

درجة امتلاك طلبة كلية العلوم والآداب بالاعلا لمهارات التفكير الناقد تبعاً لاختبار كاليفورنيا
(2000)

**Degree of Possessing Critical Thinking Skills by Students of Faculty
Science and Arts Ola Depending on Test California 2000**

احمد القواسمة

Ahmad Al-Qawasmeh

قسم الاعداد التربوي، كلية العلوم والآداب، جامعة طيبة، فرع العلا، السعودية

بريد الكتروني: ahmed_qawa@hotmail.com

تاريخ التسليم: (2013/9/19)، تاريخ القبول: (2014/3/6)

ملخص

هدفت الدراسة التعرف الى درجة امتلاك طلبة كلية العلوم والآداب بالاعلا لمهارات التفكير الناقد حيث تكونت عينة الدراسة من (380) طالبا وطالبة، ولتحقيق الهدف الرئيسي للدراسة استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وملاءمته للبيئة السعودية والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي من اجل الاجابة عن اسئلة الدراسة، وأظهرت النتائج: أن مهارة الاستدلال احتلت المرتبة الاولى بين مهارات التفكير الناقد يليها مهارة الاستقراء فالتحليل والتقييم وأخيراً الاستنتاج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات وأظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد ، مهارات التفكير الناقد.

Abstract

The study aimed to identify the degree possession of students of the Faculty of Arts and Sciences Ola critical thinking skills where the study sample consisted of 380 students, In order to achieve the main objective of the study, the researcher used California to test the skills of critical thinking model (2000), after verification of its psychometric properties, and suitability for Saudi Arabia and the environment that were

considered appropriate for the purposes of scientific research in order to answer questions from the study, The findings showed that the skill of reasoning came in the first rank among other critical thinking skills. Next, was the skill of induction, followed by the skills of analysis, evaluation and finally came the skill of concluding. Moreover, the results showed that there were statistical significance differences in the level of critical thinking skills and they could be attributed to of sex variable and in favor of female students. The findings also revealed that there weren't statistical significance differences in the level of critical thinking skills due to the variable of specialty.

Key words: critical thinking, critical thinking skills.

المقدمة

يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين الطلبة من الحصول على مهارات أساسية في عملية التعلم، فالهدف الأساسي من عملية التعلم هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة والتي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، فالعقول الناقدة والمبتكرة تأتي بحلول جديدة ومثالية، تساعد على تطوير مجتمعه وتقدمه، وبذلك أصبحت دراسة التفكير الناقد والإبداعي بمكوناتهما المختلفة من بين الأمور التي تتحدى الباحثين بشكل عام والمربين بشكل خاص فقد أكد توينبي كما ورد في (جروان، 1999، ص 120) على أهمية تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي بالنسبة لأي مجتمع بقوله: "إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات".

ويمثل التفكير الناقد قدرة الفرد على تقدير حقيقة المعرفة ودقتها في التحليل الموضوعي، لأي ادعاء معرفي أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة، بدلاً من القفز إلى النتائج (الزيادات، 2003).

ويرى (Mcfarland, 2000, p18) أن التربية هي المسؤولة الأولى عن إعداد الفرد لمواجهة التحديات، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار وبناء الشخصية المتكاملة القادرة على المشاركة في مجتمع تسوده الحياة الديمقراطية، بحيث يصبح الطالب قادراً على الدفاع عن وجهة نظره وتقبل وجهات نظر الآخرين.

كما ويعد التفكير الناقد وتنميته لدى الطلبة من أبرز أنواع التفكير الذي تسعى إليها التربية؛ نظراً لدوره في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مجالات الحياة المعاصرة ومظاهرها، نظراً

لأنه يقوم على تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد في استخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم على وضوح المعنى الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقد أو يعمل به (خليفة، 2005).

فالتفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، ولا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة، بالإضافة إلى انه يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى، ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجهنا، فإذا لم نستخدم التفكير الناقد نصبح جزءاً من المشكلة وعادة ما يتعرض الطلبة لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة، والتكيف مع هذه المواقف الجديدة وتحديث المعلومات بشكل مستمر، هو لمبرر للتفكير الناقد (حبيب، 2003، ص 96).

وفي ظل هذه الاهتمامات بالتفكير الناقد كسمة عقلية ضرورية للإنسان، كان اهتمام هذه الدراسة في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني، كنوع من انواع التفكير الايجابي، وللبحث عن تنمية هذه السمة في الغرفة الصفية، فالتربية النقدية تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها. لذا ألح ديكرات في قاعدته المشهورة "البداهة" على ألا يسلم المرء بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك، والتربية النقدية عكس التأقينية، فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء مملوء وتغتنل فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة. ويرى جروان (1999، ص 88) أن التربية القائمة على تنمية ملكة النقد ينبغي لها استبعاد التلقين ما أمكن ذلك، باعتباره معيقاً رئيساً ومثبطاً لكل انفعال نفسي وعقلي، وباعتباره الرقيب الأول للامتثال والخضوع، ويمكن للطلبة أن ينموا قدراتهم على الملاحظة الدقيقة للرسمات والمعطيات، وألا يتسرعوا في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخاطئة التي تصدر كاستجابات من جانبهم، وتتعاظم أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد في هذه الدراسة إذا ما تناول شريحة مهمة من طلبة المرحلة الجامعية الذين يؤمل فيهم أن يعلموا في المستقبل أبناءنا كيف يفكرون.

تعريف التفكير الناقد Definition of Critical Thinking

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثون يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثون واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدتها من جهة أخرى، فيرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما

استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية. ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية. (الحلفاوي، 1999) ففي اللغة: ورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها، بمعنى أكتشف الزائفة. كما ورد تعبير نقد الشعر في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب (ابن منظور، 1995، ص 520).

كما وقد ورد في الأدب التربوي العديد من التعريفات المختلفة للتفكير الناقد منها

تعريف (Fisher, 1990) بأنه القدرة على الاستدلال وقياس المعلومات والأفكار وتقييم المناقشات وصولاً إلى الأحكام الموزونة ويشير (Gunn, 1993) إلى التفكير الناقد كعملية عقلية لتقويم نتائج التفكير التي تعتمد على صحة الأدلة وتقييم الأسباب وتطوير حجج منطقية. كما يشير (Elkins, 1999. p50) إلى بعض سمات التفكير الناقد ومنها: (أنه تفكير ملتزم، وتأمل، وتحليلي، وتخيلي ويعتمد على السببية والتقييم والتوجيه الذاتي) أما (Udall & Daniels, 1991) فيعرفانه بأنه حل المشكلات والتحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً.

وعرفه جون ديوي كما ورد بالربضي (2004) بأنه: تفكير انعكاسي (Reflective) يرتبط بالنشاط والمثابرة وهو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقة تدعمها بالاستنتاج كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل.

فيما يعرفه (Norris, 2002) على أنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به.

فيما يرى (Bayer, 2001) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة حيث يسأل عن مدى صدقها أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه وأن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات. أما (Ennis, 1998) فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير التأمل والاسدلال الذي يركز على اتخاذ القرارات. قد صنف الباحثون مهارات التفكير الناقد إلى تصنيفات مختلفة وذلك نتيجة لتنوع التعريفات التي تناولت التفكير الناقد وتعددها والأطر النظرية المعتمدة في تفسيره ونتيجة لتعدد مهارات التفكير الناقد وتنوع تصنيفاتها فقد تبني الباحث في هذه الدراسة المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا 2000 لمهارات التفكير الناقد وهي على النحو الآتي (مرعي ونوفل، 2006، ص 58).

1. مهارة التحليل Analysis Skill

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

2. مهارة الاستقراء Induction Skill

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

3. مهارة الاستدلال Inference Skill

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (12) فقرة.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

مشكلة الدراسة

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً من أبعاد حياة الطلبة بصفة عامة وطلبة المرحلة الجامعية على وجه الخصوص نتيجة لأهميتها البالغة في إعدادهم ليكونوا قادرين على التفاعل

مع المتغيرات المتسارعة التي يشهدها القرن الحادي والعشرين في مختلف مجالات الحياة، فالطلبة في هذه المرحلة يتعرضوا إلى الكثير من المعلومات التي تتباين في كمها ونوعها وفي مصادرها، كما أن الكثير منها يتصف بالتناقض وعدم الانتظام الأمر الذي يحتم على الطلبة ضرورة ممارسة مجموعة من المهارات المتمثلة بالتحليل والاستقراء والاستنباط والتقويم التي تكون في مجملها مهارات التفكير الناقد كما أن المتتبع لواقع التعليم الجامعي يجده يتصف بالكثير من الخصائص التقليدية من أهمها تأكيده على حفظ الحقائق والمصطلحات التي قد لا تستخدم والنقص في مهارات التفكير بشكل عام، بالإضافة إلى أن عضو هيئة التدريس يهمل جانب التفكير الناقد فدوره يقتصر على توصيل المعلومات دون ان يكون له دور في عمليات التفكير للوصول للحقائق، كما أن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لا تتيح فرص كافية لتنمية التفكير الناقد وممارسته مما يتسبب في وجود قصور واضح لاستخدام الطلبة لهذه المهارات. ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال حيث تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة بصفة عامة، والطلبة في المرحلة الجامعية بصفة خاصة لما تمثله من أهمية بالغة من خلال تنمية قدرة الطالب على التعلم الذاتي والبحث والتقصي وجعل الطلبة أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح، بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المنفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين، ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة امتلاك طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال لمهارات التفكير الناقد تبعاً لاختبار كالفورنيا 2000 ؟

فرضيات الدراسة

اشتقت الفرضيات الآتية من الهدف الرئيس للدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب تعزى لمتغير الجنس (طالب وطالبة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال تعزى لمتغير التخصص (العلمي، الأدبي، الإدارة المعلوماتية).

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء محدد كل من:

- الحدود البشرية: طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة طيبة فرع العلا.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1434 - 1435 هـ).
- الحدود المكانية: جامعة طيبة بمحافظة العلا.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية كونها من الدراسات القليلة التي حاولت تقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية وفق اختبار حديث وهو اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الذي يتميز عن غيره من الاختبارات بكونه يتمتع بشهرة عالمية واسعة، ومصداقية في النتائج، إضافة إلى أنه مخصص من الصف العاشر إلى المرحلة الجامعية، كما تستمد هذه الدراسة أهميتها في أنها تطبق اختباراً يتمتع بالخصائص السيكومترية على عينة مهمة من طبقات المجتمع وهم طلبة المرحلة الجامعية، مما يعطي الثقة في استخدامه مستقبلاً لغايات البحث العلمي. كما يمكن أن يكون لهذه الدراسة امتداد بحثي مستقبلي من خلال ترقب النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعات، أو الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية التي يتبعها المدرسون، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد: العملية العقلية التي تقوم على التحليل والتقييم والاستدلال والاستنتاج والاستقراء للمفاهيم والحقائق والأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتعرض لها الطالب.

مهارات التفكير الناقد: المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير الناقد وهي (التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء).

طلبة كلية العلوم والآداب بالعلا: هم الطلاب المنتسبون إلى جامعة طيبة فرع العلا والمستمررون بالدراسة لمدة تتراوح من (4-5) سنوات وفق تخصصاتهم الدراسية المختلفة.

مستوى مهارات التفكير الناقد: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الاختبارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد نموذج (2000).

الدراسات السابقة

تتمثل أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية فيما يلي.

أجرى **الحدادي والأشول (2012)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز وتكونت عينة

الدراسة من (121) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ولتحقيق الهدف استخدم الباحثان مقياس واطسون / جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك العينة لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك العينة لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك العينة لمهارة الاستنباط ولصالح الطلاب.

أما سليمان (2012) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من (60) مدرس ومدرسة يشكلون (60%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة مكونة من خمسة مجالات تتضمن مهارات التفكير الناقد وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التاريخ لمهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة متوسطة كما وأظهرت النتائج أيضاً أن مهارتي التفسير والاستنتاج جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الممارسة أما مهارتي الاستقراء والتحليل فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة.

وأجرى الخالدي وآخرون (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (345) ولتحقيق الهدف فقد صمم الباحثون أداة الدراسة التي اشتملت على (17) مظهراً سلوكياً من مظاهر التفكير الناقد و(18) مظهراً من مظاهر التفكير الإبداعي وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة كانت متوسطة كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلاب.

أجرى النهاني (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى بسلطنة عمان وتكونت عينة الدراسة من (332) طالب وطالبة من برنامجي التصميم ودراسات الاتصال وقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والمحدد ب (80%)، كما وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية لمتغير الاختصاص.

أما مرعي ونوفل (2006) فقاما بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا) حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (80%)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير

الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.

وقامت **الربضي (2004)** بدراسة هدفت الى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعملون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9%) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

كما وجرى **العبدلات (2003)** بدراسة هدفت التعرف على استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالباً وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وقام **تمبل (Temple, 2000)** بدراسة هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12-15) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في

غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

أما رولاند (Ruland, 2000) فقام بدراسة هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن - جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وأجرى سرهان (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس حيث تكونت العينة من (199) طالبة وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبيروزيت، والنجاح)، تم تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (17.4%)، والمستوى المنخفض شكل (13.4%)، في حين شكل المستوى المتوسط (69.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته اغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال والبالغ عددهم (3800) طالب وطالبة حسب إحصائيات الجامعة لعام (2013/2012م).

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (380) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال 2013/2012م، حيث تم احتساب (10%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من خلال تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تشكل المجموعة الأولى طلبة التخصص العلمي والمجموعة الثانية طلبة التخصص الأدبي والمجموعة الثالثة طلبة الإدارة المعلوماتية، وتم ترقيم جميع الطلاب في المجموعات الثلاث وتم اختيارهم عشوائياً من

خلال إجراء عملية الفرعة في المجموعات الثلاثة بما يشكل ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة وبين الجدول رقم (1) توزيع عينة البحث وفق التخصص والجنس.

جدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المستوى الدراسي والجنس (ذكر وأنثى).

| النسبة المئوية | المجموع | الجنس | | التخصص |
|----------------|------------|------------|------------|-----------------|
| | | طالبة | طالب | |
| 31.3% | 119 | 63 | 56 | العلمي |
| 39.7% | 151 | 92 | 59 | الأدبي |
| 29.0% | 110 | 57 | 53 | إدارة معلوماتية |
| 100% | 380 | 212 | 168 | المجموع |

أداة الدراسة

اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد

استخدم الباحث في دراسته اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test (CCTST) والنموذج الذي استخدمه الباحث هو نموذج (2000) من اختبارات كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وذلك بعد تعديله ليتناسب مع البيئة السعودية وخصائص الطالب السعودي.

الصورة الأصلية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

يعد هذا الاختبار من أوائل الاختبارات التي تم استخدامها في قياس التفكير الناقد حيث تم بناء اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد استناداً إلى التعريف الذي تم التوصل إليه في إجماع الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA). ويشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم. وبهذا يكون اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد مكوناً من خمس مهارات فرعية تتضمن التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم.

ولهذا الاختبار عدة نماذج من أهمها نموذج (A) (1990) ونموذج (B) (1992) ونموذج (2000) ونموذج (2003) علماً بأن هذا الاختبار صمم للطلبة من الصف العاشر إلى المرحلة الجامعية حيث يتكون من (34) فقرة من الاختيار من متعدد (العبدلات، 2003).

مببرات استخدام اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد

1. نموذج (2000) معد خصيصاً للمرحلة الثانوية والجامعية وهي مرحلة عينة الدراسة الحالة (الربضي، 2007).
2. يتكون نموذج (2000) من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وهذا يعني سهولة الإجابة والتصحيح والتطبيق (مرعي ونوفل، 2006).
3. يتميز هذا النموذج بعدم التحيز لصالح أي من متغيرات الدراسة (العبدلات، 2003).

إعداد الصورة المعدلة للبيئة السعودية من اختبار كاليفورنيا (2000)

قام الباحث بترجمة الاختبار وترجمة تعليماته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضه على خبير متخصص باللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة، علماً بأن الباحث قد استفاد من الترجمة السابقة لهذا الاختبار والتي أعدت من قبل العديد من الباحثين منهم مرعي ونوفل (2006) والنبهاني (2010) والربضي (2007) والعبدلات (2003).

وقد ادخل الباحث بعض التعديلات ومن أهمها استبدال بعض الكلمات والأسماء الأجنبية بالعربية كما وتم استبدال كلمة الخمر بكلمة العصير كما تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات التي تتسم بالغموض وبخاصة الفقرة (10) والفقرة (12) والفقرة (9) والفقرة (24). وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد.

دلالات صدق وثبات الصورة السعودية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

صدق المحكمين

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة السعودية، تم عرض الاختبار المعرب على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، والجامعة الأردنية، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس المعرب، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض. وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد والملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين.

ثبات الاختبار بصورته المعدلة

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان وعلى عينة (50) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث وبحساب معامل ارتباط بيرسون، وتم أيضاً التحقق من

الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) كما يظهر ذلك في الجدول رقم (2):

جدول (2): قيم معاملات الثبات لمهارات اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير الناقد والدرجة الكلية باستخدام طريقة إعادة ومعامل الثبات (ألفا كرونباخ).

| رقم المهارة | المهارة | عدد الفقرات | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|-------------|-----------------|-------------|--------------|-----------------|
| 1 | مهارة التحليل | 6 | 0.80 | 0.86 |
| 2 | مهارة الاستقراء | 6 | 0.81 | 0.84 |
| 3 | مهارة الاستنتاج | 4 | 0.82 | 0.85 |
| 4 | مهارة الاستدلال | 12 | 0.80 | 0.88 |
| 5 | مهارة التقويم | 6 | 0.82 | 0.77 |
| | الكلية | 34 | 0.81 | 0.84 |

وفي ضوء قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها والتي يوضحها الجدول السابق (2) نستنتج أن الصورة المعدلة من اختبار كاليفورنيا (2000) للبيئة السعودية للتفكير الناقد ذات قيم ثبات مقبولة.

تصحيح الاختبار

يتكون اختبار كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر- 34) درجة، والجدول رقم (3) يوضح العلامة العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار.

جدول (3): يوضح العلامات العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار.

| المهارة | عدد الفقرات | أرقام الفقرات كما وردت بالاختبار | الدرجة |
|----------------|-------------|----------------------------------|-----------|
| التحليل | 6 | 18/13/11/6/3/5 | 6 |
| الاستقراء | 6 | 34/33/32/31/24/22 | 6 |
| الاستنتاج | 4 | 23/15/14/8 | 4 |
| الاستدلال | 12 | 30/29/28/27/26/21/20/12/10/9/4/1 | 12 |
| التقويم | 6 | 25/19/17/16/7/2 | 6 |
| المجموع | 34 | 34-1 | 34 |

حساب زمن الاختبار

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال حساب الزمن الذي استغرقه (75%) من حجم العينة الاستطلاعية، حيث أنهى (38) طالبا وطالبة من اصل (50) طالبا وطالبة الاختبار بعد (75) دقيقة، وبهذا أصبح زمن تطبيق الاختبار بالصورة المعدلة للبيئة السعودية من اختبار كاليفورنيا 2000 لمهارات التفكير الناقد هو ساعة وربع (75 دقيقة). وقد تم تحديد معيار 80% للأخذ به كمستوى مقبول تربوياً لمستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وذلك استناداً إلى دراسة كل من النبهاني (2010)، ومرعي ونوفل (2006) ودراسة الربضي (2004) ودراسة السرحان (2000).

المعالجات الإحصائية

بناءً على أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) t- test
- اختبار (ف) f- test

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الاجابة عن الاسئلة المشار اليها في مشكلة الدراسة وذلك من خلال تنظيم النتائج وعرضها في جداول مثبتة في متن الدراسة والتعليق عليها.

السؤال الاول: ما درجة امتلاك كلية العلوم والآداب بالعلامة لمهارات التفكير الناقد تبعاً لاختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد.

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الخمس المكونة للتفكير الناقد والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المقبول تربوياً لمستوى مهارات التفكير الناقد الخمس لدى الطلبة والدرجة الكلية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.

| اسم المهارة | عدد الفقرات للاختبار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الوسط الحسابي المقبول تربوياً 80% | الوزن النسبي |
|-------------|----------------------|---------------|-------------------|---------|-----------------------------------|--------------|
| الاستقراء | 6 | 2.25 | 1.56 | 3 | 4.8 | 37.5% |
| التحليل | 6 | 2.22 | 1.88 | 4 | 4.8 | 37% |

...تابع جدول رقم (4)

| اسم المهارة | عدد الفقرات للاختبار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الوسط الحسابي المقبول تربوياً 80% | الوزن النسبي |
|--------------|----------------------|---------------|-------------------|----------|-----------------------------------|--------------|
| الاستدلال | 12 | 4.86 | 2.13 | 2 | 9.6 | 40.5% |
| الاستنتاج | 4 | 1.90 | 1.40 | 1 | 4.8 | 47.5% |
| التقييم | 6 | 1.35 | 1.27 | 5 | 3.2 | 22.5% |
| الكلي | 34 | 12.58 | 5.66 | - | 25.5 | 37.0% |

يلاحظ من الجدول (4) أن مهارة الاستنتاج قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.90) وانحراف معياري (1.40) وتفسير ذلك أن عمليات مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات وخلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية وفحص الدليل وتخمين البدائل غالباً ما تمارس في الحياة، بالإضافة إلى أن المدرسين يمتلكون القدرة على إجراء هذه العمليات وتدريب الطلبة عليها، كما وتجدر الإشارة وعلى الرغم من صعوبة مهارة الاستنتاج إلا أنها ليست ذات طابع معقد وقل صعوبة من مهارتي التحليل والتقويم أما مهارة الاستدلال فقد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.86) وانحراف معياري (2.13) فمهارة الاستدلال تتناول عمليات توليد الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتعرف إلى السبب والنتيجة وكلها عمليات يمارسها الأفراد في الحياة بالإضافة إلى ممارستها إلى حد كبير في الجامعة، واحتلت مهارة الاستقراء المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (1.56)، وتفسير ذلك أن مهارة الاستقراء تتضمن الدلالات والأحكام التي يصدرها الطالب بعد الرجوع إلى موقف أو حدث ما، واحتلت مهارة التحليل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (1.88) وهذه المهارة تتضمن عمليات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها، أما مهارة التقييم فجاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.35) وانحراف معياري (1.27) وهذه المهارة تشمل على تقييم الادعاءات والحجج، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الربضي (2004). ويلاحظ من الجدول أيضاً أن الوسط الحسابي لمهارات التفكير الناقد ككل بلغت (25.5) وهي نسبة دون المستوى المقبول تربوياً. وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج الدراسية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، وإلى عدم استخدام المدرسين للتفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكير الناقد وممارستها. بالإضافة إلى عامل التشتت وقلة التركيز التي يتصف بها طلبة المرحلة الجامعية، كما ويشير الباحث إلى ضعف دور المجتمع ودعمه ورعايته لعملية التعلم خاصة لمهارات الحياة بشكل عام ولمهارات التفكير الناقد بشكل خاص مما يعكس سلباً على قدراتهم ومهاراتهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من النبهاني (2010) ودراسة مرعي ونوفل (2006).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (T. test) من خلال ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الخمس والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في اختبار التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس.

| المهارة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | دلالة احصائية |
|-----------|--------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------|---------------|
| الاستدلال | الذكور | 168 | 2.23 | 1.42 | 378 | 3.4 | *0.00 |
| | الإناث | 212 | 2.27 | 1.71 | | | |
| الاستقراء | الذكور | 168 | 2.12 | 1.77 | 378 | 4.1 | *0.00 |
| | الإناث | 212 | 2.22 | 1.88 | | | |
| الاستنتاج | الذكور | 168 | 4.73 | 2.23 | 378 | 2.4 | *0.001 |
| | الإناث | 212 | 4.99 | 2.34 | | | |
| التقييم | الذكور | 168 | 1.33 | 1.23 | 378 | 1.6 | *0.00 |
| | الإناث | 212 | 1.37 | 1.40 | | | |
| التحليل | الذكور | 168 | 1.88 | 1.39 | 378 | 2.5 | *0.001 |
| | الإناث | 212 | 1.92 | 1.41 | | | |
| الكلي | الذكور | 168 | 12.29 | 4.23 | 378 | 5.2 | *0.00 |
| | الإناث | 212 | 12.87 | 5.35 | | | |

*ذو دلالة احصائية $0.05 \geq \alpha$

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) في الدرجة الكلية مجتمعة وللمهارات الخمسة استناداً الى قيم (ت) المحسوبة اذ بلغت للدرجة الكلية (5.2) بمستوى دلالة (0.00)، و(3.4) لمهارة الاستدلال بمستوى دلالة (0.00)، و(4.1) لمهارة الاستقراء وبمستوى دلالة (0.00)، و(2.04) لمهارة الاستنتاج وبمستوى دلالة (0.001)، و(1.6) لمهارة التقييم بمستوى دلالة (0.00)، و(2.5) لمهارة التحليل بمستوى دلالة (0.001)، وكانت الفروق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الذكور، كما أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في جميع المجالات ولصالح الاناث وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النبهاني (2010) ودراسة مرعي ونوفل (2006) كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة العبدلات (2003) ودراسة سرحان (2000).

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس إلى الدور الفاعل للمجتمع والأسرة المتمثل برعاية ودعم تعليم الطالبات والعمل على اثبات وجودهن والارتقاء بذواتهن الامر الذي ينعكس ايجابيا على مهارتهن وقدراتهن. كما أن الطالبات في المملكة العربية السعودية اقل تشبثاً وأكثر جدية ومثابرة واستغلالاً لأوقات الفراغ الامر الذي ينعكس ايجابا على التحصيل واكتساب المهارات المتنوعة وخصوصا مهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما أن التحاق الطالبات بالجامعة وتعرضهن للمثيرات الثقافية والفكرية المختلفة خلال سنوات الدراسة الجامعية، فضلاً عن الجو العام للبيئة الجامعية وقضاء الطالبات معظم اوقاتهن داخل الحرم الجامعي كل هذه الامور تلعب دوراً بارزاً في تحفيز الطالبات ذهنياً وبمساعدة بالارتقاء بقدراتهن العقلية والنقدية، فالطالبات يسعين إلى اثبات وجودهن داخل المجتمع السعودي من خلال تميزهن وتفوقهن اكاديمياً ومهارياً، بالإضافة إلى عامل الجدية والتركيز الفاعل الذي تتميز به الطالبات في المرحلة الجامعية مقارنة بالطالب.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد قيمة (ف) والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6): يوضح قيمة (ف).

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-----------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------|---------------|
| الاستقراء | بين المجموعات | 0.002 | 0.001 | 2 | 0.027 | 0.973 |
| | داخل المجموعات | 2.970 | 0.007 | 377 | | |
| التحليل | بين المجموعات | 0.073 | 0.037 | 2 | 1.872 | 0.161 |
| | داخل المجموعات | 1.505 | 0.003 | 377 | | |
| الاستدلال | بين المجموعات | 0.032 | 0.016 | 2 | 1.010 | 0.369 |
| | داخل المجموعات | 1.211 | 0.003 | 377 | | |
| الاستنتاج | بين المجموعات | 0.021 | 0.011 | 2 | 1.006 | 0.370 |
| | داخل المجموعات | 0.810 | 0.002 | 377 | | |
| التقييم | بين المجموعات | 0.155 | 0.078 | 2 | 2.535 | 0.086 |
| | داخل المجموعات | 2.359 | 0.006 | 377 | | |
| الكلية | بين المجموعات | 0.002 | 0.001 | 2 | 0.168 | 0.846 |
| | داخل المجموعات | 0.431 | 0.001 | 377 | | |

*ذو دلالة احصائية $\alpha \geq 0.05$

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالعلال تعزى لمتغير التخصص وهذا يؤكد على غياب دور التخصص بصفة عامة في التأثير على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وذلك بسبب التقارب الكبير في المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة كما وتجدر الإشارة الى ان الطلبة في المستويين الاول والثاني يدرسون مقررات مشتركة وطلاب بشكل عام لا يميلون الى استخدام وتوظيف التفكير العلمي المنطقي في دراستهم وحياتهم بالإضافة الى عدم استخدام التفكير التجريدي والتفكير التقاربي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحدابي والأشول (2012) ودراسة النبهاني (2010) ودراسة العبدلات (2003).

ويعزو الباحث ذلك الى الاساليب التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس نجدها تركز على الحفظ وتمنع الانطلاق الفكري وتشدد على الطاعة العمياء وعدم الاهتمام بالمهارات الابداعية والنقدية، كما أن المناهج تصمم بطريقة تفتقر الى المهارات المتنوعة الامر الذي يجعل الطالب لا يقدر على ممارسة هذه المهارات بالحياة الطبيعية التي يعيشها الطالب بسبب صعوبة توظيفها وتداخل عملياتها.

كما وتجدر الإشارة الى أن النظام التعليمي الجامعي يقوم بصفة عامة على تلقين الطلاب المعلومات والمعارف أكثر من تعليمهم كيفية التفكير فالبرامج الاكاديمية السائدة ما زالت تركز على تلقين الحقائق والمعلومات والمبالغة في الاهتمام بالتحصيل الدراسي، فعملية التعليم قائمة على اسلوب المحاضرة والإلقاء والاعتماد على الملخصات والملازم كوسيلة لفهم المحاضرة وهي لا تثير تفكيراً ولا تحقق علماً وسرعان ما تنسى، كما أن عملية التقويم تقتصر على توظيف العمليات المعرفية في مستوياتها الدنيا أكثر من اهتمامها بالكشف عن قدرة الطالب على التفكير الناقد ومن هنا فقد اصبح اكثر الطلاب تحصيلاً أكثرهم حفظاً وليس أكثرهم قدرة على التفكير الناقد.

الاستنتاجات والتوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة، فقد تم وضع مجموعة من الاستنتاجات واقتراح العديد من التوصيات وهي على النحو التالي

الاستنتاجات

1. احتلت مهارة الاستدلال المرتبة الاولى بين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات ثم مهارة الاستقراء فالتحليل والتقييم واخيراً الاستنتاج.
2. مستوى مهارات التفكير الناقد ككل لدى الطلاب والطالبات كانت دون المستوى المقبول تربوياً.
3. تفوق الطالبات على الطلاب بامتلاكهن جميع مهارات التفكير الناقد (الاستدلال، الاستقراء، التحليل، التقييم، الاستنتاج).

4. تفوق طلاب وطالبات الفرع العلمي على الفرع الادبي والإدارة المعلوماتية بامتلاكهم مهارات التفكير الناقد ككل.

التوصيات

1. اعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لجميع الطلبة (ذكور وإناث) ولجميع المراحل التعليمية.
2. العمل على تطوير وتقويم البرامج التعليمية المعدة للطلبة.
3. العمل على تطوير الاختبارات المقدمة للطلبة بحيث تتضمن مهارات التفكير الناقد.
4. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق تدريس جديدة قائمة على تنمية مهارات التفكير الناقد.
5. العمل على ضرورة اجراء دراسة مقارنة للتفكير الناقد بين طلبة الجامعات الحكومية والخاصة.

References (Arabic & English)

- ALabdilat, S. (2003). *The effect a training program based on problems learning to improve critical thinking skills for tenth grade students*. Unpublished doctoral dissertation. Amman Arab University for Graduate Studies. Jordan.
- Beyer, B. K. (2001). *What research suggests about teaching thinking skills*. In Costa, Arthur L, (Editor). *Developing mind: A resource book for teaching*. Alexandria, Virginia: A S C D.
- Ennis, R. H. (1998). *Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research*. *Journal of educational policy studies*. University of Illinois, 13 (1). 88-90.
- Elkins, J. (1999). *The Critical Thinking Overview Movement Retrieved from the World Wide*. *Fill College Students Journal*, 32 (1), 44-50.
- Fisher, Charles. (1990). *Effects of A development Drama-In query Process on Creative and Critical Thinking in Early Adolescents*.

Dissertation Abstract International, Pennsylvania State University. AAC9927358.

- Gunn, E. (1993). *Assessing Critical Thinking: Development of A constructed Response Test*. Dissertation Abstract International .Hawaii College .AAC9985201.
- Habib, M. (2003). *Modern Courses in Thinking Teaching. (Future Strategies for the Millennium)*. Dar AL-Feker for publication and distribution. Beirut.
- AL hadbi, D. & ALashwal, A. (2012). *Identify the availability of critical thinking skills of talented students in secondary school in Sana'a and Taiz*. The Arab Journal For the development of excellence. 11. 88-89.
- ALhalfawi, M. (1999). *Derivation of performance Standards For undergraduate student in public universities on a scale (Watson-Glaser) critical thinking*. Unpublished Master dissertation. The University of Jordan. Amman, Jordan.
- Ibn Manthoor, M. (1995). *Lesan al Arab*. Beirut, Lebanon; Dar al-turath to revive Arab Heritage.
- Jerwan, F. (1999). *Thinking Teaching, Concepts and Applications*. The University Book Dar. Egypt.
- AL-Khaldi, J. & Others. (2011). *The Extent to which the Islamic Education teachers practice higher thinking skills "critical, creative". in the Secondary stage in Jordan From the Students "point of view"*. ALQuds Open University Journal for Research and Studies. 23. 211-215.
- Khalifa, G. (2005). *Developing of geographic Curriculum for Secondary Level in Jordan in order to improve critical thinking and the trend towards it*. Unpublished doctoral dissertation. Ain Shams University. Egypt.

- Mare'e, T. & Nawfal, M. (2006). *The level of critical thinking skills for the students of the Faculty of Educational Science*. AL Manara Journal. 28. 53-58.
- McFarland, A. M. (2000). *Critical thinking elementary school social studies*. International Journal of Applied Education Studies. 3(1). 277-280.
- AL-nabahani, S. (2010). *Level of Critical Thinking Skills Students Applied Science College*. University Sharjah Journal of the Humanities and Social Sciences. 114. 85-88.
- Norris, S. (2002). *Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership*. Phillips University.
- AL-rabadi, M. (2004). *The effect of a training program based on critical thinking skills on the acquisition of social studies teacher at the secondary level in Jordan, to skills and practicing it*. Unpublished doctoral dissertation. Amman Arab University for graduate studies. Jordan.
- Ruland, Judith. (2000). *Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student*. Unpublished doctoral dissertation .University of New york.
- Sarhan, I. (2000). *The level of critical thinking skills and it's relevance with problems-solving for Palestinian universities students, according to some variables*. Unpublished Master dissertation. Islamic University. Gaza, Palestine.
- Sulaiman, J. (2012). *The degree of practicing the critical thinking skills of history teachers for secondary level*. Damascus University Journal. 28. 88-93.
- Temple, C. (2000). *What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia*. Published Article by International Reading Association. 54(3). 312-315.

- Udall, A. J. & Daniels, J. E. (1991). *Creating the Thoughtful Class Room: Strategies to Promote Student Thinking*. Published by Zephyr Press.
- Ziadat, M. (2003). *The effect of using meta-cognitive teaching strategy and investigative model in degree and the development of critical thinking for ninth grade students in geography*. Unpublished Master dissertation. Yarmouk University.