مجلة: تطوير العلوم الاجتماعية - جامعة الجلفة. الجزائر | ISSN: 1112-9212 / EISSN 2602-5043
الكاتب: زعتر نورالدين، مغربي عادل، العنوان: مهارات التفكير الناقد لدى.. | مجلد: 11 عدد: 01 جوان 2018
تاريخ الإرسال: 2018-05-27 / تاريخ القبول : 31- 05-2018 | تاريخ النشر : 2018-06-30

# مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة (دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة)

**المؤلف**: د/ زعتر نورالدين n.zaatar@mail.univ-djelfa.dz
جامعة زيان عاشور بالجلفة
مغربي عادل Adel.megherpi.Psy17@gmail.com

**الملخص:**

**هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، كما تهدف الدراسة إلى معرفة: الفروق الدالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى للمتغير (الجنس، التخصص، المستوى)، حيث طبقت الدراسة على عينة قدرت بـ(120) طالب وطالبة، منهم (35 ذكور) و(85 إناث) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، اعتمد المنهج الوصفي التحليلي حيث تمثلت أداة الدراسة في مقياس مهارات التفكير الناقد، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:**

**– نسبة توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لم تصل للحد المقبول تربويا المقدرة بـ(60%)،**

**– في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لـ(الجنس/ التخصص)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى(ليسانس/ماستر).**

## Abstract

The present study aimed at finding out the availability of critical thinking skills among students of psychology and philosophy at the University of Ziane Ashour in Djelfa. The study also aims at finding out the statistically significant differences among students in critical thinking skills due to the variable (sex, specialization, level) It was estimated that **120 male and female** students **(35 males)** and **(85 females)** were selected in the random stratified sample method. The analytical descriptive approach was adopted. The study tool was the Criterion of Critical Thinking Skills prepared by **(Muhammad Anwar Ibrahim: 2001)**.

**The results of the study were on the sample And the following**:

- The availability of critical thinking skills (**interpretation, accuracy in the examination of facts, the realization of objective facts, the framework of the correct relationship, the extremism of opinion**) did not reach the acceptable educational limit of **(60%)**

- while the results of the study revealed no differences A statistically significant function among students in critical thinking skills is attributed to **(sex/specialization),** and there are statistically significant differences among students in critical thinking skills due to the variable level **(bachelor / master)**

## I – مقدمة:

خلق الله الإنسان وفضله على سائر مخلوقاته على الأرض بتكريمه بالعقل، وجعله مناطا للتكليف، حيث يظهر ذلك جليا في القرآن الكريم من خلال ذكر العقل أو ما يدل عليه زُهَاءَ الثمانين مرة، بتوجيه الخطاب إليه والحث على استخدامه بغية ترسيخ الايمان الجازم وتحقيق اليقين، يقول سبحانه وتعالى:﴿ **إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب**﴾ (الزمر:الآية 21)، وقال الله عز وجل﴿ **كذٰلك يبين الله لكم آياته لعلكم تعقلون**﴾ (البقرة: الآية 242)، فبالعقل وحده – عن طريق التفكير– يميز الإنسان بين الصواب والخطأ، الخبيث والطيب، حتى يكوِّن نظرة شاملة عن حقائق الأمور بهدف تحقيق نمط حياة مستقر ومتوازن.

يعيش الفرد اليوم سعياً دائماً لتحقيق النجاح والتميز على جميع أصعدة الحياة "الشخصية، الأسرية، الاجتماعية" حتى يحقق الأهداف التي يطمح إليها، غير أن الوتيرة المتسارعة للإنتاج الفكري والمعلوماتي المستمر في مختلف المجالات والميادين، الأمر الذي يضع الفرد في موقف حرج عند انتقاء ما يتماشى مع ثقافته ومعتقداته من معارف، لذلك وجب عليه تحسين وتطوير من قدراته العقلية (كالإدراك، الانتباه، الذاكرة، الذكاء، مهارات حل المشكلات، اتخاذ القرار...) كما أن مهارات التفكير تندرج ضمن جملة العلمليات العقلية العليا المذكورة آنفا، بل ومن أكثرها تعقيدا على حد تعبير أخصائي "علم النفس المعرفي" أما من وجهة نظر التربويين فهو–التفكير– أداة "التمحيص، التحليل، التركيب، والتفسير" العميق للمعلومات التي تقود المتعلم إلى أعلى مستويات التحصيل العلمي والتعلم الفعالِ النشط، كما يعتبر التفكير الناقد أحد أهم أنماط التفكير الأخرى (تفكير إبداعي، ابتكاري، علمي، استدلالي...الخ) لما يحمله من خصائص ومميزات مساعدة للمتعلم في تحصيله الدراسي وتحقيق أهداف التعلم المرغوبة في عملية التعلم.

أصبحت عملية التفكير الناقد مطلبا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر الوسيلة التي تحقق أهداف الطالب في عملية التعلم، والأداة التي نستطيع بها تقييم وتقويم النتائج المتحصل عليها في المراحل الختامية لعملية التعلم، فهو يعكس أعلى مستويات تحقق الأهداف التعليمية لدى بلوم في المرحلة الختامية "القدرة على التقييم"، أي محصلة الدِّراية بعملية الفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب للمعرفة (حنصالي وحمودة، 2016، ص36)، فالطالب الذي يمتلك مهارات وأساليب التفكير الناقد القوية التي تمكنه من أن يضع المعلومات موضع الاختبار والفحص مع تقديم الدليل على صحتها من زيفها (العدوان، 2011، ص6)، هو في الواقع يتميز بتحصيل أكاديمي ومستوى علمي ومعرفي عالٍ، وذلك ضمن تحليله وتفسيره للمواقف التي تضعه موضع التساؤل، كما أنه –التفكير الناقد– يعتبر الفيصل بين الزيف والحقيقة وبه يتميز الفرد المتعلم وتتباين الفروق الفردية بين المتمدرسين في التفكير الناقد وبمهاراته المختلفة.

## II – إشكالية:

رغم تعدد أنواع التفكير(التفكير الاستدلالي، الإبتكاري، الإبداعي، الناقد، العلمي) إلاّ أنّ التفكير الناقد احتل مكانة بارزة واهتماما أكبر، لتطبيقاته المتواصلة في الحياة اليومية، إذ يظهر ذلك في سلوك الأفراد في الحكم على الأحوال والتمييز بينها، "فالتفكير الناقد Critical Thinking" من أهم المهارات التي يجب توفرها لدى طلاب الجامعة سواء في المواقف الحياتية أو في المواقف التعليمية التعلمية، يرى **الحارثي (2009)** أن التفكير الناقد "تفكير تأملي عقلي"، يركز على جمع الأدلة سواء المؤيدة أو المعارضة لقضية معينة، بغرض تقويم وجهات النظر المختلفة في ضوء معايير التفكير الناقد التي تضع تلك الأدلة قيد الفحص وأيضا التأكد من مصداقية المعلومات وتركيبتها المنطقية. (المالكي، 2012، ص67)، فعملية التفكير الناقد عملية عقلية منظمة قائمة على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي من شأنها أن تكون موضع نقاش وأخذ ورد بغرض التقويم للرأي الشخصي، هذا في ظل التقيد بإطار

العلاقة الصحيح يعني "النسق المنطقي للمعلومة" وختام هذه العملية استخلاص نتائج المناقشة بطريقة منطقية وموضوعية بعيدا عن التطرف في الرأي(درويش أبو مهادي، 2012، ص86)

تزايد الاهتمام بالتفكير الناقد Critical Thinking في كثير من دول العالم مثل: كندا، بريطانيا، ايرلندا، استراليا، نيوزيلاندا، الأمر الذي رسم جوهره في كثير من أعمال الباحثين فقد بدأ الاهتمام به ما بين (1910و1929م) في أعمال (**جون ديوي John Dewey**)، فقد استعمل العديد من الاصطلاحات لها دلالة على التفكير الناقد مثل التفكير التأملي Reflective Thinking والتساؤل Inquiry، ثم أعطى "**إدوارد جلاسير وآخرون Edward Glasser**" معنى أوسع وأكثر شمولا لمفهوم التفكير الناقد فيتضمن فحص العبارات وذلك ما بين (1940 إلى 1960م) فقد كان هناك خلط ما بين التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، إلى حين أن أشار إنيس (**Ennis 1962**) أن التفكير الناقد يبدأ بوجود إدعاء، أو استنتاج أو معلومة، في حين أن حل المشكلات يبدأ بمشكلة يراد الوصول إلى حلها، هذا ما حمله التطور التاريخي لمفهوم التفكير الناقد إلى أن صدور مقال عن (**نيويورك تايمز New Yuork Times**) أكد على ضرورة اهتمام المدارس العامة بالتفكير الناقد والنظر إليه بجدية من قبل التربويين والمؤسسات التربوية والتعليمية لما له من الأهمية البالغة في عملية التعلم بمختلف أطواره، وعندما صدر تقرير «أمة في خطر» وكتاب "**نيومان Newman**" عن التعليم العالي، والانبعاث الأمريكي الجديد ظهرت دعوة جادة وذات صوت مرتفع تجعل من التفكير الناقد مطلبا أساسيا قوميا لأسباب وطنية واقتصادية، واتسع معنى مصطلح التفكير الناقد بعد ذلك ليصبح في صورته الحالية والمتعارف عليها. (الشرقي، 2004، ص93)

يؤكد كل من (**سوارتز وفيشر وباركس 1998**) على دمج أنماط التفكير المختلفة ضمن مقررات الاختصاص نفسها أو الأنشطة التعليمية المختلفة، وعلى وجه الخصوص التفكير الناقد وذلك لتضمينه في متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبعض هيئات الاعتماد كالهيئة الأمريكية لاعتماد برنامج إدارة الأعمال (**AACSB**) عندما تتقدم جامعة ما للحصول على الاعتماد من هذه الهيئة. (عشوي، 2016، ص20)، ينظر للتفكير الناقد من طرف بعض المختصين أنه يدمج ضمن المقررات الدراسية في حين يرى آخرون التفكير الناقد يدرس بمعزل عن المقررات الدراسية الأخرى ليكون مقررا يدرس في الأطوار التعليمية المختلفة.

أولت الدراسات والبحوث العلمية في مجال علم النفس الأهمية البالغة لعمليات التفكير الناقد باختلاف أنماطه وأساليبه لدى المتعلمين وفي جميع المراحل التعليمية، بداية من رياض الأطفال وانتهاء بالتعليم العالي، فمن بين هذه الدراسات دراسة **محمد بن راشد الشرقي (2004)** التي كشفت عن مستوى التفكير الناقد والذي كان متوسطا لدى الطلبة في حين أكدت الدراسة على أنه توجد فروق في مستوى التفكير الناقد والرغبة للالتحاق بأحد التخصصين العلمي والأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وبوجود فروق بين الطلبة في مستوى التفكير الناقد تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي، دراسة **عبد الملك الحدابي ومحمد الأشول (2010)** "مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية" كشفت الدراسة على أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد بأبعاده لم تصل للحد المقبول تربوياً، وكشفت أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (الذكور والإناث) على إختبار التفكير الناقد ككل، في حين توجد فروق في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، وفي مهارة معرفة الإفتراضات لصالح الإناث، وكذلك لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على إختبار التفكير الناقد ككل وإختبار التَّحْصِيل الدراسي، في حين دراسة **عبد الله الغامدي (2013)** كشفت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في متوسط درجات التفكير الناقد. فاهتمام الدراسات بموضوع التفكير الناقد كان سعياً منها لفهم التفكير الناقد للفرد بهدف تنميته وتطويره، وتحصيل نوع من الكفاية الذاتية والاستقلالية لديه، ورفعة بيئته الأسرية والاجتماعية الخاصة ، و**على ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:**

## III – تساؤلات الدراسة:

### 1- التساؤل العام:

- ما مدى توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة ؟

### 2- التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص "علم النفس، الفلسفة"؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى "ليسانس، ماستر"؟

## IV – فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس "ذكور، إناث"
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص "علم النفس، الفلسفة".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى "ليسانس، ماستر"

## V – أهداف الدراسة:

- معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة.
- التعرف على متوسط الفروق بين الجنسين ( ذكور، إناث) في مهارات التفكير الناقد.
- معرفة متوسط الفروق بين التخصصين (علم النفس/الفلسفة) في مهارات التفكير الناقد.
- معرفة متوسط الفروق بين المستويان (ليسانس/ماستر) في مهارات التفكير الناقد.

## VI – أهمية الدراسة:

- تتجلى أهمية الدراسة في أن كلا التخصصين يدرسون منهاجا مختلفا عن الآخر ويحمل شيئا من الخصوصية، وأن ما يمثل العامل المشترك بينهما عملية التفكير، حيث أن طلبة تخصص الفلسفة يدرسون (المنطق، والحجاج) وهي مهارات أساسية في التفكير الناقد في حين أن طلبة تخصص علم النفس يدرسون عملية التفكير الناقد ككل في مقرر علم النفس المعرفي.

- بيان أهمية امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) ومدى استخدامها في الحياة اليومية والمواقف التعلمية، وفي الانجاز الأكاديمي للطالب الجامعي.
- تقديم أهم التوصيات التربوية كإضافة للباحثين المقبلين على دراسة موضوع مهارات التفكير الناقد.
- تظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها إضافة جديدة للدراسات المحلية النادرة التي تناولت موضوع التفكير الناقد.

## VII- مفاهيم الدراسة:

### 1- التفكير:

**العتوم والجراح وبشارة (2007):** التفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الفرد بحيث يعطي معنى ودلالة للمواقف والخبرات التي يواجهها اعتمادا على البنية المعرفية المتوافرة لديه، مما يساعده على التكيف والتفاعل العقلي مع المواقف التي يواجهها. (العساسلة وبشارة، 2011، ص165)

### 2- التفكير الناقد:

- **التعريف الاصطلاحي:**

***أبو حطب (1972):*** بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وبهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج. (الحدابي والأشول، 2010، ص6)

***واطسون وجلاسير (Watson & Glasser 1987):*** هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة تسندها بدلا من القفز إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية.(حنصالي وحمودة، المكدمي،2016، 2012، ص40 ص19)

- **التعريف الإجرائي:**

**التفكير الناقد:** هو عملية عقلية معرفية منظمة تركز على جمع الأدلة والحجج بهدف تحليل وتقويم وجهات النظر ومعرفة مدى صحتها، حيث يستدل عليه من آثاره، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الناقد الذي أعده ***(محمد أنور إبراهيم:2001)***، وكيفه على البيئة الجزائرية ***(زيوش أحمد:2013)***

## VIII - منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**1- منهج الدراسة:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي لمعرفة طبيعة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات، ولتحليل وتفسير هذه العلاقة والفروق في ضوء متغيرات الدراسة الحالية.

**2- مجتمع وعينة الدراسة:** من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم اعتماد طريقة "العينة العشوائية الطبقية" لاختيار العينة من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة قسم علم النفس والفلسفة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، والمقدر عددهم (667) طالب وطالبة باختلاف مستوياتهم الدراسية، والموزعين على التخصصين (علم النفس، والفلسفة)، حيث تم اختيار عينة قدرها (120) طالب وطالبة الموضحة في الجدول(01) الآتي:

| المجتمع حسب | المجتمع الأصلي | | عينة الدراسة | |
|---|---|---|---|---|
| | **العدد** | **النسبة المئوية %** | **العدد** | **النسبة المئوية %** |
| الذكور | 180 | %26.98 | 35 | %29.17 |
| الإناث | 487 | %73.01 | 85 | %70.83 |
| المجموع | **667** | **%100** | **120** | **%100** |
| علم النفس | 470 | %70.46 | 83 | %69.2 |
| الفلسفة | 197 | %29.54 | 37 | %30.8 |
| المجموع | **667** | **%100** | **120** | **%100** |
| ليسانس | 422 | %63.26 | 74 | %61.7 |
| ماستر | 245 | %36.72 | 46 | %38.3 |
| المجموع | **667** | **%100** | **120** | **%100** |

**الجدول (01): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس والتخصص والمستوى للطلبة.**

**3- أدوات الدراسة (الصدق والثبات):**

**3-1- مقياس التفكير الناقد:** أعده ***(محمد أنور إبراهيم:2001)***، الذي قام ***(زيوش أحمد:2013)*** بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية، يتكون المقياس من (63) عبارة أو بند موزعة على (05) خمس محاور أساسية تقيس مدى قرة الفرد على التفكير الناقد. الجدول (02) الآتي يوضح توزيع البنود على محاور اختبار التفكير الناقد:

| اختبار التفكير الناقد | | |
|---|---|---|
| المحور الأول | 1- التفسير | 15 عبارة ( من01-15) |
| المحور الثاني | 2- الدقة في فحص الوقائع | 11 عبارة ( من16-26) |
| المحور الثالث | 3- إدراك الحقائق الموضوعية | 16 عبارة ( من27-42) |
| المحور الرابع | 4- إطار العلاقة الصحيح | 08 عبارات ( من43-50) |
| المحور الخامس | 5- التطرف في الرأي | 13 عبارة ( من51-63) |
| اختبار التفكير الناقد | **05 محاور** | **63 عبارة** |

***الجدول (02): يوضح توزيع العبارات على محاور اختبار التفكير الناقد.***

- **تقدير الدرجات:** تمنح الدرجات وفقا لتطابق إجابة المبحوث مع مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة لمفتاح التصحيح تمنح درجة واحدة (1)، أما إذا كانت الإجابة لا تتطابق مع مفتاح التصحيح لا يتحصل المبحوث على أية درجة أي (0) درجة.

**3-1-1- صدق وثبات الاختبار:**

بما أن الاختبار طبق في البيئة الجزائرية، وتحديدا في بيئة الدراسة الحالية "بجامعة زيان عاشور بالجلفة" وبيئات جزائرية أخرى متقاربة ثقافيا وجغرافيا "كجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" في دراسة ***(زيوش أحمد:2013)***، وفي دراسة أخرى ل***(شطة عبد الحميد:2015)*** "بجامعة قاصدي مرباح بالأغواط"، فقد اعتمد الطالب الخصائص السيكومترية لدراسة ***(زيوش أحمد:2013)*** ودراسة ***(شطة عبد الحميد:2015)***

- **صدق الأداة:** (زيوش أحمد، 2013، ص116-123)

- **الصدق الذاتي:** يقصد بالصدق الذاتي صدق نتائج الاختبار، باعتبار هذه النتائج خالية من أخطاء القياس، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث أن قيمة ثبات الاختبار قدرت بـ (0.73).

$$\sqrt{0.73} = \mathbf{0.85}$$

- **صدق الاتساق الداخلي:** هو الصدق التكويني للاختبار باستخدام معامل الارتباط **(بيرسون Pearson)**، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحاور الاختبار الخمسة والدرجة الكلية للمحور، وحساب معامل الارتباط بين درجات كل محور بالدرجة الكلية للاختبار، فالجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بيرسون **(Correlation Pearson)**.

- **حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحاور بالدرجة الكلية للاختبار الموضحة في الجدول (03):**

| المحور | العبارة | معامل الارتباط | المحور | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| محور الأول: التفسير. | 01 | *0.35 | محور الثاني: الدقة في فحص الوقائع. | 16 | *0.36 |
| | 02 | **0.40 | | 17 | *0.35 |
| | 03 | *0.39 | | 18 | **0.52 |
| | 04 | *0.33 | | 19 | *0.38 |
| | 05 | *0.35 | | 20 | **0.41 |
| | 06 | *0.48 | | 21 | **0.40 |
| | 07 | *0.37 | | 22 | *0.35 |
| | 08 | *0.38 | | 23 | **0.41 |
| | 09 | *0.34 | | 24 | **0.52 |
| | 10 | **0.52 | | 25 | **0.41 |
| | 11 | *0.40 | | 26 | **0.43 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 12 | *0.38 | المحور | العبارة | معامل الارتباط |
| | 13 | *0.40 | المحور الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح. | 43 | *0.35 |
| | 14 | *0.42 | | 44 | *0.36 |
| | 15 | *0.36 | | 45 | **0.46 |
| المحور | العبارة | معامل الارتباط | | 46 | **0.41 |
| المحور الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية | 27 | **0.57 | | 47 | *0.32 |
| | 28 | *0.37 | | 48 | *0.38 |
| | 29 | *0.33 | | 49 | *0.33 |
| | 30 | *0.38 | | 50 | *0.33 |
| | 31 | *0.35 | المحور | العبارة | معامل الارتباط |
| | 32 | *0.39 | المحور الخامس: التطرف في الرأي. | 51 | **0.64 |
| | 33 | **0.40 | | 52 | **0.66 |
| | 34 | *0.33 | | 53 | **0.52 |
| | 35 | *0.36 | | 54 | *0.35 |
| | 36 | *0.39 | | 55 | **0.72 |
| | 37 | *0.33 | | 56 | **0.75 |
| | 38 | **0.40 | | 57 | *0.35 |
| | 39 | *0.35 | | 58 | **0.40 |
| | 40 | *0.35 | | 59 | *0.38 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 41 | **0.52 | | 60 | *0.34 |
| | 42 | **0.41 | | 61 | *0.36 |
| **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 * دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 | | 62 | *0.58 | | |
| | | 63 | **0.49 | | |

**الجدول (03): يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للاختبار.**

يتضح من الجدول (03) أعلاه أن معاملات الارتباط بيرسون Correlation Pearson بين كل عبارة من عبارات المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار كانت عالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ أقصى معامل ارتباط عند العبارات رقم (55) و(56) عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين بلغ أدنى معامل ارتباط عند العبارة (47) عند مستوى الدلالة (0.05).

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات المحاور الخمسة بالدرجة الكلية للاختبار الموضحة في الجدول (04):

| الرقم | المحاور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة (0.01) |
|---|---|---|---|
| 01 | - التفسير | **0.43 | دالة |
| 02 | - الدقة في فحص الوقائع | **0.42 | دالة |
| 03 | - إدراك الحقائق الموضوعية | **0.52 | دالة |
| 04 | - إدراك إطار العلاقة الصحيح | **0.52 | دالة |
| 05 | - التطرف في الرأي | **0.67 | دالة |

**جدول (04): يوضح معاملات الارتباط بين درجات المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار.**

يتبين من الجدول رقم (04) أن قيمة معاملات الارتباط بيرسون بين محاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت ما بين (0.42) و(0.67) والدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، هذا ما يشير إلى التجانس والاتساق الداخلي للاختبار، وأن محاور الاختبار تقيس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

**3-1-2- ثبات الأداة:**

- **حساب ثبات الأداة بمعادلة آلفا كرومباخ.**

فقد كانت نتيجة معادلة آلفا كرومباخ = (0.73) وهي قيمة جد مطمئنة يمكن اعتمادها.

- **طريقة التجزئة النصفية:** (شطة عبد الحميد، 2015، ص63)

تم حساب قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد الموضحة في الجدول (05)، تم تقسيم المقياس إلى نصفين، النصف الأول يضم العبارات الفردية ويبلغ عددها 32 عبارة، والنصف الثاني يضم العبارات الزوجية والبالغ عددها 31 عبارة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، حيث قدر معامل الثبات (0.49) قبل التصحيح .

| نصفي الاختبار | ن | (R) المحسوبة | (R) المجدولة | درجة الحرية (ن – 2) | مستوى الدلالة عند (0.01) |
|---|---|---|---|---|---|
| النصف الفردي | 32 | **0.49** | **0.30** | **61** | دالة إحصائيا |
| النصف الزوجي | 31 | | | | |

**جدول (05): يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد.**

يتضح من الجدول (05) أن قيمة (R) المحسوبة قد بلغت (0.49) وقيمة (R) المجدولة بلغت (0.30) عند درجة الحرية (61) وعند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس دال إحصائيا وثابت.

**4- أساليب المعالجة الإحصائية:** استعان الطالب في المعالجة الإحصائية واستخراج النتائج ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS v.22)**، حيث تم استخدام:

- التكرارات، المتوسطات، الحسابية النسب المئوية، الانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرومباخ **(Alpha de Cronbach)**.
- اختبار الفروق لعينتين مستقلتين**(Ttest)**.
- واختبار تحليل التباين الأحادي**(ANOVA)**.
- معامل الارتباط بيرسون **(Correlation Pearson)**

## IX - عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

**1- عرض ومناقشة التساؤل العام:**

- **نص التساؤل العام:** "ما مدى توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة ؟"

لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تم حساب (النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والتكرارات) الموضحة في الجدول (06):

| الإحصائيات<br>المهارات الفرعية | عدد بنود المهارة | المتوسط الحسابي | المجموع الدرجات | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| **1- التفسير** | 15 | 10.15 | 1147 | 2,292 | 67.66 % |
| **2- الدقة في فحص الوقائع** | 11 | 7.01 | 792 | 1,392 | 63.73 % |
| **3- إدراك الحقائق الموضوعية** | 16 | 10.60 | 1198 | 2,309 | 66.25 % |
| **4- إطار العلاقة الصحيح** | 8 | 5.46 | 617 | 1,350 | 68.25 % |
| **5- التطرف في الرأي** | 13 | 2.73 | 309 | 1,987 | 21% |
| **- مهارات التفكير الناقد ككل** | 63 | 35.96 | 4063 | 4,208 | 57.08 % |

**جدول (06): يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية**
**لكل مهارة على حدى ولمقياس التفكير الناقد ككل.**

يتضح من الجدول(06) أن النسب المئوية لمهارات التفكير الناقد لدي عينة الدراسة تراوحت ما بين الحد الأدنى **(21%)** والحد الأقصى **(68.25 %)**، وهي على الترتيب التنازلي الآتي: (إطار العلاقة الصحيح **68.25 %**)، (التفسير **67.66 %**)، (إدراك الحقائق الموضوعية **66.25 %**)، (الدقة في فحص الوقائع **63.73 %**)، نجد بالمقارنة مع النسبة التي اعتمدها العديد من الباحثين كحد لقبول مهارات التفكير الناقد تربويا وهي **(60%)**، حيث تحصلت العينة في أغلب مهارات التفكير الناقد على نسب مقبولة تربوياً كمهارة (إطار العلاقة الصحيح، التفسير، إدراك الحقائق الموضوعية، الدقة في فحص الوقائع) على الترتيب، في حين أن مهارة (التطرف في الرأي **21%**) نعتبرها غير مقبولة تربويا، قد يرجع ذلك ربما لصعوبة فهم أفراد العينة لمحور التطرف في الرأي، لذلك نعتبر هذه النسبة أقل درجة من الحد المقبول تربويا**(60%)**، والتي لها التأثير السلبي على النسبة الكلية لمهارات التفكير الناقد، حيث قدرت نسبة الكلية لمهارات التفكير الناقد مجتمعة بـ**(57.08 %)** وهي أقل من الحد المقبول أكاديمياً وتربوياً، وعليه فان النتيجة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة **محمد بن راشد الشرقي (2004)** التي كشفت عن مستوى التفكير الناقد والذي كان متوسطا لدى الطلبة، ودراسة **عبد الملك الحدابي ومحمد الأشول (2010)** "مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية" حيث كشفت الدراسة على أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد بأبعاده لم تصل للحد المقبول تربوياً.

قد تفسر النتيجة الحالي لدى عينة الدراسة بأن الوسائل التكنولوجية قد استحوذت على جل وقت الطالب حيث أبدى تقوقعا على ذاته بفعل "هاتفه الذكي، ومتابعته للبرامج التلفزيونية الروتينية" التي غيبت عامل التفاعل الاجتماعي والرابطة أو العلاقة بينه وبين زملائه داخل الصف أو في الوسط الجامعي فهذا الأخير –التفاعل الاجتماعي– يمكن الطالب الجامعي ويستثير لديه الدافع للتأمل والتفكير بهدف الخوض في النقاش والنقد البناء في الموضوعات التي تحتويها المقررات الجامعية والولوج في عمقها واكتشاف أهدافها التعليمية ومغازيها، وكذلك يفيد التفاعل بين الطلبة في إدراك الحقائق الموضوعية وتقبل آراء الآخرين دون تطرف وتعصب للرأي الشخصي، وكذلك إتاحة الفرصة لاكتشاف تفسير للموضوعات التي ربما قد غاب عن ذهن الطالب إيجاد تفسير لها والتي قد يصادفها في اختصاص غير مجال اختصاصه، كما يمكن إرجاع النتيجة الحالية إلى العزوف الملحوظ لدى الطالب الجامعي عن المطالعة وحضور المحاضرات واقتناء المعارف التي تساعده في بناء فلسفته الخاصة في النقد المعرفي أي تكسبه مهارات التفكير الناقد، يجدر الإشارة إلى أن التفكير الناقد لدى الفرد يتأثر بالزاد المعرفي، أي وجود علاقة طردية بينهما "كلما كان الكم المعرفي لدى الطالب أوفر كان التفكير الناقد لديه عال" كما **أشارت دراسة الدوسري بن ادريس** إلى وجود علاقة طردية ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الناقد. (الدوسري، 2007، ص93)

## 2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

**- نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس "ذكور، إناث"**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى تم استخدام اختبار **(Ttest)** لعينتين مستقلتين، للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/ إناث) في مهارات التفكير الناقد، الجدول اللاحق رقم (07) يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة **(Ttest)**:

| مهارات التفكير الناقد | المجموعات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الاختبار (T) | الدلالة المعنوية sig | مستوى الدلالة (0.05) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- التفسير | **ذكور** | **33** | **10,09** | **2,363** | **-0,177** | 0,860 | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 10,18 | 2,277 | | | |
| 2- الدقة في فحص الواقع | **ذكور** | **33** | **7,00** | **1,323** | **-0,043** | 0,966 | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 7,01 | 1,428 | | | |
| 3- إدراك الحقائق الموضوعية | **ذكور** | **33** | **10,85** | **2,425** | **0,728** | 0,468 | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 10,50 | 2,267 | | | |
| 4- إطار العلاقة الصحيح | **ذكور** | **33** | **5,48** | **1,202** | **0,124** | 0,901 | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 5,45 | 1,413 | | | |
| 5- التطرف في الرأي | **ذكور** | **33** | **2,91** | **1,809** | **0,598** | 0,551 | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 2,66 | 2,062 | | | |
| التفكير الناقد ككل | **ذكور** | **33** | **36.33** | **4.442** | **-0.60** | **0.556** | **غير دالة** |
| | إناث | 80 | 35.80 | 4.126 | | | |

**الجدول (07): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في مهارات التفكير الناقد.**

نلاحظ من الجدول(07) أن المتوسطات الحسابية متقاربة جدا لدى الجنسين في مختلف مهارات التفكير الناقد، كما نلاحظ أن قيم **(Ttest)** كانت كالآتي: (التفسير **0,177−**)، (الدقة في فحص الوقائع **0,043−**)، (إدراك الحقائق الموضوعية **0,728**)، (إطار العلاقة الصحيح **0,124**)، (التطرف في الرأي **0,598**)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)** مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جميع مهارات التفكير الناقد، كما أن مهارات التفكير الناقد ككل كانت قيمتها التائية **(Ttest)** **(t =−0.60)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.556)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)** مما يعني أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس**".

قد يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الناقد إلى التنشئة الأسرية والاجتماعية التي أصبحت تكسب كلا الجنسين الحظوظ نفسها في التربية، حيث لم تعد الأسرة الجزائرية تفرق بينهما بل أصبحت مؤخرا تُكسب الإناث على وجه الخصوص حرية التفكير، وتخصها بالتربية الفكرية التي كانت تفقدها مقارنة بما كان يتميز به الذكور في السابق، وكذلك بفعل وسائل الإعلام التي منحت المرأة الكثير من الامتيازات التي أمكنتها من الخروج عن قوقعة البيت وتجاوز السلطة الذكورية الممارسة داخله، فبطريقة غير مباشرة خلقت مختلف وسائل الإعلام نوعا من الوعي الذي أتاح لها الاطلاع على حقوقها والجهات التي تدعمها (منظمات حقوق المرأة، قانون الأسرة الجديد... الخ) هنا بدأت السلطة الذكورية بالتراجع لتفسح المجال بما يعرف اليوم بالمساواة بين الرجل والمرأة ولا فرق بينهما في كثير من النشاطات في المجتمع، كما يمكن أن تفسر النتيجة كذلك على أن البيئة الصفية والتعليم المختلط أحد الأسباب الفاعلة في تبديد الفروق بين الذكور والإناث، حيث يدرس كلا الجنسين نظاما تربويا واحدا، وبمنهاج ومصدر معرفة واحد.

**3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:**

**- نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص "علم النفس، الفلسفة"**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية تم استخدام اختبار **(Ttest)** لعينتين مستقلتين، للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علم النفس / الفلسفة) في مهارات التفكير الناقد، الجدول اللاحق رقم (08) يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة **(Ttest)**:

| مهارات التفكير الناقد | المجموعات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الاختبار (T) | الدلالة المعنوية sig | مستوى الدلالة (0.05) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- التفسير | **علم النفس** | **80** | **10,21** | **2,260** | **0,44** | 0,656 | **غير دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 10,00 | 2,398 | | | |
| 2- الدقة في فحص الواقع | **علم النفس** | **80** | **6,96** | **1,382** | **-0,55** | 0,584 | **غير دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 7,12 | 1,431 | | | |
| 3- إدراك الحقائق الموضوعية | **علم النفس** | **80** | **10,83** | **1,960** | **1,61** | 0,110 | **غير دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 10,06 | 2,957 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4- إطار العلاقة الصحيح | **علم النفس** | **80** | **5,50** | **1,341** | **0,48** | 0,627 | **غير دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 5,36 | 1,388 | | | |
| 5- التطرف في الرأي | **علم النفس** | **80** | **2,43** | **1,516** | **-2,67** | 0,009 | **دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 3,48 | 2,706 | | | |
| التفكير الناقد ككل | **علم النفس** | **80** | **35,93** | **3,825** | **-0,12** | **0,904** | **غير دالة** |
| | الفلسفة | 33 | 36,03 | 5,084 | | | |

**الجدول (08): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين التخصصين "علم النفس والفلسفة" في مهارات التفكير الناقد.**

نلاحظ من الجدول(08) أن المتوسطات الحسابية لدى تخصص "علم النفس والفلسفة" متقاربة إلى حد بعيد في مختلف مهارات التفكير الناقد، كما نلاحظ أن قيم **(Ttest)** كانت كالآتي: (التفسير**0,44**)، (الدقة في فحص الوقائع**0.55-**)، (إدراك الحقائق الموضوعية **1,61**)، (إطار العلاقة الصحيح**0,48**)، وهي قيم غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)** مما يعني عدم وجود فروق بين طلبة (علم النفس والفلسفة) في المهارات (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، أدراك إطار العلاقة الصحيح). على غرار مهارة التطرف في الرأي حيث قدرت **(Ttest)** بـ( **2,67-**)، كما أن مهارات التفكير الناقد ككل كانت قيمتها التائية **(Ttest)** (**t =-0.60**) وبمستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.556)** وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)** مما يعني أنه "**لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص (علم النفس والفلسفة)** "

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة **عبد الملك الحدابي ومحمد الأشول (2010)** من الملاحظ أن متوسط درجات طلبة علم النفس **(35.96)**، ومتوسط درجات طلبة الفلسفة قدر بـ**(36.03)**، مما يعني أن الطلبة باختلاف تخصصهم يمتلكون تفكيرا ناقدا متوسطا، وبالرغم من أن الطلبة الفلسفة يدرسون مقررات تمكنهم من الدراية الكافية والتطبيق الجيد لمهارات التفكير الناقد مثل: (المنطق بأنواعه، الحجاج الفلسفي، العقل والتفكير)، فقد كان من المتوقع أن توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد لصالح طلبة الفلسفة، إلا أن الدراسة كشفت عن عدم وجود فروق بين التخصصين (علم النفس/الفلسفة)، يمكن تفسير النتيجة بأن المقررات الدراسية الموحدة التي تعتبر المصدر المعرفي الرئيسي لدى التلميذ الذي يحمل منه معلوماته في المسار التعليمي أو التكويني، إذ أن التخصصين (علم النفس/الفلسفة) في الغالب كانا من شعبة آداب وفلسفة، فهذا عامل مهم في اختفاء أثر الفروق بين التخصصين باعتبارهما ضمن فئة العلوم الإنسانية أي ضمن التخصصات الأدبية، كما قد يكون نمط التدريس في الجامعة وفي المراحل التي سبقتها المعتمد على العمليات العقلية المعرفية الدنيا كـ(التركيز، الانتباه، الذاكرة، الإدراك) والأكثر اعتمادا في عملية التدريس الحالية (الحفظ/ الاسترجاع) التي تثبط العمليات العقلية العليا كالذكاء والتفكير ومهارات حل المشكلات لدى الطالب، حيث نأمل أن تكون بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أكثر اعتمادا في المراحل التعليمية (الثانوي/المتوسط/الابتدائي) فهي ناجعة لاستثارة القدرات العقلية لدى المتعلم وتكسبه مهارات عديدة ومن أهمها الذكاء والتفكير بمختلف أنواعه ومن أنواعه التفكير الناقد الذي أصبح في مصاف الحاجات التي تترك فجوة في عملية التعلم.

**4- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:**

**- نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى "ليسانس، ماستر"** للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**، للكشف عن إمكانية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات (ليسانس: الثانية والثالثة) و(ماستر: الأولى والثانية)، فالجدول رقم (09) أدناه يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**):

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (F) | مستوى الدلالة المعنوية sig | مستوى الدلالة (0.05) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- التفسير | بين المجموعات | 32,522 | 10,841 | 2,12 | 0,101 | **غير دالة** |
| | داخل المجموعات | 555,920 | 5,100 | | | |
| 2- الدقة في فحص الوقائع | بين المجموعات | 11,178 | 2,121 | 1,97 | 0,122 | **غير دالة** |
| | داخل المجموعات | 205,813 | 1,814 | | | |
| 3- إدراك الحقائق الموضوعية | بين المجموعات | 6,364 | 28,878 | 6,16 | 0,001 | **دالة** |
| | داخل المجموعات | 197,707 | 4,683 | | | |
| 4- إطار العلاقة الصحيح | بين المجموعات | 86,634 | 3,726 | 1,17 | 0,325 | **غير دالة** |
| | داخل المجموعات | 510,445 | 1,888 | | | |
| 5- التطرف في الرأي | بين المجموعات | 32,483 | 10,828 | 2,88 | 0,039 | **دالة** |
| | داخل المجموعات | 409,552 | 3,757 | | | |
| التفكير الناقد | بين المجموعات | 137.348 | 45.783 | **2.70** | **0.049** | **دالة** |
| | داخل المجموعات | 1845.431 | 16.931 | | | |

**الجدول (09): قيمة اختبار (ANOVA) (مصدر التباين وقيمة F للتفكير الناقد حسب المستوى(ليسانس/ماستر).**

نلاحظ أن النتائج المدرجة ضمن الجدول (09) تشير إلى أن قيم (**F**) للمهارات التالية على التوالي (**التفسير 2,12**)، (**الدقة في فحص الوقائع 1,97**)، (**إطار العلاقة الصحيح 1,17**)، غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أنه لا وجود لأثر الفروق بين الطلبة في المستوى العلمي للمهارة الآتية: (التفسير، الدقة ي فحص الوقائع، إطار العلاقة الصحيح)، في حين نلاحظ وجود فروق بين الطلبة في مهارتي: (**إدراك الحقائق الموضوعية 6,16**)، (**التطرف في الرأي 2,88**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) أي لا يختلف الطلبة في مهارتي إدراك الحقائق الموضوعية والتطرف في الرأي، أما الفروق في مهارات التفكير الناقد ككل فإن اختبار تحليل التباين قد كشف على أن قيمة (**F**) قدرت بـ(**2.70**) وبمستوى الدلالة المعنوية (**0.049**) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) أي أنه ***توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى (ليسانس/ماستر)***"

قد تفسر هذه النتيجة على أن درجات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد كانت جد متقاربة والتي تعرب على أن مستوياتهم متوسطة على اختبار التفكير الناقد، التي لم تصل للحد المقبول تربويا المذكور آنفا والمقدر بـ(60%). فالنتيجة الحالية جد منطقية لأنه كلما زاد المستوى العلمي زاد التفكير الناقد لدى الطلبة، فهذا راجع لاكتساب الطلبة الخبرات التي تمكنهم من تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم بفعل النجاحات الأكاديمية التي حازوها في مشوارهم الدراسي وإلى الكم المعرفي التراكمي الذي أظهر وجود أثر للفروق بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى (ليسانس/ماستر) .

## X – الخاتمة والاقتراحات:

يمكن القول أن نسبة توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لم تصل للحد المقبول تربويا والمعتمد من طرف الباحثين والمقدر بـ(**60%**)، في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لـ(**نوع الجنس/ التخصص**)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى (**ليسانس/ماستر**).

في ضوء نتائج الدراسة المتوصل إليها، يمكن القول أن هذه النتائج تتحدد بمدى مصداقية أفراد العينة في إجاباتهم على مقياس التفكير الناقد، ومدى ملاءمتها لرغبة المبحوث في التعاون، وكذلك الصعوبات في الإجراءات الميدانية (مكان وزمان) تطبيق المقياس، ومنه هناك بعض الاقتراحات في ظل نتائج الدراسة الحالية:

- دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات الأخرى لدى تخصصات دراسية للتمكن من المقارنة فيما بينها: (تخصصات أدبية وأخرى علمية) وإشراك عينات من مراحل مختلفة (مرحلة الجامعة، الثانوية، المتوسطة، الابتدائية).
- اعتماد مناهج مختلفة لدراسة التفكير الناقد كالمنهج التجريبي والشبه تجريبي لدى الموهوبين أو المتفوقين دراسيا.
- اهتمام المدرسين بمثل هذه المهارات التي توفر الوقت والجهد وتساهم في عملية التعلم النشط في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

## XI – المراجع:

- القرآن الكريم: – سورة البقرة: الآية 242.
- سورة الزمر: الآية 21.

- **المجلات العلمية المحكمة:**

- الشرقي محمد بن راشد، التفكير الناقد **لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (02)، المجلد(06)،(2004).

- درويش عطا حسن وأبومهادي صابر، **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها**، مجلة جامعة الأزهر، المجلد (13)، العدد (02)، (2011).

- الحدابي عبد الملك والأشول أحمد، **مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (05)، (2010).

- العساسلة سهيلة وبشارة موفق(2011)، **أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)، العدد (26)، المجلد (02)، الأردن.

- **الأطروحات والمذكرات الجامعية:** – **الدوسري ظافر بن إدريس(2007)**، مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة **عند طلبة الصف الثالث ثانوي، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر.**

- المالكي فهد عبد الله (2012)، **نمذجة العلاقات بين مداخل الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير، تخصص إحصاء وبحوث ، قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية).

- زيوش أحمد (2012)، **دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، دراسة ميدانية على طلاب معاهد وأقسام علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعتي الجلفة والمسيلة**، رسالة دكتوراه منشورة، معهد التربية البدينة والرياضية (جامعة الجزائر3).

- شطة عبد الحميد (2015)، **التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

- المكدمي مشتاق مجيد (2012)، **أثر إستراتيجية التناقض المعرفي في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير، تخصص طرائق تدريس التاريخ، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالي (العراق).

- العداون فايزة سعد(2011)، **درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات**، رسالة ماجستير، تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية بجامعة (الشرق الأوسط)

- الغامدي عبد الله بن عبد الرحمان (2013)، **الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة الثانوية** ، رسالة ماجستير، تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى (جدة).

- **المؤتمرات العلمية:**

- حنصالي مريامة وحمودة سليمة(2016)، **الموهبة والابداع والتفكير الناقد من وجهة نظر علم النفس العصبي**، مؤتمر الإبداع والتفكير النقدي، الجامعة العربية المفتوحة (البحرين)

- عشوي مصطفى(2016)، **لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟**، مؤتمر الإبداع والتفكير النقدي، الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين.