

للتفكير الناقد (WGCTA)، كشفت نتائج الدراسات عن وجود اختلافاً بين الطلاب الذين لديهم خلفيات في العلوم الطبيعية وبين أولئك الذين ليس لديهم مثل تلك الخلفية، مثل دراسة بورنز (١٩٧٤) (Burnes, 1974)، ودراسة بينت (١٩٧٦/١٩٧٥) (Bennett, ١٩٧٥/٦٧)، في حين بعض الدراسات مثل دراسة بيتر (١٩٧١/١٩٧٠)، (Bietter, 1970/71) ودراسة سيمون و وورد (١٩٧٤) (Simon & Word 1974)، لم تكشف وتظهر أي تأثير من هذا القبيل" (King Patricia & others, 1990, 172).

طرق تعليم التفكير الناقد

نظراً لأهمية التفكير الناقد فقد بحث المربون الطرق والوسائل التي يتم من خلالها تنمية التفكير الناقد عند الطلبة؛ وهي ثلاثة طرق تتمثل في التالي:

١- الطريقة العامة (General Approach)

و يقصد بها الطريقة التي تحاول تعليم مهارات التفكير الناقد واتجاهاته بشكل مستقل عن تقديم المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، وعادة ما تكون الأمثلة المقدمة في هذه الطريقة أمثلة لمشكلات اجتماعية أو سياسية أو اهتمامات خاصة بالطلبة. ويتم التفكير الناقد من خلال مساقات دراسية خاصة أو من خلال وحدات تدريبية معينة (الزعي، ٢٠٠٨، ١٠٦)، (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩، ٨٣-٨٤)، (حسن، فريدة، ١٩٨١، ٦٣-٦٤) (إسماعيل، علي، ٢٠٠٩، ٩٧).

ويعتبر برنامج الكورت (CORT) الذي أعده دي بونو (De Bono)، من أشهر البرامج التي تستخدم المحتوى التعليمي المحدد لتعليم مهارات التفكير. بما فيها مهارات التفكير الناقد بصورة مستقلة عن المقررات الدراسية (الزمزمي، ٢٠٠٨، ٨٧).

ويشير دي بونو (De Bono) مبرراً اعتماده على هذا التوجه إلى أن التفكير يجب تعلمه بطريقة مباشرة ومدرسة كموضوع، وليس ببساطة بدججه وصهره في الموضوعات الأخرى. ويضيف أن هذه الطريقة أي تعليم التفكير من خلال محتوى دراسي تبدو لمؤيديها إن لها ميزتين، الأولى: سهولة إدخال التفكير في المناهج والمقررات الدراسية، وهو ما يبدو مألوفاً حالياً للمعلم، الثانية: إن هذه الطريقة تصيب هدفين بحجر واحد، تعليم التفكير وتعليم المحتوى معاً، ولكن هذا الاتجاه يبدو أنه غير فعال، فالعناية بالمحتوى تحول دون استخدام أدوات التفكير، وأن هناك صعوبة في تبني نماذج أعلى على مستوى معين مع تجربة نماذج على مستوى آخر في نفس الوقت، وبناءاً

على الخبرة السابقة فإن هذا غير متوقع، والتدريب على التفكير في هذه الحالة سوف يبدو ضعيفاً، مما لو تم تعليم هذه المهارات بشكل منفصل (الزمزمي، ٢٠٠٨، ٨٩).

٢ - طريقة التعليم من خلال المحتوى (Content Approach)

وتتم من خلال (الزعيبي، ٢٠٠٨، ١٠٦) :

أ - تعليم الطلبة كيفية التفكير تفكيراً ناقداً في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز بشكل صريح على المبادئ العامة التي تقوم عليها قدرات واتجاهات التفكير الناقد في تعلم عناصر المحتوى المختلفة للمادة الدراسية.

ب- انغماس الطلبة على نحو متعمق في الموضوع وبشكل يشجع التفكير الناقد إلا أن المبادئ العامة للتفكير الناقد لا تعطى لهم بشكل صريح، بمعنى أن المدرس يوفر لتعلم عناصر المحتوى التعليمي المختلفة للمادة الدراسية جواً يتسم بالتفكير عامة، والتفكير الناقد خاصة دون أن يلفت انتباه الطلاب إلى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائدة في الجو.

٣ - الطريقة المختلطة .

وهناك طريقتان أو أسلوبان لتحقيق التكامل بين تعليم التفكير وتعليم المحتوى، فقد استخدم المعلمون ومصمموا الدروس الذين يؤكدون على تعليم التفكير على نحو مباشر وصريح، والذين يريدون تنمية التفكير وتحسينه من خلال المقررات الدراسية طريقتين أو أسلوبين هما (زمزمي، ٢٠٠٨، ٩٥ - ٩٦) :

(أ) طريقة التجسير (Bridging)

وهي طريقة يستخدم فيها الأسلوب المباشر العملي لتعليم التفكير في دروس مستقلة عن المقررات الدراسية المعتادة، ثم مد الجسور بين مهارات التفكير التي تم تعلمها وبين المحتوى الدراسي المعتاد عن طريق تنظيم التعليم، بحيث يشجع التلاميذ على استخدام مهارات العبور عند التفكير فيما يتعلمونه في المحتوى الدراسي .

(ب) طريقة الصهر (Infusion)

وهي طريقة تعني دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي المعتاد وبحيث تتكامل معه، وبالتالي فهي تتحسن وتتطلب تدريس مهارات التفكير الهامة بصورة مباشرة وواضحة في إطار تعليم المحتوى الدراسي المعتاد ذاته.

برامج تنمية التفكير الناقد (Critical thinking Development Programs)

تشير السيد (١٩٩٥) إلى أن محاولات تنمية التفكير الناقد ارتبطت بالجهود التي بذلت لتحليل مكوناته وتحديد مهاراته وبتالي إمكانية قياسه؛ وتضيف أن أسباب ذلك لا تعود فقط إلى طبيعة الموضوع بحد ذاته، وإنما تعود إلى التراكم المعرفي في مجال دراسة السلوك الإنساني، حيث تعد فكرة تنمية الإمكانيات البشرية فكرة حديثة (السيد، ١٩٩٥، ٨٠).

ومن النماذج والبرامج التي اقترحت لتعليم مهارات التفكير الناقد:

١- نموذج الأجزاء الأربعة لديان هالبرن (A Four-Part Model) (Halpern,)

73 - 72, 1999, Dian, وهي على النحو التالي:

أ - الإستعدادات من أجل محاولة التفكير والتعلم

فالتفكير الناقد هو أكثر من مجرد الإستعمال الناجح للمهارة في سياقها المناسب، وهو أيضاً استعداد أو اتجاه للتعرف عندما نحتاج مهارة والرغبة في تطبيقها.

ب- مدخل المهارات للتفكير الناقد

فتعليم التفكير الناقد يبنى على افتراضين هما: تعريف واضح ومهارات تفكير محددة يستطيع الطلاب تعلمها وتطبيقها على نحو مناسب، أنه إذا نظمت هذه المهارات وطبقت سيصبح الطلاب مفكرين بصورة أكثر فعالية. ومن التصنيفات المقترحة لمهارات التفكير الناقد: مهارات التفكير اللفظية، ومهارات تحليل البرهان (الدليل)، ومهارات في التفكير مثل: اختبار الفروض، و الإحتمالية والشك، واتخاذ القرار وحل المشكلات .

ج - تصميم وبناء الأنشطة التدريبية لتسهيل الانتقال

فالهدف ليس مجرد الفهم و الإستعمال الناجح للمهارة الخاصة أو الإستراتيجية المتعلمة ولكن أيضاً القدرة على التعرف على كيفية الإستخدام المناسب للمهارة في المواقف الجديدة.

د - مكون ما وراء المعرفة واستخدامه لتوجيه وتقييم التفكير

ويعرف على أنه " ما نعرفه عن ما نعرفه "، ورصد ما وراء المعرفة هو تحديد كيفية استخدام المعرفة لتوجيه وتحسين عملية التعليم والتفكير. وعند المشاركة في التفكير الناقد، يكون على الطلاب أن يتحكموا في عملية التفكير ويراقبوها وأن يتحققوا من أن هذا التقدم متجه نحو تحقيق الهدف المناسب ليضمنوا الدقة واتخاذ القرارات بشأن استخدام الوقت والجهود الذهني.

٢ - برنامج التأكيد على تطوير عمليات التفكير المجرد (ADAPT)

تولى إدارة هذا البرنامج منذ بدايته في عام ١٩٧٥م روبرت فولر (Foller Robert)، ويعد من أنجح تطبيقات الدورة التعليمية لكاربلي في التعليم الجامعي، ويستهدف البرنامج تقديم منطلق وأساس قوي للتفكير في عدد من فروع المعرفة، وتشجيع الطلاب على التفكير المنطقي والناقد، ويتضمن البرنامج سبعة فصول دراسية في فروع معرفية مختلفة هي: علم أصل الجنس البشري، والطاقة (الفيزياء)، والاقتصاد، والآداب، والرياضيات، وعلم الاجتماع، وعلم الحاسوب. وترتكز جميع الفصول الدراسية في البرنامج على نموذج الدورة التعليمية (الزمزمي، ٢٠٠٨، ١٧٤).

٣- برنامج جامعه لاكوريدا لتنمية مهارات التفكير الناقد (LCCS)

صمم هذا البرنامج كافي جون (John Caffé) لخدمة طلبة الجامعة لحاجتهم إلى تطوير مهاراتهم في التفكير الناقد، وذلك لاكتشافه ضعفهم في هذا الجانب من خلال المحاضرات في جامعة لاكوريدا، وتمثل هذه المهارات التي سعى البرنامج إلى تطويرها لديهم في: الكتابة، والقراءة الناقدة المتخصصة للوقائع، ومهارات الكلام، وتوجيه الأسئلة، ومهارات حل المشكلات، وتشجيع الاكتشاف لدى الطلبة، وتعزيز اتجاهاتهم نحو الحياة والتعلم، ومهارات الذكاء. ويطبق البرنامج لمدة أربعة أشهر، بواقع أربع ساعات أسبوعياً (علي، إسماعيل، ٢٠٠٩، ١٠٨ - ١٠٩).

وتذكر هالبرن (Halpern) قضية جداً مهمة وهي "أن الاتجاهات الجديدة للتعليم والتعلم والتي ركزت على التفكير الناقد هي الإعترافات بأن التعليمات الخاصة بالتفكير الناقد يجب أن تكون موجهة لمعالجة تصرفات الطلبة، حيث أنه لا يكفي أن يتم تدريس أو تعليم مهارات التفكير الناقد للطلبة. إذا كانوا لا يميلون لاستخدامها؛ فالتفكير الناقد أكثر من مجرد استخدام ناجح للمهارات المناسبة في سياق مناسب، بل هو أيضاً عبارة عن موقف أو تصرف للإعتراف بوجود حاجة إلى مهارات بعينها، وبذل الجهود اللازم لتطبيق مثل تلك المهارة (Halpern D, 1999). 72، ٧٢.

وتتفق الباحثة مع هالبرن (Halpern) في ذلك فتقبل وقبول هذا التوجه الحديث بأهمية التفكير الناقد لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومعلمي التعليم العام مسبقاً لكفيل بسعيهم الحثيث لاعتناق هذا النوع من التفكير وتمثله ليصبح أسلوب وطريقة تفكير دائمة ومستمرة لهم سواء في حياتهم الأكاديمية، أو المهنية لاحقاً، أو حتى في حياتهم العامة.

ثانياً : الدراسات السابقة :

لقد حظي التفكير الناقد، بالكثير من الدراسات التي تناولته، من حيث قياسه، والمتغيرات المرتبطة به، وطرق تنمية مهاراته وتطويرها، وكذلك الدراسات المقارنة التي تناولت مختلف الأبعاد المتعلقة به.

و تهدف الباحثة من خلال استعراض هذه الدراسات التي استطاعت الحصول عليها إلى تبيان بعضاً من الجهود العلمية العربية والأجنبية المبذولة في مجال التفكير الناقد، وإظهار علاقتها بالدراسة الحالية، وما قد تضيفه هذه الدراسة المقارنة في مجال التفكير الناقد.

ولقد اعتمدت الباحثة تصنيف هذه الدراسات عبر المحاور الأربعة التالية وهي:

أولاً: الدراسات التي تناولت قياس مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد .

رابعاً: الدراسات المقارنة التي تناولت التفكير الناقد.

وتشير الباحثة إلى أنهما ستتناول في كل محور مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية دون تحري الفصل بينها مراعية التابع الزمني فيها قدر الإمكان؛ وفيما يلي عرض لهذه الدراسات في كل محور من المحاور الأربعة .

المحور الأول : الدراسات التي تناولت قياس مهارات التفكير الناقد

- دراسة عفانه، عزو إسماعيل (١٩٩٨) بعنوان: " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة". وهدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٧١) طالباً وطالبة من مجتمع إجمالي عدد أفراد (٩٥٠) طالباً وطالبة. وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج ركزت الباحثة على ما يتعلق بالمحور الأول في دراستها الحالية وهي: أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وصل إلى (0,61)، وهو يعد أدنى من مستوى التمكن الذي يساوي (٠,٨٥) على الأقل.

- دراسة إبراهيم، فاضل (٢٠٠١) بعنوان: " مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل". وهدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، واقتصرت الدراسة على طلبة الصف الرابع كافة في قسمي

التاريخ في كلية الآداب والتربية في جامعة الموصل في العام الدراسي ٢٠٠٠م، والبالغ عددهم (١٦٩) طالباً وطالبة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أداء الطلبة في التفكير الناقد لم يرق إلى المستوى العالي مما يدل على أن أداء طلبة التاريخ في القسمين موضوعي الدراسة كان ضعيفاً في التفكير الناقد، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلاب ومتوسط استجابات الطالبات في قسمي التاريخ لكلتا الكليتين على اختبار التفكير الناقد كله والمجالات الفرعية للإختبار ذاته، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مجموع طلبة قسم التاريخ في كلية الآداب ومتوسط استجابات مجموع طلبة قسم التاريخ في كلية التربية على اختبار التفكير الناقد كله والمجالات الفرعية للإختبار ذاته.

- دراسة جاد الله (٢٠٠٢) بعنوان: "مهارات التفكير الناقد في منهاج اللغة العربية للصف الأول الثانوي في دول الإمارات العربية المتحدة". والتي سعت إلى تحقيق الأهداف التالية: التعرف على مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج اللغة العربية للصف الأول الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، والكشف عن دور معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الأول الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، والتعرف على دور موجهي اللغة العربية وموجهاتها للمرحلة الثانوية في توجيه المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم إلى جانب التعرف كذلك على دور معلمي اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تطور منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي. وطبقت الدراسة على عينة قصدية من المعلمين بلغت (٩٨) معلماً ومعلمة موزعين على أربعة مناطق تعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك عينة الموجهين والبالغة (٤٣) موجهاً تربوياً وموجهة لمادة اللغة العربية في المناطق التعليمية كافة. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج تدني نسبة مهارات التفكير الناقد بالنسبة لمجموع مهارات التفكير التي اشتمل عليها منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وضعف دور معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الأول الثانوي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، وضعف دور موجهي اللغة العربية وموجهاتها في توجيه المعلمين والمعلمات نحو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، وأخيراً كشفت الدراسة عن قلة مشاركة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في تطوير منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

- دراسة المطارنة (٢٠٠٣) بعنوان: " مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين "، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة والرابعة في قسم التاريخ في جامعة مؤتة المسجلين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣ م، وكان عددهم (١١) طالباً وطالبة. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة متوسط على اختبار التفكير الناقد بشكل عام.

- دراسة ربي، بتينة، وزقول (٢٠٠٦) (Bataineh, Ruba, Zaghoul, 2006) بعنوان: " استخدام الطلاب الخريجين من برنامج اللغة الإنجليزية لمهارات التفكير الناقد كما تم قياسه بواسطة اختبار كورنيل للتفكير الناقد". وتبحث هذه الدراسة التفكير الناقد لخمسين (٥٠) طالباً التحقوا ببرنامج الماجستير لتعليم الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك. استخدم اختبار كورنيل للتفكير الناقد لقياس قدرات أو عجز الطلاب عن التفكير الناقد ومن صورته: الاستنتاج، دلالة الألفاظ، المصادقية، الإستقراء، التعريف و الإفتراض. وتم البحث في موضوع الأثر الذي تتركه المتغيرات سواء كان التغير في نوع الجنس، والعمر، ومتوسط الدرجات على قدرات الطلاب على التفكير الناقد، وأظهرت النتائج أن أداء المتلقين في الإمتحان كان متديناً نوعاً ما، وأثبت أن للعمر ونوع الجنس ومتوسط الدرجات أثراً على التفكير الناقد، كما أثبت تفوق الذكور على الإناث، وتفوق الذكور الأكبر سناً على الذكور الأصغر سناً، كما تفوقت الإناث الأكبر سناً على قريناتهن الأصغر سناً. كما سجل المتلقين ذوي متوسط الدرجات العالية درجات أفضل في الامتحانات. كما وكشفت النتائج أنه يمكن للمعلم أن يكون مؤثراً وبشكل كبير من خلال خلق بيئة دراسية تحفز التفكير الناقد ويجب أن يعرف المعلمين أهمية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم وليكون ذلك ممكناً يجب أن يسمح لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بفرص التدريب قبل وأثناء الخدمة لتشجيع تطور التفكير الناقد .

- دراسة زيجمونت وشيفر (٢٠٠٦) (Zygmunt & Schaefer, 2006) وعنوانها: " تقييم مهارات التفكير الناقد لأعضاء هيئة التدريس: وماذا تعني نتائج الدراسة لتعليم التمريض"، وهدفت إلى تحديد مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التمريض، وفحص العلاقة بين المعرفة النظرية والتفكير الناقد. وقد تم جمع البيانات باستخدام اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد

(CCTST)، و تفضيلات البيئة التعليمية (LEP)، وقد أشار المشاركون بأنه لا يوجد تعليم قائم على التفكير الناقد، كما أشارت نتائج اختبار كاليفورنيا إلى وجود تفاوت بالاهتمام في مهارات التفكير الناقد، أما نتائج الأداة الثانية (LEP)، فقد أشارت إلى أن الطلبة لم يصلوا إلى المستويات المعرفية التي تتطلبها التفكير الناقد. وعلى الرغم من عدم وضوح تعريف التفكير الناقد لدى معظم المشاركين إلا أن الكلية وضعت أمثلة عملية أثناء التطبيق العملي أو السريري تقوم على التفكير الناقد مثل التحليل، الاستدلال، التقييم، واستناداً إلى تلك النتائج تمت التوصية بتحويل الكلية بهذه المهارات من جانب التطبيق العملي إلى القاعات الدراسية كمعايير للأداء (Benchmarks)، والتي يمكن تأسيسها استناداً إلى التفكير الناقد.

- دراسة بلجين، أسود، وجيل (٢٠٠٧) (Asude, Bilgin, Jale, E, 2007) بعنوان: "بحث مهارات التفكير الناقد لطلاب الجامعة"، وكان الهدف منها البحث في مهارات التفكير الناقد لطلاب جامعة أترك. وشملت الدراسة (٣٩) طالباً من قسم التوجيه والإرشاد بكلية التربية: جامعة (إلراغ) وتم تقسيمهم في مجموعتين منفصلتين، كل مجموعة تشتمل على خمسة طلاب تم اختيارهم لمناقشة مواضيع معينة في الفصل على مدار خمسة أسابيع، طلب من المجموعة الأولى إعطاء أفكار وفقاً للموضوع المختار بينما المجموعة الأخرى فتأتي بحجج مضادة لأفكار المجموعة الأولى، وتتم المناقشة في مدة تقدر بالخمسين دقيقة أثناء الحصة، ثم القيام بتحليل المناقشة المسجلة مما يعني تحليل المحتوى؛ وتمثل خطب الطلاب واحداً من الأربع تصنيفات التالية :

إما (١) اعتبار الناس / الأشخاص مصادر يرجع إليها، (٢) الإشارة أن الوثيقة تعد دليلاً، (٣) إلقاء خطب عقلانية (أي تخاطب العقل)، (٤) إلقاء خطب عاطفية (خطب تستميل عواطف ومشاعر المستمعين). وكشف تحليل البيانات أن طلاب الجامعة غالباً ما يميلون نحو الحديث بشكل عاطفي ويأتي بعد ذلك التحدث بأسلوب عقلائي، ويعني ذلك تديني اعتماد أسلوب التفكير الناقد الذي يقوم على العقل لا على العاطفة .

- دراسة السناني (٢٠٠٨) وعنوانها: "معرفة معلمي الإجتماعيات لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في منطقة حولي التعليمية - الكويت"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة معلمي الدراسات الإجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها وذلك من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الإجتماعية، فهم (٢٣) معلم و (٢٧) معلمة، اختيروا بالطريقة القصدية، من مدارس حكومية تابعة لمنطقة حولي

التعليمية بدولة الكويت. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني درجة معرفة معلمي الإجماعيات لمهارات التفكير الناقد وكذلك الأمر بالنسبة لدرجة ممارستهم لها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معرفة معلمي الإجماعيات لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والخبرة وذلك لصالح النقد، وذوي الخبرة وتخصص الدراسات الإجماعية على التوالي، كما تختلف ممارسة معلمي الإجماعيات لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس والخبرة لصالح الذكور، وذوي الخبرة على التوالي، في حين لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي الإجماعيات مهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص. كما وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين معرفة معلمي الإجماعيات لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.

- دراسة الجعافرة، أسمى، وعمر الخرايشة (٢٠٠٩) وعنوانها: "درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد". سعت الدراسة في بعض أهدافها إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد. ولقد استخدم الباحثان مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد لقياس درجة التفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالباً وطالبة. وقد أشارت النتائج في بعضها إلى تدني درجات الطلبة المتفوقين في مجموع درجات التفكير الناقد ككل، وفي مهاراته الفرعية كذلك.

المحور الثاني : الدراسات التي تتعلق بالتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات

- دراسة عفانة، عزو (١٩٩٨) وعنوانها: "معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة" وهدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٥٠) طالباً وطالبة، وأوضحت الدراسة العديد من النتائج ركزت الباحثة على ما يتعلق بالمحور الثاني في دراستها الحالية وهي: وجود علاقة موجبة بين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ومعدلاتهم التراكمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى نوع التخصص (علمي وأدبي)، لصالح ذوي التخصص العلمي والمستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا.

- دراسة ألكيس، سانتا فينير (٢٠٠٣) (Santavener, Alex, 2003) وعنوانها: "تأثير استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم الناقد والتفكير التحليلي على طلاب المرحلة الثانوية"، وهدفها دراسة مدى تأثير التكنولوجيا في مجال التعليم على التفكير الناقد والتحليلي، وطبقت

الدراسة على (٧٥) طالباً موزعين على ثلاثة صفوف مختلفة لطلاب الصف الثاني ثانوي (الحادي عشر)، في كل فصل دراسي (٢٥-٣٠) طالباً معدّلهم دون المستوى أو لا يرغبون بالالتحاق بالكلية بعد إتمام تعليمهم الثانوي، تمت ملاحظتهم على امتداد أسبوع عملوا فيه في معمل الحاسب الآلي، وكشفت النتائج عن أن نظرية استخدام التكنولوجيا في التدريس يساند مهارات التفكير الناقد والتفكير التحليلي لدى الطلاب الذين كان معدّلهم دون المستوى المطلوب، أو أولئك الطلاب الذين لا يرغبون في إكمال تعليمهم بعد المرحلة الثانوية.

- دراسة الشرقي، (٢٠٠٥) بعنوان: " التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مدينته الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات ". سعت الدراسة في بعض أهدافها لمعرفة العلاقة بين مستوي التفكير الناقد لدى الطلاب في الصف الأول ثانوي وعددهم (٢٨٨) طالباً، وكل من الرغبة في الإلتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية، والتحصيل الدراسي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الإلتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي .

- دراسة كارول، حسان، ومدحم غيدا (٢٠٠٧) Hassan, K, Madhum, Ghida, (2007) بعنوان: " التحقق من صحة تقييم واطسون جليسر للتفكير الناقد "، وتبحث هذه الدراسة في صحة تقييم واطسون جليسر للتفكير الناقد وذلك بإجراء دراسة على مجموعة من طلاب الجامعات الخاصة في لبنان، وبلغ عددهم حوالي (٢٧٣) طالباً، وجرى التحقيق في مدى صحة البحث من خلال تحديد بناء عوامل الإختبار ومدى ارتباط مجموع المقاييس الفرعية بالإضافة إلى أهمية تحديد اختلاف الدرجات المسجلة لهذه الدراسة بناء على إما نوع الجنس أو اختلاف المستويات التعليمية أو ربما المسارات التي تستخدم عدداً من اختبارات (أنوفا). ولقد تم العثور على الدليل الذي يثبت مصداقية الامتحانات وصحتها. وعلاوة على ذلك فقد تم إجراء امتحانات قبلية وبعديّة على مجموعة من الطلاب لخمسة صفوف مختلفة جميعها تركز على التفكير الناقد وتستخدم تقييم واطسون وجليسر، وكشفت النتائج عدم وجود اختلاف ملحوظ في الدرجات المسجلة للتفكير الناقد وفقاً لتقييم واطسون وجليسر بين الإناث والذكور أو بين الطلاب من مختلف المراحل باستثناء طلاب التخرج في مجال الأعمال. والأكثر من هذا ما أظهرته النتائج وجود

اختلاف بشكل واضح بين الطلاب الكبار لمختلف المسارات. وأخيراً فقد كشفت النتائج عدم وجود تغيرات ملحوظة في متوسط الدرجات للطلاب الذين خضعوا لامتحانات قبلية وبعدية باستثناء طلاب التمرّض.

١ - دراسة قروسير، ولومبارد (٢٠٠٨) (Grosser & Lombard, 2008) وعنوانها: "العلاقة بين الثقافة وتنمية قدرات التفكير الناقد للراغبين في أن يكونوا معلمين في المستقبل". في هذه الدراسة، يتم اقتراح طريقة أو تطبيق ثقافي لتنمية قدرات التفكير الناقد بالمقارنة مع التطبيق الفردي التقليدي. وتمثلت أهداف الدراسة في: (١) توضيح وشرح قدرات التفكير الناقد لعدد من الطلاب ذوي الثقافات المختلطة بلغ عددهم (١١٤) طالباً يدرسون في السنة الأولى لمرحلة البكالوريوس بكلية المعلمين في جامعة بجنوب أفريقيا عن طريق تقييم واطسون و جليسر للتفكير الناقد، (٢) تقديم رؤية متعمقة لمعرفة العلاقة بين قدرات التفكير الناقد لدى مجموعة من معلمي المستقبل لمختلف ثقافتهم. ونتج عن هذه الدراسة: عدم قدرة معلمي المستقبل على تنفيذ مهارات التفكير الناقد، وأن ثقافات العالم المختلفة لم تقم بإعداد معلمي المستقبل لتنفيذ مهارات التفكير الناقد.

- دراسة قراهام، ماكموهان (٢٠٠٩) (McMahon, Graham, 2009) بعنوان: "التفكير الناقد ودمج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في ثانوية غرب أستراليا". وتناولت هذه الدراسة العلاقة بين الطلاب الذين يعملون داخل بيئة غنية بوسائل التكنولوجيا المتعددة وتطور مهارات التفكير العليا لديهم؛ ولقد ركزت هذه الدراسة على تطوير مهارات التفكير الناقد ضمن بيئة غنية بكافة وسائل التكنولوجيا ولقد شارك بهذه الدراسة موظفين وطلاب من مدرسة واحدة، وتم جمع البيانات لتحديد درجة ارتباط العوامل المؤثرة في بيئة التعلم وبين التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير وملحوظ بين الدراسة في بيئة تعلم غنية بوسائل التكنولوجيا وتطور مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وأن المدة التي يقضيها الطلاب في هذه البيئة لها تأثير إيجابي على تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد؛ وقد حصل الطلاب الذين يتمتعون بمهارات حاسوبية متقدمة على درجات أعلى في أنشطة التفكير الناقد .

- دراسة الربيعي (٢٠٠٩) وعنوانها: "التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالحديدة". سعت الدراسة في بعض أهدافها إلى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص والعلاقة الإحصائية بين

التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. طبق اختبار التفكير الناقد على عينة الدراسة التي بلغ قوامها (١٤٥) طالباً بواقع (٦٧) ذكور، (٧٨) إناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي لأفراد العينة ايجابي. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الناقد، وبالنسبة لإيجاد الفروق في التفكير الناقد وفقاً للتخصص (علمي - إنساني) تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني. كما وكشفت النتائج أن الذكور أفضل من حيث التحصيل الدراسي من الإناث، وأنه توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص (العلمي - الإنساني) لصالح الذكور في التخصصات العلمية، وأن التحصيل الدراسي يرتبط بعلاقة إحصائية موجبة مع التفكير الناقد.

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد

دراسة كوني، كولن وآخرون (٢٠٠١) (Colemon ,C , & Others , 2001) بعنوان: "تطوير مهارات التفكير العليا من خلال استخدام تقنيات التكنولوجيا"، وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب وتوظيفها لتحسين العملية التعليمية من خلال استخدام تقنيات التكنولوجيا. طبق البرنامج الذي يقوم على استخدام الإنترنت وإدخالها وإدراجها في العملية التعليمية على عينة متمثلة في طلاب الصف الرابع في مجتمع من الطبقة المتوسطة يقع في شمال إيلينوي، وقد كشفت النتائج عن زيادة استخدام وتوظيف الطلاب لمهارات التفكير العليا لديهم بما فيها مهارات التفكير الناقد. ومما تجدر الإشارة إليه أن البيانات كشفت قبل تطبيق البرنامج على العينة، مدى افتقار الطلاب لمهارات التفكير العليا، والقدرة على تفسير الطرق التي يتبعونها في حل المشكلات، والقدرة على نقل المعرفة لمجالات جديدة.

- دراسة كارن، كولير وآخرون (٢٠٠٢) (Collier, Karen & Others, 2002) بعنوان: "تطوير التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة"، وسعت هذه الدراسة التطبيقية لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تطبيق طرق تدريس متنوعة، وركزت الدراسة على طلاب المرحلة الابتدائية، التعليم الخاص للأطفال، فصل دراسي واحد في مرحلة الحضنة، وفصل دراسي للصف الثامن لمادة العلوم. وقد تم دراسة قصور مهارات الطلاب في التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات وتوثيقها من خلال تعبئة قائمة تستخدم في ملاحظة المعلم أثناء التدريس (الإشراف عليه وحضور الحصص ويوميات الطلاب). ومن خلال

مسح تم عمله للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب، أظهر التحليل أن الطلاب لم يحصلوا على التحدي الكافي لممارسة مهارات التفكير الناقد في الفصل بصورة مستمرة وثابتة، وتم إتباع عدة طرق في تدريس الطالب لفترة دامت (١١) أسبوعاً كان الهدف من استخدامها تحفيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، بما في ذلك تعزيز البيئة المحيطة بهم، تمارين الرسوم التوضيحية، كتابة المذكرات اليومية، العلم القائم على حل المشكلات، التقنية والتكنولوجيا، وطرق الاستقصاء والبحث. وقام المعلمون بتوجيه الطلاب من خلال استخدام أنواع مختلفة من التمارين والأنشطة لمساعدة كل طالب، وكل مجموعة داخل الفصل، وجميع الفصول بأكملها في عمل أنشطة حل المشكلات واكتساب المهارات والمفاهيم. وتم عمل امتحانين قبلي وبعدي في مهارات الفرز، الإسترجاع، الإستدكار، الوصف، حل المشكلات، عمل التوقعات والتنبؤات وتقدير الأمور، وبينت المعلومات التي تم جمعها بعد استخدام هذه الطرق تطوراً ملحوظاً في مهارات الطلاب في التفكير الناقد لغالبية طلاب المرحلة الابتدائية والحضانة وصفوف الصف الثامن.

- دراسة دونا، كوليتين (٢٠٠٢) (Collentine , Donna , t2002) بعنوان: " تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال تأمل المذكرات الطبية العيادية وتمثيلها". وتهدف هذه الدراسة إلى زيادة مهارات التفكير الناقد من خلال برنامج تم تصميمه يهدف إلى تطوير عملية نقل المعلومات من الصفوف الدراسية إلى العيادة (من الصف إلى التطبيق)، واشتملت عينة الدراسة طلاب السنة الثانية في كلية المجتمع في تخصص الأشعة في مجتمع من الطبقة المتوسطة في الغرب الأوسط للولايات المتحدة. ومن الدلائل التي كشفت عن وجود مشكلة في استخدام مهارات التفكير الناقد: تقييم العيادة، سجلات أو يوميات يدون فيها الطلاب الأحداث اليومية، ملاحظات المعلم، الإختبار العشوائي للمعلومات السابقة إضافة إلى تقييم الطلاب. ويشير تحليل الأسباب المحتملة لعدم استخدام الطلاب مهارات التفكير الناقد في المنهج، والتركيز على أداء الطالب في العيادة الذي يعتمد على قياس أدائهم فيما يتعلق بالطرق التقليدية المتبعة في العيادة. ولقد تم اعتماد طريقتين تم إدخالهما في التدريس واستخدامهما وهما: استخدام كتابة المذكرات التأملية بصفة أسبوعية، ومشاركة الطلاب الآخرين والمعلمين بهذه المفكرات بهدف الحصول على تغذية راجعة منهم. وأشارت النتائج إلى تأثير هاتين الطريقتين في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وأدت إلى تحسن في نقلهم ما يحصلون عليه من معلومات في المحاضرات إلى العيادات وتطبيقه بشكل أفضل، كما وحسنت من التواصل بين الطلاب والمعلم .

- دراسة دونس وميهلهورن (٢٠٠٣) (Downs , KM , XMehlhorn , 2003) وعنوانها: " إثراء المهارات البحثية وحل المشكلة والتفكير الناقد للطلبة من خلال مشروع بحث الدواجن التعاوني". هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات البحث العلمي وحل المشكلة والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة من خلال قيامهم بمشروع بحث في مقرري التقييم الغذائي والتغذية الحيوانية. وقد تم تقسيم الطلبة إلى فرق بحثية، وطلب من كل فريق إنجاز بحث تحت النشر يعتمد خطوات التفكير العلمي ويتضمن التوصيات والتطبيقات على إدارة التغذية، كما يتضمن تقييماً للمشكلات الغذائية وفقاً على ما يظهر من نتائج المشروع. و بينت الدراسة أن استخدام مشاريع البحوث قد زاد من قوة التفكير الناقد وقرارات حل المشكلة ومهارات البحث العلمي.

- دراسة جونا، تاير (٢٠٠٤) (Tapper, Joanna , 2004) بعنوان: " مفهوم الطلاب لدى احتواء برامج التخصصات الجامعية على مهارات التفكير الناقد"، وتبحث هذه الدراسة مفهوم الطلاب لتدريس التفكير الناقد ونواحي تطوره وتطويره في دراستهم لتخصص الزراعة في المرحلة الجامعة. شارك في الدراسة (٢١) طالباً في المستويات الأربعة للمرحلة الجامعية، حيث تم إجراء مقابلة شخصية معهم وتبين أنه يتم تدريس مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم و الاتصالات على أنه من العمليات الأساسية للتفكير المنطقي التي يقوم الطلاب فيما بعد بتطبيقها في مقررات التخصص، أما بعد السنة الأولى، فيندر استخدام مصطلح التفكير الناقد وفقاً لهؤلاء الطلاب. وبتقدم الطلاب في السنوات التالية في المرحلة الجامعية ذكر الطلاب أنهم اعتمدوا على تطور معرفتهم في مجال دراستهم وأصبحوا متمرسين في مهارات التفكير الناقد. ويشير الباحث أنه يمكن الافتراض بأن هذا التطور قد حصل بفعل الممارسة وبدون أن ينتبه الطلاب لإدراج التفكير الناقد في مناهج هذه المقررات (على الرغم من توفير الإرشاد والتوجيه لهم من خلال تعليقات الأساتذة على ما يقدمونه من أبحاث وواجبات)، ويبدو أن الجزء الخاص بالدراسات السابقة والحديثة التي تتناول موضوع بحث ما، هي الجزئية التي من خلالها تتطور مهارات التفكير الناقد، وهي التي تبين قدرات الطلاب فيها، ومن خلالها يتم تقييم أداء الطلاب فيما يتعلق بالتفكير الناقد بالمرحلة الجامعية.

- دراسة سيتاريه، خوسرافاني (٢٠٠٥) (Khosravani , Setareh & others , 2005) بعنوان: " تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب التمريض عن طريق العمل الجماعي " وكان الهدف من القيام بهذه الدراسة شبه التجريبية تحديد الآثار الناتجة من عقد دورات تقوم على

أساس العمل الجماعي أثناء التدريب السريري على مهارات التفكير الناقد لطلاب البكالوريوس بقسم التمريض. ولقد تم اختيار (٦٠) طالباً وتوزيعهم عشوائياً ضمن مجموعتين. متساويتين، وشملت أدوات جمع البيانات على استبيان ديمغرافي وأربعة نماذج لتقارير طبية تعتمد على عمل التمريض. اختار طلاب المجموعة التجريبية المواضيع التي تتعلق بصحة الأسرة وتمت مناقشتها من قبلهم في مجموعات عمل جماعية تتكون من (٨-١٠) طالب في كل مجموعة، أما بالنسبة لباقي الطلاب في المجموعة الأخرى الضابطة فتم تطبيق البرنامج التعليمي الروتيني. وبعد إجراء الدراسة تم عمل مقارنة لنتائج كل دراسة لكلتا المجموعتين وأظهرت نتائج الإمتحانات التي قام بوضعها الأساتذة اختلافاً ملحوظاً في مجموع الدرجات الكلية والجزئية بمهارات التفكير الناقد لكلا المجموعتين؛ لذلك تؤيد النتائج فرضية البحث وتوصي الدراسة بضرورة تطبيق أساليب التعلم الجماعي واعتبارها المنهج المناسب للتدريب السريري.

- دراسة الشليبي، قاسم محمد (٢٠٠٦) وعنوانها: "أثر التدريب على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا باستخدام برنامج تدريبي لمهارات التفكير"، وهدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج تدريبي لمهارات التفكير ومعرفة أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكليات الجامعية. و تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طلبة السنة الأولى/ الفصل الأول في تخصص البرنامج التربوي في الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا في مدينة (أربد). تم اختيار (٢٥) طالبة عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية والتي طبق عليها البرنامج التدريبي و (٢٥) طالبة لتكون المجموعة الضابطة والتي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي. قام الباحث بتطبيق اختبار (واطسون/ جليسر) للتفكير الناقد، للتأكد من تكافؤ العينة في مستوى التفكير الناقد. وقد أظهرت النتائج تكافؤ أفراد العينة في الأداء على الاختبار. وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير على أفراد العينة التجريبية فقط، وتم تطبيق اختبار (واطسون وجليسر) بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى أثر البرنامج التدريبي، في تنمية مهارات التفكير الناقد، لواطسون وجليسر (Watson & Glaser) الكلية والفرعية. وفي ضوء هذه الدراسة قدم الباحث توصية للمختصين في المجال التربوي باعتماد برامج لتنمية مهارات التفكير ضمن مناهج الدراسة في الكليات الجامعية المتوسطة

- دراسة رواشدة، وعمران جمال الوقفي (٢٠٠٨) بعنوان: " أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي في مهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي" وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التطور في تنمية التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي بوصفه أثراً لطريقة التدريس بالدمج وعدم الفصل بين كل من المحتوى العلمي ومهارات التفكير أو الدمج والفصل بينهما، بوصفه أثراً للجنس ومستوى التحصيل في العلوم وللتفاعل بينهما، ولذا فقد أعدت المادة المحددة وفق طريقتي التدريس التجريبتين واعتمد اختبار سابق للتفكير الناقد لملائمته لأغراض الدراسة؛ وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، تم توزيعهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة، وتم استدلال النتائج التالية وهي: تطور التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع لكل من طلبة المجموعتين التجريبتين، مقارنة مع التفكير الناقد لطلبة الصف السابع في المجموعة الضابطة، ولم يتطور التفكير الناقد لطلبة الصف السابع للمجموعتين التجريبتين بوصفه أثراً لاختلاف جنس الطلبة، أو مستويات تحصيلهم العلمي أو للتفاعل بينهما .

- دراسة كيربي، هايس، وديفيت، آمي (٢٠٠٨) (Hayes, Kirby, Devitt, ٢٠٠٨) بعنوان: "مناقشات الفصل يديرها الطلاب: نشاط مفيد لتعزيز تطوير مهارات التفكير الناقد"، وتهدف هذه الدراسة إلى تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتم استخدام مناقشات الفصل التي يديرها الطلاب أسبوعياً لمدة (٥٠) دقيقة لتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد في مقرر مقدمة علوم الأغذية في جامعة (بوردي). وتم تقييم قدرات التفكير الناقد للطلاب على مدى فصل دراسي يحتوي على (١٦) أسبوعاً باستخدام اختبار لقياس الأداء الأكاديمي وقياس مهارات التفكير الناقد (ACT- CAAP)؛ ويقاس الاختبار قدرات الطلاب على التحليل، التقييم، وإكمال مقالة أو استكمال مناقشة تم تقديمها في نص قصير. وكشفت النتائج أن استخدام مناقشات الفصل التي يديرها الطلاب على مدى (١٦) أسبوعاً تساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في هذا المقرر. كما كان هناك فرق واضح بين الطلاب المستمرين وبين الطلاب المستجدين، وفرق بين طلاب علم الأغذية وطلاب الأقسام الأخرى من حيث تطور مهارات التفكير الناقد للمستمرين ولطلاب علم الأغذية. كما وجد أن عدد الطلاب في القائمة الدراسية يؤثر تأثيراً واضحاً على قدرات التفكير الناقد، حيث تتطور قدرات الطلاب في الفصول التي يكون عدد الطلاب فيها قليلاً إلى حد ما مقارنة بالفصول ذات الأعداد الكبيرة، وتدل هذه الملاحظات

على أن اشترك الطلاب في مناقشات يديرونها هم، أداة مفيدة لتطوير مهارات التفكير الناقد لديهم. كما تشير النتائج إلى تطور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب علم الأغذية في الفصول التي يكون أعداد الطلاب فيها قليلاً .

المحور الرابع: الدراسات المقارنة التي تناولت التفكير الناقد

- دراسة أنتوني، أنوجبوزي (٢٠٠١) (Onwuegbuzie , A , 2001) بعنوان: "مهارات التفكير الناقد: مقارنة بين طلاب الماجستير والدكتوراه". وتقرن هذه الدراسة مهارات التفكير الناقد بين طلاب الماجستير وطلاب الدكتوراه، وكان عدد المشاركين (١٠١) من طلاب الماجستير (١٩) طالب دكتوراه من جامعة (جنوب شرق). ولقد خضع الطلاب لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير وهو عبارة عن أسئلة اختيارية تستهدف أساساً مهارات التفكير الناقد على اعتباره عنصراً أساسياً في التعليم الجامعي. وكشفت النتائج عن تحقيق طلاب الدكتوراه مهارات عالية في التفكير الناقد أكثر مما حقق طلاب الماجستير، ويفسر الباحث ذلك بأن مهارات التفكير الناقد لطلاب الدكتوراه مرتبطة بالإنجازات الأكاديمية، وما يقدمونه من دوافع أكاديمية نشطة أفضل من قرنائهم طلاب الماجستير.

- دراسة تشو شونج (٢٠٠١) (Cheung, Chau, 2001) بعنوان: "دراسة مقارنة في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة وفقاً للخلفية العائلية". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الخلفية الاجتماعية في كل من التفكير الناقد والتعلم والدافعية، وافترضت أن الخلفية الاجتماعية ربما تكون عاملاً مهماً في توضيح الفروق في التحصيل المعرفي والإنجاز التعليمي؛ وشملت العينة (٥٧٧) طالباً من جامعة هونج كونج. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الطبقة الوسطى والعالية يتفوقون في التفكير الناقد والتعلم المتقن والدافعية عند مقارنتهم بطلبة الطبقة المنخفضة.

- دراسة إدوارد، هاو (٢٠٠٤) (Howe , Edward R , 2004) بعنوان: "دراسة مقارنة لمفاهيم التفكير الناقد لدى المعلمين الكنديين واليابانيين". استهدفت الدراسة مقارنة مفاهيم التفكير الناقد لدى المعلمين الكنديين واليابانيين في المرحلة الثانوية، ودراسة أثر اختلاف الثقافات في نتائج هذه الدراسة، وأثبتت هذه الدراسة تبايناً شاسعاً حيث يميل المعلمون الكنديون لربط التفكير الناقد في نطاق الإدراك المعرفي في حين يركز المعلمون اليابانيون على الجوانب المؤثرة في التفكير الناقد. ولقد أظهرت نتائج الدراسة تمايزاً واضحاً وفروقاً كبيرة بين المعلمين الكنديين وبين

اليابانيون في أربعة عوامل من العوامل الخمسة الرئيسة لهذه الدراسة، فالمعلمون الكنديون ينظرون للتفكير الناقد من خلال مفاهيم "الاستراتيجيات المعرفية"، بينما يفضل اليابانيون التعامل مع الفكر الناقد بناء على مفاهيم الأحكام المراعية للضمير و"المشاركة الفكرية". كما وكشفت النتائج أن التفكير الناقد موجود ضمناً في طريقة تدريس معظم المعلمين الذين شملهم المسح بغض النظر عن جنسهم أو أعمارهم أو خبراتهم في مجال التعليم والمادة العلمية التي يدرسونها والأهم من ذلك كله البيئة الثقافية التي أتوا منها.

- دراسة آقنس، تيواري (٢٠٠٦) (Tiwari, Agnes & others, 2006) بعنوان: "المقارنة بين تأثير نظام التعليم القائم على حل المشكلات ونظام المحاضرات من حيث دور كل منهما في تفعيل التفكير الناقد لدى الطلاب"، وكان الهدف من وراء هذه الدراسة هو المقارنة بين تأثير نظام التعليم القائم على حل المشكلات ونظام المحاضرات من حيث دور كل منهما في تفعيل التفكير الناقد لدى الطلاب. ولقد تمت الإستعانة بمنهج نظام التعليم القائم على حل المشكلات ونظام المحاضرات كأساس ومنهج دراسي لطلبة كلية التمريض بجامعة هونج كونج، حيث تم تطبيق نظام التعليم القائم على حل المشكلات على البعض ونظام التعلم من خلال المحاضرات على البعض الآخر على مدار سنة دراسية كاملة. ولقد تم دراسة مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بعد تطبيق كلا المنهجين في التعليم من خلال استخدام اختبار معهد كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد. وجاءت النتائج لتكشف عن وجود اختلافات في عملية التفكير الناقد بين كلا المجموعتين ولقد حصل طلاب المجموعة التي خضعت لنظام التعلم القائم على حل المشكلات على معدل درجات أعلى بالنسبة لمعدل التفكير الناقد لكلا منهم وهذا عند إنهاء البرنامج التعليمي الذي اتبعوه ومقارنة بطلاب المجموعة التي خضعت لنظام التعلم القائم على المحاضرات الجامعية. ولقد استمر طلاب المجموعة التي خضعت لنظام التعلم القائم على حل المشكلات بالتفوق على طلاب المجموعة التي خضعت لنظام التعلم القائم على المحاضرات لعامين دراسيين بعد تطبيق كلا النظامين.

- دراسة آن، افيرز (٢٠٠٧) (Evers, Ann, 2007) وعنوانها: "هل لمادة التخصص تأثير؟ طرق لتدريس التفكير الناقد في مادة اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية ومادة علم الاقتصاد". تناولت هذه الدراسة مقارنة تعريف مفهوم التفكير الناقد في تخصصي برنامج اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP) الذي يتم تدريسه على مستوى الجامعة ويعتمد على طريقة تدريس المحتوى (content-based)، ومقرر علم الاقتصاد في الجامعة، وتم اختيار مقرر علم الاقتصاد

لأنه يشجع على تبني التفكير الاقتصادي في برنامجه، كما أن عدداً من الطلاب الذين يدرسون مقرر اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية يرغبون في التخصص في علم الاقتصاد. و لإكتساب فهم لطريقة استخدام التفكير الناقد في هذين التخصصين تمت دراسة (٦) حالات من خلال الإستبانات والمقابلات الشخصية مع (٣) أساتذة في تخصص علم الاقتصاد و(٣) أساتذة متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP). وكانت النتيجة، عدم التوافق بين تعريف كلا التخصصين لمفهوم التفكير الناقد، مما يلقي التساؤل حول مدى جدوى تدريس التفكير الناقد بالطريق التي يتم تطبيقه فيها بأسلوب تدريس المحتوى (content-based) المتبع في تدريس اللغة الانجليزية لأغراض أكاديمية.

- دراسة الفقيه (٢٠٠٧) بعنوان: "أساليب التفكير لدى طلاب جامعة الملك سعود: كلية التربية والعلوم أمموذجاً"، وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة الملك سعود في مدينه الرياض، وتم التركيز على قياس ثلاثة أساليب فقط هي: أسلوب التفكير التباعدي، أسلوب التفكير التقاربي، وأسلوب التفكير الشمولي. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود تقارب ملحوظ في أساليب التفكير بأنواعه الثلاثة لدى أفراد العينة، كما ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الكلية، والمستوى الدراسي (المستويات الأولية والمستويات المتقدمة).

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض أدبيات التفكير الناقد في تسلسل تاريخي عبر المحاور الأربعة التي اعتمدها الباحثة في تصنيف هذه الأدبيات، تبين لها أن جميع الدراسات السابقة كشفت عن افتقار الطلبة لمهارات التفكير العليا التي يتطلبها التفكير الناقد، وعدم قدرتهم على تنفيذ مهارات التفكير الناقد بالشكل المطلوب، وعدم إعداد الطلبة في مختلف النظم التعليمية في مختلف ثقافات العالم لممارسة التفكير الناقد وتنميته مهاراته لديهم.

كما وجدت الباحثة اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اعتمادها على اختبار واطسون وجليس (Watson & Glaser) الذي يعد من أشهر الإختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد، وإن استخدمت الباحثة على وجه التحديد المقياس في صورته العربية الذي عدله جابر عبد الحميد ويحي هندام، إضافة إلى تشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في عينة الدراسة المتمثلة في طلبة الجامعة في كلية التربية كدراسة عفانة (١٩٩٨)، ودراسة إبراهيم

(٢٠٠١)، ودراسة الفقيه (٢٠٠٧)، ودراسة أسود وجيل (٢٠٠٧) (Asude & Jale , 2007) ودراسة الربيعي (٢٠٠٩).

وبالنسبة لأوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فتظهر في هدف الدراسة المتمثل في التعرف على ترتيب مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية، حيث أن كل الدراسات السابقة تقيس مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات ماعدا دراسة الشلي (٢٠٠٦) ودراسة حسن، فريدة (٢٠٠٤) حيث اقتصرتا على الطالبات فقط في كلية التربية. إلى جانب الكشف عن وجود فروق واختلافات بين هذه المهارات تعزى لمتغيري التخصص الأكاديمي (التربية الخاصة ورياض الأطفال أو طفولة مبكرة) والجامعة (جامعة الملك سعود، وجامعة الإمارات)، ليظهر بذلك للباحثة عدم وجود دراسة عربية محلية أو خليجية تقارن بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات في كلية التربية بالجامعتين السالفتي الذكر بدولتين خليجيتين هما المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة .

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

في ضوء أهداف وتساؤلات الدراسة الحالية فلقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتحديدًا الأسلوب المسحي وذلك من أجل إلقاء الضوء على نمط التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الإمارات؛ كما تستعين الدراسة الحالية بالأسلوب المقارن من أجل تحقيق الهدف المرتبط بمقارنة مجموعات الدراسة في ضوء متغيري الجامعة والتخصص الأكاديمي.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المنتظمات في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ الموافق ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م، تخصص التربية الخاصة ومجموعهن (١٣٥٩) طالبة وتخصص رياض الأطفال ومجموعهن (١١٨٠) طالبة، وجميع الطالبات المنتظمات في كلية التربية بجامعة الإمارات بدولة الإمارات العربية

المتحدة لنفس الفصل والعام الدراسي تخصص تربية خاصة ومجموعهن (٨٣) طالبة، وتخصص الطفولة المبكرة ومجموعهن (١٣٨) طالبة.

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (١١٧) طالبة من طالبات الجامعة بواقع (٧١) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، (٤٦) طالبة من طالبات جامعة الإمارات. حيث توزعت العينة على تخصصي التربية الخاصة (٥٤) طالبة، وتخصص رياض أطفال (٦٣) طالبة وذلك من مختلف المستويات الدراسية بالجامعتين. بينما بلغت عينة الدراسة الأساسية (٣٥٧) طالبة بواقع (١٩١) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، (١٦٦) طالبة من طالبات جامعة الإمارات، حيث توزعت العينة على تخصصي التربية الخاصة (١٢٧) طالبة، وتخصص رياض أطفال أو طفولة مبكرة (٢٣٠) طالبة وذلك من المستويات الدراسية (الثاني إلى الثامن في جامعة الملك سعود) و (الثاني حتى العاشر في جامعة الإمارات).

أدوات الدراسة:

اختبار التفكير الناقد إعداد جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام.
هذا الاختبار وضعه جودون واطسون وإدوارد جليسر وعدله في صورته العربية جابر عبد الحميد جابر ويحيى حامد هندام.

وصف الاختبار :

صمم هذا الاختبار ليزود المفحوص بعينة من المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات المهمة في التفكير الناقد. وهو غير محدد بزمن ولكن يجب ألا يزيد زمن الإجابة عليه عن (٥٠) دقيقة، ويحتوي هذا الاختبار على (٩٩) مفردة مقسمة على خمسة اختبارات هي:

- ١- الإستنتاج: ويتكون من (٢٠) بنداً ويهدف إلى قياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة والصدق والكذب واحتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة.

- ٢- تعرف الإفتراضات: يتكون من (١٦) بنداً ويهدف إلى قياس القدرة على تعرف اقتراحات متضمنة في قضايا معطاة.

٣- الإستنباط: ويتكون من (٢٥) بنداً ويهدف إلى قياس القدرة على التفكير إستنباطياً على أساس مقدمات معينة لتعرف العلاقة بين قضيتين ولتحديد ما إذا كان ما يبدو إستنتاجاً مترتباً بالضرورة على قضية.

٤- التفسير: ويتكون من (٢٤) بنداً ويهدف إلى قياس القدرة على وزن الأدلة والتمييز بين التعليمات المسوغة و الإستنتاج المحتمل المسوغ وإن لم يكن ضرورياً.

٥- تقويم الحجج: ويتكون من (١٤) بنداً ويهدف إلى قياس القدرة على التمييز بين الحجج القوية والمهمة بالنسبة للسؤال المطروح والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع. ولقد تم حذف العبارات (٩٧، ٩٨، ٩٩) من المقياس لعدم مناسبتها للبيئة والمجتمع السعودي والإماراتي.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً: ثبات المقياس

١- قام جابر عبد الحميد ويحيى هندام بحساب ثبات المقياس، باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم تطبيقه على ثلاثة فصول من المرحلة الثانوية تضم (٣٦، ٣٢، ٣٧) طالبة على التوالي، ثم تم حساب ثبات الاختبار بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٧٥، ٠،٨٧، ٠،٨٠) على التوالي، كما تم تطبيق الاختبار علي خمسين طالبة في السنة الثالثة بكلية البنات جامعة عين شمس وحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية أيضاً وبنفس المعادلة السابقة فبلغ (٠،٧٥).

٢- كما قام سيد عبد المحسن (٢٠٠٢) بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث طبق الاختبار علي طالبات ثلاثة فصول من مدرسة الزهور الثانوية للبنات بإدارة الإسماعيلية التعليمية باستخدام معادلة سبيرمان براون وكانت معاملات الارتباط للفصول الثلاثة (٠،٦٩، ٠،٦٥، ٠،٧٥) على التوالي، كما قام الباحث بتطبيق الاختبار علي أربعين طالبة من طالبات السنة الرابعة بكلية التربية (رياض أطفال) جامعة قناة السويس وحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية أيضاً وبنفس المعادلة السابقة فبلغ (٠،٦٩)، مما يدل علي ثبات الاختبار.

٣- كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الإستطلاعية، والتي بلغت (١١٧) طالبة من طالبات جامعي الملك سعود، والإمارات بواقع (٧١) طالبة من جامعة الملك سعود، و (٤٦) طالبة من جامعة الإمارات. ولقد بلغ معامل

ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٦٨٤) وهو معامل ثبات جيد، كما يوضح جدول رقم (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمفردات وذلك بعد حذف المفردة السادسة والتسعون.

جدول (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس التفكير الناقد

المفردة	المفردة بعد حذف ألفا معامل	المفردة	المفردة بعد حذف ألفا معامل	المفردة	المفردة بعد حذف ألفا معامل	المفردة	المفردة بعد حذف ألفا معامل	المفردة	المفردة بعد حذف ألفا معامل
١	٠,٦٨١	٢١	٠,٦٧٩	٤١	٠,٦٨٣	٦١	٠,٦٨١	٨١	٠,٦٨٢
٢	٠,٦٧٨	٢٢	٠,٦٧٤	٤٢	٠,٦٩٠	٦٢	٠,٦٨١	٨٢	٠,٦٨٤
٣	٠,٦٨٢	٢٣	٠,٦٨٠	٤٣	٠,٦٧٨	٦٣	٠,٦٨١	٨٣	٠,٦٧٢
٤	٠,٦٨٠	٢٤	٠,٦٨٤	٤٤	٠,٦٧٩	٦٤	٠,٦٨١	٨٤	٠,٦٨٢
٥	٠,٦٨٠	٢٥	٠,٦٨٠	٤٥	٠,٦٧٩	٦٥	٠,٦٨٤	٨٥	٠,٦٨٣
٦	٠,٦٨٠	٢٦	٠,٦٨١	٤٦	٠,٦٨٤	٦٦	٠,٦٨٤	٨٦	٠,٦٧٤
٧	٠,٦٨٠	٢٧	٠,٦٧٥	٤٧	٠,٦٧٨	٦٧	٠,٦٧٧	٨٧	٠,٦٧٧
٨	٠,٦٨٤	٢٨	٠,٦٧٧	٤٨	٠,٦٨٤	٦٨	٠,٦٨٧	٨٨	٠,٦٨١
٩	٠,٦٧٩	٢٩	٠,٦٧٧	٤٩	٠,٦٨٠	٦٩	٠,٦٨٢	٨٩	٠,٦٨١
١٠	٠,٦٨٠	٣٠	٠,٦٧٣	٥٠	٠,٦٧٥	٧٠	٠,٦٧٦	٩٠	٠,٦٨١
١١	٠,٦٧٨	٣١	٠,٦٧١	٥١	٠,٦٨٠	٧١	٠,٦٨٤	٩١	٠,٦٨١
١٢	٠,٦٧٦	٣٢	٠,٦٨٠	٥٢	٠,٦٧٦	٧٢	٠,٦٨٠	٩٢	٠,٦٨٠
١٣	٠,٦٨٤	٣٣	٠,٦٧٥	٥٣	٠,٦٨٤	٧٣	٠,٦٧٩	٩٣	٠,٦٨٢
١٤	٠,٦٨٠	٣٤	٠,٦٨٣	٥٤	٠,٦٨٢	٧٤	٠,٦٨٢	٩٤	٠,٦٨١
١٥	٠,٦٨٣	٣٥	٠,٦٧٦	٥٥	٠,٦٨٠	٧٥	٠,٦٨١	٩٥	٠,٦٨٠
١٦	٠,٦٨٤	٣٦	٠,٦٨٢	٥٦	٠,٦٧٩	٧٦	٠,٦٨٤	٩٦	٠,٦٧٣
١٧	٠,٦٧٣	٣٧	٠,٦٨٣	٥٧	٠,٦٨٤	٧٧	٠,٦٨٠		
١٨	٠,٦٨١	٣٨	٠,٦٧٧	٥٨	٠,٦٨٤	٧٨	٠,٦٨٤		
١٩	٠,٦٨٢	٣٩	٠,٦٨٦	٥٩	٠,٦٨٣	٧٩	٠,٦٧٦		
٢٠	٠,٦٧٩	٤٠	٠,٦٧٦	٦٠	٠,٦٨٣	٨٠	٠,٦٨٠		

ولقد تراوحت معاملات ثبات المفردات ما بين (٠,٦٧١ ، ٠,٦٨٤) وهي معاملات مقبولة،

الأمر الذي مكن الباحثة من الركون إلى المقياس و الإعتماد عليه في قياس متغير التفكير الناقد.

ثانياً: صدق المقياس :

١- قام سيد عبد المحسن (٢٠٠٢) بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، حيث طلب الباحث من مدرس الفصل تصنيف الطالبات لديه في الفصل إلى مجموعتين، حيث تمثل المجموعة الأولى الطالبات اللاتي يتميزن بالقدرة على طرح الأسئلة النقدية، والمجموعة الثانية يمثلن الطالبات اللاتي لا يمتلكن تلك القدرة، ثم قام الباحث بحساب

الفروق بين درجات المجموعتين على اختبار التفكير الناقد فبلغت قيمة معامل "ت" (٣,٦٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذي يدل على وجود فرق جوهري بين المجموعتين؛ مما يشير إلى صدق الإختبار صدقاً طرئاً (سيد عبد المحسن، ٢٠٠٢، ١٠٨).

٢- قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي لبنود المقياس باستخدام الطرق التالية :

- تم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الفرعي للمقياس الذي تنتمي إليه .
- تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والأبعاد الرئيسية للمقياس .

أ- وفيما يلي يتضح من خلال الجداول (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، النتائج المرتبطة بمعاملات ارتباط الفقرات بالبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، والتي تعكس قدراً مقبولاً من الإتساق الداخلي للمقياس :

جدول (٢) معاملات ارتباط فقرات البعد الأول (الإستنتاج)
بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الأول لمقياس التفكير الناقد

المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط
١	**٠,٢٦٣	١١	**٠,٣٤١
٢	**٠,٢٨٩	١٢	**٠,٦٠٢
٣	*٠,٢٣٠	١٣	**٠,٢٩٤
٤	٠,١٥٠	١٤	٠,١٤٥
٥	٠,١٠٦	١٥	*٠,٢٣٠
٦	*٠,٢٣٦	١٦	٠,١٢٨
٧	**٠,٢٧٠	١٧	**٠,٥٦٠
٨	**٠,٢٩٢	١٨	**٠,٢٥٠
٩	**٠,٣٩٧	١٩	**٠,٣٢٣
١٠	**٠,٣٥٦	٢٠	**٠,٣٣٠

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن هناك بعض المفردات (٤، ٥، ١٤، ١٦) اتسمت بمعاملات ارتباطها بالبعد بكونها غير دالة. كما كان معامل ارتباط كل من المفردة (٣، ٦، ١٥) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت بقية المفردات الممثلة للبعد دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣) معاملات إرتباط فقرات البعد الثاني (تعرف الافتراضات)

بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الثاني لمقياس التفكير الناقد

المفردة	م. الإرتباط	المفردة	م. الإرتباط
٢١	**٠,٣٩٥	٢٩	**٠,٣٩٢
٢٢	**٠,٤٤٥	٣٠	**٠,٤٩٣
٢٣	**٠,٣٠٩	٣١	**٠,٥٤٤
٢٤	*٠,٢١٣	٣٢	**٠,٣٦٠
٢٥	٠,٠٠٨	٣٣	**٠,٤٤٥
٢٦	٠,٠٩٧	٣٤	**٠,٣٢٥
٢٧	**٠,٣٤١	٣٥	**٠,٥٦١
٢٨	**٠,٤٣٦	٣٦	**٠,٣٧٦

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن هناك بعض المفردات (٢٥, ٢٦) اتسمت معاملات ارتباطها بالبعد بكونها غير دالة. كما كان معامل ارتباط المفردة (٢٤) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت بقية المفردات الممثلة للبعد دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٤) معاملات إرتباط فقرات البعد الثالث (الإستنباط)

بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الثالث لمقياس التفكير الناقد

المفردة	م. الإرتباط	المفردة	م. الإرتباط
٣٧	**٠,٢٥٨	٥٠	**٠,٣٥٩
٣٨	**٠,٢٦٧	٥١	**٠,٤٣٦
٣٩	**٠,٢٧٥	٥٢	**٠,٣٧٧
٤٠	*٠,٢٠٣	٥٣	**٠,٣٥٢
٤١	**٠,٢٩٩	٥٤	**٠,٢٨٣
٤٢	٠,١٧٨	٥٥	**٠,٢٤٣
٤٣	٠,١٣٧	٥٦	*٠,٢٠٤
٤٤	**٠,٢٨٩	٥٧	٠,٠٦٤
٤٥	**٠,٤٠٤	٥٨	٠,٠٠٧
٤٦	**٠,٢٩٨	٥٩	*٠,١٨٤
٤٧	**٠,٢٥٠	٦٠	**٠,٢٥٤
٤٨	*٠,١٩١	٦١	**٠,٢٥٥
٤٩	*٠,١٨٢		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٤) أن هناك بعض المفردات (٤٢، ٤٣، ٥٧، ٥٨) اتسمت معاملات ارتباطها بالبعد بكونها غير دالة. كما كان معامل ارتباط المفردات (٤٨، ٤٩، ٥٦، ٥٩) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت بقية المفردات الممثلة للبعد دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥) معاملات ارتباط فقرات البعد الرابع (التفسير)
بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الرابع لمقياس التفكير الناقد

المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط
٦٢	**٠,٤٦٠	٧٤	**٠,٣٣٤
٦٣	**٠,٣٤٠	٧٥	*٠,١٨٧
٦٤	**٠,٣٨٦	٧٦	٠,١٢٤
٦٥	٠,١٣٠	٧٧	**٠,٣٥٦
٦٦	**٠,٣٤٦	٧٨	**٠,٣٢٦
٦٧	**٠,٢٤١	٧٩	**٠,٣٥٣
٦٨	**٠,٢٧١	٨٠	٠,١٠٨
٦٩	٠,١٦٨	٨١	**٠,٣٠٢
٧٠	**٠,٤٢٤	٨٢	٠,٠٢١
٧١	٠,٠٥٩	٨٣	**٠,٣٣٨
٧٢	٠,١٣٢	٨٤	٠,١٠٦
٧٣	**٠,٢٦٠	٨٥	**٠,٣٣٠

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن هناك بعض المفردات (٦٥، ٧١، ٧٢، ٧٦، ٨٠، ٨٤) اتسمت معاملات ارتباطها بالبعد بكونها غير دالة. كما كان معامل ارتباط المفردة (٧٥) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت بقية المفردات الممثلة للبعد دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٦) معاملات إرتباط فقرات البعد الخامس (تقويم الحجج)
بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الخامس لمقياس التفكير الناقد

المفردة	م. الارتباط
٨٦	**٠,٥٧٦
٨٧	**٠,٤٥٨
٨٨	٠,١٠٣
٨٩	*٠,٢٢٩
٩٠	**٠,٢٨٧
٩١	**٠,٤٤٥
٩٢	**٠,٤٢٤
٩٣	**٠,٢٧٠
٩٤	*٠,٢٣٤
٩٥	**٠,٤٧٤
٩٦	**٠,٥٤٢

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن المفردة (٨٨) اتسمت معاملات ارتباطها بالبعد بكونها غير دالة. كما كان معامل ارتباط المفردتان (٨٩، ٩٤) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت بقية المفردات الممثلة للبعد دالة عند مستوى (٠,٠١).

أ- وفيما يلي يوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية (الإستنتاج، تعرف الافتراضات، الإستنباط، التفسير، تقويم الحجج) بالدرجة الكلية للتفكير الناقد، والذي يعكس ارتباطاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً.

جدول (٧) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية

بالدرجة الكلية للتفكير الناقد .

م	البعد	م. الارتباط
١	الاستنتاج	**٠,٦٤٤
٢	تعرف الافتراضات	**٠,٧٢١
٣	الاستنباط	**٠,٦٤٧
٤	التفسير	**٠,٥٩٦
٥	تقويم الحجج	**٠,٤٧٨