مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل

محمد سلمان الخزاعلة وخليل إبراهيم الحويجي
كلية التربية، جامعة الملك فيصل
الأحساء، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ولتحقيق الهدف الرئيس للدراسة استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) والمكون من خمس مهارات (مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستدلال، مهارة الاستنتاج، مهارة التقييم) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التحليل كانت أكثر مهارات التفكير الناقد مُمارسة من قِبل الطلاب، في حين كان أقلها ممارسة مهارة الاستنتاج، كما أظهرت النتائج وجود فروق في ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير تبعا لمتغير المستوى الدراسي في جميع المهارات.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، حل المشكلات.

المقدمة

يحيا الإنسان في العصر الحالي حياة مضطربة؛ فهناك مشكلات متراكمة يواجهها سواء في مجتمعه أو خارجه، وبات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي، ويبحث عن العقول الناقدة والمبتكرة لتأتي بحلول جديدة ومثالية للمشكلات، قد تهدئ من اضطرابه وتخفض من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطوير مجتمعه وتقدمه، وبذلك أصبحت دراسة التفكير الناقد والإبداعي بمكوناتها المختلفة من بين الأمور التي تتحدى الباحثين بشكل عام والمربين بشكل خاص؛ فقد أكد توينبي عام 1962م أهمية تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي في أي مجتمع بقوله: «إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت لأي مجتمع من المجتمعات» (مجدي، 2003).

ويرى Mcfarland (2006) أن التربية هي المسؤول الأول عن إعداد الفرد لمواجهة التحديات، وتحمّل مسؤولية اتخاذ القرار وبناء الشخصية المتكاملة القادرة على المشاركة في مجتمع تسوده الحياة الديمقراطية، بحيث يصبح الفرد قادرا على الدفاع عن وجهة نظره وتقبل وجهات نظر الآخرين.

وتؤكد خصاونة (2004) أن هدف التربية هو تنمية التفكير الناقد، والمحاكمة العقلية، وعدم نقل الأمور دون بحث وتمحيص.

كما يعد التفكير الناقد من أبرز أنواع التفكير الذي تسعى إليها التربية؛ نظرا لدوره في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مجالات الحياة المعاصرة ومظاهرها، كما أنه يقوم على تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد في استخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم على وضوح المعنى الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به (خليفة، 1990).

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

فالتفكير الناقد ليس موجودا بالفطرة عند الإنسان؛ فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، وهو لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة؛ فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة، بالإضافة إلى أنه يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى؛ كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى. ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجهنا

كمعلمين، فإذا لم نستخدم التفكير الناقد نصبح جزءا من المشكلة. وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة. والتكيف مع هذه المواقف الجديدة وتحديث المعلومات بشكل مستمر، هو المبرر للتفكير الناقد (الشبول، 2004).

والتربية النقدية تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليا قبل اعتمادها؛ فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها؛ لذا ألحَّ ديكارت في قاعدته المشهورة «البداهة» على ألا يسلم المرء بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك. والتربية النقدية عكس التربية التلقينية؛ فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء متلق، وتغتال فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة (شطناوي، 2007).

ويرى جروان (1999) أن التربية القائمة على تنمية ملكة النقد ينبغي لها استبعاد التلقين ما أمكن ذلك؛ لكونه معوِّقًا رئيسا ومثبطا لكل انفعال نفسي وعقلي، وباعتباره الربيب الأول للامتثال والخضوع، ويمكن للمعلم أن يشجع طلابه دوما على القراءة الفاحصة، وينمي قدرتهم على الملاحظة الدقيقة للرسومات والمعطيات، وألا يتسرع في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخطأ التي تصدر كاستجابات من جانب الطلبة؛ ليشرك الآخرين ويشجعهم على إعمال العقل، ويحتفظ المعلم في النهاية بإيجاز الموقف وإغلاقه بصورة مقنعة.

وتتعاظم أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد في هذه الدراسة لأنه يتناول شريحة مهمة من الطلبة في كلية العلوم التربوية الذين يؤمل فيهم أن يعلموا أبناءنا في المستقبل كيف يفكرون.

تعريف التفكير الناقد

Definition of Critical Thinking

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخرى. فقد وردت كلمة «نقد» في «لسان العرب» بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها؛ فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها، بمعنى اكتشف الزائفة. كما ورد تعبير «نقد الشعر» في «المعجم الوسيط» بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب (النابلسي، 1995).

أما في الأدب التربوي فهناك العديد من التعريفات المتباينة للتفكير الناقد، منها:

تعريف Sternberg (2004) الذي أكد أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والإستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة.

ويعرفه Norris (2002) بأنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به.

كما يشير Beyer (2001) إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، لكنه أكثر تعقيدا من مهارات التفكير الأساسية؛ فالتفكير الناقد من وجهة نظره يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة؛ حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد Beyer أن التفكير الناقد ليس مرادفا لصنع القرارات أو حل المشكلات.

أما جون ديوي فعرفه بأنه تفكير انعكاسي (Reflective) يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير يربط المعتقدات بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج، كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم، ويقود إلى حكم أو اتجاه

مدعوم بالعمل (Elkins,1999).

بينما يرى (1993) Gunn أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات.

في حين يؤكد (1990) Fisher أن التفكير الناقد يمثل الاستدلال وقياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات وصولا إلى الأحكام الموزونة.

أما مهارات التفكير الناقد فقد صنفها الباحثون إلى تصنيفات مختلفة؛ وذلك نتيجة لتنوع التعريفات التي تناولت التفكير الناقد وتعددها، والأطر النظرية المعتمدة في تفسيره، ونتيجة لتعدد مهارات التفكير الناقد وتنوع تصنيفاتها فإن الباحثيْن تبنيا في هذه الدراسة المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وهي على النحو الآتي (مرعي ونوفل، 2006):

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

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

2. مهارة الاستقراء Induction Skill:

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

3. مهارة الاستدلال Inference Skill:

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

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

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

5. مهارة التقييم Evaluation Skill:

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

وفي ظل هذه الاهتمامات بالتفكير الناقد كسمة عقلية ضرورية للإنسان كان اهتمام هذه الدراسة في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني، وذلك من منطلق أن التفكير الناقد قد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم. وللبحث عن تنمية هذه السمة في الغرفة الصفية فقد عمدت هذه الدراسة إلى معرفة مهارات التفكير الناقد الممارسة في الغرفة الصفية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشكل مهارات التفكير الناقد بعدا مهما في حياة الطلبة بصفة عامة، والطلبة في المرحلة الجامعية بصفة خاصة؛ وذلك لما تمثله من أهمية بالغة من خلال تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي وجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح، بالإضافة إلى تشجيع المدرسين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة

الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة)، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين. ولذا فإن مشكلة الدراسة تنبع من خلال رؤية الباحثيْن لما يلي: ظروف العصر الذي نحياه؛ فهو عصر العلم والعولمة، والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير. والطلبة عادة ما يكونون مستقبلين للمعلومات دون أن يتركوا مجالا لأنفسهم لإثارة وتحفيز مهارات التفكير الناقد ليصلوا إلى التميز والإبداع، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة فإن كم المعلومات المتوافرة كبير جدا وفي تزايد مستمر وبالتالي يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين.

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان ضرورة استقصاء مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وذلك من منطلق أنهم يمثلون معلمي الغد الذين لديهم القدرة على نقل خبراتهم النقدية إلى تلاميذهم من خلال ما يقدمونه لهم من معلومات ومعارف وأنشطة تعليمية وتطوير مهاراتهم العقلية والمعرفية وربطها بالتفكير والمعرفة النقدية، وتدريبهم على المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد. وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى الدراسي للطالب).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتعرف الفروق في هذه الممارسة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي للطالب.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث كونها الأولى من نوعها -بحدود علم الباحثيْن- في تناول دراسة مهارات التفكير الناقد بجامعة الملك فيصل، وفي محاولة لتقصي قدرات الطلبة على استخدام مهارات التفكير الناقد ودور المدرسين في تنمية مثل هذا النوع من التفكير عند الطلبة، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال إعادة تقييم المدرسين لإستراتيجيات التدريس المتبعة والتركيز على إستراتيجيات تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة، وتنبع أهميتها أيضا من خلال تحفيز مسؤولي الجامعة على عمل برامج ودورات وورش تدريبية تركز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. كما يمكن أن تكون هذه الدراسة مفتاحا أساسيا لدراسات وأبحاث أخرى تركز على استخدام مهارات معينة في التفكير الناقد، وأنواع التفكير الأخرى.

محددات الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية بالآتي:

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء للعام الدراسي 2011- 2012م.

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للكشف عن مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل؛ ولذلك فإن نتائجها سوف تكون صالحة لهذا المجتمع والمجتمعات المماثلة.

التعريفات الإجرائية

التفكير الناقد: العملية العقلية التي تقوم على التحليل والتقويم والاستدلال والاستنتاج والاستقراء للمفاهيم والحقائق والأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتعرض لها الطالب. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

مهارات التفكير الناقد: المهارات الخمس التي يقيسها اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) للتفكير الناقد وهي: (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد في الدراسة الحالية.

كلية التربية بجامعة الملك فيصل: إحدى الكليات

المكونة لجامعة الملك فيصل والتي تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات التربوية.

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

الدراسات السابقة

أورد الأدب التربوي مجموعة من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد عند الطلبة؛ فكانت دراسة سرحان (2000) بعنوان «مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات»، وتكونت العينة من (199) طالبًا وطالبة، طُبق عليهم مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

وهدفت دراسة Lee (2000) إلى تعرف التفكير الناقد كأحد مهارات الألفية الجديدة، وقد بينت الدراسة أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية – التعلمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الألفية الجديدة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن المساقات الجامعية تنمي الفهم الناقد من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي، وكذلك من خلال التفكير التباعدي وتمييز الحقيقة من الرأي.

وأجرت Ruland (2001) دراسة هدفت إلى تعرف المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد. تألفت عينة الدراسة من (342) طالبا وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي؛ حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية منبئات قوية لزيادة القدرة في التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام Temple (2002) بدراسة هدفت إلى التركيز على اختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع (12–15) شهرا، وقد استخدم Temple مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية – التعلمية؛ مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة في التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومُنح الطلبة فرصا أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

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

وقامت الربضي (2004) بدراسة بعنوان «أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم

لها»، وتكونت عينة الدراسة من (84) معلما ومعلمة يعلّمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج California Critical Thinking) (2000 Skills, 2000)، كما طورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37 %) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضا، وهي مرتبة تنازليا على النحو التالي: مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستدلال، وأخيرًا مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9 %) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

وأجرى مرعي ونوفل (2006) دراسة بعنوان «مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)»؛ حيث تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الكلية البالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80 %)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعا للمستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الأولى والسنة الثانية.

وأجرى النبهاني (2010) دراسة بعنوان «مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان» وتكونت عينة الدراسة من (332) طالبا وطالبة من برنامجي التصميم ودراسات الاتصال، وقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا والمحدد بـ (80 %)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى مهارات التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيا لمتغير الاختصاص.

يلاحظ من الدراسات السابقة تنوع أهدافها؛ فنرى منها ما حاول قياس مستوى مهارات التفكير الناقد عند الطلبة، كدراسة سرحان (2000)، ودراسة مرعي ونوفل (2006)، ودراسة النبهاني (2010)، في حين هدفت دراسة الربضي (2004) إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد، أما دراسة العبدلات (2003) فقد هدفت إلى استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وحاول Temple (2002) قياس فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد، وحاول Ruland (2001) قياس المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، وركزت دراسة Lee (2000) على التفكير الناقد للألفية الجديدة، لكونه ضرورة للعملية التعليمية. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها حاولت تعرف مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية الملائمة لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل للعام الدراسي 2011-2012م.

وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بالطريقة العشوائية من مستويات السنوات

الدراسية من الأولى حتى الرابعة، والبالغ عددهم (500) طالب وطالبة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الجنس	المجموع
السنة الأولى	ذكور	58
	إناث	75
السنة الثانية	ذكور	53
	إناث	70
السنة الثالثة	ذكور	55
	إناث	67
السنة الرابعة	ذكور	57
	إناث	65
المجموع	ذكور	223
	إناث	277

أداة الدراسة

اختبار كاليفورنيا (2000) لمهارات التفكير الناقد

استخدم الباحثان مقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) والذي طبقته دراسة مرعي ونوفل (2006) California Critical Thinking Skills Test (CCTST) وذلك بعد تعديل صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة السعودية، وخصائص الطالب السعودي.

الصورة الأصلية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

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

تصحيح الاختبار

تكون اختيار كاليفورنيا من (34) فقرة نوع الاختبار من متعدد، وكل فقرة لها أربعة بدائل، وبعضها له خمسة بدائل، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة ودرجة صفر للإجابة الخطأ.

صدق المقياس

صدق المحتوى

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة السعودية تم عرض الاختبار المعرب على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وجامعة الإمام محمد ابن سعود بالأحساء، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة اللغة وغموض الفقرات.

صدق البناء

بعد مراجعة صدق المحكمين على المقياس تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس قبل البدء بتطبيقه على عينة الدراسة، وتضمن هذا النوع من الصدق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (32) طالبا وطالبة، وقد تم حساب معامل ارتباط كل مهارة مع المقياس الكلي للمهارات، وقد حققت جميع مهارات المقياس ارتباطا مقبولاً؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط هذه بين (0.64 -0.87).

ثبات المقياس

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق، ومن خلال بيانات العينة الاستطلاعية تم استخراج الثبات لمقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بالطرق الموضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): معاملات ثبات مقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	نوع الثبات		
			الإعادة	التجزئة النصفية	كرونباخ ألفا
1	مهارة التحليل	6	0.81	0.82	0.89
2	مهارة الاستقراء	6	0.78	0.77	0.80
3	مهارة الاستنتاج	4	0.74	0.69	0.76
4	مهارة الاستدلال	12	0.83	0.83	0.84
5	مهارة التقييم	6	0.80	0.79	0.82
الكلي		34	0.82	0.84	0.87

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الناقد الخمس لدى أفراد عينة الدراسة والدرجة الكلية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
مهارة التحليل	6	2.89	0.64	1
مهارة الاستقراء	6	2.73	0.55	2
مهارة الاستنتاج	4	2.27	0.52	5
مهارة الاستدلال	12	2.69	0.67	3
مهارة التقييم	6	2.35	0.53	4
الكلي	34	2.59	0.57	-

يلاحظ من الجدول(3) أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد الممارسة قد تراوحت بين 2.27 – 2.89؛ فقد احتلت مهارة التحليل المرتبة الأولى في الممارسة بمتوسط حسابي (2.89)؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى قدرة الطلبة على فحص الآراء واكتشاف الحجج والعمل على تحليلها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربضي (2004) التي بينت أن مهارة التحليل كانت الأكثر ممارسة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن، في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي ونوفل (2006) التي بينت أن مهارة الاستدلال قد احتلت المرتبة الأولى في الممارسة لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، كما يبن الجدول (3) أن مهارة الاستنتاج قد جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة في الممارسة بمتوسط حسابي (2.27)؛ ولعل ذلك يعود إلى صعوبة هذه المهارة وصعوبة ممارستها من قبل الطلبة؛ فهي تحتاج إلى قدرة في استخلاص النتائج من المقدمات والقدرة على الجدل والنقاش والقدرة على تخمين البدائل، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربضي (2004) التي بينت أن مهارة الاستنتاج قد احتلت المرتبة الثالثة في الممارسة لدى معلمي

الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى الدراسي للطالب)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك لتحديد مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي للطالب).

أولاً: متغير الجنس

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل على مقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول (4).

جدول (4): قيمة (ت) ومستوى الدلالة تبعا لمتغير الجنس على مقياس اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

الرقم	المهارة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	مهارة التحليل	ذكور	2.80	0.72	0.687	498	0.023
		إناث	2.99	0.63			
2	مهارة الاستقراء	ذكور	2.51	0.94	0.425	498	0.011
		إناث	2.96	0.60			
3	مهارة الاستنتاج	ذكور	2.18	0.99	0.135	498	0.020
		إناث	2.39	0.96			
4	مهارة الاستدلال	ذكور	2.52	0.85	0.592	498	0.00
		إناث	2.89	0.70			
5	مهارة التقييم	ذكور	2.24	0.97	0.160	498	0.015
		إناث	2.43	0.87			
الأداة ككل		ذكور	2.45	0.89	0.342	498	0.011
		إناث	2.73	0.64			

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل تعزى إلى متغير الجنس في جميع مهارات الأداة والأداة ككل وذلك لصالح الإناث، ولعل ذلك يعود إلى عملية التأسيس؛ فالأمر الظاهر والواضح أن مدارس الإناث التي تمد الجامعة بالطلاب أفضل من مدارس الذكور، فيلاحظ أن الإناث في هذه الجامعة أكثر قدرة من الطلاب على المذاكرة؛ فتقديراتهن أعلى من الذكور والتزامهن بواجباتهن أفضل وأكثر حرصا من غيرهم من الذكور، والعملية التعليمية عملية بنائية، وهذا واضح من خلال استجابة الإناث التي بينت نتائجها قدرة الإناث وأفضليتهن في استخدام مهارات التفكير الناقد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي ونوفل (2006) ودراسة النبهاني (2010) اللتين بينتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى مهارات التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من سرحان (2000) و(2001) Ruland والعبدلات (2003) التي بينت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مدى امتلاك العينة لمهارات التفكير الناقد.

ثانيا: المستوى الدراسي للطالب

يبين الجدول (5) نتائج الفروق وفقا للمستوى الدراسي للطالب.

جدول (5): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ومستوى الدلالة تبعا لمتغير المستوى الدراسي من حيث مستوى مهارات التفكير الناقد

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	مهارة التحليل	بين المجموعات	0.383	0.127	3	0.127	0692
		داخل المجموعات	88.539	0.178	496		
2	مهارة الاستقراء	بين المجموعات	0.598	0.199	3	2.669	0.122
		داخل المجموعات	68.801	0.137	496		
3	مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	0.988	0.329	3	0.261	0.453
		داخل المجموعات	67.181	0.135	496		
4	مهارة الاستدلال	بين المجموعات	0.336	0.112	3	0.425	0.562
		داخل المجموعات	58.896	0.118	496		
5	مهارة التقييم	بين المجموعات	0.899	0.299	3	0.830	0.337
		داخل المجموعات	65.182	0.131	496		
	الأداة ككل	بين المجموعات	0.395	0.131	3	0.678	0322
	داخل المجموعات	داخل المجموعات	44.058	0.888	496		

يبين الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل تعزى إلى متغير المستوى الدراسي في جميع مهارات الأداة والأداة ككل، وقد يعزى ذلك إلى أن منهجية التدريس واحدة لجميع المستويات الدراسية، وإلى عدم التركيز على تنويع مهارات التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، فلا وجود للمحاضرات التي تستثير العلميات العقلية عند الطلبة؛ فالمحاضرة والاختبارات تتم بالمنهجية والأسلوب نفسه لجميع المستويات الدراسية، كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق بين هذه المستويات الدراسية في مستوى مهارات التفكير الناقد. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي ونوفل (2006) التي أظهرت وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) تبعا لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنتين الأولى والثانية.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة مراجعة المقررات وتوصيفها والتركيز على إظهار مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص.
2. ضرورة أن تحتوي الخطط الدراسية على تدريس ثلاثة مقررات دراسية على الأقل لتنمية التفكير والتفكير الناقد.
3. عقد ورش ودورات مكثفة لطلبة كل قسم تركز على استخدام مهارات التفكير الناقد والحضور الإجباري لجميع الطلاب.

المراجع

جروان، فتحي عبد الرحمن. 1999. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

خصاونة، ريما. 2004. تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خليفة، غازي جمال توفيق. 1990. تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الربضي، مريم. 2004. أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الزيادات، ماهر. 2003. أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سرحان، إبراهيم. 2000. مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشبول، أريج صالح. 2004. أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شطناوي، فاضل. 2007. درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية في الأردن لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته ودرجة ممارستهم لها وتطوير برنامج تدريبي وفق ذلك وقياس أثره في تحصيل طلبتهم وتنمية تفكيرهم الناقد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العبدلات، سعاد. 2003. استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

مجدي، حبيب. 2003. اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. بدون رقم الطبعة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

مرعي، توفيق، ونوفل، محمد بكر. 2006. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، المجلد (13)، العدد (4)، ص ص 289 – 341.

النابلسي، خلدون. 1995. تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النبهاني، خميس. 2010. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

Beyer, B. 2001. What research suggests about teaching thinking skills. *In*: Costa, Arthur L, (Ed.). Developing Mind: A Resource Book for Teaching. ASCD, Alexandria, Virginia.

Elkins, J.R., 1999. Alternating currents: One teacher's thinking about the critical thinking movement. Legal Studies Forum [online], 23. retrieved on: 1-12-2011. from http://myweb.wvnet.edu/~jelkins/critproj/overview.html

Gunn, E. 1993. Assessing critical Thinking: Development of A constructed Response Test. Dissertation Abstract International. 54(4): 2267-A.

Fisher, C. 1990. Effects of a development drama in query process on creative and critical thinking in early adolescents. Dissertation Abstract International. 50(11): 3389-A.

Lee. V. 2000. A content analysis of commercially prepared thinking skills programs. Dissertation Abstract International 53(6): 1198-A.

McFarland, A. 2006. Critical thinking elementary school social studies. Social Education. 49(3): 277-280.

Norris, I. 2002. Making critical thinking possible: Options for teachers. Social Education. 59(3): 139-143.

Ruland, K. 2001. Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. College Students Journal. 32(2): 44-50.

Sternberg, S. 2004. Thematic geography and student success- a comparative study geography (0366). Dissertation Abstract International. (0554) MAL. (40/01), 64-73.

Temple, C.2002. Effect of teaching critical thinking ability achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders. Journal of Research in Education. 51(1): 36-94.

Critical Thinking Skills Practiced by Faculty of Education's Students at King Faisal University

Mohamad Salman Khazaaleh, Khalil Ibrahim Alhuwaiji

College of Education, King Faisal University
Al-Ahsa, Saudi Arabia

ABSTRACT

This study aimed to explore critical thinking skills most exercised among the students of the Faculty of Education, King Faisal University. The researchers used the California test for critical thinking skills model (2000) which consists of five skills (i.e. analysis skills, induction skills, inference skills, deductive skills, and evaluation skills). After verification of its psychometric properties, the test was administered on 500 randomly selected students. To answer the research questions of the study, the researchers employed statistical tools including means, standard deviations, t-test, and analysis of variance (ANOVA).

The results showed that analysis skill was the most exercised skill, while the least of which was exercised is the deductive skill. Results also showed significant differences in the level of critical thinking skills based on gender, in favor of females. However, no statistically significant differences were found in the level of thinking skills depending on academic level in all the items of the tool and the items as a whole.

Key Words: Innovational thinking skills. Problem solving.