مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (5)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (5) 2018

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية)

د. روعة عارف جناد*

(تاريخ الإيداع 11 / 7 / 2018. قبل للنشر في 29 / 10 / 2018)

□ ملخّص □

هدف البحث الحالي تعرف مستويات مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص في الشهادة الثانوية ، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث باختبار (واطسون وجليسر) للتفكير الناقد الذي تكون من(75) بنداً موزعة على خمسة اختبارات فرعية، يقيس كل منها واحدة من مهارات التفكير الناقد الآتية: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، ويتكون كل اختبار فرعي من (15) بنداً، كما تمّ استخدام عينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، سُحبت من المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية.

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة نتائج، منها:

– انخفاض مستوى الطلبة في مجموع درجاتهم على اختبار التفكير الناقد كلياً، وفي مهاراته الفرعية أيضاً، فقد جاءت مستويات التفكير الناقد للطلبة أقل من المعيار المحدد عالمياً، وهو (60%) للطالب في المرحلة الثانوية، حيث بلغت في الدراسة الحالية(52%) فقط.

– لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد كلياً بين الذكور والإناث؛ في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد كلياً، تعزا لمتغير الشهادة الثانوية (العلمي، الأدبي)، والتي جاءت لصالح طلبة الفرع العلمي.

– وقد قدّمت الدراسة مجموعة من المقترحات؛ منها: تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد، وتدريب المدرسين على استخدام طرائق تدريسية حديثة من شأنها رفع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، إضافة لمقترحات أخرى.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد– مهارات التفكير الناقد– اختبار واطسون وجليسر– طلبة الصف الأول الثانوي.

* أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة تشرين – اللاذقية – سورية

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (5)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (5) 2018

The Levels of Critical Thinking for Secondary Schools Students and Its Relationship with Many Variables (A Field Study in The Secondary Schools in Lattakia City)

Dr. Rawaa Aref Jnad*

(Received 11 / 7 / 2018. Accepted 29 / 10 / 2018)

□ ABSTRACT □

This study aimed at investigating the level of critical thinking skills for the tenth grade students in light of the variables of sex and specialization (scientific - literary). The researcher used a test of (Watson and Glaser) for critical thinking. This test contains (75) items distributed to five axes; every axes represents a skill of critical thinking. These skills are : (deduction, extrapolation, explanation, evaluation of reasoning and knowing of hypotheses). The sample consisted of (277) students from public schools in the city of Lattakia.

The results showed:

Students have low level in critical thinking in general; and in the sub-skills as well. Students scored (52%) on Test of (Watson and Glaser) for critical thinking. This percent is less than known criteria which is (60%).

The results indicated that there were no statistically significant differences in the level of critical thinking attributed to sex variable(Males and females almost have the same level of critical thinking).

The results indicated that there were statistically significant differences in the level of critical thinking attributed to specialization variable in favor of scientific branch students.

Many suggestion were introduced in the light of results such as training students to use of critical thinking skills.

KEY WORDS: Critical thinking skills, The tenth grade students, Test of (Watson and Glaser).

***Associate Professor , Department of Curriculum and Teaching Methodologies; College of Education; Tishreen University. Lattakia, Syria**

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً، ونموًا متزايدًا في مجالات الحياة المختلفة، ومن ضمنها المجال التربوي، مما فرض تحديات جديدة على العاملين في مجال التربية والتعليم، ومن أبرز هذه التحديات امتلاك الأدوات الحديثة، التي تجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع المستجدات المستقبلية؛ وأكثر واقعية وحساسية للمشكلات الحياتية؛ حيث تقع على المعلمين مسؤولية مساعدة التلاميذ في مواجهة تحديات العصر من أجل إيجاد جيل قادر على التفكير الناقد وممارسته في شتى مجالات الحياة المتنوعة(عليوه، 2006، 3)؛ ففي الوقت الحاضر بات الحديث عن التربية النقدية أمراً له انتشاره ومؤيدوه الذين يعملون على إبراز ميزات التربية النقدية وأهميتها والضرورات التي تقتضيها؛ فهي تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليا قبل اعتمادها، والعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما هي، ولا تسرع إلى تصديقها بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها (الزعبي ، 2009)، ويرجع اهتمام التربويين بتنمية التفكير الناقد إلى أن التفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والإبداعية، وهذه القدرات هي التي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه ويفكر تفكيراً عقلانياً، ويحلل ما يعرفه ، ويستوعبه ويسيطر عليه، كما تمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية وتجعله قادراً على إصدار الأحكام الناقدة(الوهر والحموري، 2001، 122)، ويستطيع الطالب أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، وهذه القدرة تبقى نافعة له في إنتاج المعلومات من أي نوع، كما تمكنه من اكتساب المعرفة ومحاكمتها، ومن ثم نقلها عبر المساقات والمجالات الدراسية والأمكنة والأزمنة(الموسوي ، 2009، 56)،

وتعدّ مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية بالنسبة للأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، لذلك لابدّ من تنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية الطالب تنمية شاملة، إذ إن" المدرسة الثانوية هي حاضنة الحاضر وصانعة المستقبل لهؤلاء الطلبة "(ثابت،2003، 13)، كونها أساسا لتعليمهم على أن المناهج يجب أن تقدم بطريقة بعيدة عن الحفظ والسرد ، وبأساليب تقوم على الفهم، والعناية بتربية الطلبة تربية فكرية صحيحة بأن تتاح لهم فرصة معالجة الموضوعات والمشكلات بطريقة تنمي التفكير الناقد في مختلف المواد الدراسية ، لأنّ تنمية مهارات التفكير الناقد أضحت إحدى متطلبات هذا العصر، الأمر الذي جعل معظم الدول تبدي اهتماما كبيرا في تنمية تفكير طلابها خدمة لأهدافها التربوية، واستناداً إلى ما سبق، يمكن تبيّن أهمية تمكين الطلبة من مهارات التفكير الناقد لما لها من آثار إيجابية على تحصيلهم بشكل خاص، وعلى حياتهم بشكل عام.

مشكلة البحث ومسوغاته:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أنّ لمرحلة التعليم الثانوي أهمية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، لذا جرى التأكيد على أهمية تزويدهم في هذه المرحلة بمهارات التفكير الناقد الأساسية والضرورية لهم؛ وفي هذا الصدد أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (التي أعدتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في ظل تطوير المناهج) ضرورة أن تهتم المناهج المطورة بإكساب المهارات ولاسيما مهارات التفكير الناقد بمستوياتها كافة(وزارة التربية في ج.ع.س ،٢٠٠٧ ، 38).

وقد ترافق تزايد الاهتمام بهذا الموضوع(التفكير الناقد ومهاراته)، بتزايد الأبحاث والدراسات المحلية والعربية والعالمية، في السنوات الأخيرة من الوقت الحاضر، لإعطائه ما يستحق من قيمة، نظراً لأهميته النظرية

والتطبيقية، فعلى الصعيد المحلي: كشفت دراسة(حمدان وعباس، 2014، 303) عن وجود ضعف لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في امتلاكهم مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الجردي وآخرين، 2016، 55) التي أجريت على طلبة معلم الصف في جامعة البعث، وقد أشارت نتائجها إلى وجود انخفاض في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث، و دراسة (علي وأحمد، 2017، 121) التي أكدت أنّ درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية جاءت متوسطة؛ وعلى الصعيدين العربي والعالمي: كشفت دراسة دور وآخرين (Durr,et,al , 2001)، و **دراسة (ثابت،2003)** عن ضعف عام في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وقد فُسرت هذه النتيجة بأنّ العديد من المدرسين لم يدربوا بصورة ملائمة لتعليم وتدعيم عملية التفكير الناقد، كما توصلت دراسة (الحدابي وآخرين، 2012، 2) إلى أنّ درجة امتلاك الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز (أفراد عينة البحث) لمهارات التفكير الناقد(كل مهارة على حدة، والمهارات ككل) لم تصل إلى الحدّ المقبول تربوياً. لذا، وللوقوف على مستوى مهارات التفكير الناقد التي يمتلكها طلبة الصف الأول الثانوي، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في أربع مدارس رسمية للتعليم الثانوي في مدينة اللاذقية. حيث تم تطبيق اختبار للتفكير الناقد مكوّن من خمسة أسئلة، بحيث يقيس كل سؤال مهارة من مهارات التفكير الناقد لاختبار واطسون وجليسر، لمعرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقد تم أخذ شعبة واحدة من شعب الصف الأول الثانوي من كل مدرسة من المدارس الأربع، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي(2016/2015)، وبذلك بلغ حجم العينة الاستطلاعية هذه (140) طالباً وطالبة. وبعد تصحيح أوراق الاختبار، واستخراج درجات الطلبة، ومعالجتها إحصائياً، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- تدني مستوى التفكير الناقد بشكل عام لدى(75%) من أفراد العينة ، إذ بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجاتهم على الاختبار(50%) وتلك النسبة أقل من المعيار العالمي والمقبول تربوياً وهو (60%).
- زادت متوسطات درجات(25%) من الطلبة على الاختبار عن (60%) بحيث تراوحت بين (65%-70%) وهي ضمن الحد المقبول.

إن ما سبق يعطي مؤشراً لضعف عام في مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة، وهذا ما دفع الباحثة لأن تقوم بإجراء هذا البحث ضمن الجهود المبذولة بغية تعميق دراسة هذا النوع من التفكير، واختباره على أرض الواقع، لاسيما ما يتعلق منه بمهاراته الأساسية التي ينبغي امتلاكها من قبل الطلبة، لتحقيق نتائج أفضل أكاديمياً واجتماعياً، لهذا فإنّه استكمالاً لهذه الأبحاث والدراسات يأتي البحث الحالي في محاولة للكشف عن مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والفرع الدراسي، لذا فقد صيغت مشكلة البحث على النحو الآتي: **ما مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي؟**

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- قد تفيد نتائج البحث في إعداد وتصميم برامج خاصة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بحسب الصف والفرع الدراسي والمرحل العمرية، في حال أظهرت النتائج تدنيها.

– قد يقدم البحث أرقاماً إحصائية دقيقة لمستوى التفكير الناقد كلياُ، ولمهاراته الفرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) لدى طلبة الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة).

– يحاول معرفة فيما إذا كان هناك فروق في التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تعزا لمتغيرات(الجنس، ونوع الشهادة الثانوية)

– قلة الأبحاث والدراسات المحلية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت مستويات مهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية وللصف الأول الثانوي وفق المتغيرات المدروسة.

– انسجام البحث مع توصيات المؤتمرات والندوات التربوية على المستوى المحلي والعربي، التي أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وبالتالي قد يعد البحث خطوة استكمالية لما سبقه من أبحاث ودراسات في هذا الجانب.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

– قياس مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة اللاذقية.

– استقصاء مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغيري الجنس و وشهادة الدراسة الثانوية (علمي– أدبي).

أسئلة البحث:

تتجلى أسئلة البحث في الأسئلة الآتية:

– ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

– هل توجد فروق في التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تُعزا لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق في التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تُعزا لمتغير شهادة الدراسة الثانوية(علمي– أدبي)؟

حدود البحث:

تمّ الاقتصار في البحث على الحدود الآتية:

– **الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي(2018/2017).

– **المكانية:** تتمثل في المدارس الثانوية الرسمية في مدينة اللاذقية .

– **البشرية :** عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي.

– **العلمية:** قياس مستوى مهارات التفكير الناقد(الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، كل واحدة على حدة ، وبشكل كلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة)، وعلاقتها بمتغيري الجنس و شهادة الدراسة الثانوية (علمي– أدبي).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي بتخصصيه العلمي والأدبي المسجلين في مدارس مدينة اللاذقية الرسمية خلال العام الدراسي (2018/2017).والبالغ عددهم (5715) طالباً وطالبة حسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة اللاذقية. لقد تمّ اختيار عينة البحث من مجتمع البحث بطريقة عرضية (هي "عينة عشوائية ومستقلة مسحوبة من فئة مناسبة أو متوافرة"(حمصي،2003،119)؛ إذ بلغ عددها (277) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي وذلك من المدارس التالية(مدرسة ش/ وسيم عيسى – مدرسة ش/ياسر خضر عباس– مدرسة ش/عدنان جلعود– مدرسة ش/نديم إسماعيل)؛ هذا وبلغ عدد الاختبارات الموزعة فيها (300) اختباراً، وبعد جمع تلك الاختبارات وتصحيحها

بلغ عدد الاختبارات الكاملة الإجابة (277) اختباراً، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (277) طالباً وطالبة موزعين حسب الجنس والشهادة الثانوية، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث

التخصص في الشهادة الثانوية	المجتمع الأصلي			العينة		
	العدد		المجموع	العدد		المجموع
	ذكور	إناث		ذكور	إناث	
علمي	2442	2547	4989	75	115	190
أدبي	223	503	726	32	55	87
المجموع	2665	3273	5715	107	170	277

منهجية البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي، كونه يناسب طبيعة البحث وظروفه، ويتصف هذا المنهج بكونه يهتمّ بوصف الظاهرة من خلال التعبير النوعي الذي يصف ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة(عباس وآخرون، 2007، 74).

أداة البحث:

تم استخدام اختبار (واطسون وجليسر) للتفكير الناقد، والذي يعدّ الأكثر انتشاراً بين مقاييس التفكير الناقد، حيث تمّ استخدامه في كثير من الأبحاث والدراسات حول العالم، وقد تمّ عرض بعضها في هذا البحث ومنها دراسة كل من (الخوالدة 2002، العسعوسي 2007)، ويعود تفوق هذا الاختبار على المقاييس الأخرى إلى تعدد الصيغ المتوافرة له، وكذلك توافر بيانات للجودة التقنية، ومعايير للاختبار(Jacobs,2000,211)، وعلى المستوى العربي فقد تم إعداده ليناسب بيئات متعددة في سورية، و الأردن، و السعودية، و البحرين، وغيرها حيث تمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة أهّلته للاستخدام في الكثير من الدراسات العربية، وقد اعتمدت الباحثة على الصورة العربية لاختبار (واطسون وجليسر)التي أعدها (بشارة، 2003) كونه استهدف في دراسته عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وتم اعتماد هذه الصورة للمقياس بعد أن أجرت الباحثة دراسة استطلاعية له على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة بغية التأكد من خصائصه السيكومترية بما يتناسب مع طلبة المرحلة الثانوية في سورية وهذا ما ستوضحه الباحثة بعد وصف الاختبار.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من(75) بنداً موزعةً على خمسة اختبارات فرعية، يقيس كل منها واحدة من مهارات التفكير الناقد الآتية: الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج، ويتكون كل اختبار فرعي من (15) بنداً، تمّ صوغها بشكل عبارات وحجج ومشكلات وتفسيرات، يمارسها الفرد في حياته العملية، وتتم الإجابة عن تلك العبارات بطريقة الاختيار من متعدد، وتصحح كل فقرة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخطأ، وبالتالي تتراوح درجة الاختبار بين (0-75).

وقد تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

الصدق الظاهري: حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار على عدد من السّادة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (أساتذة ومدرسين بكليتي التربية في جامعتي تشرين و طرطوس) لإبداء ملاحظاتهم حول الاختبار من ناحية مدى ملاءمته

للمستوى المعرفي لعينة البحث، وسلامة صياغته اللغوية، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة من حيث حذف أو تعديل، أو غيرها.

الاتساق الداخلي: تم إيجاد الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية ودرجة الاختبار الكلية على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار مابين (0,44– 0,69) كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2) نتائج معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد

الاختبارات الفرعية	الاستنتاج	التفسير	الاستنباط	معرفة الافتراضات	تقويم الجج
معامل الارتباط	*0,60	*0,65	*0,69	*0,59	*0,44

*دالة عند مستوى الدلالة 0,01

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

حساب الثبات بطريقة الإعادة: حساب الثبات بالإعادة: حيث طبق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي من مدرسة **الشهيد سمير شاهين**، وهي من خارج عينة البحث، وبعد (15) يوم أعيد تطبيق الاختبار، ومن ثم تم حساب الارتباط باستخدام قانون بيرسون بين درجات الاختبارات الفرعية و الدرجة الكلية للاختبار في التطبيق الأول ومثيلاتها في التطبيق الثاني، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0,30– 0,61) وجميعها دالة كما هو موضح في الجدول (3):

الجدول (3) نتائج معاملات الثبات بالإعادة لاختبار التفكير الناقد

أبعاد الاختبار	الاستنتاج	التفسير	الاستنباط	معرفة الافتراضات	تقويم الجج	الدرجة الكلية
معامل الثبات	**0,35*	*0,59	*0,60	**0,35*	**0,44*	*0,61

**دالة عند مستوى الدلالة 0,01 *دالة عند مستوى الدلالة 0,05

حساب الثبات بالتجزئة النصفية: أي طريقة التقسيم النصفي للاختبار، وحساب معامل الارتباط بين النصفين الأول والثاني من الاختبار، وتم إيجاد معامل الارتباط وفق معادلة (سبيرمان)، وكان معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار (0,52) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

فرضيات البحث:

سعى البحث للتحقق من الفرضيتين الآتيتين عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$):

الفرضية الأولى – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الشهادة الثانوية(علمي– أدبي).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التفكير الناقد: يعرّفه ويلسون(Wilson) بأنه "العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات"(سعادة ، 2006، 45)

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: إنَّه تفكير تأمليّ موضوعيّ يستخدم قواعد الاستدلال المنطقي من خلال ملاحظة الوقائع والأدلة المقدمة، ويعتمد على التحليل والتصنيف والاختيار واختبار المعلومات المتوافرة لاستنتاج وتحديد الأفكار الصحيحة وتفريقها عن الخاطئة بشكل موضوعيّ، لمناقشتها علمياً دون تحيّز للوصول إلى أحكام وقرارات صائبة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار واطسن وجليسر لمهارات التفكير الناقد كلياً.

- مهارات التفكير الناقد :

يعرّف **باير Beyer مهارات التفكير الناقد:** إنَّها" عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها بعضاً وتشكل الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر وتستعمل مراراً وتكراراً بهدف الوصول إلى معنى أو معرفة (أبو جادو ونوفل، 2007 ، 76).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً : إنَّها مهارات عقلية تتضمّن: الاستنتاج ,ومعرفة الافتراضات، والاستنباط ، والتفسير، وتقويم الحجج، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول الثانوي في اختبار مهارات التفكير الناقد لدى واطسون وجليسر للتفكير الناقد.

مهارة الاستنتاج: عملية فكريّة يتم بوساطتها التوصل إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناءً على حقائق معطاة(حبيب،2003، 131).

تعرّفها الباحثة إجرائياً: إنَّها العملية العقلية التي يستخدم فيها الطالب خبراته السابقة والمعلومات المتاحة له لبيان صحة نتيجة ما، أو عدم صحتها في كليتها أو جزء منها، سنداً لخبرته والمعلومات المعطاة له، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباره بالبنود الخاصة بمهارة الاستنتاج، الموجودة في أداة البحث الحالي.

مهارة التفسير: عملية فكرية يتم من خلالها التوصل إلى الاستنتاجات المقترحة والمترتبة منطقياً على معلومات متوافرة على افتراض أن هذه المعلومة صحيحة(الجناد، 2003، 24).

تعرّفها الباحثة إجرائياً: قدرة عقلية تتمثل باستطاعة الطالب تقديم توضيح منطقي أو برهان يزيل اللبس والغموض عن مشكلة أو حدث ما والتوصل إلى نتيجة من خلال أسبابها الواقعية التي يرضاها العقل ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباره بالبنود الخاصة بمهارة التفسير الموجودة في أداة البحث الحالي.

مهارة الاستنباط: عملية فكرية يتم بواسطتها الوصول إلى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين(سعادة، 2003، 147).

تعرّفها الباحثة إجرائياً: قدرة عقلية يستطيع الطالب من خلالها إيجاد علاقة بين وقائع أو قضايا أو نماذج معينة تعطى له وقضايا أو نماذج أخرى بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذا الربط فيما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه القضايا أو النماذج أم لا بعيداً عن صحة الوقائع المعطاة للفرد أو لاتجاهه نحوه ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباره بالبنود الخاصة بمهارة الاستنباط الموجودة في أداة البحث الحالي.

مهارة معرفة الافتراضات: عملية فكرية يتم بواسطتها صياغة استنتاجات مبدئية ومتضمنة في مواقف وقضايا معطاة(العتوم و آخرون، 2007، 97).

تعرفها الباحثة إجرائياً: قدرة عقلية تتمثل في استطاعة الطالب تحديد الافتراضات التي تمثّل حلّاً لمشكلة مطروحة أو قضية ما، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباره بالبنود الخاصة بمهارة معرفة الافتراضات الموجودة في أداة البحث الحالي.

مهارة تقويم الحجج: عملية فكرية يتم بواسطتها تقديم إجابة قوية (نعم أو لا) بناءً على أهميتها وعلاقتها بالسؤال المطروح(علي، 2009، 165).

تعرّفها الباحثة إجرائياً: عملية عقلية يحكم الفرد من خلالها على قضية أو واقعة ما مميزاً في حكمه هذا بين الجوانب الإيجابية والسلبية ومن خلال إعطاء تبريرات ترضي عقله، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباره بالبنود الخاصة بمهارة تقويم الحجج الموجودة في أداة البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

التفكير:

يعدّ مفهوم التفكير من أكثر المفاهيم غموضاً وأكثرها استعصاءً على التعريف، وذلك بسبب تعقّد وتعدّد الخطوات التي يمرّ بها، وبرغم ذلك فقد وُضعت له تعريفات، منها ما جاء في معجم علم النفس " تقليب النظر في مظاهر الخبرة الماضية داخلياً. سلسلة من الأفكار. عملية استثارة فكرة أو أفكار ذات طبيعة رمزية ويبدؤها عادة وجود مشكلة وتنتهي باستنتاج أو استقراء" (عاقل، 1979، 115)؛ واعتبر عصر (1999) أنّ التفكير مصدر لاشتقاق كافة مهارات العقل، وأساس أي تطور يصيب المهارات نفسها، فهو برأيه ليس مهارة ولا نتيجة مهارة فحسب. أما دي بونو(De Bono, 1991) فيرى أنّ مهارة التفكير: عمليات عقلية محددة تتمّ ممارستها واستخدامها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف متنوعة تتراوح بين تذكّر المعلومات ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وإقامة الدليل وحلّ المشكلات، والوصول إلى استنتاجات.

مدارس تعليم التفكير في سياق التربية:

يعتقد ستيوارت ماكلور(Stuart Maclur) أنه حين يلتقي الناس ليفكروا بالتفكير في سياق التربية، تظهر ثلاث مجموعات:

أ- مجموعة مدخل المهارات أو الطريقة المباشرة، عبر أنشطة وتمارين يتمّ تصميمها لتطوير طرق التفكير.

ب- مجموعة أنموذج الغرس وذلك من خلال المنهج المدرسي القائم.

ج- مجموعة تطبيق المعرفة الإدراكية على تعليم التفكير، ومايزال أصحاب هذه المجموعة عاجزين عن تحديد طرائق معينة لتحقيق ذلك.(مجموعة من الباحثين، 2007، 9)

تصنيف مهارات التفكير: تمّ وضع تصنيف لمهارات التفكير من قبل (عرفة 2006) ، كما يلي:

1- مهارات التفكير الأساسية: الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التلخيص ، تنظيم المعلومات والتطبيق.

2- مهارات تفكير مركبة: التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات واتخاذ القرار.

3- عمليات فوق معرفية: التفكير في التفكير(تحليل الخطوات التي يمرُّ بها المتعلم عند التفكير في أمرٍ ما)، وعليه فإنَّ مهارات التفكير الناقد تندرج في مستوى مهارات التفكير المركبة(عن حمدان وعباس، 2014، 307).

مفهوم التفكير الناقد: تعددت تعريفات التفكير الناقد، ومنها:

التفكير الذي يهدف إلى التوصل إلى الحقيقة بعد نفي الشك، وعن طريق دراسة الأدلة المنطقية، والشواهد المتوافرة وتمحيصها(طافش، 2014 ، 17).

والتفكير الناقد هو : فحص وتقييم الحلول المعروضة (غانم، 2009، 177).

وينظر (جون ديوي John Dewey) للتفكير الناقد بأنه تفكير تأملي، أما (جليسر Glaser) يرى بان التفكير الناقد يتضمن ثلاثة جوانب، على النحو الآتي:

-الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وان تعرض لها، أي عامل الخبرة.

-معرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي.

-استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة (fisher ,2001, 2).

يستخلص من التعريفات السابقة أنّ التفكير الناقد سلوك هادف يقوم به الفرد إما لحل مشكلة أو فهم خبرة أو مسألة ما أو القيام بعمل ما، وهو لا يحدث دون مثير يدفع الفرد للقيام بنشاط عقلي محققاً هدفاً ما، وهو سلسلة من العمليات الذهنية التي تقوم على الاستنتاج، والتفسير، و الاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج.

مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد عددًا من المهارات الفرعية، لذلك يلاحظ أن هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعًا لتعدّد تعريفاته، والأطر النظرية المفسرة له، لعل من أشهر تلك التصنيفات، تصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glaser) حيث قسماها إلى المهارات الآتية:

-**التعرف على الافتراضات** : ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

-**التفسير** : ويعنى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

-**الاستنباط** : ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

-**الاستنتاج** : ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

-**تقويم الحجج** : ويعنى قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أما تصنيف (نيدير Needier) فقد أوضح أنّ التفكير الناقد يتكون من اثنتي عشرة مهارة، على النحو الآتي:

القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف، وتحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع، وصياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة، والقدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات، والقدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات مرتبطة معًا ومع السياق العام، والقدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل، و تمييز الصيغ المتكررة، والقدرة على تحديد مصداقية المصادر، وتمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين، وتحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع، والتنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من موقف أو مجموعة من المواقف(قطامي، 2001، 76-77).

ويصنف أودل دانيالز (Udall & Daniels) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات، هي: الاستقراء، والاستنباط، والتقويم (جروان، 2002 ، 66).

ويلخص بول وسكريفين (Paul & Scriven) التفكير الناقد في مهارات وأنشطة تتضمن مايلي :القدرة على التفسير، والتقويم، والملاحظة، والتواصل، ورصيد من المعلومات، والقدرة على المجادلة أو المحاجاة (fisher ,2001, 10).

تعليم التفكير الناقد:

نظرًا للأهمية الكبيرة التي يتمتع بها التفكير الناقد لا سيما في وقتنا الراهن، فقد أجمع المختصون على ضرورة تعليمه للتلاميذ والطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية، إلا أنهم اختلفوا فيما يتعلق بطريقة تعليم هذا النوع من التفكير، فكان من نتائج هذا الاختلاف ظهور ثلاثة اتجاهات يمكن اعتمادها في تعليم التفكير الناقد، وأياً كانت هذه الاتجاهات، فما دور المدرسة من خلال دور المعلم في تنمية التفكير الناقد نظراً لأهميته؟

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:

يأتي التفكير الناقد في قمة هرم بلوم حين وضع أهدافه، وهو أرقى أنواع التفكير، ومن هذا المنطلق على المعلم في مرحلة من مراحل التفكير الناقد "أن يتأكد من مهارة التلاميذ في ممارسة كل خطوة ومناقشتهم فيها وإعطاء المزيد من الأمثلة حتى تتوافر الآلية في ممارسة المهارة" (قطامي، 2001، 133)، وتتعدد أدوار المعلم في تنمية التفكير الناقد، و من هذه الأدوار أن يكون:

– مخططًا للخبرات التعليمية نحو مشكلات الحياة الحقيقة.

– مشكلا للمناخ الصفي.

– مبادرًا باستخدام المواد والنشاطات وتعريف التلامذة على مواقف تركز على مشكلاتهم الحياتية وتحفزهم على الاستقصاء في الاتجاهات المثمرة.

– مركزًا يوجه التلامذة نحو عناصر المواد الدراسية والمهارات الحياتية."

– مستمعًا ماهرًا، ومساهما في إتاحة الفرصة لبروز الفروق الفردية بين التلاميذ وتنوع الأفكار وتشجيع الجديد منها.

– متقبلا لأفكار التلاميذ بغض النظر عن درجة موافقته عليها وذلك من أجل تعزيز الأفكار الجديدة وعدم إطفائها. (الحربي، 2002، 76).

رابعاً– مشكلات تعليم التفكير الناقد :

تعددت معوقات تعليم التفكير الناقد، ويمكن الإشارة إلى أهمها على النحو الأتي:

– الإخفاق أو العجز في فهم المبادئ الأساسية الهادية للحل الصحيح للمشكلة أو المسألة؛

– عدم قدرة التلميذ على فهم معنى ما يقرأه؛

– عدم قدرة التلميذ على التمييز بين ما يتعلق بالمشكلة من اعتبارات من حيث درجة أهميتها في موقف معقد؛

– العجز عن الالتزام بما يرد من تعليمات متعلقة بالتفكير الناقد؛

–الجهل بالموضوع، والحاجة إلى معلومات أكثر ؛

–خداع النفس : إلقاء اللوم على الآخر(مثال : الطالب و المعلم)؛

–الإيحاء و الخضوع لرأي الكبار و الخبراء في غير تخصصهم؛.

– التحيز، وهو تضخيم الأدلة التي تؤيدنا، وإهمال غيرها للقابلية(الحربي،2002، 90) .

دراسات سابقة:

دراسة دور وآخرون (Durr,et,al , 2001) في ولاية إلينويز/ **بعنوان** : تحسين مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات والدراسات الاجتماعية –ولاية إلينويز Improving Critical Thinking Skills in Classes Secondary Math and Social Studies . **هدفت هذه الدراسة** إلى تطوير وتحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من أجل إعدادهم لتعليم طويل المدى، وتكونت عينة البحث من الطلبة الذين يقومون بدراسة الرياضيات، والدراسات الاجتماعية بالمدارس الثانوية العليا في منطقتين من الطبقة الوسطى تقعان في شمال ولاية إلينويز .استخدمت الدراسة اختبار (كورنيل) للتفكير الناقد، كما أجري مسح لجمع المعلومات من المعلمين والآباء والطلبة، وكانت النتيجة افتقار الطلبة لمهارات التفكير الناقد من خلال المعلومات التي جمعت من عمليات المسح، وأشار الطلاب بأنه لا يطلب منهم أن يفكروا بصورة نقدية في أثناء الحصص .كما أنه لم يظهر تحسن في السلوكيات المحددة والتي اختبرت على مقياس كورنيل للتفكير الناقد، وقد فُسرت هذه النتيجة بأن العديد من المعلمين لم يدربوا بصورة ملائمة لتدريس وتدعيم عملية التفكير الناقد، ولحل تلك المشكلة قام الباحثون بتقديم برنامج لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبة الرياضيات والدراسات الاجتماعية، ويتضمن اختيار الوسائل التعليمية، واللغة، ونشاطات التعلم .وقد أظهر هذا البرنامج زيادة استخدام الطلبة لمهارات التفكير الناقد.

دراسة تساي (Tsai,2002) في الصين/ **بعنوان:** اتجاهات معلم المرحلة الثانوية نحو تعليم التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين

Secondary school teacher perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China.

هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين، وتكونت العينة من (11) معلماً، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة حيث سجلت مقابلتهم باستخدام الفيديو، وركزت المقابلة على مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارسة المعلمين لمهاراته والصعوبات التي تواجههم في ممارسة تلك المهارات، ومدى قدرة الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، أكدت النتائج أن المعلمين يجهلون مفهوم التفكير الناقد وظهر ذلك من خلال الاختلافات في تعريفاتهم لمفهومه (وهذا يشكل مشكلة من مشكلات تعليم التفكير في المدرسة) ، وأن الطلبة لم يكتسبوا أياً من تلك المهارات من خلال البرامج الدراسية لأنهم يعانون من كثرة الواجبات والأعمال الدراسية .

- **دراسة ثابت (2003)** في الأردن/ **بعنوان:** معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية: **هدفت إلى تعرف** معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية، وقد خلصت إلى خمسة معوقات هي: معوقات خاصة بالطلبة: مثل قلة خبرتهم ونظرة المعلم لطلبته على أنهم يفتقدون القدرات الكافية لعملية تعليم التفكير، المعوقات الإدارية: منها وجود الفجوة العميقة بين الممارسة الإدارية ومتطلبات تعليم التفكير الناقد ووجود المدير البيروقراطي الذي لا يؤمن برأي غيره ويرفض الأفكار الجديدة،و المعوقات الخاصة بجزئيات مهارات التفكير الناقد مثل التسرع ونقص القدرة على إصدار الأحكام، والمعوقات الخاصة بالبيئة الصفية مثل العدد الكبير للطلبة في الصف الواحد وعدم قدرة المعلم على ترتيب المقاعد داخل الصف بشكل يسمح بالتفاعل الصفي، والمعوقات الخاصة بالمعلم :منها افتقار المعلم لمهارات التفكير الناقد ونقص التدريب والاتجاهات السلبية لديه نحو التفكير الناقد .

دراسة يان وآخرون(Yuan et al , 2007) في الصين/ **بعنوان:** تعزيز مهارات التفكير الناقد باستخدام التعلم المبني على حل المشكلات، Promoting Critical Thinking Skills Through Problem-Based

Learning، **هدفت الدراسة إلى** تعرّف أثر استخدام أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد تكونت العينة من (23) طالبًا في السنة الثانية من طلاب كلية التمريض في شنغهاي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين مستوى مهارات التفكير الناقد والقدرة على مشاركة الآخرين بالآراء، وتحليل الموقف الواحد بطرائق مختلفة.

دراسة بيتشبورد (Beachboard,2010) في الولايات المتحدة الأمريكية/ **بعنوان:** تدريس التفكير الناقد و إدراك الطلبة لإسهامات الجامعة في تطورهم الأكاديمي Critical-Thinking Pedagogy and Student Perceptions of University Contributions to Their Academic Development، **هدفت الدراسة إلى** تعرف العلاقة بين تقديم مهام و أنشطة في التفكير الناقد ضمن البرامج الدراسية، ومفهوم الطلبة عن القدر الذي تسهم به جامعاتهم في تطورهم المعرفي العام و في فهمهم للعمل، وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالبًا وطالبة من سنوات دراسية مختلفة في جامعات عدة في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء الطلبة فيما تقدمه لهم الجامعة من إسهامات تغني تحصيلهم المعرفي وفهمهم للعمل والحياة عمومًا، قبل وبعد تطبيق الأنشطة الإثرائية في مهارات التفكير الناقد وكانت الفروق لصالح آراء الطلبة بعد تطبيق الأنشطة الإثرائية عليهم مما يؤكد على أن تطوير التفكير الناقد يطور فهم الطالب لتحصيله المعرفي وشؤون العمل ومجالات مختلفة في حياته.

دراسة سليمان (2012) في سوريا/ **بعنوان: درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد في سوريا. هدف البحث** إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد ككلّ وفي كلّ مهارة على حدة من وجهة نظرهم، ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، فضلاً عن تحديد العلاقة بين نتائج الاستبانة ونتائج بطاقة الملاحظة في المهارات ككلّ وفي كلّ مهارة على حدة تكونت عينة البحث من (60) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق بينت نتائج الدراسة أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككلّ متوسطة، وكبيرة بالنسبة لكلّ من مهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارتي الاستقراء والتحليل، وقليلة في مهارة التقويم. و أن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء، وقليلة بالنسبة لكلّ من مهارتي التحليل والتقويم.

دراسة الحدابي وآخرون (2012) في اليمن / بعنوان: مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. هدف البحث إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية (المستوى الدراسي، والتخصص العلمي، والجنس)، وقد تمّ استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد(CCTST) المقنن على البيئة المصرية على طلبة المستوى الأول والأخير لطلاب وطالبات جامعة العلوم والتكنولوجيا في التخصصات الآتية: (علوم طبية ، هندسة وحاسبات، علوم إدارية) وقد تألفت العينة من(247) طالباً وطالبة من جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لمتغيّر المستوى الدراسي وذلك لصالح المستوى الأخير على مستوى التخصصات

كاملة في مستوى العلوم الطبية، بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة لدى طلبة كل من كلية الهندسة وكلية العلوم الإدارية، كما وُجدت فروق دالة تعزى لمتغيّر التخصص وذلك لصالح كلية العلوم الطبية وكلية الهندسة عند مقارنتهما مع كلية العلوم الإدارية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كليتي العلوم الطبية والهندسية، في حين لم يكن هناك فروق دالة في مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة تعزا لمتغير الجنس.

دراسة حمدان وعباس(2014) في سورية بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة.

هدفت الدراسة تعرّف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وأثر الجنس والبيئة على هذا المستوى، تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ إعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد ، وزع هذا المقياس على عينة مؤلفة من (127) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية. وأظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات التفكير الناقد المدروسة بمستوى ضعيف ، وتبين عدم وجود فرق دال بين الذكور والإناث، وإن تلامذة الريف يمتلكون مهارات التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلامذة المدينة.

دراسة حمادنة وعاصي(2015) في الأردن/ بعنوان: مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. هدف البحث إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتكونت العينة من (173) طالباً وطالبة ملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة إربد. وكانت أداة الدراسة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المقنن على البيئة الأردنية. وأظهرت النتائج أنّ مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة كان بمستوى متوسط ودون المستوى المأمول، كما أظهرت وجود فروق في مهارات التفكير الناقد(التحليل، الاستدلال، الاستنتاج) والتفكير الناقد ككل يعزا للجنس ولصالح الإناث.

دراسة الجردي وآخرون (2016) في سوريا/ بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث. هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة البعث، لذلك تمّ تطبيق اختبار واطسون وجلاسر لمهارات التفكير الناقد – بعد تعديله والتحقق من صدقه وثباته في صورته المعدلة على عينة من طلبة السنة الثالثة معلم الصف مكونة من(67) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى مهارات التفكير الناقد بشكل عام لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تفكيرهم الناقد تعزا لمتغيّر نوع الفرع في الشهادة الثانوية، وكذلك عدم وجود علاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف ونوع فرعهم في الشهادة الثانوية(علمي، أدبي) لدى أفراد العينة

تعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة فاعلية التدريب في إكساب مهارات التفكير الناقد لطلبة مختلف المراحل التعليمية بدءاً من الروضة وحتى المرحلة الجامعية.

- تعدد مقاييس التفكير الناقد التي اعتمدت عليها بعض الدراسات السابقة كاختبار واطسون وجليسر واختبار كورنيل و اختبار كاليفورنيا.
- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج التجريبي بينما اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي.
- تنوعت عينات البحث في الدراسات السابقة من طلبة تعليم ثانوي (ثاني ثانوي)، أو جامعي، إلا أن البحث الحالي طُبّق على طلبة الصف الأول الثانوي، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة .

- **مكان إجراء الدراسة:** إذ تم تطبيق الدراسة في مدينة اللاذقية.

-الاختلاف في مجتمع البحث وحجم العينة.

جوانب إفادة البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة:

-الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة.

- تبيُّن الجوانب التي تم التركيز عليها والجوانب التي لم يتمّ التركيز عليها ومراعاة ذلك في البحث الحالي.
- صياغة أهداف البحث وفرضياته.
- الاطلاع على الأدوات المستخدمة في كل دراسة.

النتائج والمناقشة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستويات التفكير الناقد ومهاراته الفرعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي(عينة الدراسة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجمل مهارات التفكير الناقد، وذلك كما هي في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، و النسب المئوية لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الاستنتاج	3.90	1.58	%32
التفسير	7.60	1.17	%50
الاستنباط	7.85	1.14	%52
معرفة الافتراضات	6.14	2.14	%51
تقويم الحجج	7.77	1.18	%51
الكلي	35.2	4.05	%52

يُلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن اختبار التفكير الناقد ككل (35.2) بينما تراوحت هذه المتوسطات في المهارات الفرعية للتفكير الناقد من (3.90-7.85)، و بالنظر إلى النسب المئوية لمستويات المهارات الفرعية، يتبيّن أنها تراوحت بين(32%- 52%)، حيث ترتبت مهارات التفكير الناقد تنازلياً حسب نسبتها المئوية كالآتي: (الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج، التفسير، الاستنتاج)، فقد وصلت إلى نسبة (50%) أو زادت عليها قليلاً في بعض المهارات، في حين انخفضت إلى (32%) في مهارة الاستنتاج، وهذا يعود إلى أن اختبار الاستنتاج يتميز عن سواه من الاختبارات الفرعية في المقياس بوجود خمسة بدائل للإجابة عن الفقرة، وبالمقابل يوجد بديلان فقط للإجابة عن الفقرة في بقية الاختبارات الفرعية الأمر الذي يجعل اختيار الإجابة الصحيحة عن الفقرة في اختبار الاستنتاج مهمة صعبة في زمن قياسي محدد (هو زمن الحصة الدرسيّة)، وهذا الزمن لا يتناسب مع صعوبة الاختبار المعدّ لقياس القدرة على التفكير الناقد، بينما حصلت درجات الاختبار ككل على نسبة (52%)، وبمقارنة تلك النسب مع الحدّ المقبول تربوياً والمتعارف عليه عالمياً في هذا النوع من الاختبارات هو (60%) لطالب المرحلة الثانوية، يلاحظ أنها ليست في المستوى المطلوب، والذي يجب أن يحققه طالب المرحلة الثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مرعي ونوفل (2007)، مما يشير إلى وجود ضعف كبير لدى الطلبة في الحكم بشكل موضوعي على صحة نتائج معينة بناءً على بيانات ومعلومات

معطاة سلفاً، وفي تحليل المواقف والمشكلات للوصول إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الثقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دور وآخرين(Durr,et,al , 2001)، ويشير الضعف العام في مستوى التفكير الناقد لدى عينة البحث إلى وجود قصور وضعف في المناهج الدراسية و الإثرائية بكل مكوناتها، و المقررة لهذه الفئة من الطلبة غير موجهة لتنمية قدراتهم، وإكسابهم المهارات اللازمة للتفكير الناقد. وكذلك عزو انخفاض أداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد لاستخدام طرائق التدريس التقليدية، التي تجعل الطالب عنصراً غير فعّال في العملية التعليمية، بحيث يقتصر دوره على تلقي المعلومات ومن ثم حفظها واستذكارها، حتى أساليب التقويم المعتمدة من قبل المدرس فهي تركز على قياس مهارات التفكير الدنيا، ونادراً ما تقيس مهارات التفكير العليا والتي يتطلبها التفكير الناقد، بالتالي غياب طرائق التدريس التي تسمح للطالب بأن يحاور ويناقش ويطرح وجهات نظره ، ويستمع للآخرين ، ويقيّم المعلومات المعروضة عليه، وغير ذلك من ممارسات من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد لديه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتطبيق اختبار للعينات المستقلة ، وتظهر النتائج كما هو وارد في الجدول الآتي:

الجدول (5) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig	القرار
ذكور	107	32,10	3,81	162	7,32	0.15	غير دالة
إناث	170	32,72	4.20				

يبيّن الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس التفكير الناقد قد بلغ (32,10) وانحراف معياري (3,81) مقابل المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (32,72) وانحراف معياري (4,20)، وأن قيمة (ت) هي (7,32) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية(0.15) أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة(0.05)؛ مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين أفراد عينة البحث (الذكور، والإناث)، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة، إذ تميل قدراتهم العقلية إلى التقارب بين الجنسين، وكذلك تعرضهم لخبرات دراسية وبيئية متشابهة إلى حد كبير، وغير ذلك من العوامل التي تؤدي إلى تقارب مستوى التفكير الناقد بين الذكور والإناث.

ثالثاً–النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى التفكير الناقد بين طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الشهادة الثانوية (علمي – أدبي).

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتطبيق اختبار للعينات المستقلة ، وتظهر النتائج كما هو وارد في الجدول الآتي

الجدول (6) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير شهادة الدراسة الثانوية

الشهادة الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig	القرار
علمي	190	35,82	4,20	162	9,82	0.03	دالة
أدبي	87	30,7	3,82				

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع العلمي على مقياس التفكير الناقد قد بلغ (35.82) والانحراف المعياري (4.20) مقابل المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع الأدبي (30.7) والانحراف المعياري(3.82). هذا وتؤكد النتائج أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.03<0.05) مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة التخصصين: العلمي و الأدبي (عينة الدراسة) وهي لصالح طلبة التخصص العلمي وذلك لأنّ متوسط درجات التخصص العلمي أكبر، ويمكن ردّ أسباب هذه الفروق إلى الاختلاف في طبيعة المقررات الدراسية الموجهة إلى كل من التخصصين، بحيث يتلقى طلبة التخصص العلمي موادّ كالرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء التي تسهم في اكتساب الطلبة عمليات وأساليب حل المسائل والتمارين الرياضية، وكذلك طرق إثبات صحة الفرضيات وتحليل البيانات والمعلومات المقدمة لهم بدقة، وإعطاء تفسيرات واضحة للظواهر المعروضة عليهم بغية الوصول إلى حلول للمسائل المطروحة، وغير ذلك من العمليات التي تدخل في صلب مهارات التفكير الناقد، بينما يتلقى طلبة الفرع الأدبي موادّ: كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة وغيرها من المواد التي تعّود الطلبة على الحفظ والاستذكار بعيداً عن أساليب التحليل، والمقارنة والتصنيف والفرز للمعلومات والمعارف المقدمة، مما قد ينعكس على مستوى أدائهم في مهارات التفكير الناقد، فضلا عن طريقة المدرس التقليدية في التعليم، بحيث يتمّ التركيز على الناحية العلمية والعملية، وتحفيز الطلبة وتشجيعهم على البحث والاكتشاف العلمي في الفرع العلمي، خلافاً لما هو الحال في المواد الأدبية (التاريخ – الجغرافيا..)، و كذلك الأمر بالنسبة لطلبة التخصص الأدبي، حيث التركيز على الموادّ الأدبية على حساب الموادّ العلمية، بالتالي ينعكس تأثير ذلك على اهتمام الطلبة من كلا التخصصين، وكذلك، فإنّ أساليب التقويم لا تزال تركز على قياس المستويات الدنيا من التفكير، والتي لا تتجاوز مستوى التطبيق، وذلك من خلال اطلاع الباحثة على أسئلة المذاكرات والامتحان، والتي لاحظت من خلالها أنّ جميع الأسئلة تتمحور حول (عرّف –عدّد– اذكر – سمّ – علل .....).

مقترحات البحث:

وفي ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها في البحث الحالي، تم تقديم المقترحات الآتية:

– تدريب المدرسين على ممارسة مهارات التفكير الناقد ليستطيعوا تدريب طلابهم عليها مستقبلا، وإدخال مقررات في التفكير الناقد إلى برامج إعداد المدرسين.

– إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التفكير الناقد لدى شرائح مختلفة من الطلبة وفي المراحل التعليمية كافة.

– العمل على تدريب المدرسين على استخدام طرائق تدريسية حديثة تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وإعمال الفكر لديهم، والتقليل من التركيز على الحفظ والتلقين.

– التركيز على ممارسة مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال اختبارات التحصيل الدراسي.

– تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد سواء من خلال المنهج الدراسي، أو من خلال البرامج التدريبية المعدة لذلك.

المراجع:

– أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. ط1. الأردن دار المسيرة، (2007).

– بشارة، موفق. *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (2003).

– ثابت، فدوى. *معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن. (2003).

– الجردي، طارق؛ الخولي، زياد؛ المحرز، هناء. *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث*. مجلة جامعة البعث. المجلد (38)– العدد(58). (2016). ص ص [55–85].

– جروان، فتحي. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الكتاب الجامعي، (2002).

– الجناد، لين. *التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية*، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ,جامعة دمشق. (2003).

– حبيب، مجدي عبد الكريم. *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير :إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة* .(الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي، (2003).

– الحدابي، داود؛ الجاجي، رجاء؛ الأشول، هند؛ عبد الباقي، جيتا. *مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية*، المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد الرابع– العدد(7). (2013). ص ص [172– 189].

– الحربي، علي. *أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر*، رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية، (2002).

– حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد. *مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن*، المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد السادس– العدد (10). (2015). ص ص[129– 146].

– حمدان، ميساء؛ عباس، بلسم. *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. المجلد (36) العدد(4).(2014). ص ص[303–317].

– حمصي، أنطون. *أصول البحث في علم النفس*، منشورات جامعة دمشق، (2003).

– الخوالدة، محمد. *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ* .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان الأردن. (2002).

– الزعبي، علي . إعداد برنامج تدريبي لتدريس التفكير لطلبة مجال معلم الرياضيات في جامعة مؤته وأثره على التفكير الناقد لديهم . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد(20).(2009). ص ص [129– 154].

– سعادة، جودت. *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة* .عمان: دار الشروق للنشر، (2003).

– سعادة، جودت. *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة* .عمان :دار الشروق للنشر، (2006).

– سليمان، جمال. درجة ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية). *مجلة جامعة دمشق* ، المجلد(28) – العدد(2)، (2012). ص ص[97– 154].

– طافش، محمود. *تعليم التفكير – مفهومه ، أساليبه، مهاراته*. عمان : دار جهينة، (2014).

– عاقل، فاخر. معجم علم النفس– انكليزي– فرنسي– عربي. (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم للملايين،(1979).

– عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد . *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* ، دار المسيرة ، عمان، (2007).

– العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق. *تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات عملية*.(الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة، ،. (2007).

– العسعوسي، أحلام حسين . *أثر وحدة إثرائية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطالبات المتفوقات في مادة الرياضيات للصف الثامن في دولة الكويت* .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين. (2007).

– عصر، حسن عبد الباري. *مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي*. البحرين: المكتب العربي الحديث.(1999).

– علي، إسماعيل إبراهيم. التفكير *الناقد بين النظرية والتطبيق* .عمان: دار الشروق،(2009).

– علي، خضر؛ أحمد، مطيعة. *تقييم الأساليب المساعدة على تنمية مهارة التفكير لدى تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي – دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة اللاذقية*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. المجلد (39)– العدد(3). (2017). ص ص [97–126].

– عليوه، رائد. *أثر استخدام نموذجي :البنائي للتعلم وحل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي*. رسالة دكتوراه منشورة. الأردن، (2006).

– غانم ، محمود. *مقدمة في تدريس التفكير*، (الطبعة الأولى). عمان: دار الثقافة،(2009).

– قطامي، نايفة . *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، ط1.عمان: دار الفكر، (2001).

– مجموعة من الباحثين. التفكير تعلّمه والتعلّم به– تعلم كيف تفكر... فكر كيف تتعلّم. ترجمة حكمت لميا. (الطبعة الأولى). دمشق: دار الرضا للنشر، (2007).

– الموسوي، نعمان. *الخصائص السيكومترية للصيغ البحرينية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد*، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (93) – العدد(24)، (2009). ص ص [55– 102].

– وزارة التربية . *وثيقة المعايير لمادة الدراسات الاجتماعية*. (2007).

– الوهر، محمود؛ الحموري، هند. قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة، دراسات العلوم التربوية ، المجلد(25)– العدد (1). (2001). ص ص[145 – 158].

– BEACHBOARD, M.R. & BEACHBOARD, C. Critical-Thinking Pedagogy and Student Perceptions of University Contributions to Their Academic Development. the International Journal of an Emerging Trans discipline , Idaho State University, USA Vol.(13). (2010). PP (117-135).

– De Bono, E. *Teaching Thinking*. London: Penquin Books.(1991).

– DURR, CATRINA R; *Lahart, Therese E; and Maas, Renee M*. Improving Critical Thinking Skills in Secondary Math and Social Studies Classes. (2000). ED434016. from : http://www.eric.ed.gov . Retrieved, 10, 2, 2016.

– ERNEST,T,B ETSY,P. Do diversty experiences influence the development of critical . thinking, journal of college student development ,(42). (3),(2001),257.

– FISHER, P. *Critical Thinking; What it is and Why it Counts*. California Academic Press. USA .(2001).

– JACOBS,S. *The equivaience of forms and of the California critical thinking skills test*. Measurement and evaluation in counseling and development , (31)-,(4), (2000). PP (211-222).

– TSAI, M. *Secondary school teacher perspective of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China* (Taiwan). D.A.I, (57)- (2), (2002). p(569).

– YUAN, H ET AL. *Promoting Critical Thinking Skills Through Problem-Based Learning*. Fundan Univeristy, Chinghai, China. (2007).