمه في الوسط الجامعي في النقاط الآتية:

1. يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
2. يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
3. يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية وحساً عالياً بالمجتمع المحيط، والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.

4. يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
5. يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، التفكير المتشعب، التفكير الإبداعي، المقارنة الدقيقة، المناقشة والأصالة في إنتاج الأفكار، رؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة)، التحليل، التقييم، الاستنتاج، البحث، والاستدلال، اتخاذ القرارات الآمنة، التنظيم، المرونة، التواصل، التفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
6. يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
7. ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.
8. يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان (الجغرافية) في تشكيل الحضارة الإنسانية.
9. يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم هو في الأساس عملية تفكير.
10. يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
11. يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم. (Ramer 1999; Guzy, 1999) المشار إليهما في (مرعي ونوفل 2007م).

خصائص المعلم الجامعي لمهارات التفكير الناقد:

إن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا سريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من المعلمين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

ويعد المعلم الجامعي من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، حيث إن أي تطبيقه لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم الجامعي داخل القاعة، ومن المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التعليم أن للمعلم دوراً مهماً ومتميزاً في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلاب على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تعلمية مميزة تؤدي إلى زيادة على التخيل والتفسير والتعليل واتخاذ القرار.

ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلم الجامعي من أجل توفير بيئة صفية مهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي: (أبو جادو ونوفل 2010م:284- 285)

1. الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطاؤهم وقتاً كافساً للتأمل والتفكير.
2. تهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار، وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا.
3. تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق فردية.
4. تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.
5. استعمال مفردات مهارات التفكير الناقد، فعلى سبيل المثال طرح اسئلة مثل: ماذا تستنتج، أو ماذا تتوقع ان تكون تأثيرات؟
6. تنظيم مناقشات أو مجادلات مضادة تتضمن اشراك الطلاب في منافسات ومواجهات تحتمل أكثر من رأي في موضوع معين.
7. دعوة الطلاب لحل مشكلات حياتية عادية حيث تتوافر فيها احتمالية أكثر من حل وفي الوقت نفسه يتطلب الحل أكثر من مصدر وطريقة لجمع المعلومات المطلوبة.
8. تكليف الطلاب بالدفاع عن وجهة نظرهم حول قضية ما مع بيان الأسباب الكامنة وراء ذلك.

تصنيفات مهارات التفكير الناقد:

عند الاطلاع على أدبيات وبحوث التفكير الناقد وجد أن هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المحفزة له، ووجد أن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف واطسن وجليسر (Watson & Glaser 1980) اللذين قسماها إلى خمس مهارات، هي:

1. **التعرف على الافتراضات**: وتعني القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.
2. **التفسير**: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
3. **الاستنباط:** ويعني قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
4. **الاستنتاج:** ويعني قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
5. **تقويم الحجج**: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على كفاية المعلومات (العتوم وآخرون، 2009: 78).

ووضع بيير (Beyer,1985) عشر مهارات للتفكير الناقد تمثلت في: التمييز بين الحقائق والادعاءات، تحديد دقة الخبر وصدقه، تحديد صدق المصادر، القدرة على التنبؤ، تمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرها، تعريف الفرضيات غير الواضحة، فهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، معرفة التناقضات المنطقية، تحديد قوة المناقشة وأهميتها، التمييز بين الادعاءات ذات القيمة والادعاءات غير ذات القيمة.

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد، وهي المهارات المعتمدة في هذا البحث، نجملها في الآتي:

1. التحليل Analysis:

وتعني تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى؛ للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتمكن مهارة التحليل الأفراد في التعرف على الافتراضات والأسباب والادعاءات، وكيفية التفاعل في تكوين الحجج. وتتضمن مهارات فرعية تمكن من النظر في جميع العناصر الرئيسية، وتحديد مدى ارتباط هذه العناصر ببعضها البعض، والأشخاص الذين يمتلكون مهارات تحليلية قوية يستطيعون ملاحظة أنماطًا وتفاصيل مهمة ودقيقة.

2. الاستقراء Induction:

وهي المهارة التي تربط صحة النتائج بصدق المقدمات معتمدة على تقدير النتائج المحتملة، ومستندة على التشابهات والخبرة السابقة والتحليلات والمحاكاة والافتراضات والشهادات الموثوقة والأنماط التي قد نتعرف عليها في مجموعة من الأحداث أو التجارب أو الأعراض أو السلوكيات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، والإحصاءات الاستقرائية حتى لو كانت مبنية على تنبؤ أو احتمال، والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

3. الاستدلال Inference:

وهي المهارة التي يتم خلالها ممارسة مجموعة من العمليات المعتمدة على توليد الحجج والافتراضات، والبحث عن أدلة، والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية. وبالاستدلال نتمكن من استخلاص النتائج عن طريق الأسباب أو الأدلة أو الملاحظات أو الخبرات أو القيم والمعتقدات، كما يمكننا عبره التنبؤ بالنتائج المحتملة للخيارات التي قد ندرسها، ويتيح لنا رؤية النتائج المنطقية للافتراضات التي قد نتخذها.

4. الاستنتاج Deductive:

تعني القدرة على تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ولها مهارات فرعية منها: فحص الدليل، تخمين البدائل للتوصل إلى الاستنتاجات، وبالتالي فإن عبر هذه المهارة وفروعها يتم تحديد العناصر اللازمة وتوفيرها؛ لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير.

وتُستخدم المهارات الاستنتاجية في تحديد النتائج الدقيقة لأي مجموعة مكونة من القواعد أو الشروط أو المعتقدات أو القيم أو السياسات أو المبادئ أو الإجراءات أو المصطلحات، ويختلف الاستنتاج في التفكير المنطقي عن بقية الاستنتاجات بتحديد ما يجب تصديقه أو ما يجب القيام به في سياقات محددة بدقة تعتمد على قواعد صارمة ومنطقية، وينتج عن صلاحية الاستنتاج استنتاج لا يمكن أن يكون خاطئاً على الإطلاق، إذا كانت الافتراضات التي بدأنا منها صحيحة.

5. التقييم Evaluation:

هي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، وتشمل مهارتين فرعيتين، هما: تقييم الادعاءات وتقييم الحجج. وتمكننا هذه المهارة من تقييم مصداقية مصادر المعلومات والمطالبات التي تقدمها، وتستخدم في تحديد قوة الحجج أو ضعفها، ومن خلال تطبيق مهارات التقييم يمكننا الحكم على جودة التحليلات والتفسيرات والاستدلالات

والخيارات والآراء والمعتقدات والأفكار والمقترحات والقرارات، حيث إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى تصف فهم الشخص ومستوى إدراكه وتجربته ووضعه وحكمه واعتقاده ورأيه.

خصائص المفكر الناقد:

حدد فيرت (Ferret, 1997) مجموعة من الخصائص للمفكر الناقد، نجملها في الآتي:

1. يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها أو يبحث عنها.
2. يحكم على التصريحات والمجادلات.
3. يعترف بأن ليس لديه الإلمام الكامل بالمعلومات.
4. يمتلك حب الاستطلاع والفضول.
5. يهتم في الكشف عن الحلول الجديدة.
6. تتوفر لديه القدرة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
7. يمتلك الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
8. يستمع بحرص إلى الآخرين ويعطي صدى لهذا الاستماع.
9. يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
10. يعدل من آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
11. يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.
12. يتأخر في إصدار الأحكام على الحقائق ويعلقها حتى تتجمع لديه المعلومات الكافية.

معايير التفكير الناقد:

اتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات ينبغي أن تتوفر لدى المفكر الناقد عند معالجته لظاهرة ما أو موقف معين، وتعد هذه المعايير بالنسبة للموقف التعليمي بمثابة موجهات للمدرس أو الطالب للتأكد من فعاليتهم في اتباع مواصفات التفكير الناقد، وهذه المعايير هي:

1. الوضوح Clarity: ويقصد به وضوح في الطرح لقابلية الفهم.
2. الصحة Accuracy: ويقصد بها الصحة والموثوقية في الطرح من خلال الأدلة والبراهين والارقام الداعمة.
3. الدقة Precision: ويقصد بها الأمانة في الطرح وإيفاء الموضوع حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية.
4. الربط Relevance: ويقصد به الربط بين عناصر المشكلة أو الموقف، وتمييزها بدرجة عالية من الوضوح.
5. العمق Depth: -ويقصد به تناسب المعالجة الفكرية مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.
6. الاتساع Breadth: ويقصد به الأخذ بجميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع.
7. المنطق Logic: ويقصد به تنظيم الأفكار منطقياً، وترابطها بطريقة سليمة تؤدي إلى معانٍ واضحة ومحددة. (الحلاق، 2007: 49 - 50).

اختبارات قياس التفكير الناقد:

تعد حركة القياس النفسي تطوراً هاماً في تقدم العلوم الإنسانية، ذلك أنها محاولة علمية لها أصولها المنهجية والنظرية التي تساعدنا على تفهم سلوك الأفراد ومظاهر نشاطاتهم المختلفة، ويجيب مفهوم القياس النفسي عن سؤال مفاده: كم هو المقدار أو الكمية الموجودة من هذه الخاصية أو الصفة لدى الفرد، بمعنى أخر أن القياس النفسي يعطي تقديراً كمياً نسبياً للنشاط العقلي المعرفي للفرد في الخاصية المراد قياسها.

وقد جرت محاولات كثيرة لاختبار وقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية، ارتبط العديد منها بالأطر النظرية أو برامج التدريب المعدة للتفكير الناقد، ومن أكثر الاختبارات النظرية شيوعاً: (العتوم وآخرون 2009م: 94)

1. **اختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser Test)**

أُعد هذا الاختبار عام (١٩٦٤م)، وهو مصمم لطلبة التعليم العام ابتداء من الصف التاسع، وصمم وفق نموذجين متكافئين، ويتكون من خمس مهارات فرعية هي: معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستقراء، تقويم الحجج والتفسير، وتتكون كل مهارة من مجموعة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفاً نحوها يظهر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقد.

2. **اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية (New Jersey Test of Reasoning Skills)**

وهو مقياس عام مصمم لطلبة التعليم العام والجامعي بشكل عام ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وطورته فيرجينيا شيبمان عام (١٩٨٣م)، ويتكون من خمسين سؤالاً، ويقيس المهارات الآتية: القياس المنطقي، التناقض، العلاقات السببية، تحديد الافتراضات، الاستقراء والاستدلال الجيد.

3. **اختبار كورنيل للتفكير الناقد Thinking Critical Cornell:**

أُعد هذا الاختبار عام (١٩٨٥م)، وصُمم لطلبة التعليم العام والجامعي بشكل عام، وتم تقسيمه في مستويين: الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد، وصُمم بشكل مواقف للنقاش الجماعي حول القضايا العامة التي تتطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات، ومدى اتساقها مع الوقائع. ويقيس الاختبار المهارات الآتية: الاستنتاج، الاستقراء، تحديد التعرف، تحديد المسلمات، مصداقية العبارات والمعاني.

4. **اختبار أنيس وير للتفكير الناقد: (Annis & Weir Critical Thinking)**

وهو اختبار مقالي متعدد الأوجه، أُعد عام 1985م، وصمم للمرحلتين الثانوية والجامعية، ويقيس عدداً كبيراً من أبعاد التفكير الناقد، وهذا الاختبار يعطي المفحوصين حرية تقويم المناقشات والتمحيص والتقويم بشكل فردي.

5. **اختبار التفكير المنطقي: (Logical Reasoning Test)**

طور هذا الاختبار هيرتزكا وجيلفورد عام 1995م، ويتكون من جزأين، ويستخدم لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية فقط.

6. **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد: (California Critical Thinking Skills Test):**

تم تصميم هذا الاختبار بعناية فائقة لإشراك جميع مهارات التفكير، ويتكون من صورتين متوازيتين تحتوي كل منهما على (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويعد هذا الاختبار- الذي طبق في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية وحمل اسمها، والمختصر بـ(CCTST)- من أكثر الاختبارات التجريبية شيوعاً وحداثة لتطبيقه في الوسط الجامعي، فضلاً أنه صمم لقياس جميع مهارات التفكير الناقد التي توافق عليها خبراء أمريكا في اجتماعهم المنعقد بين عامي 1990 و1992م بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، والذي ضم مجموعة كبيرة من الباحثين الأمريكيين من مختلف الحقول الأكاديمية كالعلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتربية، والذي أسفر هذا الاجتماع بعد عامين من البحث والاهتمام حول تحديد مفهوم مصطلح التفكير الناقد، إضافة إلى ذلك فقد اعتمد بشكل رئيس على التصنيف الخماسي الذي وضعه فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion, 1998) لمهارات التفكير الناقد، والمحددة بالمهارة الآتية: التحليل والاستدلال والاستقراء والاستنتاج والتقييم، وهذا التصنيف كما أسلفنا أيضاً إنما بني على ما توصل إليه الخبراء المعتمدين على استراتيجية دلفي حول مفهوم التفكير الناقد، ولكل ما سبق تم اختيار هذا الاختبار ليكون أداة لدراستنا لأهميته، علاوة على ذلك تكمن أهميته وأفضليته على بقية الاختبارات السابقة في أنه:

1. اختبار تجريبي يختص بالوسط الجامعي، ويحدد مستوى الطالب المتقدم للتعليم الجامعي، وقد تم تطبيقه على طلبة جامعة كاليفورنيا.
2. مقياس تقييم محايد قائماً على البحث والانضباط لطلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا إضافة إلى المجموعات السكانية المماثلة.
3. تم تصميمه لقياس مستوى مهارات الطالب الجامعي وما فوق، وكذا للسماح للمتقدمين للاختبار بإظهار مهارات التفكير الناقد المطلوبة للنجاح في البيئات التي يكون فيها حل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال تشكيل الأحكام المنطقية أمراً مهماً.
4. يستخدم في جميع أنحاء الولايات المتحدة وفي العديد من البلدان واللغات في جميع أنحاء العالم.
5. ثبت أنه يتنبأ بقوة في التفكير الناقد في حالات المشاكل الأصيلة والنجاح في امتحانات الترخيص المهني.
6. يعد مقياساً موضوعياً لمهارات التفكير الأساسية لاتخاذ القرارات اللازمة فيما يتعلق بما يجب تصديقه أو ما يجب فعله.

الدراسات السابقة:

1. **فاشيون وآخرون 1995: النزعة نحو التفكير الناقد لدى طلبة جامعة كاليفورنيا؛** وهي دراسة مسحية هدفت إلى استقصاء الميل أو النزعة نحو التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعة، مكونة من (587) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة من خلال استخدام التحليل العاملي إلى وجود سبعة عوامل تدفع طلبة الجامعة نحو توظيف مهارات التفكير الناقد في الدراسة الجامعية، هي: البحث عن الحقيقة، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد، الانفتاح العقلي، حب المعرفة، التحليل، النضج المعرفي، النظامية.
2. **سرحان (2000): مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؛** وهي دراسة مسحية هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات: منها المستوى الدراسي والجنس، وتكونت العينة من (199) طالبة وطالبة من الجامعات الآتية: الخليل، بيت لحم، بير زيت، النجاح، وتم تطبيق مقياس حل المشكلات واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد؛

حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، شكل المستوى المرتفع ما نسبته (17.4%)، والمستوى المنخفض (13.4%)، في حين شكل المستوى المتوسط (69.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

3. **رولاند 2000: القدرة على التفكير الناقد بين عناصر البيئة الصفية؛** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، و تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن– جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، وتناولت عينة الدراسة أربعة مساقات، تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئٌ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

4. **تمبل 2000:فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT)؛** وهي دراسة عالمية لتطوير مشروع القراءة والكتابة، أجراها تميل وهدفت إلى اختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد كمشروع عام، وطبقت في عشرين دولة مختارة من قارتي أوروبا وآسيا، باشتراك (15000) معلمٍ من معلمي المرحلة الأساسية، واستغرق تطبيق المشروع مدة (12-15) شهراً. واستخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية، مثل: التنبؤ، اختبار الفرضيات، الكشف عن المعرفة السابقة، تشجيع المناقشة بين الطلبة، الكتابة للتعلم، طرق الاستجابة والتعلم التعاوني. وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تغيرات لدى الطلبة الخاضعين للمشروع، ومنها وجود متعة كبيرة في أوساطهم نحو التعلم، والتواصل فيما بينهم في غرفة الصف، واستخدامهم للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنحهم فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني والاستجابات المتعددة للأسئلة.

5. **الربضي 2004: أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها؛** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر هذا البرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات التفكير لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، وطورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، وأن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، كما خلصت إلى أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد، حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9%) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

6. **مرعي ونوفل 2006م: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا):** هدف هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وشملت الدراسة جميع طلبة الكلية، والبالغ عددهم (510)، وأخذ الباحثان متغيرين هما المستوى الدراسي والجنس، واستخدما اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000). وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ (80%)، مع وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفرق في المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال والمعدل التراكمي من جهة ثانية، ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.

7. **شنة 2014: فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد:** وهي دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى طلبة السنة الرابعة علم النفس المدرسي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باتنة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة والقائم على تصميم المعالجات القبلية-البعدية؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بين أفراد العينة في مستوى التفكير الناقد بمهاراته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، وشملت العينة 60 طالباً. واستخدمت الباحثة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000). ومعتمدة على برنامج قدمه محمد أنور إبراهيم عنوانه (بطارية اختبارات كاليفورنيا؛ القدرة على التفكير الناقد)، وعلى ضوء كل ذلك صممت الباحثة برنامجها المقترح لتعليم التفكير الناقد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح.

8. **الحدابي والأشول 2012 : مدى توفر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز؛** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في المدينتين، والكشف عن علاقة كل من الجنس (ذكور، إناث) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، وتكونت عينة الدراسة من(121) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس واطسون وجلاسر، وتوصلا إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي والجنس على مستوى الاختبار ككل، ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، ومهارة معرفة الافتراضات لصالح الإناث.

9. **المنصور 2017: التفكير الناقد وعلاقته بالاستدلال العام (الرياضي)؛** وهي دراسة وصفية طبقت على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين التفكير الناقد والاستدلال العام (الرياضي)

لدى عينة طبقية مقصودة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، بلغ عددها 283 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة، وأخذ الباحث ثلاثة متغيرات، هي: الجنس، الشهادة الثانوية (علمي، أدبي)، التخصص (علم نفس، إرشاد نفسي)، واستخدم مقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000). ومقياس عامل الاستدلال العام، مستنداً إلى فرضية مفادها أن الأداء في التفكير الناقد يرتبط إيجابياً بالأداء وبالاستدلال العام (الرياضي)، محاولاً الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك فروق في التفكير الناقد والاستدلال العام الرياضي تبعاً لمتغيرات الجنس والشهادة الثانوية والتخصص، وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التفكير الناقد والاستدلال العام الرياضي، ووجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور، وبالنسبة لمتغير الشهادة لصالح الفرع العلمي، وبالنسبة لمتغير التخصص لصالح علم النفس.

10. **عشوي وآخرون 2017: مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية؛** وهي دراسة موضوعية، هدفت إلى قياس أبعاد التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات العربية، واختار الباحثون اختبار واطسن -جليسر للتفكير الناقد وتطبيقه على عينتين جمعتا من بعض الجامعات الجزائرية والسودانية، وبينت النتائج الأولية وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد لصالح طلبة السودان، وأرجع ذلك إلى وجود مجموعة من عينة طلبة السودان في الطب والصيدلة وعدم وجودها في العينة الجزائرية، وهذه المجموعة تفوقت على كل العينات في أبعاد التفكير الناقد، وتبين أيضاً تفوق الذكور عن الإناث في جميع أبعاد التفكير الناقد عدا القدرة على التفسير، ووجدت أيضاً فروقاً جوهرية بين فئات السن المختلفة في ثلاثة أبعاد، هي: الاستدلال، الاستنباط، تقويم الحجج، كما وجدت فروقاً جوهرية بين المستويات الدراسية المختلفة في ثلاثة أبعاد أيضاً، وهي: إدراك الافتراضات، الاستنباط، التفسير، وفي الدرجة الكلية أيضاً، ووجدت فروقاً جوهرية بين التخصصات المختلفة في بعدي التفسير وتقويم الحجج، وفي الدرجة الكلية أيضاً، كما خلصت الدراسة إلى أن طلبة كليتي الطب والصيدلة تفوقوا على البقية في كل أبعاد التفكير الناقد، ويليهم طلبة الرياضيات والعلوم فإدارة الأعمال، ثم طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية.

11. **الكركي والمحادين 2019: مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي؛** وهدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، وأخذ الباحثان عدداً من المتغيرات، منها: النوع الاجتماعي، التخصص، وطبقت على عينة عددها (834) طالباً وطالبة، تم اختيارهم على أساس العينة العشوائية الطبقية على مراحل من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد 2000م، ومقياس الدافع المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، ووجود فروق في متوسطات أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، وكذا عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للنوع الاجتماعي.

إجراءات الدراسة

- **المنهج:**

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الجوانب النظرية وتطبيق مقياس اختبار كالفيورنيا على العينة لملاءمة أدواته طبيعة الدراسة

- **المجتمع والعينة:**

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلبة كلية التربية يافع، وتتكون العينة من طلبة المستوى الرابع للعام الدراسي 2020/2019، وعددهم (87) طالباً وطالبة، تم تقليصهم إلى (68) طالباً وطالبة، مستبعدين الطلبة الذين لم يستكملوا إجابات الاستبانة، كما هو مبين في الجدول (1) حسب التخصص والجنس.

جدول (1): عينة الدراسة حسب متغيرات التخصص والجنس

م	التخصص	الجنس		المجموع	النسبة المئوية من العينة
		ذكور	إناث		
1	التربية الإسلامية	14	4	18	%26.5
2	اللغة الإنجليزية	13	6	19	%27.9
3	أحياء- كيمياء	13	7	20	%29.4
4	رياضيات	7	4	11	%16.2
ـــــ	المجموع	47	21	68	%100

- **أداة الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000)(California Critical Thinking Skills Test (CCTST), 2000):

وتم بناء اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد استناداً إلى التعريف الذي تم التوصل إليه في إجماع الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، ويشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: التحليل، الاستقراء، الاستدلال، الاستنتاج والتقييم. يتكون اختبار

كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة بين المهارات الخمس بنسب مختلفة، أعلاها مهارة الاستدلال (12) فقرة، وأدناها مهارة الاستنتاج (4) فقرات، و(6) فقرات لبقية المهارات، وبعض الفقرات لها أربع بدائل، والبعض الآخر خمس.

صدق وثبات الأداة:

الصدق الظاهري:

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لمجتمع الدراسة في واقعنا الجامعي، تم عرض الاختبار على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية عدن ويافع، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، والصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض، مع المحافظة على عدد فقرات الاختبار وجوهره.

الصدق التجريبي:

تم التحقق من الصدق التجريبي للاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة الأصلي، تم على إثرها التأكد من مدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامتها اللغوية للطلبة، وكذلك لتحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار، وعليه تمّ تحديد الوقت اللازم للإجابة على الاختبار ب (60) دقيقة.

ثبات الاختبار بصورته المعدلة:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ، كما يظهر ذلك في الجدول (2):

جدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة التحليل	6	0.62
2	مهارة الاستقرار	6	0.65
3	مهارة الاستنتاج	4	0.69
4	مهارة الاستدلال	12	0.85
5	مهارة التقييم	6	0.65
الكلي		34	0.63

تطبيق الاختبار على عينة الدراسة:

تم تطبيق الاختبار على طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع للتخصصات الموضحة في عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2019- 2020م وأشرف الباحثان بنفسيهما على تطبيقه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الاختبار التائي (t-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وتم تحديد معيار 60 % للأخذ به كمستوى مقبول تربوياً لمستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، استناداً إلى دراسة كل من: المساد 1997، حمادنه 1995، الربضي 2004.

تصحيح الاختبار:

حدد الباحثان علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية لفقرات الاختبار من (صفر– 34) درجة، والجدول (3) يوضح العلامة العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار:

جدول (1): العلامة العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار

الرقم	المهارة	الدرجة
1	مهارة التحليل(6).	6
2	مهارة الاستنتاج (4) درجات	4
3	ومهارة الاستقرار(6).	6
4	مهارة التقييم (6) درجات	6
5	مهارة الاستدلال	12

عرض النتائج

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع على اختبار كاليفورنيا نموذج (2000)؟

جدول (2): النتائج الإحصائية للفقرات المتعلقة بمهارات التفكير الناقد الخمس

المهارات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن المئوي 60%
مهارة التحليل	6	2.95	0.457	الثالثة	%59
مهارة الاستقرار	6	2.93	0.614	الرابعة	%58.6
مهارة الاستنتاج	4	2.90	0.511	الخامسة	%58
مهارة الاستدلال	12	3.00	0.428	الثانية	%60
مهارة التقييم	6	3.02	0.509	الأولى	%60.4
الكلي	34	2.97	0.293	-	%59.4

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع، تعزى لمتغير الجنس؟

جدول (3): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع، تبعاً لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارة التحليل	الذكور	47	2.93	0.483	0.557	0.579	غير دالة
	الإناث	21	3.00	0.438			
مهارة الاستقرار	الذكور	47	2.87	0.626	1.130	0.263	غير دالة
	الإناث	21	3.06	0.583			
مهارة الاستنتاج	الذكور	47	2.96	0.504	1.275	0.207	غير دالة
	الإناث	21	2.79	0.520			
مهارة الاستدلال	الذكور	47	2.93	0.444	2.004	0.049	دالة
	الإناث	21	3.15	0.355			
مهارة التقييم	الذكور	47	3.02	0.510	0.015	0.988	غير دالة
	الإناث	21	3.02	0.520			
الكلي	الذكور	47	2.94	0.309	1.336	0.186	غير دالة
	الإناث	21	3.04	0.247			

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع، تعزى لمتغير التخصص؟

جدول (6): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بافع، تبعاً لمتغير التخصص

المهارة	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
مهارة التحليل	إسلامية- عربي	18	2.93	0.444
	لغة إنجليزية	19	2.96	0.514
	أحياء-كيمياء	20	2.99	0.460
	رياضيات فيزياء	11	2.91	0.491
	المجموع	68	2.95	0.467
مهارة الاستقرار	إسلامية عربي	18	2.69	0.629
	لغة إنجليزية	19	2.65	0.497
	أحياء – كيمياء	20	2.96	0.598
	رياضيات فيزياء	11	3.24	0.720
	المجموع	68	2.93	0.614
مهارة الاستنتاج	إسلامية عربي	18	2.83	0.630
	لغة إنجليزية	19	2.92	0.540
	أحياء- كيمياء	20	2.91	0.435
	رياضيات فيزياء	11	2.98	0.410
	المجموع	68	2.90	0.511
مهارة الاستدلال	إسلامية عربي	18	2.81	0.601
	لغة إنجليزية	19	3.07	0.369
	أحياء- كيمياء	20	3.04	0.261
	رياضيات فيزياء	11	3.10	0.370
	المجموع	68	3.00	0.428
مهارة التقييم	إسلامية عربي	18	2.91	0.543
	لغة إنجليزية	19	2.81	0.482
	أحياء- كيمياء	20	3.24	0.449
	رياضيات فيزياء	11	3.21	0.435
	المجموع	68	3.02	0.509
الكلي	إسلامية عربي	18	2.83	0.367
	لغة إنجليزية	19	2.97	0.271
	أحياء- كيمياء	20	3.03	0.231
	رياضيات فيزياء	11	3.10	0.221
	المجموع	68	2.97	0.293

جدول (7): دلالة الفروق وقيمة (ف) تبعاً لمتغير التخصص

المهارات	المربعات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	المشاهدة Sig.	الدلالة
التحليل	بين المجموعات	0.065	0.022	3	0.095	0.962	غير دالة
	داخل المجموعات	14.313	0.227	63			
	كلي	14.378	—	66			
الاستقرار	بين المجموعات	2.091	0.697	3	1.926	0.134	غير دالة
	داخل المجموعات	22.806	0.362	63			
	كلي	24.897	—	66			
الاستنتاج	بين المجموعات	0.155	0.052	3	0.190	0.903	غير دالة
	داخل المجموعات	17.090	0.271	63			
	كلي	17.244	—	66			
الاستدلال	بين المجموعات	0.915	0.305	3	1.716	0.173	غير دالة
	داخل المجموعات	11.195	0.178	63			
	كلي	12.109	—	66			
التقييم	بين المجموعات	2.389	0.796	3	3.409	0.023	دالة
	داخل المجموعات	14.716	0.234	63			
	كلي	17.105	—	66			
الكلي	بين المجموعات	0.614	0.205	3	2.546	0.064	غير دالة
	داخل المجموعات	5.067	0.080	63			
	كلي	5.681	—	66			

جدول (8): اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق

المهارة	التخصص	المتوسطات	التخصص				اتجاه الفروق
			إسلامية عربي	إنجليزي	أحياء- كيمياء	رياضيات فيزياء	
			2.91	2.81	3.24	3.21	
التقييم	إسلامية	2.91	—				
	إنجليزي	2.81		—	0.43		لصالح أحياء- كيمياء
	أحياء- كيمياء	3.24			—		
	رياضيات	3.21					

مناقشة النتائج

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

يلاحظ من خلال الجدول (4) الموضح للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مدى امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع على اختبار كاليفورنيا نموذج (2000)؟ أشارت النتائج إلى أن مهارة التقييم احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وانحراف معياري (0.509) ويعود ذلك إلى قلة المهارات الفرعية للتقييم إذ تتضمن مهارتين فقط مقارنة بالمهارات الأخرى، وتتضمن تقييم الادعاءات والحجج ، واحتلت مهارة الاستنتاج المرتبة الخامسة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.511)، وتفسير ذلك أن مهارة الاستنتاج تتضمن عمليات مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات وخلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية وفحص الدليل وتخمين البدائل وكل هذه العمليات ليست سهلة على المتعلمين ونادراً ما تمارس في الحياة، ومن غير المتوقع أن يمتلك المدرسون القدرة على إجراء هذه العمليات وتدريب الطلبة عليها.

وتتدرج بقية المهارات في الصعوبة: الاستدلال المرتبة الثانية، التحليل المرتبة الثالثة، الاستقرار المرتبة الرابعة. وتعزى الصعوبة إلى أن هذه المهارات من العمليات العقلية التي تحتاج إلى عمليات مركبة يصعب على الطالب استيعابها لعدم ممارسته لها من قبل سواء في الحياة اليومية أو العمليات التعليمية، ولقلة استخدام المدرسين لهذه العمليات في المواقف الصفية؛ فمهارة الاستقراء تتضمن الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو حدث ما، ومهارة التحليل تتضمن عمليات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها، ومهارة التقييم تشتمل على تقييم الادعاءات والحجج.

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد قد تراوحت بين 2.90 و 3.02 بانحراف معياري بلغ 0.51– 0.509، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج الأكاديمية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، وإلى عدم استخدام المدرسين للتفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكر الناقد وممارستها، والتركيز بصورة مبالغة على كم المعلومات التي تقدم للطالب عن الطريق المحاضرة والشرح، وغياب البيئة التعليمية التي تحفز الطالب على ممارسة مهارات التفكير، وكذلك اقتصار عمليات التقويم على الاختبارات والامتحانات التحريرية والتي تركز بصورة أكثر على العمليات المعرفية بحدودها الدنيا، فضلاً عن غياب برامج تعليم مهارات التفكير أكان للمعلمين وأساتذة الجامعة أو للطلبة في مراحل التعليم العام والجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من سرحان (2000)، والربضي (2004).

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

يتضح من الجدول (5) الموضح للنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية يافع تعزى لمتغير الجنس؟ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لمتغير الجنس في المهارات الأربع الآتية: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، التقييم، وفي الاختبار ككل, حيث نجد أن مستوى الدلالة فيها أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة, كما أن قيمة (ت) المحسوبة فيها أقل من قيمة (ت) الجدولية, وهذا يدل على عدم وجود فروق, ونعزو ذلك إلى تشابه الظروف التربوية والتعليمية المحيطة بالطلبة في الجامعة، وإن هذه المهارات تتضمن عمليات عقلية أكبر من مستويات الطلبة، وكل هذه العمليات ليست سهلة عليهم خاصة الذين لم يتدربوا بشكل كاف على مهارات التفكير الناقد، وقلة ممارسة طلبة الكلية لهذه العمليات العقلية سواء في العملية التعليمية أو الحياة اليومية، وكذلك في ضعف المناهج وتصميمها وقلة خبرة بعض المدرسين في ممارسة هذه العمليات أو امتلاكها واستخدامها في المواقف التعليمية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لمتغير الجنس في مهارة الاستدلال فقط، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة في هذه المهارة أقل من (0.05), وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية, وهذا يدل على وجود فروق دلالية لصالح الإناث في هذه المهارة؛ فمتوسط استجابتهن بلغ (3.15) وهو أكبر من متوسط الذكور (2.93) وبذلك تكون الإناث أكثر امتلاكا لمهارة الاستدلال من الذكور, ويعزى ذلك إلى أن مهارة الاستدلال تناولت عمليات توليد الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتعرف إلى السبب والنتيجة، وكلها عمليات يمارسها الأفراد في الحياة بالإضافة إلى ممارستها إلى حد كبير في المدارس والجامعات وخاصة من قبل الطالبات الأكثر اهتماماً بالانضباط الدراسي وحرصهن على متابعة كل ما يتعلق بالمساقات الدراسية والنشاطات العلمية في الجامعة، وأثناء التطبيق العملي في المدارس، حيث تسعى الطالبة إلى إثبات ذاتها في الجامعة وفي المجتمع من خلال التفوق الاكاديمي.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

يتضح من الجدول (6) الموضح للنتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بافع تعزى لمتغير التخصص؟ أشارت النتائج إلى وجود تباينات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التخصصات العلمية المختلفة لجميع مهارات التفكير الناقد؛ لهذا استعان الباحثان لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات باختبار تحليل التباين الأحادي واستخدام الإحصائي (ف) والموضحة نتائجه في الجدول (7)، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة في كل من مهارات: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، وفي الاختبار بشكل كلي, حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية, كما أن مستويات الدلالة فيها أكبر من (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق في هذه المهارات، وذلك لان هذه المهارات تتضمن عمليات عقلية أكبر من مستويات الطلبة وقلة ممارسة طلبة الكلية لهذه العمليات العقلية سواء في العملية التعليمية أو الحياة اليومية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لمتغير التخصص في مهارة التقييم فقط، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة في هذه المهارة أكبر من قيمة (ف) الجدولية، وبهذا توجد فروق وما يؤكد وجود الفروق أن مستوى الدلالة في هذه المهارة أقل من (0.05)، بالتالي كانت مستويات الدلالة فيها (دالة). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طلبة هذا القسم (أحياء/ كيمياء) أكثر توظيفاً لمهارات التفكير الناقد لخضوعهم إلى التجارب العملية والمختبرية، وهذه التجارب تجعلهم في ممارسة يومية لعمليات المشاهدة والتحليل والاستدلال والاستنتاج والتقييم لكل ذلك بعكس بقية الأقسام التي تكتفي بعمليات التلقي والجوانب النظرية، بالإضافة إلى طبيعة المواد العلمية القائمة على عمليات العلم والبحث العلمي والتجارب العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عشوي وآخرون 2017.

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح من تم استخدام اختبار شيفيه، وأشارت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8) إلى أن الفروق جاءت لصالح طلبة قسم أحياء/ كيمياء، بمتوسط حسابي بلغ أعلاه بين المجموعات (3.24) ، وعليه فإن طلبة العلوم الخاضعين للمختبرات والتجارب هم الأكثر امتلاكا لمهارة التقييم أكثر من غيرهم من التخصصات الأدبية أو العلمية الأقل تطبيقاً للمختبرات وممارسة لمهارات التفكير العليا, كونهم يوظفون التفكير العلمي المنطقي أثناء دراستهم للمستويات السابقة.

نتائج الدراسة

من خلال النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة، نستنتج ما يأتي:

1. أن مهارة التقييم احتلت المرتبة الأولى لدى طلبة كلية التربية بافع، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.02) بانحراف معياري (0.509)، ويشير ذلك إلى أن طلبة كلية التربية بافع لديهم قدرة على قياس العلاقات المنطقية الاستدلالية التي قد اكتسبوها من خلال دراستهم الجامعية ومن ممارستهم العملية.

2. جاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.511)، وتفسير ذلك يعود إلى خاصية المهارة نفسها من حيث إنها تتضمن عمليات عقلية أكبر من مستويات الطلبة، مثل: استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات، خلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية، فحص الدليل، تخمين البدائل، وكل هذه العمليات ليست سهلة على الطلبة خاصة الذين لم يتدربوا بشكل كاف على مهارات التفكير الناقد وعلى رأسها مهارة الاستنتاج، فضلاً أن هذه المهارة من النادر ممارستها في الحياة اليومية الاعتيادية بل والجامعية، وبالتالي من غير المتوقع أن يمتلك المدرسون القدرة على إجراء هذه العمليات العقلية الكبرى وتدريب الطلبة عليها.

3. تتدرج بقية المهارات في مستوى الممارسة لدى طلبة الكلية بحسب صعوبة كل مهارة وما تتضمنه من عمليات عقلية، فجاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الثانية بعد التقييم؛ كونها تشتمل على تقييم الادعاءات والحجج فقط، بينما جاءت مهارة التحليل في المرتبة الثالثة كونها تشتمل على عمليات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها، وجاءت مهارة الاستقراء في المرتبة الرابعة قبل الأخيرة؛ كونها تتضمن الكثير من الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو حدث ما وهنا تكمن صعوبتها وممارستها لدى طلبة الكلية مثلها مثل الاستنتاج، ونعزو كل ذلك إلى عدة أمور، منها: قلة ممارسة طلبة الكلية لهذه العمليات العقلية سواء في العملية التعليمية أو الحياة اليومية، وكذلك في ضعف المناهج وتصميمها وقلة خبرة المدرسين في ممارسة هذه العمليات أو امتلاكها واستخدامها في المواقف التعليمية.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في المهارات الأربع (التحليل – الاستقراء – الاستنتاج – التقييم)، وفي الاختبار ككل, حيث نجد أن مستوى الدلالة فيها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05), كما أن قيمة (ت) المحسوبة فيها أقل من قيمة (ت) الجدولية, وهذا يدل على عدم وجود فروق, بينما نجد أن المهارة الوحيدة التي وجدت فيها فروق تعزى لمتغير الجنس هي مهارة (الاستدلال)، حيث إن مستوى الدلالة فيها أقل من (0.05), وقيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية, وهذا يدل على وجود فروق لصالح الإناث, بدلالة أن متوسط استجابة الإناث بلغ (3.15) وهو أكبر من متوسط الذكور الحسابي والذي بلغ (2.93)، ونعزو ذلك إلى أن الإناث أكثر امتلاكاً لمهارة الاستدلال من الذكور, لمحاولة إثبات ذاتهن، من خلال بذل جهود عقلية كبيرة أكثر من الذكور.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص بين استجابات أفراد العينة في كل من مهارات (التحليل- الاستقراء- الاستنتاج- الاستدلال)، وفي الاختبار بشكل كلي, حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية, كما أن مستويات الدلالة فيها أكبر من (0.05) بالتالي لا توجد فروق في هذه المهارات, بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة في مهارة (التقييم) تعزى لمتغير التخصص لصالح قسم أحياء- كيمياء؛ حيث حصل على أعلى متوسط بين المجموعات بلغ (3.24), ومن هنا نجد أن تخصص أحياء/ كيمياء هم الأكثر امتلاكا لمهارة التقييم من غيرهم من التخصصات, والدليل على وجود الفروق هو أن قيمة (ف) المحسوبة في هذه المهارة أكبر من قيمة (ف) الجدولية, وأن مستوى الدلالة فيها أقل من (0.05). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طلبة هذا القسم أكثر توظيفاً لمهارات التفكير الناقد لخضوعهم إلى التجارب العملية والمختبرية، وهذه التجارب تجعلهم في ممارسة يومية لعمليات المشاهدة والتحليل والاستدلال والاستنتاج والتقييم لكل ذلك بعكس بقية الأقسام التي تكتفي بعمليات التلقي والجوانب النظرية.

التوصيات

استناداً إلى النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة، نوصي بالآتي:

- الاهتمام بالقدرات العقلية لدى الطلبة وتنمية مهاراتهم، ووضع اختبار يقيس مستوى هذه المهارات لدى الطلبة يعد المقياس لاجتيازهم لكل مرحلة ومستوى دراسي.
- جعل مهارات التفكير الناقد مادة مهارية يخضع لها جميع الطلبة.
- تصميم برامج تعليمية من ذوي الاختصاص لإعداد دروس نموذجية في مهارات التفكير الناقد.
- إعادة النظر في المناهج والعمل بروح المسؤولية على وضع مناهج متصلة بحياة الطلبة وبيئتهم ومستوياتهم وتفكيرهم واتجاهاتهم.
- توفير الاحتياجات الضرورية للكلية من تقنيات وأدوات وأجهزة ومختبرات ووسائل تعليمية حديثة تعين الطلبة على التفكير الناقد، وتساعد الطلبة على التقييم والتحليل والاستنتاج لما يدرسونه.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى مهارات التفكير الناقد سواء لدى الطلبة الجامعيين أو طلبة التعليم العام.
- إجراء دراسة أخرى عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات أخرى تتبع جامعة عدن.

المراجع

المراجع العربية:

[1] أبو جادو؛ صالح محمد علي، ونوفل؛ محمد بكر(2010): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن.

[2] جروان؛ فتحي عبد الرحمن (2010): تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الطبعة الخامسة، عمان/ الأردن.

[3] الحدابي؛ داؤد عبد الملك، والأشول؛ ألطاف محمد أحمد (2012): مدى توفر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، 03 (05)، ص 01-26.

[4] الحلاق؛ علي سامي علي (2007): اللغة والتفكير الناقد- أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، عمان/ الأردن.

[5] العتوم؛ عدنان يوسف وآخرون (2009): تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، الطبعة الثانية، عمان/ الأردن.

[6] علي؛ اسماعيل ابراهيم (2004): أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن الهيثم.

[7] الكركي؛ وجدان خليل، والمحادين؛ سرى رضي (2019م): مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، دراسات العلوم التربوية، المجلّد46 ، العدد1 ، ملحق1، 2019م.

[8] الربضي؛ مريم سالم(2004م): أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان/ الأردن.

[9] المساد؛ إبراهيم (1997): معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد/ الأردن.

[10] مرعي؛ توفيق، ونوفل؛ محمد (2006م): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)،

[11] المنصور؛ غسان (2017م): التفكير الناقد وعلاقته بالاستدلال العام (الرياضي)- دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر - العدد الثالث– 2017م.

[12] حمادنة؛ أحمد (1995م): مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان/ الأردن.

[13] زيتون؛ حسن حسين (2008): تنمية مهارات التفكير- رؤية إشراقية في تطوير الذات، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض/ المملكة العربية السعودية .

[14] سرحان؛ إبراهيم (2000): مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة/ فلسطين.

[15] شنة؛ زكي (2014): فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد، مجلة دراسات نفسية وتربوية، (13سبتمبر 2014)، ص 63-84.

[16] عشوي؛ مصطفى، وبوسنة؛ نوال بريقل، والضوي؛ إيهاب (2017): مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية- الجزائر والسودان أنموذجا، بحث غير منشور.

[17] عشوي؛ مصطفى (2015): لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معاً، مؤتمر، الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم، مملكة البحرين، المنامة، 22-23 ابريل 2015.

[18] قطامي؛ يوسف (2005): علم النفس التربوي والتفكير، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن.

[19] توفيق؛ مرعي، ونوفل؛ محمد بكر(2006): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنوروا)، مجلة المنارة، المجلد 15، العدد 3، 2007.

المراجع الأجنبية:

[20] Beyer, B.(1985). Critical thinking what is it?. Social Education, 49(4).

[21] CCTST Test Manual © 2013 Insight Assessment / the California Academic Press. All rights worldwide reserved.

[22] Dewey, J, (1930), Human nature and conduct, an inntroduction to social psychology, New York: Themodern Library.

[23] Ennis, R. H. Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3),p. 410, 1998.

[24] Facione, (1998). Critical Thinking: What is and why it Counts, California Academic Press.

[25] Fisher, A. (2001). Critical thinking: an introduction, U.K: Cambridge University press.

[26] Beyer,k. Practical Strategies for the Teaching of Thinking, Allyn and Bacon. Inc, 1998.

[27] Facione, P. A, Sanchez (Giancarlo) CA, Facione, NC & Gainen, J. , The Disposition Toward Critical Thinking, Journal of General Education, Vol, 44, No, (1). 1-25, 1995.

[28] Facione, P. A. & Facione, N. C. California Critical Thinking Skills Test, California Academic Press. USA. form A, Form B, form 2000 Test Manual, 2002.

[29] Ferrett, S. Peak. Critical Thinking Across the Curriculum Project,

[30] Guzy, A. Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs. DAI. 60(6), p:2011-A, 1999.

[31] Ramer, C. A. The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers. DAI, 59 (9), p: 3416-A, 1999.

[32] Ruland, J.(2000). Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student. DAI, 60(8), p. 745-A.

[33] Stroud, N. Describing and Analyzing what American Teachers Know about America History, DAI, 48 (9), p. 107-A, 1995.

[34] Temple, C.(2000). What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia? Reading Teacher, 54(3),

[35] Udall, A.J, & Daniels, J.E. (1991). Creating the thoughtful classroom Strategies to promote student thinking. Tucson, AZ; Zephyr Press

[36] Watson, G.& Glasser,E.(1991- Watson -Glasser critical thinking Appraisal from , Harcout Brace , Jovanovich Publishers London.

[37] Watson, G &.Glasser,E.(1991 :Watson -Glasser critical thinking Appraisal from , Harcout Brace , Jovanovich Publishers London.

RESEARCH ARTICLE

FACULTY OF EDUCATION-YAFEA STUDENTS' LEVEL OF CRITICAL THINKING

Abdulrab Saleh Ali Al-Haddi[1,*], Mohammed Saleh Abdullah Alabdali[1]

[1] *Dept. of Education, Faculty of Education - Yafea, University of Aden, Yemen*

***Corresponding author: Abdulrab Saleh Ali Al-Haddi; E-mail: abdurab.saleh2011@gmail.com**

Received: 11 October 2021 / Accepted: 01 December 2021 / Published online: 31 December 2021

Abstract

This research paper tried to identify the Faculty of Education-Yafea students' level of critical thinking. A random sampling technique was used. The sample of the study is (87) students of the fourth level students in the academic year 2019/2020. The data was collected by using California 2000 test. Out of the (87) test sheets, (67) test sheets were analyzed and the remaining (20) were removed because of incompleteness. A pilot study was used on (25) students. Validity and reliability were checked by referring the test items by a group of experts in the field. Based on the analysis of the results, the study found the following:

1. The evaluation skill came in the first place with an average means (3.02) and standard deviation (0.509) followed by analysis (second) and analysis (third place) stability (fourth) and the in fifth place came the inference skill with an average means (2.90) and standard deviation (0.511)
2. There are no statistically significant differences at a level of (0.05) is attributed to gender in all the skills (evaluation, analysis, stability and inference)
3. There are statistically significant differences at a level of (0.05) in (inference) for female students.
4. There are statistically significant differences at a level of (0.05) in (specialization) for biology/chemistry specializations.

Based on the findings of the study, the following is recommended: Paying attention to the mental abilities of the students and developing these abilities, formulating a test that measures such abilities when students pass from one level to the next and including critical thinking in the syllabus.

Keywords: Students, Thinking, Critical, Analysis, Induction, Inference, Evaluation.

كيفية الاقتباس من هذا البحث:

الحدي، عبد. ص. ع.، و العبدلي، م. ص. ع. (2021). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع. *مجلّة جامعة عدن الإلكترونيّة للعلوم الانسانيّة والاجتماعية*، 2(4)، ص453-470. https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.4.131

حقوق النشـــر © 2021 من قبل المؤلفين. المرخص لها EJUA، عدن، اليمن. هذه المقالة عبارة عن مقال مفتوح الوصول يتم توزيعه بموجب شروط وأحكام ترخيص Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).