# مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
# دراسة ميدانية بثانوية صحن الرّتم، الوادي، الجزائر

# The level of critical thinking among secondary school students
# Field study at Sahn Al-Ratam secondary school, El oued, Algeria

**نعيمة جاري[1،*]، اسماعيل لعيس [2]، فارس اسعادي [3]**

[1] مخبر علم النّفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، djaridz@gmail.com
[2] مخبر علم النّفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، layes-smail@univ-eloued.dz
[3] مخبر علم النّفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، issaadi-fares@univ-eloued.dz

تاريخ الاستلام:15-10-2020 تاريخ القبول: 16-05-2021 تاريخ النشر: 02-02-2022

**ملخص:** تهدف الدّراسة الحالية إلى الكشف على مستوى التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية صحن الرّتم، المقرن، الوادي، وقد تم إستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي لملاءمته لموضوع الدّراسة، حيث كان عدد أفراد العيّنة (ن=118) تلميذا من الجنسين، وقد طبق عليهم مقياس التّفكير النّاقد لفاروق عبد السّلام وممدوح محمّد سليمان(2005) بأبعاده الخمسة، وللمعالجة الإحصائية استخدمنا اختبار (ت) لعيّنة واحدة على متوسط فرضي واختبار (ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطي الذّكور والإناث، وقد أظهرت نتائج الدّراسة:

- أن مستوى التّفكير النّاقد لدى أفراد العيّنة منخفض في الأبعاد (الاستنباط، الاستنتاج والتّفسير)، ومتوسط في بعد معرفة الافتراضات ومرتفع في بعد المناقشة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفكير النّاقد يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

**الكلمات المفتاحيّة:** التّفكير النّاقد؛ تلاميذ المرحلة الثانوية.

**Abstract:** The current study aims to uncover the level of critical thinking among secondary school students in Sahn al-Ratam secondary school, Al-Magrane, and El oued The exploratory descriptive approach was used to suit the subject of the study, as the number of the sample members was (n = 118) students of both sexes, and the thinking scale was applied to them. The critic Farouk Abdel Salam and Mamdouh Muhammad Suleiman (2005) with its five dimensions, and for the statistical treatment we used the (T) test for one sample on the average hypothesis, and the (T) test for two independent samples between average males and females, and the results of the study showed

**Keywords:** critical thinkin ; secondary school students.

*المؤلف المراسل

## 1. مقدمة

وُصف القرن العشرين أنّه عصر الثورة المعرفيّة والتكنولوجيّة لأن ثورة الاتصالات والمعلومات قد حدثت فيه، ولذلك أصبح من الضّروري أن تواكب العمليّة التّعليميّة تطورات هذا العصر والتّفكير المعرفي والتّكنولوجي الذي يشهده على المسارات كافة ومن الحلول التي طرحت لمواجهة الثّورة الصناعية الاعتناء بالتّفكير ومهاراته، إذ يكون الطلبة مفكرين ماهرين، ليطوروا علاقة سوية مناسبة من المعرفة تتمثل بإبداعها وإنتاجها ونقدها وتمحيصها وحفظ المعرفة وحده لا يعتبر الوجه الأمثل للعلاقة بين الطالب والمعرفة(البري، 2013، 494).

حظي موضوع التّفكير باهتمام العديد من الباحثين والدّارسين في ميادين علم النّفس لما له من أثر هام في التّطور المعرفي للمتعلم، بحيث يمكّنه من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية ومواقف الحياة العامة سواء أكانت اجتماعية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها(حسوني،2014، 230).

ومن المسلّم به أن المعلومات تصبح قديمة، أما مهارات التّـفكير متجددة دائما من خلال اكتساب المعلومات الجديدة دومًا وبذلك يعتبر التّـــفكير الأداة التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، ومن خلال التّـــفكير تتكون معتقدات الفرد، وميوله ونظرته لما حوله وعليه فإن اهتمام المجتمعات أصـــبح ينصـــب على تنمية مهارات التّفكير لدى أفرادها لكي يستفاد منه الإفادة المثلى(فخرو، 1998، 28).

لذلك فإن برامج تنمية التّفكير بصورة عامة وتفكير النّاقد بصفة خاصة يمكن أن تستعمل في معظم المواد الدّراسية وفي المراحل الدّراسية كافّة فالهدف الأساسي من هذه البرامج هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين لكي يتمكنوا من تنظيم أفكارهم بطريقة مبدعة وناقدة (نوفل والريماوي، 2010، 41).

حيث شهد العقد الثّامن من القرن الماضي اهتمامًا متزايدًا بدراسة التّفكير النّاقد من طرف الكثير من التربويين في العالم، وخصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بسبب ضعف مخرجات العمليّة التّعليمية وقد دعيت المدارس إلى الاهتمام بهذا النّوع من التّفكير، والعمل على تعليمه للأطفال وتدريبهم عليه(Lipman, 1995).

ويرى كثير من التّربويين أن واحدة من أكبر التّحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حاليا هو القدرة على تعليم الطلبة وتدريبهم على اكتساب القدرة على التّفكير النّاقد، وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة وتحقيق الانتماء والمواطنة وتأكيد استعدادهم للنجاح (العتوم والجراح وبشارة، 2009، 81).

### 1.1. إشكالية الدّراسة وفروضها:

تنبع أهمية تعليم التّفكير كمطلب ملّح في عملية التّعليم والتّعلّم من خلال حاجة المدارس لمساعدة المتعلمين على عمل ترابطات في الذّاكرة واستعمال المعرفة بشكل واسع في مواقف جديدة، لا تعتمد كلّيا على الطريقة بل تعتمد على مهارات التّفكير في عملية التّعليم (المرشدي ومحيسن، 2014، 510).

ويمثل التفكير النّاقد بوصفه أحد أنواع التّفكير مطلبا مهما في حياة المتعلّم الدّراسية لذا فإن الأنظمة التّعليميّة المتقدمة تعدّه أحد أهدافها التي ينبغي تحقيقها وتنميتها فقد بدأ الاهتمام العالمي بالتّفكير النّاقد، يتزايد منذ منتصف القرن الماضي فظهرت الدعوات إلى التربية النّاقدة والتّعلّم النّاقد لأنّه من وجهة نظر كثير من التّربويين يسهم في جعل الطالب أكثر دقّة وفهما في كافة مجالات الحياة ويكون أكثر قدرة عن الدّفاع عن وجهة نظره.

كما أنّ التّفكير النّاقد يمكّن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل والتي لن تكون في اكتساب الكم الهائل من المعلومات والحقائق فحسب، وإنّما في اكتساب الأساليب المنطقيّة في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وإتقان عمليّة التّعلّم من خلال ربط عناصره ببعضها، وتطوير مهارات الطلبة التي تسهم في إعدادهم وتأهيلهم في هذا العالم.

وعبّر التّربويون خلال السنوات الأخيرة عن قلقهم حول ضعف الطلبة على التّفكير النّاقد وقد ظّل تطوير مهارات التّفكير النّاقد يمثّل مشكلة بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة وقد ازدادت هذه المشكلة في وقتنا الراهن إذ أن نتاج ثقافتنا من المعلومات يفوق بكثير قدراتنا على التّفكير النّاقد في تلك المعلومات، وعلى الرّغم من تنامي أدبيات البحث في هذا الموضوع إلا أن المعلمين لا يجدون سوى القليل من الوسائل المقترحة لتحسين عملية الّتفكير النّاقد لدى طلبتهم، وقد غلب الاغراق(التعمق) في الجانب النّظري على معظم تلك الأدبيات، فجاءت بعيدة للغاية عن المسائل العمليّة التي تواجه الأساتذة والطلبة، ومن أهداف عملية تطوير التّعليم تحويل العمليّة التّعليميّة من مجرد إلقاء المحاضرات من جهة إلى تفاعل صفّي حيوي بين الطلبة من جهة أخرى، لأن مهارات التّفكير النّاقد تنمو كأفضل ما يكون النّمو في جو من الحوار وتبادل الرأي، وحل المشاكل في عملية التّعلّم ضمن سلسلة من العمليات التّفكيريّة متدرجة الصعوبةّ أكثر من مجرد الاستماع للمحاضرات والتلقين (بوغربي، 2015، 10).

وأكد العديد من الباحثين أمثال "بيلي وسيجل"(Bailli et Sigel) أننا بحاجة إلى تعزيز التّربية النّقدية القائمة على تنمية المهارات النّقدية، والبعد(الابتعاد)عن التّلقين الذي يعد عائقا لتربية العقول فالتربية النقدية تتجنب تعويد المتعلم التكرار وترديد الآراء وتصديقها من دون عقل فاحص قادر على التحقق مما يطرح وملاحظ لما يقدّم ومستوعب للمعطيات المحيطة به(بوبو وشريبه وشبيب، 2018، 151) وهذا ما أكدته دراسة (التميمي، 2000) إلى تنمية التفكير النّاقد من خلال دراسة تجريبية على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت حيث هدفت الدّراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لزيادة كفاءة التّفكير النّاقد ولتحقّق من فاعليته، تكوّنت عيّنة الدراسة من (117) طالبة في الصف الثانية ثانوي وأظهرت نتائج الدّراسة فاعلية البرنامج التّدريبي المقترح، إذ تبيّن وجود فروق دّالة احصائيا في المجموع الكلّي للتفكير الناقد ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج لمقارنته بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب، في حين تمحورت الدراسة (هارت، 1990) حول جدوى تعليم التّفكير النّاقد في المجتمع الجامعي، وتساءل ما إذا كان من الممكن تعليم التّفكير الناقد في قاعات المحاضرات بالجامعة أم لا؟ وأوضح أن التّعليم بصفة عامّة يكشف عن أدوات التفكير لذلك فهو يحسن القدرة على التّفكير الجيد والمنظّم بطريقة أفضل، واستدل على ذلك بأن كلية الفرنو استطاعت تحسين قدرة الطالب على التفكير الناقد لأنّها قدّمت فرصا متعدّدة للتدّريب على مواقف تعليميّة محدّدة لتطبيق وسائل التفكير عن هذه المواقف، كما ركّزت على نمو مهارات التّقييم والوعي والإدراك الذاتي (شنة، 2014، 67-68).

ونظرا لما للتفكير النّاقد من دور مهم في بناء شخصيات المتعلمين، فقد أكدت الكثير من المؤتمرات التّربوية على ضرورة تنمية التّفكير بأنواعه ولا سيما التّفكير النّاقد عند الطلاب فقد أوصى المؤتمر الأول لوزارة التربية والتّعليم والمعارف العربي، الذي عقد في ليبيا عام (1998) بضرورة تربية النّشئ على التّفكير النّاقد لكي يستطيعوا عن ضوئه وبواسطته أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل، وذلك من خلال إعداد برامج جديدة وإتباع مداخل تدريسية وأساليب حديثة في مختلف المباحث الدّراسية، والتي تثير التّفكير عند الطلاب وتحفزهم على تكوين شخصيات قادرة على حل المشاكل التي تعترضهم وتحليل المعلومات والبيانات تحليلا منطقيا لتحديد مدى صدقها (شطة، 2015، 8).

كما يحول التّفكير النّاقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له، فهو يكسب الإنسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، ومراقبة الأفكار مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة حيث يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية وتبعدهم على الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (Lavoie, 2001, 15).

وانطلاقا لما التفكير النّاقد من أهمية بالغة والتّأكيد على تنمية مهاراته، فقد أجريت دراسات متعددة في البيئة العربية لتوظيف مجالات دراسية مختلفة في تنمية التّفكير النّاقد ومنها دراسة(هيلات وآخرون، 2009) و(نبهان، 2009) وكذلك دراسة عفانة (1998).

تأسيسا لما جاء أعلاه، فإن الحاجة الماسة إلى تنمية مهارات التّفكير النّاقد في المنظومة التربوية وبالأخص لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين يمرون بمرحلة أزمات واضطرابات وهي مرحلة المراهقة، ونظرا لقلة الدراسات المحلية– على حسب علم أصحاب الدراسة– في البحث على مستوى التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية جاءت فكرة الدّراسة الحالية فما مستوى التّفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوي.

**2.1. تساؤلات الدّراسة:**

– ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

–هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)؟

**3.1. فرضية الدّراسة:**

–توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)؟

**4.1. أهمية الدراسة:**

– تنبع أهمية الدّراسة الحالية من أهمية متغيره وهو التّفكير النّاقد لما لهذا الأخير من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التّعليم والتّعليم مما يعمل على إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التّعلم النّوعي لديهم.

– تأتي أهمية الدّراسة الحالية من أهمية عينتها وهي فئة تلاميذ المرحلة الثانوية والتي يعتبرها علماء النفس من أهم المراحل التّعليميّة بوصفها المرحلة التي يجتازونها مرحلة انعطاف في تحديد المسار التعليمي في الثانوية كما أن دور التّخصص (أدب/علوم) مهم في إنماء التّفكير النّاقد.

– تفتح الدّراسة الحالية الأبواب أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات حول هذا الموضوع وربطه بمتغيرات أخرى وكذا تطبيقه على أفراد عيّنة آخرون كطلبة الجامعة وتلاميذ المرحلة الابتدائية.

**5.1. أهداف الدّراسة:**

– معرفة مستوى التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– معرفة أن كانت هناك فروق في مستوى التّفكير النّاقد بين الذّكور والإناث.

**6.1. مصطلحات الدّراسة:**

**التّفكير النّاقد:**

**التّعريف الاصطلاحي لتفكير النّاقد:** هو استخدام مهارات التّفكير الأساسية لتحليل القضايا والوصول إلى إستبصارات حول معايير وتفسيرات معينة، والتوصل إلى أنماط من التفكير المنطقي المتماسك، وهم

الافتراضـــات القائمة وراء مواقف معينة ومكوناته هي: معرفة الافتراضـــات، التفســـير، الاســـتنتاج، تقويم الحجج الاستنباط(الزعانين، 2009، 48).

**التّعريف الإجرائي لتفكير الناقد:** هو عملية تفكير منطقية وعقلانية يتم فيها فحص المعلومات وتقييمها والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج منها وذلك بإعادة تنظيمها وتحليل الأفكار ونقدها بغرض اكتشاف العناصر المفقودة وخلق ترتيبات جديدة تتضمن هذه العناصر وهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التفكير الناقد.

**7.1. حدود الدّراسة:**

**الحدود الزمنية:** الموسم الدراسي 2019/2018.

**الحدود المكانية:** ثانوية صحن الرّتم العيايشة بلدية المقرن، ولاية الوادي، الجزائر.

**الحدود البشرية:** تلاميذ المرحلة الثانوية بمستوياتها الثلاثة.

## 2.الإطار النّظري للدراسة:

### 1.2. مفهوم التفكير الناقد:

بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد في الفترة مابين (1910، 1930) في أعمال "جون ديوي" الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التّفكير التّأملي (Reflective THinking) والاستقصاء (Inquiry) والتي اعتمدها في أسلوبه العلمي، ثم جاء "إدوار جيلسر وآخرون" (Gelacer.1940.1991) وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات ثم يضيق مصطلح التفكير الناقد أثناء عمل "أنيس"(Ennis) وزملائه ليستثني التفكير بأسلوب حل المشكلات والأسلوب العلمي ليتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في الفترة الممتدة ما بين (1962، 1979) ثم اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود أنيس وزملائه وذلك في الفترة الممتدة ما بين (1980، 1992) (داود، 2003، 28).

وبناء على إستحواذ التفكير الناقد على كل هذا الاهتمام من قبل العلماء والباحثين والتربويين نجد أنهم قد اختلفوا في تعريفه، وذلك ليس نتيجة لاختلاف توجهاتهم واهتماماتهم المتعددة فقط وإنما نتيجة لتعقيد الذي يتميز به هذا المفهوم بحد ذاته، فهو مركب ويرتبط بالكثير من السلوكات وأنواع التفكير الأخرى.

وفي هذا الصدد، يؤكد الغامدي (2005) على أن مصطلح التفكير الناقد من أعقد المصطلحات المستخدمة وأكثرها غموضا من مجرى التفكير وقاموسه، ويفسر لدى العامّة بتفسيرات سالبة، تعني الهدم والانتقاص والنقد اللاذع المدمر، مع أن ذلك لا يرتبط بشكل واضح بالمعنى اللّغوي العربي الصحيح للمصطلح حيث جاء في معجم لسان العرب "لابن منظور" كلمة "نقد" بمعنى ميز الدراهم وإخراج الزائف منها، وورد في المعجم الوسيط بمعنى: نقد الشيء نقدا، نقده يختبره، أو يميز جيده من رديئه(مشري، 2014، 146).

ويعرف "واطسن –جيلسر" التفكير الناقد بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطرق موضوعية خالصة (عبد السلام وسليمان، 1982، 7).

كما أكد "كوتريل"(2011) Cottrell على أن التفكير الناقد عملية معقدة من المداولات التي تنطوي على مجموعة واسعة من المهارات والاتجاهات وهذه المهارات والاتجاهات تتضمن تحديد حجج ومواقف الآخرين واستنتاجهم أو تقييم الأدلة على وجهات النظر البديلة.

وينظر "مانيوفا"(2007) Manniova إلى أن التفكير الناقد التفكير الخاص بطريقة تسمح بمعرفة نقاط القوة وكذلك نقاط الضعف في تفكيرنا ومن ثمّ تحسينه (الحميري، 2018، 408).

ويعرف "الحارثي" التفكير الناقد بأنّه:" عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها (الحارثي، 2009، 99).

كما عرف "العتوم" التفكير الناقد بأنه: "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط والاستنتاج(العتوم وآخرون، 2007، 73).

وقيل عن التفكير الناقد أنه: "عملية منظمة دقيقة تقوم على معايير علمية تسمح للفرد بإصدار الأحكام على الموضوعات والأمور والأشياء والأشخاص...وغيرها بأحكام موضوعية خالية من اللبس والغموض وأكثر مصداقية وأن اتخاذ القرارات عملية مهمة بالنسبة للفرد لما يتبعه من قرارات أخرى ومواقف واتجاهات وأن المعلومات الخاطئة تؤدي إلى قرارات فاشلة التي تتبعها وكلما كان التفكير ناقدا كلما كانت المعلومات أكثر صحة وكانت أكثر نجاحا (بن علي،2018، 295).

ومن خلال ما تم عرضـــه من تعريفات للتفكير الناقد نســتنتج أن التفكير الناقد عبارة عن محاولة الفرد اِخضــاع المعلومات التي يمتلكها لعملية فرز وتمحيص ليرى مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ومدى اتساقها مع القواعد المنطقية التي اصطلح عليها وللكشف كذلك على الأخطاء التي قد توجد في هذه المعلومات وتعتبر القدرة على التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخاطئة لب عملية التفكير الناقد.

كما لا يستطيع الفرد أن يفكر تفكيرا نقديا إلا إذا وصل إلى عدد من المحكمات التي يستطيع عن طريقها أن يبين مدى صدق ما لديه من أفكار ومعلومات.

**2.2. أهمية التّفكير النّاقد:**

إن التّفكير النّاقد بوصفه أحد أشكال التفكير المهمة يساعد الفرد على التجرد من الميول وتأثير الانفعالات والآراء الشائعة، ويحقق الحصانة الكافية للطلبة لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار ومحاولات التخريب الثقافي، ولا سيما أن مصادر المعلومات قد تعددت وتطورت أساليبها بطرائق تجعل الأفراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد التي تمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم بعد فحص كل ما يقدم إليهم من معلومات وتمييز المقبول من غير المقبول، وتمكنهم كذلك من التمييز بين الأفكار المفيدة وغير المفيدة والأفكار المشوهة، كما أنه يساعدهم على التمييز بين البدائل المختلفة واتخاذ القرارات.

ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه المتعلمين فكثيرا ما يتعرضون لقضايا يضطرون فيها إلى إصدار أحكام حاسمة بشأنها، واتخاذ القرارات المناسبة لها، وتتلخص أهمية التّفكير النّاقد في أنّها تساعد الأفراد على:

-التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة، فالمواقف المختلفة تخلق لدى الأفراد تحديات جديدة تتطلب منهم مواجهتها، ومعالجتها والتّكيف معها.

-فهم أعمق لتحديات والمشكلات، وربط الخبرات بعضها مع بعض الأمر الذي يساعدهم على إصدار الأحكام الصحيحة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم.

-زيادة قدراتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات.

-التصدي للأفكار والعادات غير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام (الجردي، 2016، 71).

نستخلص مما سبق، أن للتّفكير النّاقد أهمية كبيرة في حياة الفرد الدّراسية والعملية، لذا وجب على المهتمين والمختصين بهذا المجال تنميته لدى مختلف فئات المجتمع بصفة عامّة وتلاميذ المدارس بصفة خاصة.

**3.2. سمات المفكر الناقد :**

هناك خصائص وسلوكات أوردها الباحثون تصف الشّخص الذي يفكر تفكيرا ناقدا، حيث وضعت "هارنادك" Harnadek (1988) و"أنيس" Ennis(1962) صفات يجب أن يتصف بها المفكر الناقد الجيد كما يلي:

- ينفتح عن الأفكار الجديدة.
- يعرف متى يحتاج معلومات جديدة.
- يعرف الفرق بين نتيجة " ربما تكون صحيحة" ونتيجة "لابد تكون صحيحة".
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يعتمد الطريقة المنظمة مع المشكلات.
- يعرف بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يكون محبا للاستطلاع.
- يتساءل عن أي شيء غير مقبول.
- يبحث عن الأسباب والأدلة.
- يتخذ موقف ويغيره عند توفر الأدلة.
- يعرف المشكلة بوضوح.
- يتأنى في إصدار الأحكام.
- يتميز بالموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي (العظمة، 2007، 55).

## 3. الطريقة والأدوات:

### 3 .1. منهج الدّراسة:

تتناول الدّراسة الحالية التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية، وقد تم وضع العديد من الفروض في ما يخص هذه الدّراسة وذلك اعتمادا على المناحي النّظرية للمشكلة موضوع الدّراسة، وللتحقق من مدى صحة هذه الفروض قام الباحثان بعدة إجراءات منهجية طبقت في هذا الفصل حددت بداية بالمنهج المستخدم والمتمثل في المنهج الوصفي الاستكشافي والذي يدرس الظّاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا (بوحوش، 2001، 102).

### 2.3. مجتمع الدّراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدّراسة تلاميذ ثانوية صحن الرّتم بالمقرن ولاية الوادي، المسجلين خلال الموسم الدّراسي 2019/2018، حيث بلغ عددهم 345 تلميذا منهم 220 تلميذة وقد تم اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة بسيطة وكان عددها(ن=118) تلميذا من بينهم (66) تلميذة.

**3.3. أداة الدّراسة:**

استخدم في هذه الدّراسة مقياس التّفكير النّاقد الذي أعده "فاروق عبد السلام" و"ممدوح محمد سليمان" مع بعض التعديل والاختصار، وهو مستنبط من مقياس التّفكير النّاقد لكل من(واطسون وجليسر) واستخدمه "الاكلبي"(2008) و"العتيبي نوال"(2009) وكذلك استخدمه "أبو مهدي"(2011)، وللإشارة أنه تم استخدام المقياس بعد بعض التعديلات التي قام بها الباحث "عبد اللطيف قنوعة" أثناء قيامه بإعداد رسالة الماجستير وطبق كما هو في الدّراسة الحالية.

وهذا المقياس على شكل اختبار موقوت وهو بصورته النّهائية يتكون من خمس مجموعات للأسئلة وهي نفسها الأبعاد الخمسة للمقياس وهي:

1. **معرفة الافتراضات:** وتحتوي على(7) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ(3) افتراضات مقترحة، يجاب عليها بوارد، غير وارد.
2. **التفسير:** ويحتوي على (06) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ(3) نتائج مقترحة، للإجابة على السؤال يجاب عليها بمترتبة، غير مترتبة.
3. **المناقشة:** وتحتوي على (07) أسئلة، وكل سؤال بـ(03) إجابات مقترحة، يجاب عليها قوية أو ضعيفة.
4. **الاستنباط:** ويحتوي على (07) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع ب (03) نتائج، يجاب عليها صحيحة أو غير صحيحة.
5. **الاستنتاج:** ويحتوي على (05) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ(05) استنتاجات مقترحة للإجابة على السؤال يجاب عليها صادقا تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطاه خاطئ تماما.

– طريقة التصحيح فتحسب بالدرجة الكلية والدرجة على الأبعاد كالآتي: يستخدم مفتاح اختبار التفكير الناقد والمفتاح عبارة عن الإجابات الصحيحة، ويعطى درجة إذا كانت الإجابة صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة أي من(0) إلى(3) لكل سؤال في المجموعات الأربعة الأولى أما المجموعة الخامسة فمن(0) إلى(5) درجات على كل سؤال وجمع درجات كل مجموعة تحصل على درجة المجيب عن أبعاد التفكير الناقد وهي معرفة الافتراضات التفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج، والدّرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدّرجات الخمسة على الأبعاد الآنفة الذّكر.

**4.3. الخصائص السيكومترية للأداة:**

**1.4.3. الصدق:** ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه، ولتأكد من صدق المقياس في هذه الدراسة استخدم طريقتين هما: صدق المحكمين ولقد انتهج الباحث" عبد اللطيف قنوعة" حذف كل البنود التي لم يتفق عليها أكثر من محكم، وهنا للحصول على صدق عال للمحكمين حيث أنه بعد التحكيم أبقى على (32) بندا من أصل (46) بندا، وكذا تم استخدام الاتساق الداخلي حيث كانت النتيجة كما يلي:

**جدول(1) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد**

| الأبعاد | قيمة معامل الإرتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| معرفة الافتراضات | 0.45 | دال عند 0.01 |
| التفسير | 0.56 | دال عند 0.01 |
| المناقشة | 0.72 | دال عند 0.01 |
| الاستنباط | 0.69 | دال عند0.01 |
| الاستنتاج | 0.50 | دال عند 0.01 |

يتضح من الجدول (01) الذي يلخص النتائج التي أعطاها برنامج spss أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 أي أن هناك ارتباطا ايجابيا بين الأبعاد والمقياس ككل مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

كما تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية وكانت النتيجة 13.743 وهي دالة عند 0.01.

**2.4.3. الثبات:** هو الذي يعطي نفس النتيجة تقريبا لنفس الفرد عند إجراء القياس لمرات عديدة في نفس اليوم أو أيام مختلفة، حيث تكون النتيجة مؤشرا جيدا لقدرات هذا الفرد (قنوعة، 2014، 134).

– وتم التّحقق من ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية وقدرت بـ(0.68) وكذلك تم تطبيق معادلة "الفا كرونباخ" قدرت قيمته بـ(0.67) وهي معاملات جيدة تؤكد ثباته.

**5.3. المعالجة الإحصائية:** وللمعالجة الإحصائية استخدمنا اختبار (ت) لعينة واحدة على متوسط فرضي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطي الذكور والإناث.

**6.3. النتائج ومناقشتها:** بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العيّنة، تم تفريغ النتائج وسيتم عرضها ومناقشتها حسب تساؤل وفرضية الدّراسة على النّحو التّالي:

**النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:**

– ينص التّساؤل الأول على ما يلي: ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "**ت**" لعينة واحدة على متوسط فرضي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{23}$، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

**جدول (2) يوضح اختبار "ت" لعينة واحدة على متوسط فرضي لمستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة**

| البيانات الإحصائية الأبعاد | عدد الأفراد | الوسط الحسابي | الانحراف لمعياري | المتوسط الفرضي | قيمة"ت"المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة مستوى SIG | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معرفة الافتراضات | 118 | 13 | 2.06 | 13 | 0.000 | 117 | 1 | غير دال |
| التفسير | 118 | 8.97 | 1.97 | 17.5 | 47.171 | 117 | 0.000 | دال |
| المناقشة | 118 | 10.69 | 2.08 | 10 | 3.588 | 117 | 0.000 | دال |
| الاستنباط | 118 | 9.97 | 2.25 | 10.5 | 2.574 | 117 | 0.011 | دال |
| الاستنتاج | 118 | 5.07 | 1.83 | 5.5 | 2.560 | 117 | 0.012 | دال |

من خلال الجدول (2) نستنتج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العيّنة منخفض في الأبعاد التالية: (الاستنباط الاستنتاج والتفسير)، ومتوسط في بعد معرفة الافتراضات ومرتفع في بعد المناقشة وسنورد فيما يلي تفصيل نتائج كل بعد:

**1. بعد معرفة الافتراضات:** عدد الأفراد يساوي 118، وأن الوسط الحسابي يساوي 13، بانحراف معياري يساوي 2.06، وأن الوسط الفرضي يساوي 13، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "**ت**" تساوي 0.000 ومستوى الدلالة sig هي 1 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وعليه الاختبار غير دال إحصائيا عند درجة الحرية 117، ومنه نقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي لبعد معرفة الافتراضات فهما متساويان وهذا يدل على أن مستوى معرفة الافتراضات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مساوي للوسط الحسابي أي أن مستوى معرفة الافتراضات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.

**2. بعد التفسير:** عدد الأفراد يساوي 118، وأن الوسط الحسابي يساوي 8.97، بانحراف معياري يساوي 1.97، وأن الوسط الفرضي يساوي 17.5، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "**ت**" تساوي 47.171 ومستوى الدلالة sig هي 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وعليه الاختبار دال إحصائيا عند درجة الحرية 117، ومنه نقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي لبعد التفسير فهما غير متساويان، وهذا يدل على أن مستوى التفسير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أقل من الوسط الحسابي أي أن مستوى التفسير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض.

**3. بعد المناقشة:** عدد الأفراد يساوي 118، وأن الوسط الحسابي يساوي 10.69، بانحراف معياري يساوي 2.08، وأن الوسط الفرضي يساوي 10، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "**ت**" تساوي 3.588 ومستوى الدلالة sig هي 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وعليه الاختبار دال إحصائيا عند درجة الحرية 117 ، ومنه نقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي لبعد المناقشة فهما غير

متساويان، وهذا يدل على أن مستوى المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أكبر من الوسط الحسابي أي أن مستوى المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

**4. بعد الاستنباط:** عدد الأفراد يساوي 118، وأن الوسط الحسابي يساوي 9.97، بانحراف معياري يساوي 2.25، وأن الوسط الفرضي يساوي 10.5، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "**ت**" تساوي 2.574 ومستوى الدلالة sig هي 0.011 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وعليه الاختبار دال إحصائيا عند درجة الحرية 117 ، ومنه نقول أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي لبعد الاستنباط فهما غير متساويان، وهذا يدل على أن مستوى الاستنباط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أقل من الوسط الحسابي أي أن مستوى الاستنباط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض.

**5. بعد الاستنتاج:** عدد الأفراد يساوي 118، وأن الوسط الحسابي يساوي 5.07، بانحراف معياري يساوي 1.83، وأن الوسط الفرضي يساوي 5.5، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "**ت**" تساوي 2.560 ومستوى الدلالة sig هي 0.012 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وعليه الاختبار دال إحصائيا عند درجة الحرية 117، ومنه نقول أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعيّنة والوسط الفرضي لبعد الاستنتاج فهما غير متساويان، وهذا يدل على أن مستوى الاستنتاج لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أقل من الوسط الحسابي أي أن مستوى الاستنتاج لدى تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض.

من خلال النتائج المتوصل لها في الدراسة الحالية، نستخلص أن مستوى التلاميذ في مهارات التّفكير النّاقد منخفضة (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط) وهذه النتيجة ليست في مستوى الطموح الذي يجب أن يكون عليه تلاميذ المرحلة الثانوية ويعزى ذلك إلى عدة أسباب وعوامل نذكر منها: أن النّظام التّعليمي المطبق في مدارسنا اليوم لا يركز على تعليم وتدريب المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد، كما أن البرامج والمناهج المدرسية مصممة تصميما لا يشجع التلاميذ على التفكير الناقد، وإن عمليتي التّعليم والتّعلم ليست موجهة لتنمية مهارات التّفكير المستقل وحل المشكلات وإكسابها للمتعلمين، ويرجع ذلك أيضا إلى عدم تدريب الأساتذة على إتقان مهارات الّتفكير النّاقد وإكسابها لتلاميذهم وصعوبة امتلاكهم لمهاراته، كما نرى كذلك أن المشكل قد يكمن في طبيعة المناهج التّعليميّة بحيث نجد أن هناك قصورا في تعليم الكثير من المهارات بما في ذلك مهارات التّفكير النّاقد المهمة للمتعلمين من قبل القائمين على المناهج، وتدعم هذه النتيجة دراسة (بوحقوص، 2009) الذي وجد أن نسبة التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية قليلة، واتفقت كذلك مع دراسة (الجعافرة والخرابشة، 2009). وأرجعت دراسة (ثابت، 2003) تدني مستوى القدرة على التّفكير النّاقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن إلى طبيعة المنّاهج الدّراسية وعدم توجيه المعلمين لتدريس تلك المهارات وعدم إدراكهم لطبيعتها وكذلك عدم معرفتهم بالكيفية التي يمكن بها تنظيم نشاط الفصل.

ومن الدّراسات المؤيدة لنتيجة المتحصل عليها في الدراسة الحالية كون مستوى أداء الطلبة في التّفكير النّاقد أقل من المستوى المقبول كذلك دراسة (حمادنة، 1995) فقد سجل طلبة الصف العاشر في الأردن في مادة الرياضيات درجة اقل من(60%) عن مستوى الأداء المقبول، وترجع الدراسة ذلك إلى عدم الاعتماد والتركيز على تدريس مهارات التّفكير النّاقد في الفصل واعتماد المعلمين على الحفظ والتّلقين وافتقار المناهج لطرق منظمة في العرض، وكذلك عدم استخدام الحوار والمناقشة في عرض المادة التّعليميّة (الجاسم والحمدان، 2012، 32).

بينما جاءت دراسة (ديكسون وآخرون، 2004) متعارضة مع نتائج الدراسة الحالية والتي بدورها توصلت إلى أن مستوى التّفكير النّاقد لدى الطلبة كان بدرجة مرتفعة، وكانت أبرز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة هي التحليل والتّقييم (بوبو وشريبه وشبيب،2018، 158).

ولم تتفق نتيجة الدّراسة الحالية كذلك مع دراسة (الاسطل، 2008) والتي توصلت إلى أن مستوى أفراد العيّنة في مهارات التّفكير النّاقد يقع في المستوى العالي، كما أسفرت نتائج دراسة (محمد، 2013) على أن الطلبة المطبق عليهم مهارات التّفكير النّاقد حصلوا في معظم فقرات الاختبار على أوساط مرجحة عالية (الأسمر، 2016، 74).

أما في ما يخص بعد المناقشة جاء مرتفعا، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن هاته المهارة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، كذلك تتمثل في القدرة على تمييز نواحي القوة والضعف فيها وسهولة اختيار مهارة المناقشة وخياراتها مما جعل هناك سهولة في تحديد الاختيار الصحيح من قبل أفراد عيّنة الدّراسة، كما تشجع هاته المهارة التلاميذ على القدرة على اتخاذ القرار بناء على مجموعة من المعلومات المتوفرة والموثوق بصحتها بعيدا عن إصدار الأحكام العشوائية وغير المبنية على الحقائق والمعايير، وتعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الشرقي، 2005) حيث توصلت إلى أن مستوى الطلبة في بعد المناقشة جاء متوسط.

كذلك جاءت هذه النتيجة معارضة لدراسة (أبو المهادي، 2011) حيث هدفت إلى تحديد مهارات التّفكير النّاقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء في المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الطلبة في بعد المناقشة البعد يقع في المستوى المتوسط أو الضعيف بنسبة (11.5) (الأسمر، 2016، 76).

**النتائج المتعلقة بالفرضية:**

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{23}$، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

**جدول(3) يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في التفكير الناقد.**

| المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معرفة الافتراضات | ذكور | 52 | 12.73 | 2.30 | 116 | 1.26 | 0.25 | غير دال إحصائيا |
| | إناث | 66 | 13.22 | 1.84 | | | | |
| التفسير | ذكور | 52 | 8.86 | 1.92 | | 0.49 | 0.51 | غير دال إحصائيا |
| | إناث | 66 | 9.04 | 2.01 | | | | |
| المناقشة | ذكور | 52 | 10.48 | 2.27 | | 1.59 | 0.63 | غير دال إحصائيا |
| | إناث | 66 | 11.30 | 3.14 | | | | |
| الاستنباط | ذكور | 52 | 9.90 | 2.36 | | 0.68 | 0.31 | غير دال إحصائيا |
| | إناث | 66 | 9.31 | 5.79 | | | | |
| الاستنتاج | ذكور | 52 | 5.03 | 1.87 | | 0.15 | 0.398 | غير دال إحصائيا |
| | اناث | 66 | .5 | .1 | | | | |

من خلال الجدول (3) نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في الأبعاد الخمسة للمقياس كما هو موضح في ما يلي:

**1. بعد معرفة الافتراضات:** بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الذكور 12.73 وانحرافهم المعياري يساوي 2.30، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الإناث يساوي 13.22 وانحرافهم المعياري يساوي 1.84، وبلغت قيمة "**ت**" تساوي 1.26 ومستوى الدلالة sig هي 0.25 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 116، بناءا على ذلك نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة الافتراضات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

**2. بعد التفسير:** بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الذكور 8.68 وانحرافهم المعياري يساوي 1.92، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الإناث يساوي 9.04 وانحرافهم المعياري يساوي 2.01، وبلغت قيمة "**ت**" تساوي 0.49 ومستوى الدلالة sig هي 0.51 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 116 بناءا على ذلك نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفسير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).

**3. بعد المناقشة:** بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الذكور 10.48 وانحرافهم المعياري يساوي 2.27، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الإناث يساوي 11.30 وانحرافهم المعياري يساوي 3.14، وبلغت قيمة "**ت**" تساوي 1.59 ومستوى الدلالة sig هي 0.63 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 116، بناءا على ذلك نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).

**4. بعد الاستنباط:** بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الذكور 9.90 وانحرافهم المعياري يساوي 2.36، وأنّ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الإناث يساوي 9.31 وانحرافهم المعياري يساوي 5.79، وبلغت قيمة "**ت**" تساوي 0.68 ومستوى الدلالة sig هي 0.31 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 116 ، بناء على ذلك نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنباط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

**5. بعد الاستنتاج:** بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الذكور 5.03 وانحرافهم المعياري يساوي 1.87، وأنّ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ الإناث يساوي 5.09 وانحرافهم المعياري يساوي 1.81، و بلغت قيمة "**ت**" تساوي 0.15 ومستوى الدلالة sig هي 0.398 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 116، بناءا على ذلك نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنتاج لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

من خلال ما سبق ذكره نرفض الفرضية القائلة على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ونقبل بالفرضية الصفرية القائلة على أنّه: **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ويفسر ذلك على إن التّعليم موجه لكلا الجنسين، وأنّهم نتاج لنظام تعليمي واحد أي أنّه لا يخصص للذكور أو الإناث برنامج تعليمي خاص بهم، كما أن الظروف التّربوية والتّعليميّة المحيطة بتلاميذ المرحلة الثانوية متشابهة إلى حد كبير جدا وهذا ما أدى إلى عدم وجود فرق بين الجنسين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة

كل من (العنزي، 2006) و(الحطيبات، 2007) و(الجعافرة، 2007) في عدم وجود فروق في التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس(بو غربي، 2015، 52) وتتفق كذلك مع دراسة (سعاد العبد اللات، 2003) ودراسة (أحمد فلاح وختام العزو، 2007)، كما أن الذكور والإناث يتمتعوا بنفس مستوى الإرادة والتّطلع للنجاح والتّحصيل الدّراسي الجيد وإن كل منهما يؤمن ويثق بطاقاته وقدراته مما يجعله ندا للجنس الآخر خاصة لدى الإناث اللاتي يثبتن للذكور أنهن يتمتعن بنفس الإمكانيات التي يمتلكوها الذكور، وإن عصر القوة والسيطرة الذّكورية الذي كان سائدا قد ولى.

ولقد تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة (الحملي، 2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة المجموعة التّجريبية يعزى لمتغير الجنس، وكذلك دراسة (صالح، 1994) التي هدفت إلى التّعرف على أثر الارتقاء بالمستوى الدراسي في نمو قدرات التّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلتين الجامعية والثانوية في مصر إلى وجود فروق في درجات التفكير الناقد ككل تعزى للجنس ولصالح الإناث في الصف الجامعي الثالث، ونذكر كذلك دراسة (الشطي وآخرون، 2003) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من إجابات الطلبة في ما يتعلق بمهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس حيث كانت الفروقات الإحصائية لصالح الذكور.

## 4-الخلاصة:

مما سبق، نستخلص أن مستوى التّفكير النّاقد لدى تلاميذ ثانوية صحن الرّتم منخفض في الأبعاد التّالية: الاستنتاج والاستنباط والتّفسير، ومتوسطا في بعد معرفة الافتراضات، بينما جاء في بعد المناقشة مرتفعا وقد يرجع ذلك إلى أنّ هذا البعد تكون فيه القدرة على التّمييز بين مواطن القوة والضعف ككل لإعطاء تبريرات واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل، وعليه وجب اقتراح جملة من الاقتراحات والتوصيات لإفادة هذه الشريحة من المجتمع، و نظرا لأهمية هذا النّوع من التّفكير في عمليتي التّعليم والتّعلّم فإنّه كان من المهم تطوير مهارات التلاميذ ويطبقوا بفاعلية مهارات التّفكير النّاقد في حياتهم اليومية ومشاكلهم الأكاديمية، وعليه وجب اقتراح جملة من الاقتراحات والتوصيات لإفادة هذه الشريحة من المجتمع وهي كالتّالي:

- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ مختلف المراحل التّعليميّة.
- إدراج مهارات التّفكير النّاقد في المنهاج المدرسي لإكساب التلاميذ هذه المهارات وربطها بالحياة الدراسيّة والعلميّة.
- تدريب التلاميذ على ممارسة التّفكير العلمي الصحيح، سواء من خلال المنهاج الدّراسي أو من خلال المواقف التّعليميّة المختلفة.
- عقد ندوات ودورات تدريبية للأساتذة حول أهمية التّفكير النّاقد ومهاراته لما له من أثر كبير في تكوينهم الانفعالي.
- تدريب الأساتذة على استخدام طرائق جديدة في التدريس، تتضمن أنواع التّفكير المختلفة بشكل عام والتّفكير النّاقد بشكل خاص، مما ينعكس ذلك إيجابا على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ.

## - الإحالات والمراجع:

الأسمر، آلاء رياض صابر (2016). *مهارات التفكير متضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*. شهادة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية: غزة.

البري، قاسم نواف (2013). درجة تضمين كتاب لغتنا العربية لصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 14(4). 491-516.

بن علي، نوال ومشري، سلاف(2014). أهمية التفكير الناقد في سيرورة بناء المشروع الشخصي للتلميذ. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2). 291-304.

بوبو، ومنذر وشريبه بشرى وشبيب، هاء صالح (2018). مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الموهوبين دراسة ميدانية في المركز الوطني للمتميزين في سوريا. *مجلة جامعة للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب واللغات الإنسانية*. 2(2). 149- 165.

بوحقوص، خالد (2009). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.5(4).293-307.

بوحوش، عمار(2001). مناهج البحث العلمي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوغربي، محمد (2015). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (النظام الكلاسيكي ول م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر3*. ملخص أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.

الجاسم، فاطمة أحمد والحمدان، نجاة سليمان (2012). مهارات التفكير الناقد وعلاقتهما بكل من التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 13(04). 14-40.

الجردي، طارق (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البحث. *مجلة جامعة البحث*. 38(58). 55-85.

الجعافرة، عبد الواحد والخرابشة، عمر (2009). درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد. *مجلة رسالة الخليج*. 12.

الحارثي، إبراهيم أحمد (2009). *أنواع التفكير*. الرياض: مكتبة الشفري.

حسوني، شمس جمال (2014). أثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي في التحصيل والتفكير الناقد. *مجلة علوم التربية الأساسية* جامعة بابل. 15. 229-246.

الحميري، عبد القادر بن عبد الله (2018). درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة. *دراسات العلوم التربوية*. 45(04). 406-419.

داود، ايمان كمال كامل (2003). *أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم*. شهادة ماجستير غير منشورة. نابلس. فلسطين. جامعة النجاح الوطنية.

الزعانين، جمال عبد ربه (2009). فعالية تدريس وحدة الكهرباء المتحركة باستخدام برامج تعليمية بأسطوانات مدمجة على التحصيل ومهارات التفكير الناقد والدافع للإنجاز لتلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية. 11(A1). 41-94.

شطة، عبد الحميد (2015). *التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي*. دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

شنة، زكية (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد. *دراسات نفسية وتربوية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. 13.63-84.

عبد السلام، فاروق وسليمان، حمود سليمان (1982). كتيب اختبار التفكير الناقد. جامعة أم القرى، كلية التربية: *مركز البحوث التربوية والنفسية*.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2007). *تنمية مهارات التفكير*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان يوسف والجراح، ذياب عبد الناصر وبشارة، موفق (2009). *تنمية مهارة التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية*. عمان: دار المسيرة.

العظمة، رند تيسير(2007). *تنمية التفكير من خلال برنامج الكورت*. الأردن، عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم (1998). *تنمية مهارات التفكير الناقد*. ورقة عمل مقدمة لـ" المؤتمر العلمي العربي الأول برعاية الموهوبين المتفوقين. العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

قنوعة، عبد اللطيف (2014). *التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة الوادي*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة عمار ثليجي: الأغواط.

المرشدي، عماد حسين ومحسين، مؤيد حسين (2014). فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الإحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. 18. 509-522.

مشري، سلاف (2014). التفكير الناقد وأهميته في التعليم الإلكتروني. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. 16. 141-152.

نوفل، محمد بكر والريماوي، محمد عودة(2010). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير من خلال برنامج الكورت*. الأردن. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

Lavoie, Vicky (2011). Déterminants psychosociaux de l'ajustement sychologique chez les militaires souffrant d'un état de stress post-traumatique. (Ph.D.، Université Laval، Québec، Canada). Date de consultation : 10 janvier 2013. Tiré de http://theses.ulaval.ca/archimede/fichier/28208/28208.pdf

Limpman, M.(DS)Gritical thinking what ca nit be ? Contenp orary in primary school L7- Educational studies in languge and literature 1(3).195-207.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

جاري، نعيمة وإسماعيل، لعيس وفارس، اسعادي، (2022). مستوى التّفكير النّاقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية صحن الرّتم، الوادي، الجزائر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 26-41.