جامعـــة الشهيد حمه لخضر بالـــــوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

– دراسة ميدانية وصفية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

كريمة غيلاني

إشراف الأستاذة:

حنان دبار

لجنة المناقشة

د. أحمد فرحات	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مناقشا رئيسا
أ. حنان دبار	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	مشرفا مقررا
أ عبد الحميد عطا الله	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

دورة جوان: 2017

شكر وتقدير

الحمد لله تعالى أولا وأخيرا على عونه وتوفيقه، وعلى نعمه وآلائه، أن أخذ بيدي لإنجاز هذا العمل ونستغفره عما بدا من نقص وتقصير.

كما أتقدم بالشكر للأستاذة المشرفة " دبار حنان " وأشكر كل من ذلل أمامي الصعاب، وفتح لي الأبواب، وقدم يد العون والمساعدة، بالمصادر والمراجع. والمعلومات في الموضوع أو اكتفى بكلمات التشجيع والتحفيز، ..... فأنا مدينة للجميع بالفضل.

ولا يفوتني في الأخير أن أشكر لجنة المناقشة على قبولهم بمناقشة هذه المذكرة.

جزاهم الله عني جميعا خير الجزاء، وأسكنهم الفردوس الأعلى.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث عن بعض محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، ومعرفة ما إذا كان التفكير الناقد يختلف عند هذه المحددات، وقد تمحورت الدراسة حول الإشكالية التالية:

- هل يعتبر الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، من محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ؟

وانطلاقا منها تفرعت التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي؟

وقد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي، واختيرت العينة من جامعة الوادي من كلية العلوم والتكنولوجيا للسنة أولى جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا وأولى ماستر، وقد اعتمدت أداة واحدة لجمع البيانات، وهو يتمثل في اختبار يقيس مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، وقد طبقت الأداة بعد دراسة بعض خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، إذ تم التوصل إلى نفي جميع الفرضيات.

وقد تم تفسير نتائج هذه الفرضيات في ضوء الإطار النظري للدراسة، وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع.

وختمت الدراسة القائمة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالمجال التربوي.

Résumé :

L'étude vise à rechercher certains des déterminants de la pensée critique chez les étudiants universitaires et de voir si la pensée critique est différente chez ces déterminants ont porté l'étude sur le dilemme suivant

Est-ce que le sexe et la spécialisation universitaire et le niveau académique est l'un des déterminants de la pensée critique chez les étudiants universitaires ?

Et à partir de laquelle bifurqué les questions suivantes :
- 1- Y at-il des différences statistiquement significatives dans le niveau de la pensée critique chez les étudiants universitaires en fonction de leur sexe .
- 2- Y at-il des différences statistiquement significatives dans le niveau de la pensée critique chez les étudiants universitaires selon la spécialisation académique.
- 3-Y at-il des différences statistiquement significatives dans le niveau de la pensée critique chez les étudiants universitaires en fonction de leur niveau scolaire.

L'étude a identifié l'approche descriptive et l'échantillon choisi de l'Université D' El oued et faculté des Sciences et de la technologie et le première année master.

Un outil pour la collecte de données a été adopté c'est un questionnaire qui mesure le niveau de la pensée critique chez les étudiants universitaires ;L'outil a été appliqué après avoir étudié certaines de leurs caractéristiques psychométriques et s'assurer de la validité de l'utilisation de l'étude de l'échantillon de base

Les méthodes statistiques utilisées sont limitées à des tests T pour désigner les différences entre les moyens de deux échantillons indépendants a été atteint de nier toutes les hypothèses . c'est à dire ne pas accepter des paramètres par défaut spécifiques.

L'interprétation des résultats des ces hypothèses à la lumière du cadre théorique de l'étude, et fait référence aux résultats des études précédents sur le même sujet.

L'étude a conclu la liste de quelques suggestions destinées pour les personnes

intéressées dans le domaine de l'éducation.

ABSTRACT:

The present study aims at searching for some critical determinants of critical thinking among university students and to find out whether critical thinking is different in these determinants. The study focused on the following problem**:**

- Is sex, academic specialization, and level of study considered critical determinants of critical thinking among university students?

And from which the following branched partial questions:

1- Are there any statistically significant differences in the level of critical thinking among university students according to their gender?

2 - Are there any differences of statistical significance in the level of critical thinking among university students according to their academic specialization?

3- Are there any statistically significant differences in the level of critical thinking among university students according to their level of education?

The study was based on the descriptive approach. The sample was selected from El-Oued University from the Faculty of Science and Technology for the first year and 1st Master. It adopted a single data collection tool. It is a test that measures the level of critical thinking among university students. Their cytometric properties and their validity for use on the basic study sample.

The statistical methods used were limited to the T test to denote the differences between two independent sample averages. All hypotheses were denied, so, none of the determinants were accepted.

The results of these hypotheses were explained in light of the theoretical framework of the study and the results of previous studies on the same subject.

The study concluded some suggestions for those interested in the field of education.

فهرس المحتويات

	العنوان	صفحة
	شكر وتقدير	أ
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	د
	فهرس المحتويات	هـ
	فهرس الجداول	ح
1	**مقدمة**	**1**
الجانب النظري		
الفصل الأول: تقديم الدراسة		
1	الإشكالية	**6**
2	تساؤلات الدراسة	**10**
3	فرضيات الدراسة	**10**
4	أهمية الدراسة	**11**
5	أهداف الدراسة	**11**
6	التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	**11**
7	الدراسات السابقة	**12**
الفصل الثاني: التفكير الناقد		
	تمهيد	**20**
1	التفكير	**20**
1-1	مفهوم التفكير	**20**
1-2	افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير	**22**
1-3	قوانين التفكير	**24**

4-1	خصائص التفكير	25
5-1	خصائص الطالب المفكر	25
6-1	مستويات التفكير	27
7-1	نظريات التفكير	29
2	التفكير الناقد	29
1-2	مفهوم التفكير الناقد	29
2-2	أهمية التفكير الناقد	34
3-2	خصائص التفكير الناقد	35
4-2	مراحل عملية التفكير الناقد	36
5-2	مهارات التفكير الناقد	37
6-2	خطوات التفكير الناقد	42
7-2	معايير التفكير الناقد	43
8-2	مكونات التفكير الناقد	45
9-2	التفكير الناقد في التعليم الجامعي	46
	خلاصة الفصل	48
الجـــــــــــــانب التطبيقي		
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	51
1	الدراسة الاستطلاعية	52
1-1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	52
2-1	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	52
2	الدراسة الأساسية	52
1-2	المنهج	53
2-2	العينة وخصائصها	53
3-2	أدوات الدراسة	55

2-4	حدود الدراسة	**60**
2-5	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	**60**
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة		
	تمهيد	**65**
أولا	عرض وتحليل نتائج الدراسة	**65**
1	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى	**65**
2	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية	**66**
3	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة	**66**
ثانيا	تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**67**
1	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	**67**
2	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	**68**
3	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	**69**
خلاصة عامة		**73**
إقتراحات الدراسة		**74**
المراجع		**75**
الملاحق		**82**

فهرس الجداول

جدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مراحل عملية التفكير الناقد	37
02	يوضح مهارات التفكير الناقد	40
03	يوضح تلخيص تصنيفات التفكير الناقد	42
04	يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية	52
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	54
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم الدراسي	54
07	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي	54
08	يوضح إنتماء الإجابات للأسئلة.	56
09	يوضح نتائج الصدق للدراسة الاستطلاعية بطريقة المقارنة الطرفية	58
10	يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية	59
11	يوضح نتائج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	59
12	يوضح دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.	65
13	يوضح دلالة الفروق بين التخصصين في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.	66
14	يوضح دلالة الفروق بين المستويين في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة	67

مقدمة

مقدمة:

يعتبر التفكير الناقد نوعا مهما من أنواع التفكير الإنساني، وربما يكون من أكثرها استخداما في ميادين التربية والتعليم من جهة، وفي جوانب الحياة اليومية من جهة ثانية.(سعادة، 2015، 136) فالتفكير الناقد ذات أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، والتعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، من خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد، القدرة على اتخاذ القرار التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير الناقد. فمن خلال هذا التفكير يتعلم المتعلم كيف يسأل، ومتى يسأل، كيف يستدل، ومتى يستخدم الاستدلال. ويمكن أن نعتبر التفكير الناقد أحد أنواع حل المشكلات لكنه لا يتبع خطوات حل المشكلات المعتادة، حيث أنه من الضروري أن يخضع المتعلم النتائج للنقد والتقويم والمقارنة.

(شنة، 2014، 64)

فالتفكير الناقد هو التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم، بهدف البحث عن الحقيقة. فهو مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، التأكد من صدق مصادرها، في ضوء الأدلة والبراهين وصولا إلى النتائج والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم.

(النبهاني، 2015، 408)

وشهدت فترة الثمانينات من القرن العشرين اهتماما مكثفا في الأوساط التربوية بالتفكير الناقد، حيث دعت مجلة التربية الأمريكية في مؤتمراتها إلى دعم هذا النوع من التفكير ومحاولة الاهتمام به من قبل التربويين والمؤسسات التربوية، يوضح "نيكرسونNickerson" أن أهمية تعلم التفكير الناقد تكمن في مساعدة الأفراد على التكيف بدرجة أكبر مع غيرهم، حيث أن المجتمع يتغير بدرجة سريعة.(شنة، 2014، 64)

ويعد التفكير الناقد من أنواع التفكير التي لاقت اهتماما من قبل التربويين منذ فترة طويلة، ولكن الإهتمام به زاد بشكل واضح في السنوات الأخيرة، نظرا لانعكاساته العديدة على عملية التعلم وقدرات حل المشكلات، التي تعد ضرورية من أجل مساعدة الطلبة على مواجهة الحياة المعاصرة.(الحارثي وسعيدي، 2016، 22). وتزويد الطلبة بآليات التقويم لما

يعرض عليهم من أفكار خاصة في ظل تعدد مصادر المعلومات وتنوع أساليبها بطرق تجعلهم بحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، للتمكن من تقويم ما يعرض عليهم، وتمييز المقبول، كما يساعد تطوير هذه المهارات على التمييز بين البدائل المختلفة ...اتخاذ القرارات.(الركيبات، د. ت، 2016)

فهو يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له، فهو يكسب الإنسان تفسيرات صحيحة مقبولة للمواضيع المطروحة، ومراقبة الأفكار مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

(شنة، 2014، 64)

وتعتبر الحاجة إلى التفكير وضرورة تنميته ذات أهمية بالغة، خاصة أن الدراسات التربوية – كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ (2011)– تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وليس موجودا بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر.(مشري، 2014، 142)

وعليه تنصب الدراسة الحالية على معرفة بعض محددات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الوادي، وذلك لأن مفهوم التفكير الناقد يعتبر بحد ذاته من المواضيع الجديدة التي ستضاف لمكتبة الجامعة.

وعليه، فإن عنوان الدراسة " التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض متغيراتها"وهي دراسة ميدانية وصفية على عينة من طلاب جامعة الوادي.

وتم تناول هذا الموضوع في جانبين أولهما نظري والثاني تطبيقي، حيث احتوى كل منهما على جملة من الفصول وهي كالتالي:

الجانب النظري وتضمن:

الفصل الأول: (تقديم الدراسة): احتوى على تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وأخيرا التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.

الفصل الثاني: مفهوم التفكير، افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير، قوانين التفكير، خصائص التفكير، خصائص الطالب المفكر، مستويات التفكير، نظريات التفكير، كما تطرقنا لتعريف التفكير الناقد، وأهميته، وخصائصه، ومراحل عملية التفكير الناقد، ومهاراته، وخطوات التفكير الناقد، ومعاييره، ومكوناته، والتفكير الناقد في التعليم الجامعي وأخيرا خلاصة الفصل.

وبالنسبة للجانب التطبيقي(الميداني) جاء يحتوي على فصلين أساسيين:

الفصل الثالث: وقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم فيه تقديم لإجراءت الدراسة الإستطلاعية، ثم يلي ذلك إجراءات الدراسة الأساسية بدءا بتحديد المنهج، والعينة وخصائصها أو أدوات الدراسة وحدود الدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الرابع: جاء فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية، وخلاصة عامة لهذه النتائج. ثم اقتراحات لدراسات مستقبلية.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

كرم الله بني آدم فاختار لهم هذا الدين، وفضلهم على سائر مخلوقاته بأن منحهم نعمة العقل ليميزوا بين الحق والباطل، والخير والشر، فجعله مدار التكليف محل التمييز، لذا اعتنى الإسلام بالعقل عناية فائقة.(عرام، 2012، 56)

قال تعالى: " **ولقد كرمنا بني ءادم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا**" (الإسراء: 70)

فدعا بنو آدم إلى التأمل والتفكير في الكون ليعرف قدرة الله وعظمته في مخلوقاته.

(عرام، 2012، 56)

وقد جعل من أجل وظائف العقل الاستدلال به على قدرة صانعه، فدعا إلى عدم التسرع وإصدار الحكم إلا بعد الفحص الدقيق، والعمل على نقد الأدلة المتعلقة بالقضية المعروضة، ومما يؤكد ذلك قوله تعالى: "**يا أيها الذين ءامنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين**" (الحجرات: 6)

من هنا نرى أن التربية العقلية في الإسلام تهدف إلى استخدام العقل عند الحكم على الأشياء والمواقف بموضوعية علمية بفكر ناقد، ونظرة ثاقبة لكل جوانب ذلك الشيء.

كما تحفل السنة النبوية المطهرة بأحاديث كثيرة تحث على استعمال التفكير الناقد والتمحيص، والبعد عن التقليد الأعمى، ومن ذلك ما رواه حذيفة بن اليمان رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " لا تكونوا إمعة، تقولون: إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس، أن تحسنوا، وإن أساؤوا فلا تظلموا".

من خلال ما سبق يتضح حرصه صلى الله عليه وسلم على بناء عقلية المسلم على النقد والتمحيص، فلا يسلم بالظواهر والأحداث دون تمحيصها، حيث يحث الإنسان أن يفهم ويحلل ويناقش ويقيم، ويختار الأفضل.(عرام، 2012، 56، 57)

ومع ظهور علم النفس المعرفي في الستينات من القرن العشرين، بدأت ثورة الاهتمام بالتفكير وأصبح مدارا للبحث للعديد من العلماء، وقبل ظهور علم النفس المعرفي بوقت طويل كان الناس يستخدمون طريقة الاستبطان لمحاولة فهم أنفسهم.

وهناك حادثتان أثرتا بشكل كبير على مسار دراسة التفكير، أولاهما ظهور النازية في ألمانيا والتي وضعت نهاية لعمل معظم علماء النفس الجشتالت بالرغم من انتقال الكثير منهم إلى الولايات المتحدة الأمريكية لإكمال عملهم. وثانيهما ظهور السلوكية في أمريكا والتي أدت إلى إعاقة البحث الأمريكي حول التفكير، فالسلوكيون ركزوا على أن التفكير لا يمكن ملاحظته فهو عمليات عقلية داخلية ولذلك يجب عدم دراسته وقد بقيت السلوكية عائقا في وجه التفكير حتى الولادة الحديثة لعلم النفس المعرفي في الستينات.

(غانم،2009، 90، 91)

كما يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله، لتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته، وتبين لنا كغيره من المفاهيم المجردة.

لذلك فإن برامج تنمية التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة يمكن أن تستعمل في معظم المواد الدراسية ولمختلف الأعمار وفي المراحل الدراسية كافة فالهدف الأساسي من هذه البرامج هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين لكي يتمكنوا من تنظيم أفكارهم بطريقة مبدعة وناقدة.(محيسن، 2014، 510)

ويعتبر التفكير الناقد ذات أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، ويعتبر هذا التفكير من بين المهارات الضرورية لمواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرون ذلك ما أشارت إليه دراسة أجراها Hillaiam, Myser 1999، حيث حدد ست مهارات ضرورية هي: المهارات الأكاديمية، مهارات الاتصال. مهارات التفكير الناقد، مهارات حل المشكلات والإدارة الذاتية. مهارات البحث عن المصادر والمعلومات، المهارات التكنولوجية واستخدام الحاسوب.

والتفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له، فهو يكسب الإنسان تفسيرات صحيحة مقبولة

للمواضيع المطروحة، ومراقبة الأفكار مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية تبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

كما أنه يعتمد على التحليل الفرز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والأفكار الخاطئة.(شنة، 2014، 2،3). وأشارت دراسة تسوي 1998 (Tsui, 1998) بعنوان مراجعة البحوث التي تناولت التفكير الناقد وهدف هذا البحث إلى تحليل اثنتين وستين (62) دراسة، تتناول التفكير الناقد بين طلبة الجامعات، وتكونت عينة البحث من رسائل دكتوراه، وكتب، ومقالات صحفية، قد تم تحديدها من خلال البحث في قواعد البيانات مستخلصا تعليميا باستخدام المفردات الرئيسية: التفكير الناقد –التعليم العالي. وتوصلت النتائج أن إثنتين وستين(62%) من الدراسات ذات منهج تتبعي ذات المسح الطولي، حاولت ثلاث عشرة (13) دراسة من عدد ثلاث وعشرين (23) قياس تنمية قدرة الطلبة نحو التفكير الناقد، باستخدام المسح المستعرض، وأشارت أغلبية الدراسات إلى أن هناك معرفة لدى الطلبة بالتفكير الناقد، بينما لم يظهر استقرار أثر العامل الذي أدى إلى هذا التنامي، أن الدراسات في هذا الموضوع متشابهة من حيث تساؤلات البحث وأدوات البحث. ظهور معرفة أساسية قليلة نسبيا إلى حد ما في الأبحاث الماضية عن التفكير الناقد إلا أن الكثير من البحوث الإستشرافية قد شملت التحكم في مجال واسع من المتغيرات، وقد ظهرت فائدة ذلك، وأشارت نتائج بعض الدراسات أن طلبة الجامعة يحصلون على مكتسبات كبيرة في مجال التفكير الناقد في أثناء السنوات الأولى من الدراسة، كما توجد دراسات استخدمت الطرق التقليدية في التدريس وكانت النتيجة زيادة كبيرة في التفكير الناقد، بينما دراسات صممت مقررات وبرامج بشكل محدد لتحسين التفكير الناقد إلا أن نتائجه كانت مختلفة.(فقيهي، 2006، 82)

حيث هدفت دراسة (إبراهيم، 1999) إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل وفق الاختبار المعد من قبل الباحث. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع كافة في قسمي التاريخ بكليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل والبالغ عددهم (169) طالبا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:(معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة هورست، والاختبار التائي). وأظهرت النتائج ما يلي:

– توفر مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة حيث تبين أن أداء العينة يقع في المتوسط كما وأظهر (15 %) من الطلبة أداء ضعيفا في التفكير الناقد، كما لم يوجد أثر لمتغير

الجنس أو نوع الكلية في أداء العينة على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية. (عسقول، 2009، 75)

بالإضافة إلى دراسة نبيل بحري (2007): حاول الباحث من خلال الدراسة الحصول على بعض الحقائق الميدانية التي من شأنها أن تسمح بوضع تقييم موضوعي لنوعية مخرجات المنظومة التربوية في هذا المجال، وبالتالي الإجابة على التساؤلات: مدى قدرة التلاميذ على التفكير بشكل نقدي؟ وهل هناك علاقة بين هذه القدرة ومتغيرات: الجنس، نتائج التحصيل، والتخصص الذي يدرسه التلاميذ؟ وأخيرا إلى أي مدى يمكن اعتبار حالات التمرد والانتقاد الحاد للعلاقات التي تربط التلميذ بأفراد أسرته ومعلميه مؤشرا من مؤشرات نمو القدرة على التفكير النقدي لديه؟ وعليه فقد تمت صياغة فرضيات البحث وفقا لهذه التساؤلات، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة النهائية من مرحلة التعليم الثانوي، وقد أختيرت هذه السنة باعتبار أن تلاميذها على مشارف الإنتهاء من مرحلة التعليم الثانوي. واستعمل الباحث في الدراسة ثلاث أدوات أساسية هي: اختبار القدرة على التفكير النقدي لكل من (1992) -V-J YLI Luoma&pertti، مقياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة مع الأسرة، ومقياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة مع المعلم وهما من بناء الباحث، بالإضافة إلى المعدل التراكمي السنوي للتلاميذ. وأن أول نتيجة خلصت إليها عملية تحليل النتائج هي أن التلاميذ المرحلة الثانوية لا تعوزهم القدرة على التفكير النقدي بشكل كامل. أما النتيجة الثانية التي أفضت إليها الدراسة، فهي عدم وجود فروق بين التلاميذ في درجة القدرة على التفكير تبعا لمتغير الجنس، أما النتيجة الثالثة فتتمثل في عدم وجود فروق في درجة نمو القدرة على التفكير النقدي تبعا للتخصص الذي يدرسه التلاميذ، أما النتيجة الرابعة والأخيرة فهي تؤكد عدم وجود علاقة بين الاتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو العلاقات التي تربطهم بكل من المعلمين وأفراد أسرهم ودرجات قدرتهم على التفكير النقدي. (فسيو، 2011، 43، 44)

ونظرا لاختلاف الباحثين والمنظرين حول مفهوم التفكير الناقد، فقد تداعت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، إذ اجتمع ما يقارب من (46) خبيرا يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية، كالعلوم الإنسانية، والعلوم الإجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية، وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية، وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءا من

عام (1990- 1992). لقد استخدم هؤلاء الخبراء استراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي وهو: كيف يمكن تعريف التفكير الناقد لمستوى الجامعة. (مرعي ونوفل، 2007، 4)

إن دراسة التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في المجتمع الجزائري لم تحظى باهتمام كبير من المختصين والباحثين، وإن وجدت بعض الدراسات التي أجريت على التفكير الناقد فهي قليلة جدا في حدود علم الباحث، ما شكل باعثا لدينا للمساهمة في إثراء ولو بالقليل في دراسة التفكير الناقد لدى الطالب لإحدى الجامعات الجزائرية وهي جامعة "الوادي".

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في جملة من التساؤلات:

2- تساؤلات الدراسة:

- تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الأتية:
- **التساؤل العام:**

هل يعتبر الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي من محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي ؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة:

يعتبر الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي من محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

3-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي باختلاف التخصص الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي باختلاف المستوى الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة في التعرف على واقع التفكير الناقد ومستواه لدى الطلبة الجامعيين.
- يعد التفكير الناقد ذو أهمية في تشكل المعارف والمعلومات لدى الأفراد لأنه يمكّن الفرد إلى كيفية التوصل إلى فعاليات أو حلول توصله إلى ما يريد عن طريق استعراض ما يمر في عقولنا فنستطيع أن نفرق ما هو مقبول وما هو غير مقبول وغير ذلك.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة جامعة "الوادي" (جامعة الشهيد حمه لخضر) للتفكير الناقد من خلال إجابته على أسئلة **اختبار القدرة على التفكير الناقد لراش** المترجم **من طرف "تبيل بحري"** والذي يتعاملون معه من خلال الإجابة الصحيحة والتي تحتاج التركيز للإجابة بمنطق من خلال تفكيره بعمق والذي يستند إلى الدقة والوضوح للإجابة الصائبة.

- التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الوادي، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد باختلاف الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

6-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

إقتصرت الدراسة على مفهوم أساسي واحد وهو:

التفكير الناقد:

هو مجموعة مهارات تمكن الطالب من استخدام أسس المنطق السليم في الحكم على الأشياء، ويعبر عنه في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي في اختبار القدرة على التفكير الناقد.

7- الدراسات السابقة

- دراسة محمود (1988) بعنوان: دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد و مستوى التطلع ومفهوم الذات لدى طلاب الدراسات العليا:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة القدرة على التفكير الناقد ومستوى التطلع ومفهوم الذات لدى طلاب الدارسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة قناة السويس أثناء التحاقهم بالدبلوم العام والخاص في التربية عام (85/ 1986)، وذلك من الأقسام العلمية والأدبية، وإستخدم الباحث الأدوات التالية: استبيان "مستوى التطلع من اعداده، ومقياس تينسي لمفهوم الذات من ترجمة عبد الرحيم بخيت (1984)،و" اختبار كورنل" للتفكير الناقد، وأعده للعربية محمود أبوا زيد إبراهيم (1981)، وقد أظهرت النتائج التالية بالنسبة للتفكير الناقد الآتي:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات مفهوم الذات ودرجات القدرة على التفكير الناقد، حيث كلما زاد مفهوم الفرد الجيد عن ذاته زادت القدرة على التفكير الناقد.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب و الطالبات ذوي القدرة العالية للتفكير الناقد، وذوي القدرة المنخفضة في مفهوم الذات (الجسمية، الشخصية العالية، الاجتماعية المثالية، رضا الذات، السلوكية)، وذلك لصالح من هم بقدرة عالية.

3- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في: أبعاد الذات والتفكير الناقد ومستوى التطلع.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد لصالح التخصص العلمي.

(المبيريك، 1427- 1428، 111)

- دراسة الشطناوي (2003) بإجراء دراسة هدفت الى تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الاردن استخدم اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد النموذج (a)، تكونت عينة الدراسة من 50 طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة في الأردن، وتم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات لفحص أثركل متغير الجنس والتخصص الدراسي والعمر على أداء الطلبة لمهارات التحليل والاستدلال والتقويم الفرعية مجتمعة ولفحص أثر كل من متغير الجنس والتخصص الدراسي والعمر على أداء الطلبة لمهارتي الاستنتاج والاستقراء مجتمعتين، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق في أداء الطلبة على مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، التخصص الدراسي.

(برهان وعاصي، 2015، 137)

- دراسة حسن (2004) وهي بعنوان:" فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود"، هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحقق من فعاليته تجريبيا لدى عينة من طالبات جامعة سعود بالرياض، وفعاليته في تنمية مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من 295 طالبة من طالبات جامعة الملك سعود من جميع التخصصات بالآداب والتربية، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة: "اختبار المتشابهات" لوكسلر واستبيان " مهارات التفكير الناقد" المقدمة للمتخصصين في التربية وعلم النفس ومجال التفكير(للتأكد من المهارات الأساسية والفرعية اللازمة لبناء مهارات البرنامج)، وقائمة مهارات وسمات الشخصية الناقدة، وجميعها من إعداد الباحثة، واختبار التفكير الناقد من إعداد عبد السلام وسليمان(1982)، وقامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة وتجريبية(خضعت لبرنامج تنمية مهارات التفكير الناقد) وللتأكد من تكافؤ العينتين قامت الباحثة بتطبيق "اختبار المتشابهات لوكسلر" واختبار التفكير الناقد قائمة سمات الشخصية الناقدة، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التجريبي على المجموعة التجريبية، وكانت من أهم النتائج:

1- تساوي تحصيل المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي.

2- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

(المبيريك،1427، 1428، 126، 127)

- **دراسة مرعي ونوفل(2007)، التي سعت الى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية** الجامعية (الانروا) حيث تكونت العينة من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طالب وطالبة، يمثلون المستويات الدراسية الأربعة (148) طالب (362) طالبة، واستخدام الباحثان اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) حيث قام الباحثان بتقنينه على البيئة الأردنية حيث أظهرت النتائج ان درجة امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا (80%)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس، ولصالح طلاب السنة الأولى والثانية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كما أظهرت الدراسة علاقة ايجابية بين معدل الشهادة الثانوية العامة ومهارة الاستدلال وبين المعدل التراكمي ومهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم، وقد أوصى الباحثان بتدريب طلبة المرحلة الثانوية على امتلاك مهارات التفكير الناقد لرفع معدلاتهم في الشهادة الثانوية العامة وإجراء المزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بشكل عام.(الحدابي، والأشول، 2012، 12)

- **دراسة بيتشبورد (2010) الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان تربية التفكير الناقد وإدراك الطلبة لإسهامات الجامعة في تطورهم الأكاديمي**، وهدفت الدراسة الى تعرف العلاقة بين تقديم مهام وأنشطة في التفكير الناقد ضمن البرامج الدراسية، ومفهوم الطلبة عن القدر الذي تسهم به جامعاتهم في تطورهم المعرفي وفي فهمهم للعمل وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالبا وطالبة من سنوات دراسية مختلفة في جامعات عدة في الولايات المتحدة الامريكية وتمثلت أدوات الدراسة في أنشطة إثرائية في مهارات التفكير

الناقد، استبانة عن رأي الطالب فيما تقدمه الجامعة لإغناء تحصيله المعرفي وفهمه للحياة والعمل، مقابلات شخصية مع الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء الطلبة فيما تقدمه لهم الجامعة من إسهامات تغني تحصيلهم المعرفي وفهمهم للعمل والحياة عموما، 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 جاكوب (2010) ماليزيا: بعنوان مهارات التفكير الناقد في تدريس الرياضيات باستخدام الوصل على الشبكة،** وهدفت الدراسة على تعرف أثر استخدام مهارات التفكير الناقد في التحصيل في مادة الرياضيات ومستوى التفكير الناقد لدى رواد أحد المنتديات الالكترونية من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (46) من طلبة السنة الأولى في كلية الرياضيات في جامعة ماليزيا الحكومية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في الرياضيات، مقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة أثرا إيجابيا لإستخدام مهارات التفكير الناقد في كل من التحصيل في الرياضيات ومستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (الاستنتاج، التقويم) لدى رواد المنتدى الذي استمر نحو (11) أسبوعا وتلقى المشاركون فيه جلسات تدريبية لحل تمارين رياضية باستخدام مهارات التفكير الناقد.

(علي، 2012، 30، 31)

- **دراسة الزق (2012)** التي أجريت على عينة مكونة من (340) طالبا وطالبة من الموهوبين والعاديين في الجامعة الأردنية، واستخدم فيها مقياس واطسون- جليسر للتفكير الناقد في جمع البيانات، فقد أشارت نتائجها أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين ليس مرتفعا وهو دون المستوى المأمول، وأن الموهوبين يتفوقون على العاديين في التفكير الناقد وبالتحديد في مهارات الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط وتقويم الحجج.

(برهان وعاصي، 2015، 137)

- **دراسة شنة (2014) وهي بعنوان:** فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة، كما استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية – البعدية؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد بمهاراته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.أما بالنسبة لعينة الدراسة تمثلت في طلبة السنة الرابعة علم النفس المدرسي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة، وتكونت هذه العينة منّ60 طالب. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على بطرية اختبارات القدرة على التفكير الناقد لمحمد أنور إبراهيم والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى جود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح. (شنة، 2014، 63)

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

- **<u>من حيث الأهداف:</u>**

فقد تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسات إلى معرفة أثر برامج معينة في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة (شنة، 2014)، ودراسة (بيتشبورد، 2010)، ودراسة (جاكوب، 2010)، ودراسة (حسن، 2004).

- **<u>من حيث بيئة الدراسات:</u>**

حيث أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة فدراسة (شنة، 2014) أجريت في الجزائر، ودراسة (بيتشبورد، 2010) أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة (جاكوب، 2010) أجريت في ماليزيا، ودراسة (حسن، 2004) أجريت في المملكة العربية السعودية، ودراسة (محمود، 1988) أجريت في مصر، ودراسة (مرعي ونوفل، 2007)، ودراسة (الشطناوي، 2003)، ودراسة (الزق، 2012) أجريت في الأردن.

- **من حيث زمن الدراسات:**

أجريت هذه الدراسات والبحوث في أزمنة مختلفة وسنوات عديدة فأولى هذه الدراسات العربية التي حصل عليها الباحث في هذا المجال هي دراسة (محمود، 1988) والتي أجريت في مصر، وأحدث هذه الدراسات دراسة (شنة، 2014) والتي أجريت في الجزائر مما يعني أن هذا البحث جدير بالدراسة في الجزائر.

- **من حيث عينات الدراسة :**

فقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت أصغر عينة في الدراسات السابقة (46) فردا في دراسة (جاكوب، 2010) وبلغ أكبر حجم للعيّنة (2000) فردا في دراسة (مرعي ونوفل، 2007).

كذلك إختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينات فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والاناث كما هو الحال في جميع الدراسات السابقة بإستثناء دراسة (حسن، 2004) والتي أجريت على عينة من الاناث فقط، ودراسة (زكية شنة، 2014) والتي أجريت على عينة من الذكور فقط.

- **من حيث نتائج الدراسات السابقة:**

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب إختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة فالدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر برامج معينة على تحسين مستوى التفكير الناقد تباينت نتائجها فهناك تحسن في مستوى التفكير الناقد يعزى للمجموعة التجريبية في دراسة (زكية شنة، 2014)، ودراسة(بيتشبورد، 2010)، ودراسة (جاكوب، 2010)، ودراسة(حسن، 2004)،وبينما أظهرت نتائج دراسة (الزق، 2012) ودراسة (مرعي ونوفل، 2007) تدني مستوى التفكير الناقد لدى طلبتهم.

بينما أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق بين مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس، والعمر، والتخصص الدراسي مثل دراسة (الشطناوي، 2003).

كذلك أظهرت الدراسات التي إعتمدت أهدافها على إعداد برامج تنمية التفكير أظهرت النتائج مدى فاعلية تلك البرامج ونجاحها في تنمية التفكير مثل دراسة (حسن، 2004) ودراسة (زكية شنة).

الفصل الثاني: التفكير الناقد

تمهيد

1- التفكير

1-1- مفهوم التفكير

1-2- افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير

1-3- قوانين التفكير

1-4- خصائص التفكير

1-5- خصائص الطالب المفكر

1-6- مستويات التفكير

1-7- نظريات التفكير

2- التفكير الناقد

2-1- تعريف التفكير الناقد

2-2- أهمية التفكير الناقد

2-3- خصائص التفكير الناقد

2-4- مراحل عملية التفكير الناقد

2-5- مهارات التفكير الناقد

2-6- خطوات التفكير الناقد

2-7- معايير التفكير الناقد

2-8- مكونات التفكير الناقد

2-9- التفكير الناقد في التعليم الجامعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه، وفي جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية.

1- التفكير:

1-1- مفهوم التفكير.

1-1-1- لغة:

فكر: الفكْرُ والفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العِلْمُ ولا النظر، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكَارًا. والفكرة: كالفكر قد فَكَر في الشيء وافكر فيه وتفكر بمعنى ورجل فكيّر. مثال فسّيق، وفيْكَر: كثير الفكر، الأخيرة عن كراع.

الليث: التفكر اسم التفكير، ومن العرب من يقول الفكر الفكرة، والفكري عل فعلى اسم، وهي قليلة الجوهري: التفكر التأمل، والاسم الفكرُ والفكرة، والمصدر الفَكر، بالفتح. قال يعقوب: يقال: ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة، قال: والفتح فيه أفصح من الكسر.(ابن المنظور، 2003، 76، 77)

جاء في معجم الوسيط: " فكر في الأمر، يفكر، فكرا: أعمل العقل فيه رتب بعض ما علم ليص4ل به إلى مجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكر مبالغة في فكر، وهو أشيع في الإستعمال منه.(الأميري، 2008، 15)

1-1-2-إصطلاحا:

- ديبونو(De Bono,1985): يرى أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

– كوستا (costa, 1985):يرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

– باريل(Barell, 1991):يرى أن التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أو بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.

– ويعرفه قطامي (2001) التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى إفتراضات وتوقعات جديدة.(العتوم، 2012، 214)

– التفكير هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة.(السليتي، 2006، 18)

– ويعرف التفكير بأنه عبارة عن نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض، فلا بد أن يوجد أولا هذا الموقف بما يصاحبه من علامات الإستفهام المتعددة والذي تحاول أن نبحث له عن حلول بواسطة عمليات التفكير المختلفة.(عويضة، 1996، 140)

– والتفكير عملية معقدة تتألف من مجموعة من العمليات العقلية التي يتم بها هذا النشاط وهي:

– المقارنة: وتتمثل في معرفة العناصر المختلفة في وجود الظاهرة ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر في علاقات معينة.

– التنظيم: ويتمثل في تنسيق الظواهر في فئات تبعا لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

– التصنيف: ويتمثل في تجميع الظواهر في فئات معينة.

– التعميم: ويتمثل في استخلاص الخاصية العام أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على ظواهر وحالات مشابهة.

– التجديد: ويتمثل في التفكير بالأشياء بصورة مجردة عن الأشياء نفسها.

– ارتباط بين المجردات والمحسوسات.

– التحليل: ويتمثل في فك ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها المكونة لها.

- التركيب: ويتمثل في إعادة توحيد الظاهرة من عناصرها.
- الإستدلال: ويتمثل في استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى.

(الداهري ووهيب، 1999، 150)

- وتعريف كوسلين ورز ينبورغ: التفكير هو " التلاعب بالمعلومات في الدماغ"، أما كوستا فيرى بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك الأمور والحكم عليها.
- أما تعريف حسن زيتون "هو عملية معرفية، فعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة "فهو بهذا المعنى يشير إلى أن التفكير يؤدي إلى تعلم معرفة جديدة، أي أن التفكير هو أداة الفرد لتعلم المعرفة الجديدة.(هوارية، 2014، 281،282)
- فمعلومة مثل: (إن المناطق الصحراوية تكون شديدة الحرارة نهارا في فصل الصيف مقارنة بالمناطق الساحلية) يتم تعلمها مثلا من خلال إجراء مقارنة بين درجات الحرارة في كلا النوعين من المناطق والمقارنة هي إحدى عمليات/ مهارات التفكير.

(زيتون، 2003، 02)

- ويمكن تعريف التفكير بأنه مجال من النشاط الإنساني وقدرة الفرد الواحد التي تسمح له بالحصول على المعارف عن الواقع على أساس الاستدلال والأفعال التفكيرية بالتصورات والمعارف أو المفاهيم.(روزين، 2011، 18)

ولعل أهم وظيفة للعقل هي التفكير، فالإنسان يفكر حين تصادفه أي مشكلة ويحاول حلها. وليس معنى هذا أن العقل لا يفكر إلا إذا صادفته المشاكل فالعقل في نشاط مستمر مادام أن الإنسان في حالة يقظة.(مطاوع، 1981، 105)

والتفكير لا يمكنه أن يقوم ويحدث إلا إذا سبقته مشكلة ما تكون هي دافع الفرد للتفكير والبحث عن حل لها.(عويضة، 1996، 139)

1-2-إفتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير:

يرى العديد من المربين وجود محورين للتفكير ينبغي على الطلبة الالتزام بهما من أجل أن يتعلموا كيف يرفعون من مستوى تفكيرهم. فهم بالدرجة الأولى بحاجة إلى القدرة على

تحديد أجواء معينة من تفكيرهم، وهم بالدرجة الثانية بحاجة إلى القدرة على تقييم استخدام هذه الأجزاء. وتمثل النقاط الآتية افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير وهي:

- **إن أي تفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة:** ويتم ذلك عن طريق تحديد وجهة النظر أولا، والبحث عن وجهات نظر أخرى وتحديد وجهات نقاط القوة وجوانب الضعف فيها ثانيا، وبذل كافة الجهود الممكنة للعمل بعقل مفتوح لتقييم جميع وجهات النظر ثالثا وأخيرا.
- **إن أي تفكير له هدف محدد أو أهداف محددة:** حيث لا بد من صياغة ذلك الهدف أو تلك الأهداف بوضوح والتمييز في الوقت نفسه بين الأهداف المنبثقة من تفكيرك وبين الأهداف الأخرى ذات العلاقة، والتدقيق من وقت لآخر للتأكد من السير حسب الهدف أو الأهداف المحددة والعمل على اختيار الهدف أو الأهداف المهمة والواقعية.
- **إن أي تفكير يعتمد أصلا على بيانات ومعلومات وأدلة:** حيث ينبغي حصر المطالب بتلك المدعومة بالبيانات والمعلومات والتي نمتلكها أولا، ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا وتلك التي تدعمها ثانيا، والتأكد من أن جميع المعلومات التي تستخدمها واضحة ودقيقة وترتبط بالسؤال الذي يدور حول القضية المطروحة ثالثا،الأكيد من أننا قد قمنا بجمع المعلومات الكافية رابعا وأخيرا.
- **إن أي تفكير يمثل محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما:** ويكون ذلك عن طريق أخذ قدر من الوقت لصياغة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق، مع توضيح ذلك السؤال بطرق متنوعة من أجل بيان معناه ومجاله ثم العمل بعد ذلك على تجزئة السؤال الكبير العام إلى أسئلة فرعية، مع تحديد ما إذا كان السؤال له جواب واحد أو أنه مجرد رأي، أو أنه يتطلب التفكير في العديد من وجهات النظر المطروحة.
- **أن أي تفكير يقوم أصلا على مجموعة من الافتراضات:** حيث لابد من تحديد هذه الافتراضات بوضوح وتحديد ما إذا كانت في الحقيقة مبررة أم لا، وتحديد ما إذا كانت هذه الافتراضات تعبر عن وجهة النظر أم لا.(فسيو، 2011، 203)
- **أن أي تفكير يتم التعبير عنه أو يتم تشكيله من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة:** حيث ينبغي تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح أولا، وتحديد المفاهيم البديلة والتعريفات البديلة أيضا للمفاهيم الأساسية أو الرئيسية ثانيا، والتأكد من استخدام المفاهيم بدقة وعناية ثالثا وأخيرا.

• **أن أي تفكير يحتوي في الأصل على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى حلول أو الأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات:** حيث ينبغي الاستنتاج فقط في ضوء ما يؤكده الدليل أولا، وفحص الاستنتاجات من حيث تناسقها مع بعضها ثانيا، وتحديد الافتراضات التي تؤدي إلى الاستنتاجات المقصودة ثالثا وأخيرا.

• **أن أي تفكير له توابع وتطبيقات أو تأثيرات:** حيث ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير أولا، ثم البحث عن الجوانب الايجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات ثانيا، ثم الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج لعملية التفكير ثالثا وأخيرا.

1-3-قوانين التفكير الأساسية:

حدد أرسطو ثلاثة قوانين للتفكير من خلال المنطق، وهو العلم الذي يدرس قوانين الفكر، ويحاول الكشف عن المبادئ التي يسير عليها التفكير. هذه القوانين تتمثل فيما يلي:

- **قانون الهوية:** يتم عادة التعبير عن هذا القانون بتعبيرات متعددة أهمها: أ هو أ، أ = أ، الشيء هو نفسه .....الخ. وتدل جميع هذه التعبيرات على أن الهوية تعني أن للشيء ذاتية خاصة يحتفظ بها دون تعبير، فالشيء دائما هو هو.

- **قانون عدم التناقض:** قد عبر أرسطو عن هذا القانون بقوله "من الممتنع حمل صفة وعدم حملها على موضوع واحد، في نفس الوقت، وبنفس المعنى" وهذا معناه أن لايمكن أن يكون "أ" أولا أ في نفس الوقت، فالشيء لا يمكن أن يتصف بصفة ونقيضها في نفس الوقت.

- **قانون الثالث المرفوع:** يمثل هذا القانون الصورة النهائية لقوانين الفكر، فهو ينفي نفيا قاطعا وجود وسط بين النقيضين، وهذا معناه أن أ إما أن تكون أ أولا أ، ولا وسط بينهما، فالحكم إما أن يكون صادقا أو كاذبا ولا شيء أكثر من ذلك.(مرجع سابق، 204- 208)

ومنه أن القانون الثاني المتمثل في الشيء لايمكن أن يتصف بصفة ونقيضها في نفس الوقت، والثالث فالحكم إما أن يكون صادقا أو كاذبا ولا شيء أكثر من ذلك يتفقان في أن لكل شخص لديه سمة خاصة به.

1-4- خصائص التفكير:

يتميز التفكير بجملة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم النفسية الأخرى نوجزها بالآتي:

- التفكير موجه إلى سلوك الذي يحل المشكلة أي أنه موجه نحو حل المشكلة.
- التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر والفهم والتخيل والاستنباط والتحليل وإدراك العلاقات والنقد والتقويم.
- التفكير يمكن تنميته عن طريق التدرب على مهاراته
- مفهوم التفكير مثله مثل بقية المفاهيم التي تمر على الإنسان ويتفاعل معها بصورة عادية ويستدل عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يصدر عن الفرد كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات
- قد يكون التفكير سطحيا بسيطا، وقد يكون معقدا يتطلب عددا من العمليات العقلية والتفاعل بين الرموز.(الجميلي، 2013، 25)
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة، لفظية، رمزية، كمية وغيرها.
- يمكن تطويره بالتدريب والمران.(كحلة، د. ت، 146)
- التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبرته.(المطوق، 2013، 34)

1-5-خصائص الطالب المفكر:

إن الصيحة المعاصرة تتضمن أن من حق كل مخلوق أن يستخدم ذهنه بأقصى فاعلية وبذلك تتحدد مهمة المعلم الصفية مع طلبته كمدرب على التفكير بتنظيم موقف التعلم ليساعد فيه الطلبة على إعمال ذهنهم بأقصى فاعلية، وتنظيم التفاعل إلى أن يحقق الطلبة نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتيا، ومن خصائص الطالب المفكر:

- **التسامح والغموض:** المقصود ارتياد عالم الغيب ((عالم مجهول)) الذي لم تتحدد فيه ملامح السير، على المعلم أن يطور اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو كل جديد وغريب، والنظر إليه نظرة المتفحص المتسائل والمقلب للأمور بهدف إدراك واستيعاب مواقف الحياة

من خلال عرض نماذج غامضة، والطلب من الطلبة التفاعل معها. بحيث يسمح لكل بممارسة أسلوبه في المعالجة ويحقق حالة الإنجاز التي يريدها من الموقف.

- **الترحيب بالخبرات الصعبة:** الطالب المفكر يمل التعامل مع الروتين لذلك يجب تقديم كل ما يتحدى قدراته وهذا يلقي على عاتق معلم التفكير أن يقوم بدور هام في هذا الاتجاه ويتلخص في:

* إعداد المواقف والخبرات الصفية التي تتحدى مستوى تفكير الطالب.

* وضع الطالب أمام مواقف تخل توازنه من أجل أن يبذل الجهد في التفكير لمحاولة إعادة التوازن التي تجلب له الراحة.(غانم، 2009، 172)

- **الروية والاتزان:** غالبا ما يحاول الإنسان الوصول إلى الحل بسرعة تدفعه في ذلك رغبة شديدة، مما قد يوقعه في الخطأ لذلك يتوجب على معلم التفكير تدريب الأطفال على عدم القفز إلى النتائج بسرعة، وأن يتروى من أجل الوصول إلى الاستنتاج من خلال مايلي:

أ- أن يقدم المعلم نموذجا سلوكيا ذهنيا.

ب-أن يقدم للطالب إستراتيجية تتلخص فيما يلي:

-إني استمع، إني أجمع البيانات.

-ما زالت الفكرة غير ناضجة.

-لم أحصل على المعلومات الكافية بعد.

-من يضيف. وهكذا يمكن تدريبهم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة.

- **التأمل والتصوير:** ونعرض له من خلال النقاط الآتية:

- يهيئ المعلم الظروف البيئية أمام الطالب حتى:

- يمارس عملا ذهنيا صامتا.

- يعطي خبرات تستدعي استخدام مخيلته.

– يجعل الطالب أن يصف الصور التي تتوقف على شاشة الفكر، ويترك الطالب في مثل هذه المواقف على طبيعته، لكي يعبر عن تصوراته وأفكاره ومشاعره، وعندما يعمل الطالب بهذه الصورة يكون مدفوعا دفعا داخليا يقوي ثقته بنفسه، ويجعله قادرا على نقل هذه الحالة إلى مواقف أخرى.(مرجع سابق، 172، 173)

وعليه مما تقدم عرضه أعلاه لخصائص الطالب المفكر من تسامح وغموض والترحيب بالخبرات الصعبة والروية والاتزان والتأمل والتصوير تتكون لديه رؤية واضحة لشخصه وأهدافه مما يعزز له ثقته بنفسه وتتكون لديه دافعية داخلية لاستمرار التعلم الذاتي مدى الحياة ويطبق الشيء الذي تعلمه في مواقف أخرى بناء على خبرته التي مر بها مما يجعله متوافق نفسيا.

1-6-مستويات التفكير:

يجمع الباحثون على أن عملية التفكير عملية عقلية ميكانيكية معقدة، تتألف من عدة مستويات منها:

المستوى الأول: ما وراء المعرفة، وتشمل على التخطيط والمراقبة، والتقييم.

المستوى الثاني: معرفي ويشمل على العمليات (التفكير الناقد، الاستدلال، التفكير الإبداعي) الإستراتيجيات (حل المشكلات، إتخاذ القرارات، تكوين المفاهيم).

المستوى الثالث: المهارات، وتشمل على المهارات (مهارات بلوم، مهارات الإستدلال، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير ما وراء المعرفي).

ويتفق معه المبيريك، لكنه يرى بأن المستوى الثاني والمستوى الثالث عبارة عن مستوى واحد أطلق عليه المستوى المعرفي.

بينما يرى عبد العزيز بأن مستويات التفكير عبارة عن أربعة وقام بتعريفها بناء على علاقتها بالنمو العقلي للإنسان وهي:

1- المستوى الحسي: وهو من صفة تفكير الأطفال، ويدور حول الأشياء المحسوسة لكن في هذا المستوى لا يصل إلى مستوى الأفكار ومعاني الأشياء.

2- المستوى التصويري: وهو أكثر شيوعا من المستوى الحسي، ويظهر عند الأطفال، أكثر من الكبار، ويظهر دوره في حل بعض المشكلات.

3- التفكير المجرد: وهو أرقى درجة من التفكير التصويري، ويعتمد على معاني الأشياء، وما يقابلها من ألفاظ وأرقام، ولا يعتمد على الأشياء المادية المحسوسة وهو يتطور وينمو مع الفرد بمجرد اكتسابه وإتقانه للغة.

4- التفكير بالقواعد والمبادئ: يقصد به فهم قوانين الطبيعة والتفكير العلمي المنطقي السليم.

بينما يرى سعادة بأن التفكير مستويين أساسيين لعمليات ذهنية:

1- التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدنيا، من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في الحفظ، الفهم، التطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة المقارنة، التصنيف، وهي مهارات مطلوبة ويجب إتقانها قبل الانتقال للمستوى الثاني.

2- التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وصنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي.

ويرى جراون بأن التفكير في مستويين هما: مستوى أدنى أساسي، مستوى أعلى مركب.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأنه بالرغم من اختلاف الباحثون من حيث المستويات إلا أنه يمكن إجمالها حسب نظرة بلوم إلى مستويين:

1- المستوى الأدنى: معرفة، فهم، تحليل، تطبيق.

2- المستوى الأعلى: تركيب، تقويم.(أبو يونس، 2013، 47- 49)

ويمكن تقسيم التفكير من حيث البساطة والتعقيد والصعوبة والتجريد إلى مستويين:

1- تفكير من مستوى أدنى ويسمى التفكير الأساسي، وهو الذي يمتلكه معظم الناس ويحتاج إلى مهارات بسيطة تتمثل في الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

2- تفكير من مستوى عال، ويسمى التفكير المركب، ويحتاج إلى مهارات وقدرات عالية وتوجد خمسة أنواع له هي:

أ- التفكير الإبداعي.

ب-التفكير الناقد.

ج- التفكير بحل المشكلات.

د- التفكير باتخاذ القرار.

هـ- التفكير فوق معرفي.(كحلة، د. ت، 145)

يتبين مما سبق ان التفكير الناقد، ينتمي لمستوى التفكير المركب.

1-7- نظريات التفكير:

لقد تطرقت غالبية النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها. ويمكن تلخيص أهم هذه النظريات كما يلي:

النظرية السلوكية: اعتبرت المدرسة السلوكية التقليدية أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير والاستفادة من معلومات الذاكرة. ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم هو بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير لأن الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة.

النظرية المعرفية: إن هذا الاتجاه أكثر قربا من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية حيث(عبد العزيز، 2009، 66) ترى النظرية المعرفية أن التفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج.
(العتوم، 2012، 224)

2-التفكير الناقد

2-1-مفهوم التفكير الناقد:

2-1-1- لغة: اشتق التفكير الناقد من جذور إغريقية فكلمة Critical مشتقة لغويا من كلمتين إغريقية، هما: Kriticos وتعني الحكم الفطن، وكلمة Criterion وتعني المقاييس لذا فإن الكلمة إجمالا تعني الحكم الفطن المبني على معايير.

وفي قاموس اللغة: ورد الفعل نقد في (لسان العرب) بمعنى: ميز الدراهم، أخرج الزيف منها. وجاء في المعجم الوسيط نقد الشيء نقدا نقده ليختبره.

-ورد تعبير "نقد الشعر" في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. يفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب.(المالكي، 2012، 65)

2-1-2- إصطلاحا:

تعريف جمعية علم النفس الأمريكية (American psychological Association.1990)

ويؤكد على أن التفكير الناقد هو عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج. والتوجيه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة والأدلة.

- ويعرف جيرليد(Gerlid, 2003) التفكير الناقد على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.(عدنان وعبد الناصر وموقف، 2009، 72)
- تعتبر محاولة جون ديوي (John Dewey) عام (1938) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرفه بأنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة وهو تفكير حذر يتناول دراسة أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج.

(أبو جادو، 2007، 226)

- **تعريف اوكسمانوباريل(Oxman&Barell.1983) بأنه:**التفكير التأملي والمنطقي الذي يسير في المقدمة إلى التعميم.(ياسين المحنة، 2015، 63)
- ويعرفه عفانة (1998، 46) "أنه عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنيها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية"(نصار، 2009، 26)
- ويحدد فؤاد أبو حطب (1990) التفكير الناقد بأنه: عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصة أنه عملية معيارية Standardized.(إبراهيم، 2005، 372)

ويعرف جود: (Good): التفكير الناقد هو ذلك التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق للمعلومات والبرهان بهدف الوصول إلى أفضل النتائج.

تعريف رسل **(Rassal)**: التفكير الناقد هو عملية تقويم أو تصنيف وفق معيار سابق متفق عليه وهو اختبار منطقي للوقائع بعيدا عن المؤثرات العاطفية.

تعريف فيشر(Fisher): التفكير الناقد هو القدرة على قياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات بهدف الوصول إلى أحكام متوازنة.

تعريف باود وكوف ووكر (Bawed el al): التفكير الناقد هو مصطلح عام وشامل يدل على الأنشطة الإنفعالية والعقلية التي يقوم بها الفرد لكي يكتشف خبراته ويصل إلى فهم جديد وتقدير جيد.

– تعريف شافيه (Shaffie): التفكير الناقد هو التفكير بعملية التفكير الذي نقوم به بهدف توضيحه وتحسينه، ومهما يكن من أمر، فإننا نلاحظ أن التعاريف السابقة تشترك جميعها في التأكيد على بعض الجوانب والتي تتضمن الفهم الدقيق للموقف وتقويم الحجج والأدلة الموضوعية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بعيدا عن التأثير العاطفي. (الزغلول، 2012، 282)

– ويعرف كل من واطسون وجليسرGlaser &watson والمشار إليه في عبد السلام (عبد السلام وسليمان، 1982) التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الفروض والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن طرق البحث المنطقي التي تساعد في مدى صحة مختلف الأدلة، للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة.(المالكي، 2012، 22)

– **تعريف لـ "باير" Beyer** يصف التفكير الناقد بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد اعتمادية صدق reliability ودقة وجدارة المعلومات أو المقولات المعرفية.

(الشيمي، 1998، 29)

أما تعريف نوفك Novak: هو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ويقوم على الأدلة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب والنتيجة.

– وتعريف كيلفوردGulford قد نظر إلى التفكير الناقد كعملية تقويم وحكم في ضوء معايير مقبولة، فإن جون ديوي Dewey وسكنر Skinner قد نظرا اليه على أنه عملية لحل

المشكلات، وكذلك فإن سميث"Smith"اعتبره بأنه تطبيق قواعد المنطق على البيانات والحقائق للوصول الى نتيجة صحيحة أما البورت Allport فقد أشار الى العوامل المؤثرة فيه من خصائص شخصية واتجاهات التعصب.(الداهري، 1999، 151، 152)

– **كما يعرفه أنيس Ennis(1985: 45)**: بأنه "نوع من التفكير التأملي المعقول الذي يحتاج من المتعلم ان يكون اعتقاده معينا حول حادثة او موقف ما يؤدي الى استنتاجات وقرارات مبررة او مؤيدة بأدلة مقبولة".

– **تعرفه قطامي(2001: 45)**: على أنه "تفكر تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو ما يقوم بأدائه ويتضمن قابليات وقدرات عن مهارة التميز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة والمعلومات الغير المنقحة".

– **ويعرف شانص(Chance, 1986: 6)**: على أنه المقدرة على تحليل الحقائق **وإبداع** الأفكار وتنظيمها والدفاع عن الأفكار وعمل المقارنات والاستنتاج وتقييم المناقشات وحل المشكلات.(نصار، 2009، 26)

– فالتفكير الناقد عملية "فعالة" لأنها تشمل تساؤلات من جهة، وتشمل ما يلعبه ما وراء المعرفة **metaconghition**، من جهة أخرى أي التفكير في تفكيرك. (فيشر، 2009، 67)

– **أما ستيرنبرغ** فيعرف التفكير الناقد بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات، التي يوظفها المتعلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة.

– ويعد التفكير الناقد من أهم سمات النجاح في القرن الحادي والعشرين، ويرى مايرز انه ينبغي على المتعلمين أن يمارسوا التفكير الناقد وذلك للوصول إلى أقصى إمكاناتهم في التفكير (الركيبات، 2015،47، 48)

– التفكير الناقد هو التفكير الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والأفكار الخاطئة.(شنة، 2014، 65)

– ويعرفه "الشامي، 1994" بأنه: "التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولا إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي.

– ويعرفه أبو حطب بأنه عملية " عملية تقويمية تتمثل في الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصية أنه عملية معيارية".

(عسقول، 2009، 42)

– التفكير الناقد هو نوع من أنواع التفكير الدقيق والمتأني، والمتضمن لإصدار حكم موضوعي بشأن قضية ما دون تعصب أو تحيز ويتم التوصل لهذا الحكم عن فحص الأدلة وطريق الاستدلال، أما (إينز) فيرى أن التفكير الناقد عبارة عن شكل من أشكال التفكير التأملي المعقول، يركز فيه المتعلم على إتخاذ القرار من خلال فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم موضوعي حول قيمة الشيء.

(درويش وأبو مهاد، 2011، 491)

والتفكير الناقد هو تفكير واضح، جذري، منطقي ومستقل وهو يعتمد التحليل ليؤكد على التفكير كما يعتمد على تقييم وإعادة بناء كيف نفكر؟ كذلك نقصد به أن نفكر بطريقة التنظيم والتصحيح الذاتي للأفكار إذن أن نفكر بقصد أو هدف واضح. (www.schrkgide.net)

– وهو فن وتقويم الفكرة لتحسين وجهة النظر.(paul& Elder, 2008, 4)

– والتفكير الناقد يعني التفكير بوضوح وذكاء، وهو مصطلح عام نظرا لمجموعة واسعة من المعرفة والمهارات والقرارات الفكرية اللازمة لتحديد وتحليل وتقييم الحجج، لاتخاذ القرار المعقول والذكي حول ما يجب القيام به.(www.mhhe.com)

– ويعرفه علي (2004): بأنه عملية عقلية تعتمد على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي، تهدف إلى إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة والحجج المقدمة. (علي، 2009، 29)

– وعرفه سويد (2003) بأنه "مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لتقويم المعلومات التي تواجهه، إذ يستخدم التفكير العقلي المبني على مجموعة من الإجراءات والقواعد والمعايير التي يتم الحكم في ضوئها على مدى مصداقية المعلومات.

ويعرفه Meyers (1993) بأنه التفكير الذي لا يقبل الجدالات والنتائج بتهور بل يتفحص الافتراضات ويميز القيم الخافية ويقيم الإثباتات ثم يحدد النتائج.(إبراهيم، 2010، 309)

– ويعرف التفكير بأنه " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو إتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل للمشكلات، والحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما.(حبيب، 2003، 18)

– أما في الأدب التربوي فقد عرف عدد من العلماء والباحثون مفهوم التفكير الناقد التي يمكن أن نضعها في صيغتين:

– الأولى: توصف بالشخصية والذاتية، وهي ترتكز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد.

– الثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، إذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم.

(المالكي، 2012، 65،66)

وبالتالي أن التفكير الناقد عملية عقلية تتضمن مجموعة من مهارات معرفية كالاستنتاج ومعرفة الافتراضات والتفسير تعمل وفق معايير معينة، ويقوم على الأدلة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب بالنتيجة.

2-2- أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في العقود الأخيرة. وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه حيث وجد أنها:

– تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.

– تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

– تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.

– تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.

– ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.

- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.

- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.(عسقول، 2009، 48)

وأضاف مجيد (2008) أن التفكير الناقد يعمل على رفع من مستوى تقدير المتعلمين لذاتهم، ويجعل خبراتهم المدرسية ذات معنى.(ربايعة، 2015، 252)

وباستقراء ما عرض أعلاه يمكن التأكيد على أن تنمية التفكير الناقد تنعكس إيجابا على حياة الفرد أكاديميا، وبالتالي فإن هذه الأهمية لا تقتصر على إثراء حياة الفرد ومساعدته على التقدم فحسب، وإنما تمتد لتنعكس إيجابا على المجتمع كله.

2-3- خصائص التفكير الناقد:

بغض النظر عن الاختلاف في نظرة العلماء للتفكير الناقد إلا أن له بعض الخصائص والمحددات التي يعرف بها، فقد أشار سعادة (2003) إلى أن باير (Beyer) ذكر أن **خصائص التفكير الناقد توفر ما يأتي:**

- القابليات العقلية المهمة: وتتمثل هذه القابليات بالتشكك والعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بالدقة والوضوح والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب الجديدة.

- المعايير المناسبة: يتطلب التفكير الناقد تطبيق المعايير المناسبة، وعلى الرغم من الجدل القائم حول حاجة كل مادة دراسية إلى معايير خاصة بها إلا أن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع المواد.

- نوع من المحاولة: وتتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل، وهنا يتضمن التفكير الناقد تحديد المجالات والعمل على تطبيقها وتطويرها.

- الإهتمام بالاستنتاج: لا بد من توافر المقدرة على استنتاج الأحكام أو القاعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات، ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوافرة.

– الاهتمام بوجهات النظر الأخرى: ينظر المفكر الناقد إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، آخذا في اعتباره وجهات نظر الآخرين التي يجب الاستماع إليها والإفادة منها، بهدف الوصول إلى قرار أكثر دقة وصوابا في نهاية الأمر.

(الجوالدة والقمش والتل، 2013، 26،27)

– توفير إجراءات لتطبيق المعايير والمحكات: يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة، والتوصل إلى أحكام وتحديد الافتراضات.(العياصرة، 2011، 39)

2-4-مراحل عملية التفكير الناقد:

يرى دافيسDavis أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة، حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على النجاح في المراحل اللاحقة، ويمكن اختصار هذه المراحل – كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (01): يوضح مراحل عملية التفكير الناقد

المرحلة	المهمات
الملاحظات Observation	وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلمه.
الحقائق Facts	تحديد المتعلم للحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية وموضوعية.
الاستدلال Inferences	اختبار الحقائق والمعلومات المحددة في المرحلة السابقة
الافتراضات Assumptions	أن يكون لدى المتعلم عدد من الافتراضات والمسلمات حول موضوع التعلم.
الآراء Opinions	أن يطور المتعلم آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
الحجج Arguments	أن يحدد المتعلم البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي.
التحليل الناقد Critical Analysis	يتطلب من المتعلم تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء السابقة لتطوير موقف واضح للمتعلم يستطيع به أن يواجه الآخرين.

(المالكي، 2012، 2)

وبالتالي فإن مراحل التفكير الناقد تمر بمراحل متسلسلة حيث أن النجاح في المراحل اللاحقة لا يتم إلا بالمرور بالمراحل الأولى.

2-5- مهارات التفكير الناقد:

نظرا لأهمية مهارات التفكير الناقد، لكونها المحك والمرجع للحكم على الشخص من أنه يمارس عادات التفكير الناقد، قامت مجموعة من الباحثين بوضع قوائم متعددة لهذه المهارات، كل وفق تصوره واعتقاده، والمهم هنا أن إيرادها ليس بهدف إنتاجها بصورة

مجتمعة متسلسلة، ولكن يمكن أن نستخدمها منفردة أو مجتمعة، وفيما يلي عرض لأهم هذه التصنيفات:

تصنيف نيدلر kneedler:

وقد حددها نيدلر (kneedler) كما يلي:

1- القدرة على تحديد المشكلات المركزية لتحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدليل.
2- تحديد أوجه التشابه والاختلاف.
3- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع لإجراء مقارنات بين الأمور الممكن إثباتها والتحقق منها وطرح المعلومات الباقية.
4- القدرة على إعطاء معيار للحكم على الاستنتاجات.
5- القدرة على تحديد فيما إذا كانت العبارات والرموز الموجودة مرتبطة معا في السياق العام.
6- القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
7- تمييز الصيغ المتكررة .
8- القدرة على تحديد توثيق المصادر.
9- تمييز الاتجاهات المختلفة لوضع معين.
10- تحديد كفاية البيانات وكفايتها.
11- التنبؤ بالنتائج الممكنة.(فسيو، 2011، 268، 269)

يصف إبراهيم 2007 عن واطسون وجلاسر المهارات الرئيسية للتفكير الناقد:

- معرفة الافتراضات.
- الاستنتاج.
- التفسير.
- الاستنباط.
- تقويم الحجج.(عرام، 2012، 59)

تصنيف واطسن وجلاسر:

حدد كل من واطسن وجلاسر (watson&glasser،1991)خمس قدرات للتفكير الناقد هي:

1- معرفة الافترضات: هي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد على افتراضات متضمنة في المواقف المقدمة اليه.

2- التفسير: هو العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على الاستنتاجات المقترحة من حيث أنها مرتبة منطقيا مع المعلومات المقدمة إليه أم لا ؟على فرض أن هذه المعلومات صحيحة.

3- تقويم الحجج: هو العملية العقلية التي يميز من خلالها الفرد بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناء على أهميتها وصيغتها بالأسئلة المقدمة إليه.

4- الاستنباط: هو العملية العقلية التي يصل من خلالها الفرد إلى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقيتين.

5- الاستنتاج: هو العملية العقلية التي يتوصل من خلالها الفرد إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناءا على حقائق وبيانات مقدمة إليه.

- تصنيف هارنادك:

حددها هارنادك (Harnadek,1976) في مهارات التفكير الناقد بقدرة الفرد على الآتي:

1- فهم قواعد المنطق وتطبيقها.

2- تعرّف الفرق بين الممكن والمحتمل.

3- تجنب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي.

4- تعرّف خصائص الأدلة، والحجج المقبولة، والتمييز بينها.

5- الأخذ بالحسبان الجوانب المختلفة في الموضوع.

6- حسن إستعمال الكلمات.

7- استخدام المنطق في عبارات كمية وغير كمية.(فسيو، 2011، 269، 270)

- تصنيف إينيس Ennis

حدد مهارات (قدرات) التفكير الناقد باثنتي عشرة مهارة يمكن توضيحها متبوعة بتساؤلات تساعد على نقد الفكرة وتحليلها، والجدول يوضح ذلك:

جدولرقم (02): يوضح مهارات التفكير الناقد

ت	المهارة (القدرة)	التساؤل الذي يساعد على نقد الفكرة
1	فهم معنى العبارة	هل العبارة ذات معنى؟
2	الحكم بوجود غموض في الاستدلال	هل هي واضحة؟
3	الحكم ما إذا كانت العبارة متناقضة	هل فيها ثبات؟
4	الحكم ما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة.	هل هي منطقية؟
5	الحكم ما إذا كانت العبارة محددة بوضوح.	هل هي دقيقة؟
6	الحكم ما إذا كانت العبارة تطبق مبدئيا.	هل تتبع قانونا معينا؟
7	الحكم ما إذا كانت المشاهدة موثوق فيها	هل هي دقيقة؟
8	الحكم ما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف.	هل هي مبررة؟
9	الحكم ما إذا كانت المشكلة معرفة.	هل هي مرتبطة؟
10	الحكم ما إذا كانت الشيء عبارة عن افتراض	هل هي مضمونة؟
11	الحكم ما إذا كانت التعريف محددا بدقة	هل هي محددة بدقة؟
12	الحكم ما إذا كانت العبارة نصا مقولا	هل هي حقيقة؟

(مرجع سابق، 270)

تصنيف كوستا Costa:

يرى كوستا (Costa ,1993)أن التفكير الناقد عبارة عن عملية عقلية تتضمن المهارات التالية:

مهارة التمكن EnablingSkills:

وتضم المهارات الملاحظة، والمقارنة، والترتيب، والتجميع، والتصنيف.

مهارات المعالجة ProcessSkills:

وتشمل المهارات التي ترتبط بتحليل الحقائق، والآراء، ومهارات الاستنتاج، والتنبؤ، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة.

مهارات التشغيل OperationSkills:

وتشمل المهارات التي ترتبط بالعقل المنطقي LogicalReasoning ومهارات حل المشكلات التالية:

- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة
- اتخاذ القرار المناسب
- الاستنتاج.(مرجع سابق، 271)

قائمة (الباير Beyer) تضم معظم هذه المهارات:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والإدعاءات أو المزاعم القيمية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.
- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
- تحري التحيز.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.(غانم، 2009، 184، 185)

ومن خلال العرض السابق لمهارات التفكير الناقد تجد أن غالبتها يتكرر في معظم هذه التصنيفات، ولذلك يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول (03): يوضح تلخيص تصنيفات مهارات التفكير.

رقم المهارة	المهارة	صف المهارة
1	الافتراضات	التعرف على درجة صدق معلومات، والحقائق والمغالطات، وصياغة الفرضيات، وصياغة التنبؤات.
2	التفسير والفهم	ويعني القدرة على تحديد المشكلة وفهمها وشرحها، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.
3	الاستناد إلى قواعد المنطق	ممارسة الاستنباط والاستنتاج والاستدلال بأشكالهما المختلفة.
4	التقويم	وتشمل تقويم الحجج والبراهين والأدلة والإدعاءات وتحديد قوتها وتفنيدها، والتمييز بين الحقائق والإدعاءات.

(العتوم والجراح وبشارة، 2009، 81)

2-6- خطوات التفكير الناقد:

حتى يتمكن الطالب من أن يفكر تفكيرا ناقدا، عليه القيام بالخطوات التالية التي حددها ابراهيم(2005):

-صياغة الفكرة التي يطورها الطالب بعد مروره بالخطوات التمهيدية.

-ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص.

-تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.

-طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.

-ربط العناصر بروابط وعلاقات.

- وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.

-وضع الأفكار في وحدات تضم: الفروض والنتائج.
-اقتراح بدائل ممكنة وموجودة، وأيضا تحديد معايير لفحص تلك البدائل.
- صياغة استنتاجات.
-التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
-صياغة الافتراضات العامة، التريث في قبول الاحتكام والتسليم بها.
-بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنه النص.(عرام، 2012، 62،63)

2-7- معايير التفكير الناقد:

يتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توفرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين.(العتوم والجراح، 2009، 76) والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان إيلدر وبول (Elder & Paul) وهي:

(غانم، 2009، 185)

أولا: الوضوح Clarity

يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. (جروان، 2007، 74)

ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك:
1- هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة بصورة أوسع؟
2- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟
3- هل يمكن أن تعطي مثالا على ما تقول؟
4- ماذا تقصد بقولك...؟(غانم، 2009، 185)

ثانيا: الصحة Accuracy:

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

ثالثا: الدقة Precision:

– يقصد بالدقة في التفكير استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان. ومن العبارات التي تحقق فيها الدقة أو المساواة قوله تعالى: (إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون).

(سورة النحل الآية: 90)

رابعا: الربط Relevance:

يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

خامسا: العمق Deptn:

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

سادسا: الاتساع Breadth:

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما نؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

سابعا: المنطق: Logic:

هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح.
(فقيهي، 2006، 34، 35)

ثامنا: الدلالة والأهمية: Significance:

وذلك من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة. ومن تلك الأسئلة للحكم على مدى الأهمية ما يلي:

– هل هذه الأفكار هي الأكثر أهمية في الموضوع؟
– ما الأفكار الرئيسية؟ وما الأفكار الفرعية؟ (العتيبي، 2008، 28)

إجمالا الهدف من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد، بل يجب استدخالها في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعليا، فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط، بل مع بعضها البعض لتكوين وحده متكاملة متفاعلة فيما بينها.؟(مرجع سابق)

2-8- مكونات التفكير الناقد:

ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1-المكونات الوجدانية: وتتمثل في مجموعة العوامل العاطفية التي يمكن ان تسهل وتعيق التفكير الناقد:

أ- تقديم الحقيقة على الاهتمام الشخصي ويتمثل ذلك في ضبط الذات وتقبل الرأي الآخر.

ب-تقبل التغيير وتعني الرغبة في التغيير وعدم التسلط.

ج- التعاطف: أي تقبل الأفكار ومشاعر الآخرين وعدم التمركز حول الذات.

د- الترحيب بالأفكار غير المألوفة وإخضاعها للفحص والنقد الموضوعي.

هـ-تحمل الغموض أي إدراك الفرد بأن المواقف المعقدة وحلولها قد تحتمل الخطأ والصواب.

و- تجنب التحيز الشخصي والتفسيرات الذاتية الخاطئة.

2-المكونات المعرفية: وتشمل هذه المكونات ما يلي:

أ- التفكير على نحو مستقل وعدم التأثر بآراء وأفكار الآخرين، وتحديد المشكلة بشكل دقيق لمنع حدوث لغموض أو جمع معلومات غير مناسبة للمشكلة.

ب-تحليل المعلومات والبيانات لتحديد قيمتها ومدى ارتباطها بالموقف.

ج- توظيف عمليات عقلية أخرى مثل التفكير الاستنتاجي والاستدلالي والجدلي.

د-التجميع أو التركيب أي الربط بين العناصر المختلفة التي ينطوي عليها الموقف على نحو معين بحيث يصبح له معنى أو قيمة.

هـ- تجنب التعميمات الزائدة بحيث تشمل المواقف الأخرى المختلفة عن الموقف الراهن أو استخدام خبرات من مواقف سابقة غير مناسبة لاستخدامها في هذا الموقف.

3- **المكونات السلوكية: وتشمل هذه المكونات ما يلي:**

أ- تأخير إصدار الأحكام حتى يتوفر قدر كاف من المعلومات.

ب-استخدام مفاهيم ومصطلحات دقيقة بحيث يسهل تعريفها واختيارها تجريبيا.

ج- تجميع البيانات والمعلومات المنسبة التي ترتبط بالموقف.
د- التمييز بين الرأي والحقيقة حيث أن الرأي يمكن أن يكون صائبا أو خائبا بينما الحقيقة يمكن إثبات صحتها.
هـ- تشجيع المناقشات والتساؤلات وإثارة التحدي.
و- الاستماع على نحو فعال للآخرين.
ز- تصديق الأحكام في ضوء المعلومات والحقائق الجديدة.
ح- توظيف المعرفة والمعلومات على مواقف جديدة.(عبد العزيز، 2009، 116-118)

2-9- التفكير الناقد في التعليم الجامعي:

أصبح التعليم الجامعي في الوقت الحاضر يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط في الأوساط الأكاديمية والتربوية، بل وحتى في الأوساط الاقتصادية والسياسية، وأخذت الأنظار تتجه إلى الجامعات أكثر من أي وقت مضى، وذلك لما لها من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات، باعتبارها تمثل بيوت الخبرة ومصادر المعرفة التي تعتبر الأداة الفعالة للتعامل والتكيف مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم.

ومن خلال مراجعة الكثير من الأدبيات والتجارب المعاصرة حول التفكير الناقد، يمكن إبراز أهميته في التعليم الجامعي في النقاط التالية:

1- تضاعف المعلومات واختلاف الآراء والغزو الفكري للدرجة التي أضحت الدول تستخدم بعض الأفكار لتخريب الاستقرار الفكري عن طريق التضليل حتى اختلطت الفكرة السليمة بالخاطئة وأثارت الاختلافات الفكرية في الدين والسياسة الأمر الذي يتطلب تحصين الشباب من تلك التيارات المضللة وتصبح تلك مهمة هامة في الجامعات لأن هدف التعليم الجامعي الاستقلال في الفكر والعمل.
2- شهد مجال التربية في أمريكا تغييرا ملحوظا في الجامعة فعلى مستوى الجامعات اشترطت "جامعة كاليفورنيا" على كل متعلم مقررا للتفكير الناقد قبل انتظامه في الدراسة.

3- يساعد التفكير الناقد المتعلم على إنماء مهارات التفكير لديه بناء على المعلومات والخبرات السابقة، لأن التفكير الناقد ليس مجرد مهارات فقط ولا يعتمد على عوامل عقلية أو معرفية بل على عدة عوامل مثل سمات الشخصية ومفهوم الذات على سبيل المثال.

4- تعد الجامعة الهيئة العلمية والاجتماعية التي تزود المتعلمين بنوازع خاصة لفض الصراعات وتنمية الدوافع والقدرة على التفكير متكاملة، وتقبل اختلاف الرأي ووجهات النظر الأخرى.

5- أبرز روث بيرث وجيمس هارتلي (Ruth Bert & James Hartley) حاجة طلاب الجامعة عموما إلى تعلم مهارات التفكير الناقد. ويعتقد البعض أنه بمجرد تعلم الطفل قدرات القراءة بطلاقة نسبيا فإنهم لا يحتاجون إلى أية مساعدة أخرى ولكن هناك من الشواهد ما يدل على أن طلاب الجامعة أنفسهم في حاجة إلى تحسين مهاراتهم في اختيار عناصر الهامة لأي قضية أو موضوع والتعرف على العلاقات في ذلك الموضوع.

6- أكد جونسون نيسلر(Johnson Neister) على أن إعداد المعلم اليوم يتطلب تزويده بمهارات التفكير الناقد كأساس لإعطاء عملية التعليم قوة تضمن تعلم المتعلمين بصورة ملائمة، ويضيف بردن ووليام (Purden& William) أن إعداد المعلم بهذه الطريقة تعد عملية ممتدة الأثر تجاه المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل، وهي تمثل استثمارا للشعوب.

7- يدخل التفكير الناقد تحت مهارات التفكير العليا (Higher – Order-SkillsThinning (HOST)، وتشمل مهارات التفكير العليا: الفهم، التحليل، الاستدلال، التركيب، تحديد ما يجب التصديق به أو العمل به، خلق أفكار جديدة، إدراك المشاكل وحلولها.

(المبيريك، 1427- 1428، 41، 42)

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن التفكير الناقد بوصفه أحد أساليب التفكير المهمة التي تساعد الشخص على التجرد من الميول، والانقياد الانفعالي، والآراء الشائعة، والتطرف في الرأي ويحقق الحصانة الكافية للطلبة والبعد عن التقليد الأعمى لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار التي تتعلق بتخريب الاستقرار الفكري، لا سيما أن مصادر المعلومات قد تعددت وتطورت أساليبها بطرائق تجعل الأفراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد للحكم الفطن المبني على معايير والذي يمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم بعد فحص ونقد وتمحيص كل ما يقدم إليهم من معلومات سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية وتمييز المقبول عن غير المقبول منها بعد أن تتم عملية الفهم والتحليل والمناقشة والتقييم واختيار الأفضل وبالتالي تحسين التعليم من أهم الأمور التي تواجه المجتمع، في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، وقد أصبحت مهارات العمل معقدة أكثر من ذي قبل، وأصبح التعليم الوسيلة الوحيدة لمساعدة الفرد على التأقلم مع كافة التوجهات المتعددة التي يواجهها، وبات حجم المعلومات ضخما، وخير وسيلة لأي مجتمع هو المعرفة.

الجانب الميداني

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية

2-1- المنهج.

2-2- العينة وخصائصها.

2-3- أدوات الدراسة

2-4- حدود الدراسة

2-5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

تمهيد

بعدما تم عرض الجانب النظري من الدراسة نستمر في هذا الفصل إلى الجانب الميداني فإنه يعتبر من أهم خطوات البحث العلمي، ذلك لأن اعتماد الباحث على الجانب الميداني والتطبيقي يضفي على الدراسة صبغة القابلية للقياس.

وفي هذا الفصل سيتم التطرق للدراسة الاستطلاعية بإجراءاتها، وكذا مراحل الدراسة الأساسية بدءا بمنهج الدراسة، ثم وصف عينتها، وكذا وصف أداة جمع البيانات، وحدود الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

هي دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته.(أبو حطب وفهمي، 1984، 79)

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها وجمع معلومات وبيانات عنها.

- إستطلاع الظروف التي يجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي تقف في طريق إجرائه.

- صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لدراستها دراسة متعمقة. ترتيب الموضوعات حسب أهميتها وإمداد الباحثين بأهمها مما هو جدير بالدراسة.(إبراهيم، 2000، 39)

1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من طلبة وطالبات جامعة الوادي، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثين (30) طالبا وطالبة من كلية العلوم والتكنولوجيا.

جدول (04): يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد
ذكور	15
إناث	15

2- الدراسة الأساسية:

بعدما تم التطرق إلى أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية سيتم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في وصف المنهج المستخدم ووصف عينة الدراسة الأساسية وأداة جمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

2-1-المنهج:

المنهج كما عرفه محمد الجوهري 1975: هو الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه وترتبط إرتباطا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج البحث في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلى المعلومات. (درداخ، 2014، 84)

المنهج المقارن في اللغة: هي المقايسة بين ظاهرتين أو أكثر ويتم ذلك بمعرفة أوجه الشبه وأوجه الإختلاف بين حادثتين اجتماعيتين أو أكثر تستطيع من خلالها الحصول على معارف أدق وأوقات نميز بها موضوع الدراسة أو الحادثة في مجال المقارنة والتصنيف يقول دوركايم " هي الأداة المثلى للطريقة الإجتماعية " وهذه الحادثة محددة بزمانها ومكانها وتاريخها يمكن أن تكون قابلة للتحليل أو كمية لتحويلها إلى كم قابل للحساب وتكمن أهميتها في تمييز موضوع البحث عن الموضوعات الأخرى هنا تبدأ معرفتنا له.

ويعرف أيضا: " على أنه إقامة تناضر متقابل، أو متخالف لإبراز أوجه الشبه والاختلاف بين حالتين ظاهرتين (أو أكثر) تحدثان في المجتمع.(رزيقة، هاجر، 2015، 44)

فطبيعة البحث هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج معين وفي ضوء ما تقدم فقد تبين أن أنسب استخدام هو المنهج الوصفي المقارن كمنهج أساسي للدراسة الحالية.

(درداخ، 2014، 84)

ويعرف بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يسعى فيه الباحث إلى تحديد أسباب الفروق القائمة بين الظواهر في متغير ما معرفة العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف حيث أن العلة والمعلول تكون قد حدثت ويحاول الباحث دراستهما دراسة تراجعية.

(عبد المؤمن، 2008، 301)

2-2-العينة وخصائصها:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من جامعة الوادي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالب وطالبة، من كلية العلوم والتكنولوجيا، واختيرت بطريقة عشوائية طبقية.

وقد شملت عينة الدراسة 3 متغيرات وهي: الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

من حيث الجنس يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	66	%50.77
الذكور	64	%49.23
المجموع	130	%100

نلاحظ من خلال الجدول (05) أن عدد الطالبات الإناث يقدر ب66 طالبة بنسبة50.77%، وأن عدد الطلبة الذكور يقدر ب64 طالب بنسبة 49.23%مما يشير إلى أن عدد الطالبات لا يساوي عدد الطلبة.

جدول (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب تخصصهم الدراسي .

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
هندسة كيميائية	30	%23.07
اتصالات	30	%23.07
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول (06) أن عدد طلبة تخصص الهندسة الكيميائية يقدر ب 30 طالبا وطالبة بنسبة50%وأن عدد طلبة تخصص اتصالات يقدر ب30 طالبا وطالبة بنسبة 50% مما يشير إلى عدد الطلبة ذوو تخصص هندسة كيميائية مساوي لعدد طلبة تخصص اتصالات.

جدول (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
سنة اولى جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا	70	%53.86
سنة أولى ماستر	60	%46.14
المجموع	130	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن عدد طلبة السنة الأولى العلوم والتكنولوجيا يقدر ب70 طالبا وطالبة بنسبة 53.86% وان عدد طلبة السنة الأولى ماستر 60 طالبا وطالبة بنسبة 46.14% مما يشير إلى أن عدد طلاب سنة أولى جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا لا يساوي عدد طلاب سنة أولى ماستر.

2-3- أدوات الدراسة:

- وصف اختبار القدرة على التفكير الناقد:

استخدمت أداة واحدة لجمع البيانات وهي اختبار القدرة على التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، والذي يحتوي على (15) سؤالا وكل سؤال يحتوي على 5 إجابات واحدة منهم صحيحة.

بالنسبة لطريقة التصحيح لإختبار التفكير الناقد:

الجدول (08): يوضح إنتماء الإجابات للأسئلة.

رقم البند	الإجابات				
	أ	ب	ج	د	هـ
01		X			
02			X		
03			X		
04		X			
05		X			
06					X
07				X	
08			X		
09			X		
10		X			
11		X			
12		X			
13			X		
14			X		
15			X		

كما أرفقت الأداة بصفحة للتعليمات والبيانات الشخصية لأفراد العينة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة، أما طريقة التصحيح فكانت وفق صياغة الأسئلة في الاختبار.

تصحيح الاختبار:

تحسب الدرجة (1) لكل إجابة صحيحة، بينما تعطى الدرجة صفر (0) لكل إجابة خاطئة.

- **وصف أداة الدراسة:**

حيث تم في هذه الدراسة استخدام اختبار القدرة على التفكير الناقد: المعد من طرف RASCH والمترجم من طرف "نبيل بحري":

قام نبيل بحري (2007) بترجمة الاختبار عن اللغة الأصلية الإنجليزية، وطلب من أستاذين من قسم الترجمة بجامعة الجزائر القيام بنفس العمل للتأكد من صحة الترجمة .بعد انتهاء الأستاذين من ترجمة الاختبار اجتمع بهما بحري لمناقشة الاختلافات في ترجمة بنود الاختبار – نشير هنا إلى التطابق الكبير في الصيغ الثلاثة المقترحة، ويبدو أن ذلك يعود إلى كون بنود الاختبار عبارة عن بنود قصيرة لا تحتمل الكثير من التأويل– وهكذا تم الاتفاق على الصيغة النهائية.

وللتأكد من صدق الترجمة طبق بحري الاختبار في صيغتيه العربية والإنجليزية على عينة من طلاب السنة الثانية قسم الترجمة (30 طالب) بفاصل زمني بين التطبيقين (عشرة أيام)، ثم قام بحساب الارتباط بين نتائج الطلبة في الاختبار في صيغته الأصلية ونتائجهم في الصيغة العربية وقدر الارتباط بين النتيجتين بـ 0.83. (فسيو، 2011، 327)

بحيث يتكون الاختبار من خمسة عشرة بند وكل بند به خمس إجابات محتملة يختار فيها الطالب الإجابة الأكثر ملائمة، حيث خصصت علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة ويحصل الطالب وفق إجابته على درجة تتراوح بين (0) درجة و(15) درجة.

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

– **الصدق:** يعد مفهوم الصدق Validity واحدا من أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ورغم هذا فهو أكثرها إثارة للجدل وتنوعا في التعريف، كما أن الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الإختبار النفسي.

– والصدق أن تقيس الاختبار ما يطلب منه قياسه.(الأنصاري، 2008، 91)

– الاختبار يعتبر صادقا، إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه".(معمرية، د. ت، 180)

– الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها.
(أحمد، 1960، 179)

– الصدق هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.(الضامن، 2009، 113)

جدول (09): يوضح نتائج الصدق للدراسة الإستطلاعية بطريقة المقارنة الطرفية.

المؤشرات الإحصائية / المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا n= 10	6.7	0.82	10.37	18	عند 0.01
المجموعة الدنيا n= 10	4	0			

من خلال الجدول نجد أن قيمة t تساوي 10.37 عند درجة الحرية 18 وهي دالة عند 0.01 وهذا معناه يوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العليا والدنيا بمعنى أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق.

– **الثبات:**

تعرف أنستازي الثبات على أنه اتساق القياسات التي يتم الحصول عليها من نفس الأفراد عندما يتم إعادة اختبارهم بنفس الأداة في مناسبات مختلفة وفي نفس الظروف.
(إسماعيل، 2014، 36)

– الثبات Stabilitéhg يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد.(عباس، 1996، 22)

– الثبات تعني الاتساق أو الاستقرار الذي تكون عليه الصفة أو الخاصية أو الظاهرة المراد وصفها.(الطريري، 1997، 170)

وتم حساب الثبات بطريقتين هما الثبات القائم على التجزئة النصفية وألفا كرومباخ:

- الثبات القائم على التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة تتم تجزئة الاختبار إلى نصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين...(أبو علام، 2004، 438)

جدول (10): يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

	التجزئة النصفية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معامل الثبات	0.84	28	0.01

حيث تم في معالجة البيانات إلى طريقة التجزئة النصفية، ويلاحظ من خلال النتائج أن قيمةr قبل التعديل تساوي0.72، وبعد التعديل قيمة r الحقيقية تساوي 0.84 وهي قيمة مرتفعة في الثبات.وعليه قد اعتمد أيضا على طريقة الاتساق الداخلي.

- **ألفا كرونباخ:** اشتق " كرونباخ" cronbach صورة عامة لمعادلة معامل الثبات (على أساس معادلة كودر- ريتشارسون) وسماه المعامل ألفا.(الأنصاري، 2000، 129)

جدول (11): يوضح نتائج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

	ألفا كرونباخ	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معامل الثبات	0.87	28	0.01

بحيث تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي وبعد التعويض في القانون كانت النتائج كالتالي:

معامل 0.87 =α وهي نسبة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.
مع العلم أنه تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من طرف صالح فسيو.

2-4- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة فيه، والمكونة من طلبة سنة أولى جامعي، وسنة أولى ماستر من كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة الوادي، والمتمدرسين في السنة الجامعية الحالية 2016/ 2017.

2-5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدم:

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- اختبار "ت" "T" في معالجة جميع الفرضيات.

الفصل الرابع:

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

خلاصة عامة لنتائج الدراسة.

إقتراحات الدراسة

تمهيد:

في الفصل السابق تم تناول إجراءات الدراسة الميدانية، وسيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها باستخدام أساليب إحصائية مناسبة، وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري الذي تم عرضه مع محاولة مقارنته بنتائج الدراسات السابقة.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1- الفرضية الأولى:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم.

والجدول الآتي يوضح نتائج معالجة هذه الفرضية

الجدول (12): يوضح دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.

المجموعة	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت"المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
الذكور	3.781	1.731	1.09	1.98	128	غير دالة
الإناث	3.469	1.511				

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة الذكور والمقدرة ب 3.781أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الطالبات والمقدرة ب3.469، أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى 1.731، فهو أكبر من الإنحراف المعياري للعينة الثانية المقدرة بـ 1.511.

ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين والمقدرة بـ 1.09أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 1.98.

أي أن الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم غير دالة عند الدلالة 0.05.

2- الفرضية الثانية:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي.
والجدول الآتي يوضح نتائج معالجة هذه الفرضية

الجدول (13): يوضح دلالة الفروق بين التخصصين في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.

مجموعة ماستر	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت"المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
إتصالات	3.100	1.51	-1.324	2	58	غير دالة
هندسة كيميائية	3.566	1.19				

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة إتصالات والمقدرة بـ 3.100 أقل من المتوسط الحسابي لعينة هندسة كيميائية والمقدرة بـ3.566، أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى 1.51،فهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية المقدرة بـ1.19.

ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين والمقدرة بـ 1.324-أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 2.

أي أن الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

3- الفرضية الثالثة:

والي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي.
والجدول الآتي يوضح نتائج معالجة هذه الفرضية.

الجدول (14): يوضح دلالة الفروق بين المستويين في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت"المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
أولى العلوم التكنولوجيا	3.871	1.784	1.90	1.98	128	غير دالة
أولى ماستر	3.333	1.373				

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة السنة أولى العلوم التكنولوجيا والمقدرة بـ 3.871 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة طلبة السنة الأولى ماستر والمقدرة بـ 3.333، أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى 1.784، فهو أكبر من الإنحراف المعياري للعينة الثانية المقدرة بـ1.373.

ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين والمقدرة بـ 1.90 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ 1.98.

أي أن الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1- الفرضية الأولى:

أسفرت نتيجة الفرضية الأولى على عدم قبول فرضية البحث التي لا يوجد اختلاف في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم (ذكور/ إناث). لأن النتيجة التي تم التوصل إليها بأن قيمة المحسوبة أقل من المجدولة وعليه التفكير الناقد لا يقتصر على الجنس(ذكور/إناث)، ونتيجة الفرضية تتفق مع دراسة (إبراهيم، 1999)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، حيث توصل الباحث

بالنسبة لمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.(عسقول، 2009، 75)

كذلك دراسة (الجمال، 1987) وهي بعنوان: التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي مراكز التحكم الداخلي والخارجي من طلاب البحرين الجامعية، وقد أسفرت الدراسة بالنسبة للتفكير الناقد إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. (المبيريك، 1428، 108)

ويمكن إرجاع ذلك كما ذكرنا سابقا إلى عدم تعليم التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية في عمر مبكرة لأن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي فحسب، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لا بد أن يكون هناك تعليم منتظم تمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير المعقدة.

إذ تشير "السرور" إلى أن تتبع الأبحاث في هذا المجال أظهرت أن المقدرة على التفكير الناقد تبدأ من سن الحادية عشرة تقريبا وعليه يمكن تعليمه مهارات التفكير منذ هذا العمر.(الركيبات، 2015، 45، 46)

وتباينت وجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير حيث أن هناك اتجاه تعليم التفكير من خلال المنهاج الدراسي: ويرى أنصار هذا الاتجاه ضرورة إدخال مهارات التفكير في المنهاج الدراسي منذ رياض الأطفال وفي كل موضوع دراسي.
(شنة، 2014، 66)

ومن هذين الرأيين نستنتج أنه يوجد اختلاف في سن التعلم لكن يتفقان بأن يكتسب مهارة التفكير الناقد منذ الصغر.

2- الفرضية الثانية:

توصلت نتيجة الفرضية إلى عدم قبول فرضية البحث، أي لا يوجد هناك اختلاف في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي.

ونتيجة الفرضية تتفق مع دراسة (عفانة، 1998) تهدف الدراسة إلى: تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وأظهرت النتائج ما يلي: لا يوجد فروق دالة تعزى إلى التخصص.(عسقول، 2009، 75)

لأن ذلك راجع إلى عدم تدريس مهارات التفكير الناقد، من طرف المعلم لأنه عليه أن يقدم التدريس في أي مهارة، في اللحظة التي يدرك فيها طلابه أنهم في حاجة إلى المهارة ذاتها، لكي يتمكنوا بها من المادة الدراسية المتناولة، والمتصلة بأغراض دراستهم. وأي طالب نريد منه أن يكتشف المعنى في مجموعة غير منظمة من المعلومات والبيانات، هو في حاجة ماسة إلى أن يعيد تنظيم تلك البيانات، وبغير هذا الإجراء فلن يكتشف الطالب المعنى، وهنا فلا بد أن يقدم المعلم في هذه اللحظة مهارات التنظيم المناسبة للمعلومات المتاحة للطلاب، وهي غير منظمة، وهكذا يتمكن الطلاب من المهارة ثم يستخدمونها في تحقيق الغرض أو المهمة المطلوبة منهم، وهذا معناه إننا لا ندرس مهارات التفكير لذاتها، وإنما يمكن أن نحدد أهدافا للمادة الدراسية. والمشكلة هنا لا تكمن في نقص وعي المعلمين بالمادة الدراسية، وإنما تكمن في جهل معظم معلمي المواد الدراسية بالمهارات والإجراءات الذهنية اللازمة لكل جزء من أجزاء بنية المعرفة في مادة تخصصهم، وإنما يتوفر معظم المعلمين على تمكين طلابهم من حفظ المادة بدلا من الوعي بتركيبها.

3- الفرضية الثالثة:

أظهرت نتيجة الفرضية الثالثة على عدم تحقق فرضية البحث، أي لا يوجد هناك اختلاف في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي لطلاب سنة أولى جامعي العلوم والتكنولوجيا وسنة أولى ماستر، باعتبار أن الطالب ليس لديه خلفية لخطوات التفكير الناقد، للوصول إلى الحل أي لا يوجد إعمال للعقل وهذا ما توصلت إليه فرضية الدراسة بعدم وجود اختلاف في المستوى الدراسي في القدرة على التفكير الناقد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "سرحان 2000" بعنوان مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، حيث توصلت النتائج بالنسبة لمتغير المستوى

الدراسي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد والمستوى الدراسي.

كذلك "دراسة الجنادي" 2003 بعنوان التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث وتوصلت النتائج انه لا يوجد فروق تبعا للمستوى الدراسي وأغلب أفراد العينة في المستوى المنخفض والمنخفض جدا.

(فقيهي، 2006، 84- 87)

وقد يعود ذلك إلى ضعف تأهيل المعلمين فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، فالمادة التدريبية التي يتلقاها معلموا ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة تكاد تخلو من أي موضوع بحث على تعليم التفكير، ويبين الاستراتيجيات التعليمية التي يجب على المعلم أن يتبعها لينمي مهارات التفكير لدى طلابه.

وقد يرجع ذلك إلى النظام المدرسي والبيئة الصفية لا يشجعان على التفكير، فالنظام المدرسي يحكمه الكثير من الضوابط التي تقيد المعلم، فيصبح لا يملك الحرية الكافية في إتخاذ القرارات، وبالتالي فإنه يصعب عليه بناء بيئة صفية ديمقراطية تشجع طرح الأسئلة والحوار والتفكير.

كما نجد دراسة " عفانة، 1998 " والتي تعارضت نتائجها مع نتيجة فرضية البحث والتي هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة عن المستوى المتوقع وهذا راجع إلى الفروق والتي تعزى إلى المستوى الأكاديمي لصالح الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعة.(عسقول، 2009، 75)

فالتفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للمتعلم. حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيرا ناقدا وذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم وفي مجال المعرفة يبقى حيا ومتجددا طالما هناك أسئلة تثار تعالج بجدية.

فتدريس التفكير يتضمن التزود بالفرص، وجعلها متاحة في متناول الناشئة، لينخرطوا في عملية التفكير إذا ما رغبوا فيها، ويتضمن استثارة تفكيرهم وتشجيعه. أكثر من جعلهم يفكرون فعلا، أو حقيقة، أما تدريس مهارات التفكير فتتضمن الاستدعاء، الترجمة، التفسير، الاستنتاج، التطبيق التحليل: المقارنة – التضاد – التصنيف – السلسلة.....إلخ، التركيب التقويم.

إن الوصول إلى تفكير ناقد مماثل بين عينتي سنة أولى جامعي وسنة أولى ماستر أمر طبيعي في ظل عدم وجود تدريب على التفكير الناقد.

وانطلاقا مما تم ذكره في الفرضيات السابقة تم التوصل إلى عدم قبول فرضية البحث. أي أن الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي. ليس من محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشطناوي (2003) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أداء الطلبة على مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، التخصص الدراسي. ودراسة الزق (2012) فقد أشارت نتائجها أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين ليس مرتفعا وهو دون المستوى المأمول. (برهان وعاصي، 2015، 137)

قد يعود ذلك إلى طرق التدريس التي لا تعتمد على المناقشة وحل المشكلات، وعدم التدرب على مهارة التساؤل وعدم إدراجها في برامج الدراسات العليا، كذلك تضاعف المعلومات واختلاف الآراء والغزو الفكري للدرجة التي أضحت الدول تستخدم بعض الأفكار لتخريب الإستقرار الفكري عن طريق التضليل حتى اختلطت الفكرة السليمة بالخاطئة وأثارت الاختلافات الفكرية في الدين والسياسة وليس لديهم معلومات وخبرات سابقة وعدة عوامل مثل السمات الشخصية ومفهوم الذات.

كما أنه في أغلب الأحيان لا يتم تعليم مهارة مراقبة الذات ومراقبة التعليم في المدرسة، فالمعلم لا يناقش مع الطلبة استراتيجيات لحل الأسئلة أو عادات الدراسة التي تساعد الطلبة على التغلب على صعوبة النص، والمعلمون نادرا ما يطرحون الأسئلة التي تحث الطلبة على التأمل في أعمالهم. مثلا: " هل هناك طريقة أخرى لحل هذه المسألة؟" "كيف يمكن

كتابة الموضوع بشكل أفضل؟" "هل من الممكن التعبير عن هذه الفكرة بأسلوب آخر؟" ماذا أفعل كي أتأكد أن إجابتي صحيحة.

وقد يرجع كذلك إلى أن المدرسون في العادة يستخدمون أساليب التقييم التقليدية لفحص تحصيل الطلبة وأدائهم، ونادرا ما يطلبون منهم القيام بمهام حقيقية تتطلب من الطلبة توظيف معرفتهم وفهمهم لموضوع الدرس، وتحثهم على التفكير والتميز، فمثلا من الممكن للمعلم أن يطلب من الطلبة تعداد بعض ملابس الشتاء، أو أن يطلب منهم تصميم كتالوج يحتوي على ملابس الشتاء، ففي الحالة الثانية يقوم الطلبة بتنفيذ مهمة حقيقية authentic تتطلب منهم التخطيط والتفكير وتتيح لهم التميز والإبداع.

كما أن الكثير من الأسئلة التي يطرحها المعلمون تهدف إلى قياس قدرة الطلبة على الحفظ والاسترجاع والفهم في أحسن الأحوال، وغالبا ما يبتعد المعلمون عن طرح أسئلة تتطلب التطبيق والتحليل والتقييم، وعادة لا يمنح المعلمون الطلبة الوقت الكافي لإجابة الأسئلة التي تتطلب التفكير، فبعد أن يطرح المعلم السؤال ينتظر من الطالب إجابة فورية، أو يحول السؤال إلى طالب آخر، أو يقدم الإجابة بنفسه، إن إعطاء الطلبة ثواني عدة للتفكير قبل تحويل السؤال إلى طالب آخر يؤدي إلى تحسين نوعية الإجابات التي يقدمها الطلبة، ويرفع من مستوى المهام الفكرية في غرفة الصف.

ومجمل القول فالمادة الدراسية المستخدمة في تدريس التفكير، تمثل سياقا مهما لمجرى المهارة، ولحدوثها، ومعاينتها، من ثم فهي سياق لحدوث تعلم المهارات، وتؤثر هذه المادة نفسها في نوع المهارة المتعلمة، كما تؤثر في مستوى التمكن من المهارة ذاتها. ومن هنا فالعمل على تأكيد العلاقة بين مهارات التفكير والمواد الدراسية، إنما يضيف فوائد كثيرة، لا للمهارات وحدها ولا للمواد وحدها، وإنما للمنهج المدرسي كله.

خـــلاصة عامة لنتائج الدراسة:

من خلال تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها في فرضيات الدراسة نجد أن المحددات لا تعتبر من محددات التفكير الناقد، لإتضاح أن التفكير الناقد لا يختلف عندها، فبالنسبة لمتغير الجنس دلت النتيجة المتوصل إليها في الدراسة على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، حيث يعود ذلك إلى الاعتماد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي لأن عملية التفاعل عملية اتصال فكري وحيد الاتجاه من المدرس إلى طلابه.

أما بالنسبة للتخصص الدراسي نجد أن طلبة تخصص اتصالات وتخصص هندسة كيميائية لا يمتلكون القدرة على التفكير الناقد بالصفة المطلوبة، ويعود ذلك إلى العملية النمطية المعهودة لأن الغالب هو الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي مما يخلق ملل وكسل فكري لدى الطالب الجامعي.

أما بالنسبة للمستوى الدراسي نجد أن طلبة السنة الأولى جامعي العلوم والتكنولوجيا وأولى ماستر يشتركون في مستوى التفكير الناقد، ويعود ذلك إلى التفكير الناقد وتفاعل الطلبة الجدد مع الطلبة الذين التحقوا بالجامعة قبلهم، وهذا من خلال التأثير فيهم بمختلف النصائح والإرشادات والتوجيهات، مما يخلق بينهم جوا من التفاعل مع الوسط الجديد.

ووفقا لما قاله المربون من أمثال(بنجامين بلوم) وآخرون فإن تطوير مستوى ما من مستويات التمكن في أي مهارة، يحتاج التعليم والتربية والتدريب.

إقتراحات الدراسة:

بعد التطرق في هذه الدراسة إلى التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي كجانب نظري وإجراءات ميدانية كجانب تطبيقي، بهدف التعرف على أي المحددات التي يمكن أن تمثل عاملا مؤشرا على مستوى التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي.

ومن خلال ذلك حاولنا تسليط الضوء على شريحة جد هامة في المجتمع وهو الطالب الجامعي الذي يضع طموحا على المستوى، فالطالب في الجامعة هو من الفئة الأكثر اكتسابا للقيم والمفاهيم والاتجاهات وبناء صحة نفسية سليمة، وتكيف نفسي واجتماعي وأكاديمي يتجاوز أثارها إلى الأسرة والمجتمع بمؤسساته المتعددة.

ويمكننا القول بأن التفكير الناقد لدى الطلبة في الجامعة يتطلب منهم تعديلات في أساليبهم واستراتيجياتهم ومهاراتهم، وبهذا أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التفكير الناقد لدى الطلبة حسب متغيرات الدراسة.

ومن خلال ما تم التوصل إليه يمكن إقتراح ما يلي:

- مساعدة الطالب بالمناهج والاستراتيجيات التدريسية تهدف إلى تنمية التفكير الناقد بشكل ضمني مثل إستراتيجية حل المشكلات.
- ضرورة إدخال مهارات التفكير الناقد في المنهاج الدراسي منذ رياض الأطفال وفي كل موضوع دراسي.
- ضرورة تعليم الطلبة المهارات الأساسية التي يتميز بها التفكير الناقد ومعرفة المهارات الفرعية المكملة.
- إجراء دراسات تتعلق بالتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- على الأستاذ أن يضع دائما في اعتباره تعزيز تنمية التفكير الناقد في عملية التعلم في جميع تدخلاته.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر:

القرآن الكريم:

- سورة الإسراء الآية 70.
- سورة النحل الآية 90.
- سورة الحجرات الآية 6.
- ابن المنظور، الأنصاري الإفريقي المصري(2003). *لسان العرب*. المجلد الخامس. (ط.1). لبنان: دار الكتاب العلمية.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، عبد الله علي (2010). *أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي*. مجلة التربية والعلم. 17(3). 297 .331
- ابراهيم، مجدي عزيز (2005). *التفكير من منظور تربوي (تعريفه – طبيعته – مهاراته تنميته – أنماطه)*. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.
- أبو حطب، فؤاد وفهمي، محمد سيف الدين (1984). معجم *علم النفس والتربية*. الجزء الأول. مصر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- أحمد، محمد عبد السلام (1960). *القياس النفسي والتربوي*. (ط.1). القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- إسماعيل، حساني (2014). *إستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة: البليدة.
- الأميري، أحمد البراء (2008). *فن التفكير رؤية إسلامية*. (ط.3). الرياض: مكتبة العبيكان.
- الأنصاري، بدر محمد (2000). *قياس الشخصية*. (الكويت، القاهرة، الجزائر): دار الكتاب الحديث.
- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر(2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*.(ط.1). الأردن: دار المسيرة.

- جروان، فتحي عبد الرحمان (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط. 3). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013). *أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد: بغداد.
- الجوالدة، فؤاد عيد مصطفى والقمش، مصطفى نوري مصطفى والتل، سهير ممدوح.(2013). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.31(1).11- 50.
- الحارثي، ابراهيم وسعيدي، عبد الله أمبو (2016). *أثر استخدام في التفكير على مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 10 (1). 19- 31.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2002). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة*. (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحدابي، داوود عبد الملك والأشول، والطاف أحمد (2012). *مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز*. المجلة العربية لتطوير التفوق. 3 (5). 1- 6.
- الداهري، أحمد صالح حسن ووهيب، مجيد الكبيسي (1999). *علم النفس العام*. بغداد: دار الكندي للنشر.
- درداخ، سهام (2014). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي*. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الوادي.
- درويش، عطا حسن وأبو مهاد، صابر (2011). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها*. مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية.13(2).483- 528.
- ربايعة، سائد محمد (2015). *مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 3(9). 243- 273.

- رزيقة، بوهلال وخروبي، هاجر (2015). *استخدام الانترنت في البحث العلمي لدى الطالب الجامعي*. رسالة ماستر غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: ورقلة.
- الركيبات، أمجد فرحان (2015). *درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 4(6). 44- 54.
- روزين، فاديم. (2011). *التفكير والإبداع*. تعريب: نزار عيون السود. (د. ط). دمشق:الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط.2). الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- زيتون، حسن حسين (2003). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة.
- السليتي، فراس محمود مصطفى (2006). التفكير الناقد والإبداعي، *إستراتيجية التعلم التعاوني تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*. (ط. 1). الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الشريدة، محمد خليفة وبشارة، موفق سليم (2010). *التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال*.26 (3). 517-552.
- أبو شعبان، نادر خليل(2010). *أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- شنة، زكية (2014). *فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد*. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.(13). 63- 83.
- الشيمي، حسين عبد الرحمان (1998). *المعلومات والتفكير النقدي*. (د. ط). القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- الضامن، منذر (2009). *أساسيات البحث العلمي*. (ط.2). الأردن: دار المسيرة.
- الطريري، عبد الرحمان بن سلمان (1997). *القياس النفسي والتربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته)*. (ط.1). السعودية: مكتبة الرشد.

- عباس، فيصل (1996). *الإختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها*. (ط. 1). بيروت: دار الفكر العربي.
- عبد العزيز، سعيد (2009). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*. (ط. 1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد المؤمن، علي معمر (2008). *البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات*. (ط. 1). ليبيا: منشورات 7 أكتوبر.
- العتوم، عدنان يوسف (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. (ط.3). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موقف (2009). *تنمية التفكير الناقد نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. الأردن: دار المسيرة.
- العتيبي، خالد بن ناهس (2007). *أثر إستخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.
- عرام، ميرفت سليمان عبد الله (2012). *أثر استخدام(K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: غزة.
- عسقول، خليل محمد خليل (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة غزة: غزة.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط.4). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- علي، إسماعيل ابراهيم (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. (ط.1). الأردن:دار شروق للنشر والتوزيع.
- علي، لينا عز الدين (2012). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: دمشق.
- عوض، عباس محمود (1998). *القياس بين النظرية والتطبيق*. (د. ب): دار المعرفة الجامعية.
- عويضة، محمد كامل محمد (1996). *علم النفس*. (ط.1). لبنان: دار الكتب العلمية.

- العياصرة، وليد رفيق (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه*. (ط.1). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- غانم، محمود محمد (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. (ط.1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فسيو، صالح (2011). *الشخصيات المرضية حسب DSMiv وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سعد دحلب بالبليدة:البليدة.
- فقيهي، رانيا أحمد علي (2006). *برنامج ريسك "Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة: السعودية.
- فيشر، آلك (2009). *مقدمة في التفكير الناقد*. تعريب: ياسر العتيبي. السعودية:دار السيد.
- كحلة، ألفت حسين (د. ت). *علم النفس العصبي*. (د. ط). السعودية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المالكي، فهد عبد الله عمر العبدلي (2012). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.
- المبيريك، هيفاء بنت فهد (1428). *ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية.
- المحنة، علي كاظم ياسين (2015). *التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس*. (ط.1). الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- محيسن، مؤيد حسين (2014). *فاعلية برنامج ريسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (18). 509- 522.
- مشري، سلاف (2014). *التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعليم الإلكتروني*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (16).141- 152.
- مطاوع، ابراهيم عصمت (1981). *علم النفس وأهميته في حياتنا*. (د.ط). القاهرة: دارالمعارف.

- المطوق، هاني فايز ربيع (2013). *أثر استخدام جيجسو (Jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة.* رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: غزة.
- معمرية، بشير (د. ت). *أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، للطلاب والباحثين فيعلم النفس والتربية.* باتنة: دار الخلدونية.
- النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر (2016). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.* مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 4(14).403- 433.
- نصار، إيهاب خليل (2009). *أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة غزة: غزة.
- هوارية، قدور بن عباد (2014). *إستراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.* مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (16). 279- 298.
- أبو يونس، إيمان محمود محمد. (2013). *الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي* مرحلة التعليم *الأساسي بمحافظة خان يونس.* رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: غزة.

-www.mnne.com.

-Paul, R.&Elder,M (2008). *Pensée critique concepts et instruments*.(s.p): the Foundation for critical Thinking.

-https:// www.schrkgide.net/uploads/3/9/2/2/39226/*Critical-thinking*-workbook.pdf.. globldigitalcitizen.org

الملاحق

ملحق (01): اختبار القدرة على التفكير الناقد

جامعة الشهيد حمه لخضر

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص:.....

المستوى: ليسانس ☐ ماستر ☐

سنة أولى: ☐ سنة ثانية: ☐ سنة ثالثة: ☐

عزيزي الطالب

إننا نعرض عليك في هذا الاختبار خمسة عشر (15) سؤالا يعقب كل سؤال خمسة (5) إجابات مختلفة، أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، والمرجو منك قراءة كل الإجابات قراءة جيدة، ثم اختيار الإجابة الصحيحة، وذلك بأن تضع علامة (X) أمام العبارة التي ترى أنها صحيحة. أما إذا لم تتأكد من الإجابة الصحيحة، فحاول قدر استطاعتك تخمينها، وإذا أردت أن تغير إجابتك فلك ذلك، ولكن لابد من إلغاء الإجابة السابقة تماما.

ونرجو منك عزيزي الطالب ملاحظة ما يلي:

1-يشار إلى الأسئلة بالأرقام1 ،2،3، ....الخ، ويشار إلى الإجابات بالأحرف أ، ب، ج، د، هـ.

حيث يشير كل واحد من هذه الحروف إلى أحد الاختيارات المحتملة للإجابة عن السؤال.

2-حاول أن تجيب عن كل الأسئلة بعد قراءتها بعناية.

أخيرا عزيزي الطالب نشكرك على تعاونك معنا.

والآن يمكنك أن تبدأ الإجابة:

1-أذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا شاملا عن ما يدرسه العلماء؟

أ .الذرة، الإشعاعات، الحياة.

ب .السوائل، الطاقة، الكائنات الحية.

ج .المواد، المساحات، الموجات.

د .النباتات، الحيوانات، الكائنات المجهرية.

هـ .السوائل اللزجة، الأرض، النجوم.

2-أذكر مما يلي أحسن وصف للقانون العلمي؟

أ .افتراض جيد حول الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.

ب .القاعدة التي يتبعها العالم أثناء عمله.

ج .تصريح يلخص الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.

د.تلخيص لنتائج تجربة في شكل رموز رياضية.

هـ.وصف للأحداث الطبيعية باستعمال الأفكار النظرية.

3-أجرى عالم الكثير من التجارب حول الغازات، ولاحظ أنه عند تسخينها (أي الغازات) يزداد حجمها على أن يبقى الضغط نفسه فصرح قائلا " :تحت الضغط الثابت حجم كمية معينة من الغاز يختلف مباشرة باختلاف درجة الحرارة . "ماذا يعتبر هذا التصريح؟

أ .تشكيل لنظرية علمية.

ب .اختبار لفرضية علمية.

ج .تصريح بقانون علمي.

د.استنتاج من نظرية الحركة.

هـ.إعلان عن نتيجة تجربة علمية.

4-أذكر مما يلي أحسن وصف للتجربة العلمية؟

أ .الملاحظات المستخدمة لوصف الظواهر الطبيعية.

ب .الملاحظات المسجلة تحت شروط محددة، لاختبار فرضية ما.

ج .الدراسات التي نستخدم فيها الأجهزة العلمية للتحقق من القوانين العلمية.

د.الدراسات التي كانت نتيجة الشروط الخاصة لتدعيم الملاحظات العامة.

هـ.القياسات المستخدمة لإيجاد الثوابت الفيزيائية بدرجة كبيرة من الدقة.

5-إذا أراد عالم أعشاب تحديد أهم العوامل المساهمة في نمو بعض النباتات، فما هو الشيء الذي لا يمكن أن يساعد مما يلي؟

أ .تشكل فرضية يحدد فيها العوامل التي يعتقد أنها تساهم في نمو النباتات.

ب .إيجاد معادلة رياضية تمثل منحنى نمو النباتات.

ج .التفكير في عوامل نمو النباتات الأخرى.

د .البحث عن الموضوع في المكتبات.

هـ .مناقشة موضوعه مع عالم أعشاب.

6-لو أن عالما تنبأ أن نتائج تجربته ستكون على نحو ما، لكن في النهاية كانت النتائج مخالفة لذلك التنبؤ، لو كنت في مكانه ما هو أهم رد فعل يمكن أن تصدره؟

أ" .ليتني لم أضع تنبؤ قبل إنهاء التجربة."

ب" .سأحسن التجربة وأجعل نتيجتها تتفق والتنبؤ الذي وضعته".

ج" .لو كانت لدي وسائل أحسن للتجريب، لتحصلت على نتائج صحيحة."

د" .لو أني أعدت التجربة لكانت النتيجة على الوجه الذي أردته".

هـ". هناك شيء ما خاطئ في تنبؤي إما التجربة وإما ملاحظاتي."

7-لما لا تتفق حقيقة جديدة مع نظرية سبق التحقق من صحتها، أذكر الذي يمكن أن يفعله العلماء مما يلي؟

أ .إلغاء النظرية القديمة والبحث عن نظرية جديدة مكانها.

ب .تعديل الحقيقة الجديدة وجعلها تتفق مع النظرية القديمة.

ج .الاحتفاظ بالنظرية القديمة لأنه تم التحقق من أنها مفيدة وتجاهل الحقيقة الجديدة.

د. تعديل النظرية وجعلها تتفق مع الحقيقة الجديدة.

هـ .إقرار التجارب للتحقق من الحقيقة الجديدة.

8-ما هو هدف النظرية العلمية؟

أ .إعطاء الإجابات النهائية للمشكلات من الاكتشافات العلمية.

ب .تعطي توجيهات للاستفادة من الاكتشافات الطبيعية

ج. تربط بين الوقائع وتشرح الأحداث الطبيعية.

د.توحي بالطرق الحسنة لإجراء التجارب العلمية.

هـ.تطرح الأسئلة التي تقود إلى الأبحاث الهامة.

9-توصل في القرن 19 العالم " نيوتن "إلى نظريته حول الجاذبية، وقبلها الفيزيائيون، وفي القرن 20 اقترح العالم " إنشتاين " نظرية أخرى بديلة وهي النسبية قبلها الفيزيائيون أيضا. .فهل هؤلاء الفيزيائيين بقبولهم لنظرية إنشتاين يعتبرون أفكار نيوتن:

أ .خاطئة لأنه ليس له خبرة كبيرة.

ب .مفهوم يمكن أن تحتويه نظرية إنشتاين.

ج .صالحة إلا في الأحداث المتعلقة بالنظام الشمسي.

د.أحسن من أفكار إنشتاين لأنها يمكن أن تحل الكثير من المشكلات الفيزيائية.

هـ.أفكار لها أهمية تاريخية لا يمكن الإطالة في عمرها.

10-لو أن فلكي (عالم فلك) قال أنه لاحظ نمو بعض النباتات في كوكب من الكواكب، فهل يعتبر هذا صحيح؟

أ .لأن ملاحظات أخرى مستقلة تؤكد ذلك.

ب .نوعية النباتات التي تم التعرف عليها.

ج .شهادة حكومة بلده.

د .لأن علماء آخرين يقولون بوجود الأكسجين في ذلك الكوكب.

هـ .لأن ذلك العالم الفلكي مختص أيضا في علم النباتات.

11-بين يديك خمسة (5) إجابات؛ ما هي الإجابة التي تعبر حقيقة عن هدف البحث العلمي

أ. التحقق مما تم اكتشافه من العلوم.

ب. وصف وشرح الظواهر الطبيعية في شكل مبادئ ونظريات.

ج. اكتشاف وجمع وترتيب أكبر عدد ممكن من الكائنات الحية والميتة.

د. يوفر لشعوب العالم المنتجات الكفيلة بضمان حياة تسودها الرفاهية.

هـ. جعل العالم أكثر تقدما من الناحية التكنولوجية.

12-لو طلبنا من فلكي أن يشرح لنا لماذا تبدو بعض النجوم أكثر إضاءة من الأخرى فإن من أكثر الاحتمالات أن تكون إجابة في شكل:

أ .منطقي أن تكون بعض النجوم البعيدة مختلفة في درجة إضاءتها.

ب .المبادئ والقوانين العلمية.

ج .التركيز على المعادلات الرياضية.

د.المعطيات الفلكية الصحيحة.

هـ.نظريات العالم المتطور.

13-لو أن تلميذ من التلاميذ كان واسع الخيال، لكنه لم يصبح عالما في المستقبل، أذكر مما يلي العبارة التي يمكن أن تفسر ذلك؟

أ .لم يكن لديه الحرية في التفكير.

ب .أصحاب الخيال الواسع يصبحون عادة فنانين.

ج .لعله كان مهتما بأمور أخرى غير العلم.

د.العلم يهتم بالوقائع ولا مجال فيه للخيال.

هـ.العلم تميزه الموضوعية، الشيء الذي يستحيل بالنسبة للشخص الذي يستعمل خياله كثيرا.

14-يجري اليوم الباحثون الكثير من التجارب لتحديد ما إذا كانت نظرية إنشتاين تتنبأ فعلا بتأثير الجاذبية على الضوء، هذا العمل يبين أنه:

أ .من الوظائف الهامة للنظرية أنها تثير الكثير من الأبحاث.

ب .من المهم الحصول على تقدير ملائم لسرعة الضوء.

ج .أن الرحلات الفضائية لم تغط الوقائع الجديدة التي تحتاج إلى الشرح.

د.أن النظرية تحتاج عادة إلى وقت أطول حتى تقبل.

هـ.سيبقى دائما من يشكك في قيمة أي نظرية.

15-**فكرة النموذج تلعب دورا هاما في التفكير العلمي .فالذرة مثلا تشبه نظاما شمسيا مصغرا مشكلة من إلكترونات تدور في مجرات، ونوية تحتوي على بروتونات ونيترونات . أذكر مما يلي التعبير الخاطئ لهذا النموذج.**

أ .النموذج صورة عقلية لا ينبغي أن تمثل الواقع.

ب .النموذج يحتوي على أقل عدد ممكن من الافتراضات.

ج .يمثل النموذج ما يمكن أن يلاحظ العلماء باستعمال أجهزة متطورة.

د.النماذج عبارة عن محاولات، وبالتالي يجب أن تعدل في كل مرة.

هـ.النماذج مفيدة لأنها تعبر عن غير المعروف في شكل معروف.

ملحق (02): الثبات:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.873	15

قيمة الثبات الف كرونباخ هي 0.873 وهي مرتفعة اي مقبولة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.637
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	.885
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
Correlation Between Forms			.726
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.841
	Unequal Length		.842
Guttman Split-Half Coefficient			.823

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. The items are: VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

قيمة الثبات بالتجزئة النصفية هي 0.842 وهي مرتفعة

ملحق (03):الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	10	6.7000	.82327	.26034
	2.00	10	4.0000	.00000	.00000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	36.750	.000	10.371	18	.000	2.70000	.26034	2.15304	3.24696
	Equal variances not assumed			10.371	9.000	.000	2.70000	.26034	2.11107	3.28893

نتائج الفروق باختبار ت هي:

ت = 10.37 دالة عند 0.01

ملحق (04): نتائج الدراسة الأساسية

فرضية الجنس:

قيمة ت هي 1.09 فهي غير دالة عند 0.05

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الجنس	1.00	64	3.7813	1.73176	.21647
	2.00	66	3.4697	1.51119	.18601

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes								
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différencemoyenne	Différenceerreur standard	Inférieur	Supérieur		
الجنس	Hypothèse de variances égales	1.347	.248	1.094	128	.276	.31155	.28481	-.25200-	.87511		
	Hypothèse de variances inégales			1.092	124.562	.277	.31155	.28541	-.25333-	.87644		

فرضية المستوى الدراسي:

قيمة ت هي 1.90 فهي غير دالة عند 0.05

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الدراسي_المستوى	1.00	70	3.8714	1.78497	.21335
	2.00	60	3.3333	1.37368	.17734

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différencemoyenne	Différenceerreur standard	Inférieur	Supérieur
الدراسي_المستوى	Hypothèse de variances égales	2.764	.099	1.901	128	.059	.53810	.28299	-.02185-	
	Hypothèse de variances inégales			1.940	126.605	.055	.53810	.27743	-.01090-	1.08709

فرضية التخصص:

قيمة ت هي -1.324 فهي غير دالة عند 0.05

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
التخصص	1.00	30	3.1000	1.51658	.27689
	2.00	30	3.5667	1.19434	.21805

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différencemoyenne	Différenceerreur standard	Inférieur	Supérieur
التخصص	Hypothèse de variances égales	1.346	.251	-1.324-	58	.191	-.46667-	.35244	-1.17215-	.23882
	Hypothèse de variances inégales			-1.324-	54.979	.191	-.46667-	.35244	-1.17298-	.23965