



رابطة التربية الحديثة
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
تليفون ٢٥٧٥٩٨٦١

مجلة

رابطة التربية الحديثة

مجلة تربوية علمية محكمة
تصدر عن رابطة التربية الحديثة
السنة الثالثة. العدد السابع. يوليو ٢٠١٠



رابطة التربية الحديثة
١٢- ميدان التحرير بالقاهرة
تليفاكس ٢٢٥٧٥٩٨٦١

مجلة

رابطة التربية الحديثة

مجلة تربوية علمية محكمة
تصدر عن رابطة التربية الحديثة
السنة الثالثة - العدد السابع - يوليو ٢٠١٠

رئيس التحرير

أ.د. محمد محمد سكران

رئيس مجلس إدارة الرابطة

نائب رئيس التحرير

أ.د. شبل بدران الغريب

نائب رئيس مجلس إدارة الرابطة

مدير التحرير

أ.د. صفاء محمود عبد العزيز

السكرتير الإداري للمجلة : أ/ سعيد روي
السكرتير الفني للعدد : أ/ أحمد رمضان خطيري

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية:

١٢٩٣٤

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة
لرابطة التربية الحديثة

ممنوع طبع أو نشر هذه المجلة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت
الالكترونية أو الية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو التخزين علي
الكمبيوتر أو النشر في صورة ورقية أو علي الانترنت قبل الحصول علي
موافقة كتابية من الرابطة ، ويسمح للباحثين بالتصوير منها
للاستخدام الشخصي لغرض البحث العلمي.

مسئول الطبع: دار البیان للطباعة والكمبيوتر

٥ ش حورس - حي الجامعة - الفيوم - هاتف: ٠١٠٢٣٠٧٧٨٢ - ٠٨٤٦٣٣٦٥٦٧

البريد الالكتروني: Dar_Elbian@yahoo.com

الهيئة الاستشارية لـ مجلة رابطة التربية الحديثة

(الاسماء مرتبة أبجدياً)

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| ١- أ.د. أحمد اسماعيل حجي | ٢٠- أ.د. علاء كفاقي |
| ٢- أ.د. أنور الشرقاوي | ٢١- أ.د. علي أحمد مذكور |
| ٣- أ.د. تودري مرقص | ٢٢- أ.د. فاروق السعيد جبريل |
| ٤- أ.د. ثابت حكيم غبريال | ٢٣- أ.د. فايز مراد مينا |
| ٥- أ.د. حامد عمار | ٢٤- أ.د. كمال نجيب الجندي |
| ٦- أ.د. حسن البيلالي | ٢٥- أ.د. محمد عبد السلام |
| ٧- أ.د. حلمي الوكيل | ٢٦- أ.د. محمد رضا البغدادي |
| ٨- أ.د. خليفة عبد السميع خليفة | ٢٧- أ.د. محمد أمين المفتي |
| ٩- أ.د. رجاء أحمد عيد | ٢٨- أ.د. محمد محمد سكران |
| ١٠- أ.د. رشدي طعيمة | ٢٩- أ.د. محمد نبيل نوفل |
| ١١- أ.د. زينب النجار | ٣٠- أ.د. محمود عباس عابدين |
| ١٢- أ.د. سليمان الخضري | ٣١- أ.د. محمود الناقة |
| ١٣- أ.د. سامي نصار | ٣٢- أ.د. منير مطنى العتبي |
| ١٤- أ.د. سيف الاسلام مطر | ٣٣- أ.د. نادية جمال الدين |
| ١٥- أ.د. شبل بدران | ٣٤- أ.د. نبيل الزهار |
| ١٦- أ.د. صفاء محمود عبد العزيز | ٣٥- أ.د. نجيب خزام |
| ١٧- أ.د. طلعت منصور | ٣٦- أ.د. وديع مكسيموس |
| ١٨- أ.د. عبد العزيز السنبل | ٣٧- أ.د. وليم عبيد |
| ١٩- أ.د. عبد العزيز الشخص | ٣٨- أ.د. يوسف سيد محمود |

مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة

إعداد

د. نورة بنت سعد القحطاني*

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والجامعة. ولقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) طالبة بواقع (١٩١) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود تخصصي (تربية خاصة، رياض أطفال)، و (١٦٦) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات تخصصي (تربية خاصة، طفولة مبكرة). ولقد تم تطبيق اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (WGCCT) الذي أعده للتطبيق في البيئة العربية كل من جابر عبد الحميد ويحي هندام. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين تم التوصل للنتائج التالية:

تشابه ترتيب مهارات التفكير الناقد بين طالبات جامعتي الملك سعود، وجامعة الإمارات وذلك بقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال. حيث لم يختلف ترتيب مهارات التفكير الناقد بينهما وكان كالآتي: الاستنباط ثم التفسير ثم تعرف الافتراضات ثم الاستنتاج ثم تقويم الحجج. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود، وجامعة الإمارات العربية المتحدة من تخصص رياض أطفال في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، في بعدي الاستنباط، وتقويم الحجج عند مستوى دلالة (٠,٠٠٣، ٠,٠٠١، ٠,٠٢٣) على التوالي وذلك لصالح طالبات جامعة الملك سعود. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائية بينهما في بقية أبعاد التفكير الناقد. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود، وجامعة الإمارات العربية المتحدة من تخصص تربية خاصة في بعدي تعرف الافتراضات، وتقويم الحجج عند مستوى دلالة (٠,٠٠٣، ٠,٠٢٤) على التوالي وذلك لصالح طالبات

* الأستاذ المساعد بقسم التربية كلية التربية - جامعة الملك سعود

(جامعة الإمارات، جامعة الملك سعود) على التوالي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بينهما في الدرجة الكلية، وفي بقية أبعاد التفكير الناقد. ولقد أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود من تخصص التربية الخاصة و رياض الأطفال في بعدي الاستنباط، و التفسير عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠٢٨) على التوالي وذلك لصالح طالبات قسم رياض الأطفال. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بينهما في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، و كذلك بقية أبعاد التفكير الناقد. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الإمارات من تخصص التربية خاصة و طفولة مبكرة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد، و في درجات الأبعاد الفرعية له.

**Critical Thinking Skills Possessed by Female Students
Of Colleges of Education at King Saud University
In KSA and Emirates University in UAE: A Comparative Study**

By

Norah Saad Al Qahtani

**Assistant Professor at the Department of Education College of
Education, King Saud University**

Abstract

The present study aims to compare the skills of the critical thinking in students of the college of Education at the Universities of King Saud (Saudi Arabia) UAE (United Arab Emirates) in the light of the variables of academic specialization and the University. The study sample consisted of (357) female Student divided to: (191) students from the students of Faculty of Education, King Saud University (special education, kindergarten), (166) students from the College of Education at the UAE University (Special Education, Early Childhood). It has been applied The Watson & Glaser Critical Thinking Test (WGCCT) which prepared for the application in the Arab Environment by Gaber Abdel-Hamid, Yahya Hiindam. Using the averages, standard deviations, and "T" test for independent samples we reached the following results:

The Arrangement of critical thinking skills for students of King Saud University and the University of the United Arab Emirates (special education and kindergarten department) was Similar. The critical thinking skills did not vary in its order and it was as follows: Deduction and interpretation then Assumption Knowledge and Inference, and then Argument Evaluation. The study also revealed that there were significant differences between the students of King Saud University and United Arab Emirates University, in kindergarten department in the overall degree of critical thinking skills, in the Deduction and Argument Evaluation at the level of significance (0.003, 0.001, 0.023), respectively for the benefit of students in King Saud University. While the differences were not statistically significant between them in the rest of the dimensions of critical thinking. The study also showed there were significant differences between the students of King Saud University and UAE University in Special Education department in Assumption Knowledge, and Argument Evaluation at the level of significance (0.024, 0.003), respectively, for the benefit of students in (United Arab Emirates University, University of King Saud), respectively. While the differences were not statistically significant between them in the total score, and the rest of the dimensions of critical thinking. The study also showed there were significant differences between the students of kindergarten department and special education in King Saud University in the dimensions of Deduction, and interpretation

at the level of significance (0.05, 0.028), respectively, for the benefit of kindergarten students, While the differences were not statistically significant between them in the overall degree of critical thinking skills, as well as the rest of the dimensions of critical thinking. Also they were not significant differences between students of the united Arab Emirates University special Education Major and early childhood in the overall degree of critical thinking and in the degree of sub-dimensions to it.

مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة

المقدمة :

يحظى نظام التعليم في جميع دول العالم بالأولوية في برامج وخطط التنمية باعتباره من أهم المشروعات القومية التي تهدف إلى إعداد الكوادر لتحقيق الأهداف والطموحات التي تسعى إليها وتطلع تلك الدول.

وتحرص النظم في أغلب الدول المتقدمة على تقديم أفضل الخدمات للطلاب، ومن تلك الخدمات تعليمهم وفق أرقى المستويات وتقديم ما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم وطرق تفكيرهم، حتى أصبح المسؤولون في تلك الدول يولون التعليم الجامعي على وجه الخصوص جل اهتمامهم لما لمخرجاته من دور ومساهمة فاعلة في تنمية المجتمعات التي يعيشون فيها (الفقيه، ٢٠٠٧، ١٠٤).

ولما كانت الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الثالثة من أهم سمات القرن الحادي والعشرين، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة و الإستخدام الأمثل للمعلومات، أصبح إعداد الأفراد القادرين على التفكير السليم وحل المشكلات أمراً حتمياً لمواجهة تحديات الحاضر واحتمالات المستقبل، ففي ظل عالمية المعرفة وعالمية المشكلات، فرضت فكرة صناعة التفكير وإنتاج الأفكار نفسها على المجتمع العالمي (الجندي، ٢٠٠٣، ٥٦٣).

لذا اتجهت العلوم التربوية في العقود الأخيرة نحو الإهتمام بتعليم التفكير عموماً والتفكير الناقد خصوصاً؛ اهتماماً كبيراً باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته الفعلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتداخل فيها المصالح، وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة (مجيد، ٢٠٠٨، ١٢٤).

ولقد تجاوب واضعي المناهج بعمل تعديلات وإصلاحات على المناهج، فمثلاً أوصى المجلس الطبي العام بالمملكة المتحدة بتعديل وإصلاح المناهج بغرض تطوير التفكير الناقد لدى طلاب المدارس والجامعات واكتساب المهارات العملية والمهنية، وتطوير مفهوم سياسة التعلم مدى الحياة؛

وبنفس الموقف تكرر مع الجمعية الأمريكية العامة للتمريض التي أكدت على الحاجة لتطبيق نظم التفكير الناقد وتنميته من خلال دمج كجزء لا يتجزأ من البرنامج التعليمي لمعاهد التمريض. كما وكان التوجه نحو تطوير التفكير الناقد كوسيلة أساسية لتطوير مناهج كليات معاهد التمريض من أولويات المجلس الأوروبي أيضاً الذي وضع هذا النظام كأحد الأولويات الضرورية في هذا الخصوص (Tiwari Agnes, 2006,547).

ونظراً لما للتفكير الناقد من دور مهم في تطوير شخصيات الطلاب وبناءها وطرق تفكيرهم، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير الناقد عند الطلاب، حيث أوصى المؤتمر العالمي السابع للتفكير، الذي عقد بسنغافورة في الفترة من (١ - ٦) يونيو ١٩٩٧م، - وذلك باستضافة كل من المعهد الوطني للتعليم وجامعة (ناينق) للتكنولوجيا - بتطوير التعليم في سنغافورة والانتقال بمفهوم التربية من التلقين المعتمد على قدرات التذكر والحفظ إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير والاتجاه نحو التعليم والتقصي الذاتي، والتدريب على استخدام مهارات التفكير الناقد وكيفية تحقيقه في الفصل، وصهره في المنهج الدراسي (الراشدي، ٢٠٠٥، ٤٣).

وفي هذه الفترة ازداد اهتمام دول شرق آسيا بتعليم التفكير الناقد، حيث استضافت مدينة (زامبانجو) (Zambango) بالفلبين فعاليات المؤتمر الدولي للتفكير الناقد وإصلاح التعليم في الفترة ما بين (٢٣-26) سبتمبر عام ١٩٩٨م، الذي خرج بالعديد من التوصيات التي أكدت على ضرورة التكامل بين مهارات التفكير الناقد داخل المناهج والمقررات الدراسية، وتفعيل دور الأبحاث والخبرات في ذلك، من أجل تنميته وتطويره لدى المتعلمين (حبيب، ٢٠٠٢، ٢٥٥ - ٢٥٦).

وعلى الصعيد التربوي العربي فلقد لقي تعليم التفكير الناقد اهتماماً ملحوظاً، حيث أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم المعارف العرب، الذي عقد في ليبيا عام ١٩٩٨م، بضرورة تربية النشء على التفكير الناقد، لكي يستطيعوا على ضوئه وبواسطته أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل، وذلك من خلال إعداد برامج جديدة وإتباع مداخل تدريسية حديثة في مختلف المباحث الدراسية، والتي تثير التفكير عند الطلاب وتحفزهم على تكوين شخصيات قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم، وتحليل المعلومات والبيانات تحليلاً منطقياً لتحديد مدى صدقها (عبدالعاطي، ٢٠٠٨، ١٥٠).

وأتى ملتقى التفكير الأول تحت شعار "التفكير... رؤى وتجارب" الذي عقد في جدة بالمملكة العربية السعودية في الفترة من : ٢٢ - ٢٦ / نوفمبر / ٢٠٠٨، مؤكداً على أهمية تعلم مهارات التفكير الناقد، وتطويرها لدى الطلاب والطالبات، وأن تصبح هدفاً تربوياً مهماً في مقدمة الأولويات الأساسية للعملية التعليمية والتربوية لدى التربويين (شبكة الأعلام العربية : محيط، ٢٠٠٩).

وفي الندوة التقاربية بعنوان "استراتيجيات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة" التي عقدت في كلية التربية والعلوم الأساسية بشبكة جامعة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة في ١ / ٥ / ٢٠٠٥؛ دعا الأكاديميون التربويون بضرورة تدريس مهارات التفكير المختلفة لطلبة المدارس والجامعات من خلال دمج هذه المهارات وتشريبها ضمن المناهج والمساقات الدراسية كوسيلة (محمد، أحمد، ٢٠٠٨، ١٩).

ولتحقيق عملية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات، أبدت بعض الدول العربية اهتماماً بتعليم التفكير الناقد، حيث أعدت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خطة لتدريب المعلمين امتدت من عام ١٩٩١ حتى عام ١٩٩٨م، وكان أحد أهداف هذه الخطة توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وفي هذا السياق جاء افتتاح مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين في مطلع العام الدراسي ٩٣ / ١٩٩٤م في عمان ليقدّم نموذجاً في التعليم يركز على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. كما يعتبر البرنامج الذي بدأ تطبيقه بمدارس الملك فيصل بالرياض خلال العام ٢٠٠١-٢٠٠٢م أول برنامج لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية يطبق في المملكة العربية السعودية، كما بدأت جمهورية مصر العربية عام ٢٠٠١م، وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مشروعاً "تجريبياً" هدفه تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، وشمل (٢٤٥) مدرسة، وقد ركز على تنمية مهارات التلاميذ على الحوار، وحل المشكلات والتفكير الناقد (المغيصيب، ٧، ٢٠٠٥).

ويعود هذا الاهتمام العالمي والعربي بموضوع التفكير الناقد في كونه يتألف من مجموعة من القدرات والمهارات الفرعية، التي تمكن من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تركز على اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي تعليمها فحسب، بل على اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفسيرها (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٢٤).

تحديد المشكلة :

أكدت كثير من الدراسات التي أجريت في مجال التفكير الناقد وتنمية مهاراته في مضمونها، على أن التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً وإنما ضرورة تربوية لا غنى عنها، كدراسة إليزابيث فيدلر ١٩٩٠م (Elizabeth Fidler, ١٩٩٠) التي أشارت إلى أهمية التفكير الناقد في التصدي أو مواجهة التغيرات الحالية المحيطة بنا، ودور المناهج الدراسية لتنمية هذا النمط من التفكير، حيث يبدو أنه من الأشياء الهامة للحصول الدراسي لطلاب الجامعة وطلاب كلية التربية خصوصاً (Fidler, Elizabeth, 1990, ٨٨).

ودراسة ريتشارد أندرسون ١٩٩١م (Anderson Ritchard, 1991) التي بينت أهمية تطوير المهارات الناقدة للحياة، وأن هذه المهارات لازمة وضرورية للنجاح في الحياة المهنية والشخصية للفرد (Anderson Ritchard, 1991, 3).

ودراسة جان رهنر ١٩٩٤م (Rehner, Jan, 1994) التي وضحت بأن مهارات التفكير الناقد تمكن الطلاب من التلخيص والتحليل، وفرض الفروض، وتقويم الأفكار؛ وأنه من الأهداف الأولية لكليات التربية تعليم الطالب كيف يمارس التفكير الناقد (1, Rehner, Jan, ١٩٩٤).

ودراسة ديان هالبرن ١٩٩٩م (Halpern, Diane, 1999) التي أكدت على أن التعليم الذي يهدف إلى مساعدة طلاب الجامعة على التفكير الناقد هو التعليم الذي يركز على المهارات التي يمكن تطبيقها بشكل واسع في مجالات كثيرة من المعرفة، والاستعداد لإستخدام هذه المهارات (6٩, Halpern, Diane, 1999).

ودراسة ماريا هاربر وماري نيك ٢٠٠١م (Harper Maria&, Marinick, 2001, 1) التي ذكرت أن التفكير الناقد هو المخرجات عالية القيمة لنتائج الطالب اليوم، وليس فقط في محيطه الأكاديمي وخاصة في مجال التعليم العالي، وإنما في حياته المهنية له كذلك (1, Harper Maria&, Marinick, 2001).

ودراسة سالي آن هنتير (Hinterer, Sally Ann, ٢٠٠٢م) التي أشارت إلى أن التدريس الذي يعتمد على تطوير مهارات التفكير الناقد والتركيز عليها له تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب (Hinterer, sally ann, 2002, 3-4).

ودراسة آفيس تيواري وآخرون (٢٠٠٦م) (Tiwari Agnes & others, 2006) التي كشفت عن أن تشجيع الإستعداد لإتباع التفكير الناقد يعد عامل متكامل لضمان تطبيق واستعمال مهارات التفكير الناقد خارج قاعات الدراسة لتشكيل الممارسة المهنية والحياة اليومية للطلاب (Tiwari Agnes & others, 2006, 248).

ودراسة هايس كيربي وديفيت آمي (٢٠٠٨م) (Kirby, hayes, Devitt Amy, 2008) التي أكدت على أن مهارات التفكير الناقد مقياس لمخرجات التعليم الأساسية في التعليم العالي (Hayes, Kirby, Devitt, 2008, EJ849607).

وعلى الرغم من ذلك، وجدت الباحثة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي كشفت وأشارت في نتائجها (الحسين، أكسيوه، ١٩٩٠م، باتريشا كنج وآخرون ١٩٩٠م) (King, Patricia & others, 1990)، تشيدو وتساي (١٩٩٥م) (Chido & Tsai, 1995)، وعفانه، عزو (١٩٩٨م)، والحموري والوهر (١٩٩٨م)، وإبراهيم، فاضل (٢٠٠١م)، وكوني، كولن وآخرون (٢٠٠١م) (Coleman, C & others, 2001)، وكارن، كولير وآخرون (٢٠٠٢م) (Collier, caren & others, 2002)، ودونا كولنتين (٢٠٠٢م) (Collentine, Donna, 2002)، والمطارنة (٢٠٠٣م)، والشرقي (٢٠٠٥م)، وربي بتيقة، وزقول (٢٠٠٦م) (Bataineh, Ruba, Zaghou, 2006)، وزيجمونت وشيفر (٢٠٠٦م) (Zygmunt & Schaefer, 2006)، ومحمد، آمال جمعه (٢٠٠٨م)، وقروسير، ولومبارد (٢٠٠٨م) (Lombard, 2008 Grosser)، إلى انخفاض أداء طلبة الجامعات في التفكير الناقد، وضعف مستوى التفكير الناقد لديهم، وعدم وصولهم إلى المستويات المعرفية التي يتطلبها التفكير الناقد، بل وعدم قدرتهم على تنفيذ مهارات التفكير الناقد واستخدامها في المنهج، بسبب عدم حصولهم على التحدي الكافي لممارسات مهارات التفكير الناقد لديهم في الفصل الدراسي بصورة مستمرة وثابتة؛ وفي بعض الدراسات كدراسة باتريشا كنج وآخرون (١٩٩٠م) (King,

Patricia & others, 1990) أشارت إلى أن الطلاب الحريثيين من الجامعات لم يتقنوا مهارات التفكير الناقد .

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من تدني مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في الجامعات، وما ذكره القرني ١٤١٠ هـ بأن "برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لا تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما أشار إليه تقرير البنك الدولي السادس عن التعليم في الوطن العربي بأن : "العملية التعليمية في الوطن العربي، تواجه معوقات تحد من تنمية قدرات الطلاب على المهارات التحليلية، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير النقدي والإبداعي" (محمد، أحمد، ٢٠٠٨، ١٩)، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ لاسيما وأن منطقة الخليج جزء من الوطن العربي، وما ينطبق من معوقات للعملية التعليمية التي تواجهها النظم التعليمية في الوطن العربي وتحد من تنمية مهارات التفكير بما فيها مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات، ينطبق على النظم التعليمية في دول الخليج بما فيها المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة، إلى جانب أنه بعد إطلاع الباحثة على الكثير من الدراسات العربية التي تناولت التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب المدارس والجامعات تلمست عدم وجود دراسة عربية مقارنة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بكلية التربية في دولتين خليجيتين هما المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة .

ويمكن تلخيص مشكله الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل تختلف مهارات التفكير الناقد لدى كل من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية وجامعه الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية :

- ١- التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- ٢- الكشف عما إذا كان هناك فروق بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية بجامعة الملك سعود والإمارات العربية المتحدة في ضوء التخصص الأكاديمي.

٣- الكشف عما إذا كان هناك فروق بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية بجامعة الملك سعود والإمارات العربية المتحدة في ضوء متغير الجامعة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في النواحي التالية :

١ - تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في كونها استجابة للإتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي وتدعوا إلى التربية النقدية، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب لتمكينهم من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تكون في اكتساب كم أكبر من الحقائق والمعارف التي ينبغي تعلمها وتعليمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وفي الإستقلال في التفكير والتحرر من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للإنتقال إلى مجالات أوسع تشجع روح التساؤل والبحث وعدم قبول أية معلومة دون فحص وتحري .

٢- تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث أنها تقارن بين مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الجامعة على الصعيدين، المحلي (جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية)، والخليجي (جامعة الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة)، بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين مهارات التفكير الناقد لدى عيني الدراسة، لتساهم بذلك النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في إضافة جديدة للمعرفة العلمية في هذا المجال.

٣- تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها توجه أنظار المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية وواضعي المناهج وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة إلى واقع مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية، ومن ثم اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين أو تطوير إمكانات وقدرات التفكير الناقد لديهن من خلال توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية، وتنويع طرق التدريس المختلفة، وتطوير المقررات والمحتوى الدراسي، واستراتيجيات التعليم المتبعة .

٤- تظهر أهمية هذه الدراسة في كونها أول دراسة عربية خليجية - بحسب علم الباحثة - تقارن بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة.

تساؤلات الدراسة:

- يتفرع من السؤال الرئيسي للدراسة ثمانية أسئلة تحاول الباحثة الإجابة عليها هي:
- ١- ما ترتيب مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية تخصص تربية خاصة ؟
 - ٢- ما ترتيب مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية تخصص رياض أطفال ؟
 - ٣- ما ترتيب مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة تخصص تربية خاصة ؟
 - ٤- ما ترتيب مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة تخصص طفولة مبكرة ؟
 - ٥- هل تختلف مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية والدرجات الفرعية المكونة للتفكير الناقد) بين طالبات جامعة الملك سعود و جامعة الإمارات العربية المتحدة من تخصص رياض أطفال ؟
 - ٦- هل تختلف مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية والدرجات الفرعية المكونة للتفكير الناقد) بين طالبات جامعة الملك سعود و جامعة الإمارات العربية المتحدة من تخصص تربية خاصة ؟
 - ٧- هل تختلف مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية والدرجات الفرعية المكونة للتفكير الناقد) بين طالبات جامعة الملك سعود في تخصص التربية الخاصة، وتخصص رياض الأطفال ؟
 - ٨- هل تختلف مهارات التفكير الناقد (الدرجة الكلية والدرجات الفرعية المكونة للتفكير الناقد) بين طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة في تخصص التربية الخاصة وتخصص طفولة مبكرة ؟

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في التالي :

- ١- اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من الطالبات بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية (تخصص رياض أطفال وتربية خاصة)، والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة (تخصص طفولة مبكرة وتربية خاصة).
- ٢- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٠هـ / ١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩م / ٢٠١٠م.

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد Critical Thinking

التفكير الناقد كما عرفه واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1941) هو "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند إليها" (عبد الحميد، جابر، ويحيى هندام، ١٩٧٦، ١٣).

مهارات التفكير الناقد Critical Thinking Skills

يتضمن التفكير الناقد عند واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1941) خمسة مهارات فرعية هي (عبد الحميد، جابر، ويحيى هندام، ١٩٧٦، ١٣):

١- الإستنتاج Inference

وهو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت أو افترضت، وهكذا قد يستنتج الشخص أن إنسان في المنزل إذا رأى ضوءاً خلف ستائر النافذة. ولكن هذا الإستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون، فمن الممكن أن يكون أهل المنزل تركوه مضاعاً، يتبع هذه الحقائق استنتاجات عدة على الطالب فحص مدى صحة كل استنتاج على حدة.

٢- التعرف على الافتراضات Assumption Knowledge

الافتراض يعني التسليم بصحة شيء دون البحث عن أدلة، أي التعامل معه كحقيقة مسلم بها، فمثلاً عندما يقول شخص: "سأخرج هذا الصيف"، فإنه يفترض بقاءه على قيد الحياة حتى الصيف، وأن الجامعة ستعده مؤهلاً للتخرج، وهو أيضاً شيء مسلم به كما توحى العبارة، فعلى التلميذ أن يقوم بتمييز الفرضيات الصادقة من غير الصادقة.

٣- الإستنباط Deduction

وهو القدرة على اشتقاق نتائج من خلال الربط بين مجموعة من الحقائق المعطاة، وعلى الطالب أن يحدد فيما إذا كانت هذه النتائج منسجمة منطقياً مع الحقائق المعطاة أو غير منسجمة.

٤- التفسير Interpretation

ويتم ذلك من خلال تفسير المقترحات والآراء والمعتقدات والتوصل إلى نتيجة تترتب منطقياً على المعوقات المعطاة أم لا.

٥- تقويم الحجج Argument Evaluation

وهو القدرة على التمييز بين الحجج القوية والمتصلة بشكل مباشر بالموضوع وبين الحجج الضعيفة والمتصلة بجانب فرعي من الموضوع أو غير متصلة به بشكل مباشر. و يقاس التفكير الناقد إجرائياً في هذه الدراسة، بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار التفكير الناقد المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تعريف التفكير الناقد

إن التفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، والتفكير الناقد لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة؛ فالتفكير الناقد يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب إشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى (شلي، أوسما- مبروا، ٢٠٠٨، ٣٤).

و لقد ظهرت العديد من التعريفات للتفكير الناقد تبعاً لتعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي فسرتها من ناحية، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقيدها من ناحية أخرى، ومن هذه التعريفات:

يذكر جون ديوي (Dewey, 1982) أن التفكير الناقد هو " التوقف المؤقت عن الأحكام المسبقة " أو هو الشك الصحي (Deway , 1982 , 74).

ويتفق معه ماثيو ليبمان (Lipman, Matthew, 1991) بأن التفكير الناقد هو "الشكية الصحية أو النزوع إلى الشك الصحي" أي أن المعرفة في حقل معين تعتبر غير مؤكدة. ويعرفه أيضاً بأنه " تفكير التصحيح (التعديل) الذاتي، والإحساس بالموقف والاعتماد على المحكات في تكوين الأحكام " (Lipman , Matthew , 1991, 113).

ويرى ريتشارد بول (Paul , Ritchard , 1995) أن التفكير الناقد "عملية تنظيم للنشاط العقلي يتعلق ببراعة التصور العقلي، وعملية التطبيق، والتحليل، والتأليف، والتركيب،

والتوليف، والملاحظة، وتوليد البيانات، والخبرة، والاستنتاج، والاستدلال، والتوجيه، والإعتقاد (Paul , Richard , 1995 1-2) .

وتضيف السيد (١٩٩٥) بأن التفكير الناقد هو التفكير الموجه (Directing Thinking) الذي يستهدف استخلاص نتيجة محددة و مرغوبة (السيد، ١٩٩٥، ٤٧) .

بينما يشير بايلين وآخرون (Bailin & others ,1999 B) إلى أن التفكير الناقد هو " علمية تقييم النتائج العقلي المتمثل في المناقشات والحجج أو البراهين والأدلة، والتقارير والتعريفات، وهو الذي يدعم وجهة نظره بالحصول على موافقة الآخرين، وهو التفكير المتروكي فيه، والذي يقوم على المسؤولية، ويعتمد على المعايير والمحكات والقواعد المناسبة في عملية تقييم النتائج العقلية" (Bailin & others , 1999 B , 293) .

أما فتحي جروان (٢٠٠٩) فالتفكير الناقد عنده هو " نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه باستناد إلى معايير أو محكات مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الإستقراء، ومهارات الإستنباط، ومهارات التقييم" (جروان، ٢٠٠٩، ٦٢) .

ويأتي كل من العتوم، وآخرون (٢٠٠٩) ليعرفا التفكير الناقد بأنه " تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والإستنباط، والإستنتاج " (العتوم، وآخرون، ٢٠٠٩، ٧٣) .

ويتفق الجروان (٢٠٠٩)، والعتوم وآخرون (٢٠٠٩) مع واطسن وجليسر (Watson & Glaser, 1941) الذي عرف التفكير الناقد بأنه " المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة " (عبد الحميد، جابر، و يحيى هندام، ١٩٧٦م، ١٣) .

وتلاحظ الباحثة من التعريفات السابقة أن التفكير الناقد نشاط عقلي معقد، لا يسلم مؤقتاً بالأحكام المسبقة، يعتمد الشك، والتأمل، والتمحيص للأفكار، والمواقف، والمشكلات، والمناقشة،

بصحة هذه الأفكار، وإرجاعها لمعايير المنطق والتحليل والتفسير والاستدلال والتقويم بطريقة موضوعية وصحيحة للوصول إلى الأحكام والحلول السليمة .

الأهمية التربوية للتفكير الناقد

تذكر دايان هاليرن (Halpern , Diane F,1999) (١٩٩٩) "إن ما حدث من تغيرات في المجال التقني وبيئة العمل قد ساهم في زيادة أهمية التفكير النقدي حتى أنه قد أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى، لدرجة أننا نجد أن التعليمات التي صممت من أجل مساعدة طلاب الجامعات على التفكير بشكل ناقد، تركز على تلك المهارات التي تنطبق على نطاق واسع يشمل جميع أنحاء ميادين المعرفة، وكيفية استخدام مثل تلك المهارات" (Halpern, Diane F,1999,69).

ويعزى المغيصيب (٢٠٠٥) الأهمية التربوية للتفكير الناقد لمجموعة من الاعتبارات منها، أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب تؤدي بهم إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض؛ إلى جانب أنه يمكن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن يكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي تعلمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية العقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها؛ كما وأن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالطلاب إلى الإستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للإنطلاق إلى مجالات أوسع، من خلال تشجيع روح التساؤل، والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحري واستكشاف (المغيصيب، ٢٠٠٥، ٦ - ٧).

وتضيف الخضراء (٢٠٠٥) أن التفكير الناقد يكسب الطلاب تعليقات صحيحة ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة عندهم، ويساعدهم على قبول المواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، كما ويؤدي بهم إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه لتكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (الخضراء، ٢٠٠٥، ١١٥).

ومن مبررات تعليم التفكير الناقد أيضا (عبد العاطي، ٢٠٠٨، ١٥٣):

أ - تدرج المعايير التربوية الحديثة مهارات التفكير الناقد كمتطلب أساسي لتعليم المواد المختلفة .

ب- العديد من الامتحانات Toffel / GRE تمتحن قدرة الفرد على استخدام المعلومات المقننة وتطبيق ما تتطلبه مهارات التفكير الناقد.

ويذكر العتوم وآخرون (٢٠٠٩) أن التفكير يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية، ويشجع على ممارستهم مهارات عديدة من مهارات التفكير، كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي؛ كما ويحسن وعي الطلبة وخاصة في الجامعات، إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية، والإقليمية، والمحلية، ويكون لديهم القدرة على التعاون مع هذه القضايا بروح ناقدة (العتوم، ٢٠٠٩، ٩٢).

النظريات المفسرة لتفكير الناقد

تحاول النظريات النفسية المعرفية تقديم صورة واضحة لفهم طبيعة التفكير بوجه عام و التفكير الناقد بوجه خاص، وفي الغالب فإن هذه الصورة ما هي إلا استنتاجات مبنية على جهود سنين من البحث العلمي والصبر والتعمق في الإستقصاء، والتساؤل، والإصغاء إلى استجابات الآخرين، وتنظيم المعرفة ودمجها وتوحيدها بشكل تكاملي في إطار تنظيمي له معنى، وصياغة الحقائق والمعلومات على شكل مبادئ وقوانين (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٤٧). ومن أهم النظريات التي فسرت التفكير الناقد ما يأتي:

نظرية بلوم (Bloom)

يرى بلوم (Bloom) أن التفكير الناقد يمثل أعلى مراتب المجال الفكري للأهداف المعرفية للتربية، ويعرفه "بالقدرة على عملية إصدار الحكم وفق معايير محددة" وهو بذلك يقابل مهارات التقويم التي لن تتم إلا بالتدريب على مهاراتي التحليل والتركيب (السيد، ١٩٩٥، ٧٠-٧٢).

وعلى الرغم من أن محاولات بلوم لتصنيف المهارات المعرفية لم يكن بهدف التعرف على مكونات التفكير الناقد أو تقديم مقترحات بشأن قياسه، إلا أن محاولات قياس التفكير الناقد قد أفادت بشكل غير مباشر تصنيف بلوم (Bloom) وذلك قد بدا واضحاً في تحليل قدرات التفكير الناقد إلى مجموعة من القدرات تناولت الفهم، والإستنتاج، والقياس، وتأويل الحجج ثم تحديد المسلمات (السيد، ١٩٩٥، ٧٢).

نظرية جيلفورد (Guilford)

يرى جيلفورد (Guilford) أن التفكير الناقد هو عملية تقويمية خاتمة لعمليات التذكر والتعرف، والفهم، والإستنتاج، ونظراً لكونه عملية تقويمية فإنه يتم في ضوء محكات معينة؛ ولقد أسهمت هذه النظرية في تقديم تصوراً شاملاً حول إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وتنوع محتوياتها وخبراتها على نحو يمكن التعلم من توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات كالتفكير الناقد (علي، إبراهيم، ٢٠٠٩، ٥٢-٥٥).

نظرية بياجيه (Piaget)

على الرغم من أن بياجيه (Piaget) لم يستخدم كلمة ناقد في مناقشته حول العمليات العقلية إلا أن هناك تشابهاً واضحاً بين تصنيفه للفكر التصوري المجرد وبين التفكير الناقد، أي القدرة على تكوين التعميمات باستخدام الإحتمالات الممكنة، ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور (مايرز، ١٩٩٣، ٣٤).

وبحسب ما يرى بياجيه (Piaget) فهدف التربية الرئيس لديه هو خلق أفراد يتمكنون من ابتكار أشياء جديدة، وليس إعادة بناء الأشياء القديمة التي صنعتها الأجيال السابقة، وتدريب العقول على عدم القبول بكل شئ يقدم إليها من دون تمحيص وتحليل (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٥٦)، وذلك بتوفير جو تعليمي حيوي يستطيع الطلبة فيه أن يكونوا أسئلتهم، ومشاكلهم، وفرضياتهم، ويستكشفون ويختبرون المواد والأشياء، والخبرات الحسية لينطلقوا نحو استيعاب المفاهيم والمبادئ المجردة بدلاً من أن يظلوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعرفة (مايرز، ١٩٩٣، ٣٦).

نظرية ريتشارد باول (Paul Ritchard)

يرى باول (Paul) أنه ينبغي معرفة أن هناك ميلاً طبيعياً لدى الأفراد لأخذ وجهات نظرهم عن الآخرين بالحسبان، وينبغي لنا العمل باستمرار من أجل التغلب على هذا الميل. ويميز باول (Paul) بين المعنى الضعيف (Poor Meaning)، والمعنى الإبداعي (creative meaning) للتفكير الناقد؛ إذ أن الأفراد الذين يستخدمون قدراتهم في التحليل والمحاورة ويهدفون من وراء ذلك مهاجمة، أو تقليل أهمية أولئك الذين لا يتفقون معهم في الرأي فإنهم بذلك يمارسون (المعنى الضعيف) للتفكير الناقد، أما (المعنى الإبداعي) له؛ فهو الذي يحرر الفرد من

حالات العجز عن إدراك وجهات نظر الآخرين، ووضع فرضياته لفحص قوي للآراء المعارضة لأرائه (عبد الحميد، جابر، ٢٠٠٩، ٣٤)، (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٥٨-٥٩).

نظرية واطسون وجليسر (Watson & Glaser)

يرى كل من واطسون وجليسر (١٩٤٠م) (W & G, 1940) التفكير الناقد بأنه نوع من الحكم في موقف أو قضية معينة، يتطلب استيعاب مسبق للموقف قبل الحكم عليه، وتأمله بصورة عامة، وعدم التسرع في إصدار الحكم، واستخدام الاستدلال المنطقي عند الحكم عليه، وتقويم الأدلة المتوافرة عنه بدقة (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٣٣-٣٤).

وينظر واطسون وجليسر (١٩٦٤م) (W & G, 1964) للتفكير الناقد على أنه مركب يتألف من الاتجاهات، والمعارف، والمهارات، ويتضمن اتجاهات النقض: كالقدرة على التعرف على أبعاد المشكلة، وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة، والمعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال الصحيح المعتمد على قواعد المنطق (الأسمرى، ١٩٩٨، ١٠) (حسن، فريدة، ٢٠٠٤، ٤١).

ويحدد واطسون وجليسر (١٩٤٠م) (W & G, 1940) طبيعة المهارة في التفكير الناقد بأنها متعددة الجوانب، الأمر الذي دعاها لوضعها في تصنيف خاص بهما يسمى بتصنيف واطسون وجليسر لمهارات التفكير الناقد، وهو من أشهر التصنيفات لمهارات التفكير الناقد (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٦٢)، ويتضمن خمس مهارات تم ذكرها في مصطلحات الدراسة، وهي: التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، وتقويم الحجج.

مهارات التفكير الناقد Critical thinking skills

ينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها (الخضراء، ٢٠٠٥، ١١٦)، ولقد اختلفت مهارات التفكير الناقد باختلاف منظريه، فهناك تصنيفات ونماذج عديدة تقتصر الباحثة على بعض منها، وهي على النحو التالي:

١ - نموذج بلوم (Bloom)

حدد بلوم قدرات التفكير الناقد بست مستويات تتمثل في مستويات المجال الفكري الناقد للأهداف التربوية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٨٢ - ٨٣).

٢ - نموذج جيلفورد (Guilford)

تضمنت قدرات التفكير الناقد (التقويمية) لجليفورد (Guilford) أنواع النشاط العقلي المختلفة، الذي يهدف إلى التحقق من المعلومات ونتائجها، والكشف عن مدى صحتها بمقارنتها بمحك معين، وهي: تقويم وحدات الأشكال، القدرة على تقويم وحدات الرموز، القدرة على تقويم العلاقات بين المعاني (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٨٣ - ٨٤).

٣- نموذج ريتشارد باول (Paul, Ritchard)

حدد باول (Paul) عدة مهارات للتفكير الناقد هي: تحديد المشكلة أو التساؤل محور الدراسة، تحديد الغاية أو الهدف من التفكير، الإطار المرجعي أو وجهات النظر المعنية، وضع الفرضيات، المفاهيم والأفكار الرئيسية، الأسس والنظريات المستخدمة، الإثباتات أو الأسباب، التفسيرات والإدعاءات التي تم التوصل إليها، الاستنتاجات والإتجاهات الفكرية، الدلالات والنتائج المترتبة (البكر، ٢٠٠٧، ٨٠).

٤- نموذج واطسون وجليسر (Watson & Glaser)

حدد واطسون وجليسر (Watson & Glaser) خمسة مهارات للتفكير الناقد وهي: التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، وتقويم الحجج، تم ذكرها في مصطلحات الدراسة والنظريات المفسرة للتفكير الناقد.

وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات في مهارات التفكير الناقد وعددها، إلا أن معظم هذه التصنيفات اتفقت على المكونات الأساسية التي أوردها واطسون وجليسر (Watson & Glaser)، مثل تحديد الفرضيات والاستنتاج، استنباط النتائج المحتملة، ومهارات تقويم الدليل، ويلاحظ أن هذه المهارات تمثل هذه المهارات كلها في مختلف نماذج مهارات التفكير الناقد (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ٩٣)، (العلوان، ٢٠٠٩، ٣١٥).

التفكير الناقد وبعض المتغيرات ذات العلاقة

بقدر الاهتمام بقياس مهارات التفكير الناقد من جهة، كانت محاولات الباحثين أكثر كفاءة لقياس التفكير الناقد في علاقته بالمتغيرات النفسية والاجتماعية (السيد، ١٩٩٥، ١١٦)، وغيرها من المتغيرات ذات العلاقة؛ ومنها:

١- علاقة التفكير الناقد بالمتغيرات البيئية (الاجتماعية والثقافية)

تذكر الأعسر (٢٠٠٠) و جينسن (٢٠٠١) أن البيئة هي المسيرة للتفكير الناقد والإبداعي، حيث أن العوامل الخاصة بالبيئة تتفاعل مع العوامل الخاصة بالفرد، وكذلك نوعية التفاعل مع أفراد المجتمع لتجعل من التفكير بكل أنواعه سهلاً وميسراً (الأعسر، ٢٠٠٠، ٢١) (جينسن، ٢٠٠١، ٥١).

ويؤكد إبراهيم، محمد (٢٠٠٦) إلى أنه لا يمكن إغفال دور البيئة في تفكير الفرد ونوعية هذا التفكير، مشيراً إلى أن الفرد هو نتاج التفاعل البيئي بكل خصائصه، وهذا التفاعل حتماً يغير الفرد في جميع جوانب نموه بما فيها نمو العمليات المعرفية؛ إلى جانب الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ومدى تأثيره على نموه المعرفي وطبيعة الخبرات التي يتلقاها وتعرضه في حياته (إبراهيم، محمد، ٢٠٠٦، ٧٨).

ويشير الحر (٢٠٠١) إلى أن التفكير المنتج يتأثر بالمحيط من بيئة إجتماعية، وما يتصل بحالة الفرد النفسية، والبيئة الثقافية، ليصبح بذلك نط التفكير ونواتجه محصلة نهائية لتفاعل هذه العوامل (الحر، ٢٠٠١، ٦٧).

وتأتي السيد (١٩٩٥) لتضيف دور الثقافة في تفكير الأفراد مدللة بوجود علاقة قوية بين نوعية المجتمع وثقافته وبين مهارات التفكير الناقد، التي يتأثر بها الأفراد ويؤثرون فيها، والتي تسهم وسائل الإعلام والجماعات المرجعية للأفراد في نقلها سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة (السيد، ١٩٩٥، ١٥٧).

و لكفافي (١٩٨٣) وجهة نظر منطقية وملموسة بالفعل، حيث يذكر أن أسلوب التربية والظروف الثقافية والاجتماعية التي تربي في كنفها النشء ذات تأثير واضح في تفكيرهم الناقد، مبرراً وجهة نظره بأن الناشئة يتعلمون منذ الصغر هذه الأفكار والمعتقدات والأعراف المتناقلة التي يكون أغلبها لا يتناسب مع طبيعة العصر وتغير الأفكار فيه، على أيدي أشخاص من ذوي الأهمية السيكولوجية كالأم، فيرتبط الاعتقاد بصحة هذه المعتقدات لشعورهم بالأمن لتصبح عملية إثارة الشك بهذه المعتقدات إثارة للقلق لديهم، ويحدث هذا رغم أنهم يتعلمون الأسلوب المنطقي والموضوعي في المؤسسات التعليمية ويكون التفكير الخرافي الساذج من القوة بحيث لا يستطيع

التفكير العلمي الذي يتعلمه الناشئة في ظل التعليم الشكلي في المدارس أن يقتضي عليه (كفاي)،
(١٩٨٣، ٢٣٠).

وترى الباحثة أنه لكي تتغير طريقة الأفراد في التفكير فلا بد وأن تتغير طريقة التفكير الشائعة
والسائدة في المجتمع كله ليصبح التفكير المنطقي والناقد نمجاً علمياً وممارسة في جميع قطاعات
المجتمع بما فيها القطاعات التربوية والتعليمية أيضاً.

ومما يجدر الإشارة إليه دور التنوع الثقافي والعولمة وخاصة الفكرية منها والثقافية في خلق المناخ
المناسب للتبادل الفكري الذي يفرض ضرورة مقابلة هذه الأفكار ومعالجتها بأسلوب علمي ناقد
ومحلل يتناسب مع الأيديولوجية السائدة في المجتمع وثقافته المحلية، الأمر الذي يفرض انسحاباته
على جميع قطاعات المجتمع بما فيها قطاع التربية والتعليم. وفي نفس السياق يأتي تيغزة (٢٠٠٤)،
ليؤكد على دور العولمة وما تفرزه من تحديات تربوية تتعلق أساساً بالقدرات العقلية وتسييرها،
ومنها التفكير الناقد، ومهاراته المختلفة من كشف للإفتراضات، والقدرة على الاستدلال والمحاورة
وغيرها، وظهور الحاجة الملحة إلى تنميتها وتطويرها (تيغزة، ٢٠٠٤).

٢- علاقة التفكير الناقد بالتخصص الأكاديمي

يذكر إبراهيم، محمد (٢٠٠٦) أن الطلاب المتخصصين بالأقسام الأدبية، يغلب على دراستهم
طابع المناقشة والجدل والتتبع التاريخي أو الفلسفي أو الاجتماعي، أو نحو ذلك لموضوعات قد
تختلف فيها وجهات النظر وتحتاج إلى النظرة الواعية الموضوعية، دون تعصب أو انقياد لرأي أو قفز
للنتائج أو غير ذلك من العوامل التي تعتمد أساساً على التفكير الناقد لكي يصلوا إلى نتائج سليمة
وأحكام صحيحة للموضوعات التي يعالجونها؛ بينما تقوم دراسات الأقسام العلمية على البحث
العلمي والرياضي الذي لا مجال فيه للتعصب أو للعواطف أو للإنقياد لبعض الآراء دون الأخرى
والذي يلتزم فيه الطلاب بخطوات علمية محددة ليخرجوا بنتائج صحيحة، ومن ثم يختلف اعتمادهم
على قدرة التفكير الناقد في دراستهم وفي مقابلة المشكلات التي تواجههم عن طلاب الأقسام
الأدبية (إبراهيم، محمد، ٢٠٠٦، ٨٧).

وتضيف باتريشيا كنج (King, Patricia & others, 1990) أن "الأبحاث السابقة
التي أجريت في مجال تأثير التخصصات الأكاديمية على التفكير الناقد قد أسفرت عن العديد من
النتائج المتباينة، فعند تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (CCTT)، ومقياس واطسون وجليسر