



التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة كلية الآداب جامعة عمر المختار وفقاً لبعض المتغيرات

أ. هدى إسماعيل حمد جوير *

قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا

Critical Thinking among First- and Fourth-Year Students at the Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University

Huda Ismail Hamid Juwair *

Department of Psychology, Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya

*Corresponding author

easybde231@icloud.com

*المؤلف المراسل

تاريخ النشر: 2025-08-22

تاريخ القبول: 2025-08-16

تاريخ الاستلام: 2025-06-09

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة بكلية الآداب جامعة عمر المختار. وتحديد الفروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: النوع، السنة الدراسية، والتخصص الدراسي. انطلقت الدراسة من ملاحظة ضعف ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى العينة، مما قد يؤثر سلباً على جودة تعليمهم. ولتحقيق الأهداف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وطبقت مقياس التفكير الناقد. تكونت العينة من (85) طالباً وطالبة، بواقع (44) طالباً و (41) طالبة. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة منخفض.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغيرات النوع، السنة الدراسية، أو التخصص الدراسي. توصي الدراسة بدمج مهارات التفكير الناقد في المقررات وتوفير برامج تدريبية لتعزيزها.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، التعليم الجامعي، حل المشكلات، مهارات التفكير.

Abstract

This study aimed to determine the level of critical thinking among first and fourth-year students at the Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University, and to identify the differences in this level according to the variables of gender, academic year, and academic specialization. The study was based on the observation of a weak practice of critical thinking skills among the sample, which may negatively affect the quality of their education. To achieve its objectives, the study used a descriptive analytical approach and applied a critical thinking scale. The sample consisted of (85) male and female students, specifically (44) males and (41) females. The study reached the following conclusions:

1. The level of critical thinking among the sample members is low.
2. There are no statistically significant differences in the level of critical thinking attributed to the variables of gender, academic year, or academic specialization. The study recommends integrating critical thinking skills into the curriculum and providing training programs to enhance them.

Keywords: Critical thinking, university education, problem-solving, thinking skills.

مقدمة:

يشهد العالم الحديث تطوراً في مختلف المجالات الإنسانية والتربوية نتيجة للثورة الهائلة في مجال المعلومات والاتصالات. ولعل أهم ما يميز هذه الثورة ظهور التقنيات المختلفة، ومن أهمها الحواسيب ووسائل الاتصال المتنوعة. الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بالطلبة واستثمار إمكانياتهم العقلية لمسايرة تطورات الحياة المعاصرة (جروان، 2012).

بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد في عهد الفيلسوف اليوناني سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد. وفي العصر الحديث، بدأ التربويون بالاهتمام به عندما استعمل جون دي وي مصطلح "التفكير التأملي" في كتابه (كيف نفكر؟). بعد ذلك، جاء إدوارد جلاسر وآخرون وأعطوا معاني أدق للتفكير الناقد عندما وضعوا اختبارات تقيس التفكير الناقد لدى الناس بشكل دقيق (حسن، 2014).

وقد ظهرت حركة التفكير الناقد في التربية في ثمانينيات القرن الماضي، ويعود الفضل في ذلك إلى جامعة ولاية كاليفورنيا التي طالبت بضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد لدى الطلاب. وكان الإعلان مفاده إدخال التفكير الناقد في التعليم من أجل فهم العلاقة بين اللغة والمنطق، والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز القدرة على التحليل والنقد والدفاع عن الأفكار، بالإضافة إلى الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي للوصول إلى استنتاجات صحيحة.

تعد عملية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية، وذلك لحاجة الأجيال القادمة لمواجهة التغيرات المستمرة في الأوضاع الحياتية المختلفة، ومساعدتهم لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهونها (الزغلول، 2012).

ويُعد التفكير الناقد أحد أبرز المهارات التي يحتاجها الطلبة في مواقف التعليم، وهي بحاجة إلى تطوير مستمر عبر مواقف التعليم والتعلم ومواقف الحياة المختلفة. ويرى خبراء التفكير الناقد أن مفهوم النقد يتطلب أن يتوافر لدى الفرد عقل مرن ومفتوح، والقدرة على التقويم، والقدرة على التخطيط والتحليل، وإصدار الأحكام. كل ذلك يتطلب دافعية عالية لدى الفرد لتحقيق أهدافه (السليتي، 2006).

إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم. كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على إثراء بنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم. وتزداد أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد في هذا البحث إذا ما تناول شريحة مهمة من الطلبة (المرحلتين الأولى والرابعة) الذين يُؤمل فيهم أن يعلّموا في المستقبل أبناءنا كيف يفكرون.

مشكلة الدراسة:

مشكلة الدراسة يُعد التفكير الناقد من المواضيع الرئيسية في التعليم الحديث التي لاقت اهتماماً من التربويين منذ فترة طويلة، ولكن الاهتمام به زاد بشكل واضح في السنوات الأخيرة، نظراً لانعكاساته العديدة على عملية التعلم التي تُعد ضرورية من أجل مساعدة الطلبة على مواجهة الحياة المعاصرة (الحارثي وسعيد، 2016).

التفكير الناقد يدخل في أغلب النشاطات الحياتية والعملية والاجتماعية والإنسانية والاقتصادية والسياسية، وتبرز أهميته في مساعدة البشر نحو التغيير والتطوير، والارتباط الإيجابي بكل ما يحدث من حولهم من أحداث (الزغلول، 2012).

وبذلك يُعد التفكير الناقد مهارة ضرورية تُساعد الطلاب على تحليل المعلومات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المستنيرة، مما يجعلها ركيزة أساسية في البحث العلمي وإعداد الدراسات الأكاديمية. بناءً على ما سبق ذكره، ترى الباحثة أن امتلاك مهارات التفكير الناقد هو هدف تعليمي ومطلب تربوي يجب تنميته لدى جميع المتعلمين في مراحل التعليم بصفة عامة، ولدى طلبة الدراسات العليا بصفة خاصة،

فمن الضروري أن يمتلك الطلبة هذه المهارات حتى يتمكنوا من التلخيص وإصدار الأحكام والاستقلالية في الرأي والمناقشة وتبادل الأفكار مع الأساتذة.

فإذا تبين وجود قصور في امتلاك الطلبة لهذه المهارات، فهذا يعني أن طالب المرحلة النهائية بالجامعة يتميز عن غيره من الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى. ومن هنا وجدت الباحثة ضرورة دراسة مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة.

وعليه، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة بكلية الآداب جامعة عمر المختار؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات (النوع-العمر - التخصص الدراسي)؟

أهمية النشر العلمي

يُعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم. إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد. (Critical Thinking Skills)

وتكمن أهمية الدراسة الحالية من ناحيتين: **الناحية النظرية والناحية التطبيقية.**

- **من الناحية النظرية:** تستطيع الدراسة أن تحدد إلى أي مدى يساهم التفكير الناقد في تحديد دافع الإنجاز لدى طلبة الماجستير بكلية الآداب بجامعة عمر المختار، وعليه، يمكن دراسة العلاقة بين التفكير الناقد ودافعية الإنجاز.
- **من الناحية التطبيقية:** قد تقدم الدراسة استراتيجيات وتوصيات ومقترحات من خلال النتائج التي ستشير إليها، كما يمكن الاستفادة منها في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية.

أهداف الدراسة يمكن تحديد أهداف الدراسة من خلال ما يأتي:

1. **الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة بكلية الآداب جامعة عمر المختار.**
2. **التعرف على الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بكلية الآداب جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).**
3. **التعرف على الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بكلية الآداب جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير السنة الدراسية.**
4. **التعرف على الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.**

مصطلحات الدراسة

- **مهارات التفكير الناقد:** تُعرّف بأنها القدرة على التقييم العقلاني للمعلومات المتاحة لاتخاذ قرارات مستنيرة (عقل، 2015).
- **التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الناقد:** هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس مهارات التفكير الناقد. حيث تدل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على ارتفاع مهارات التفكير الناقد لدى المفحوص.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة داخل النطاق الجغرافي في مدينة البيضاء بكلية الآداب جامعة عمر المختار.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2024-2025.
- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلتين (الأولى والرابعة) بكلية الآداب- جامعة عمر المختار.

الإطار النظري والدراسات السابقة تمهيد

يشهد هذا العصر تغيرات عديدة وسريعة في مختلف مجالات الحياة. إن إعداد الفرد للعيش في مجتمع سريع التغير والتطور يجعل من اهتمام المؤسسات التربوية بالتفكير الناقد أمراً بالغ الأهمية، وذلك لإنشاء جيل قادر على تمييز الصحيح عما سواه، وتمكينه من النجاح في مختلف جوانب الحياة. كما أن تشجيعه على التساؤل والبحث وعدم التسليم بكثير من الأمور دون التحري والاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاقه المعرفية. تمثل مهارات التفكير الناقد أحد العناصر الأساسية في تطوير القدرة على التحليل واتخاذ القرارات الحكيمة. ويُعتبر التفكير الناقد عملية عقلية تتطلب من الفرد تحليل المعلومات بشكل منطقي، وفحص الأدلة والحجج، وفهم الروابط بين الأفكار، ومن ثم اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على تحليل متأن ودقيق.

أولاً: تعريف التفكير الناقد التفكير الناقد هو مجموعة من العمليات العقلية التي تهدف إلى تحليل وتقييم المعلومات والأفكار بشكل منطقي ومنظم، وذلك لتحديد مدى صحتها ودقتها، وبالتالي الوصول إلى استنتاجات مدروسة ومبنية على أسس سليمة. يعرفه ريتشارد بول وليندا إلدر (Richard Paul & Linda Elder) بأنه "القدرة على التفكير بشكل واضح ومنطقي من أجل اتخاذ قرارات وحل المشكلات". (Paul & Elder, 2014) وتكمن أهمية التفكير الناقد في أنه يساهم في تحسين جودة التفكير واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية الفكرية والفهم العميق للقضايا المعقدة.

ثانياً: أهمية التفكير الناقد تتمثل أهمية التفكير الناقد في النقاط التالية:

- **تحليل البيانات والمعلومات:** يساعد الأفراد في تحليل المعطيات بشكل منطقي واستخلاص استنتاجات دقيقة.
- **اتخاذ القرارات المستنيرة:** يعزز القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة بناءً على المعلومات المتاحة.
- **تنمية مهارات حل المشكلات:** يعزز القدرة على إيجاد حلول فعالة للمشكلات المعقدة.
- **تعزيز التفكير الإبداعي:** من خلال طرح أسئلة وتحديات جديدة تقود إلى حلول مبتكرة.
- **تحفيز التفكير المستقل:** يساعد على التفكير خارج الصندوق وعدم قبول الأفكار السطحية أو غير المدروسة.

ثالثاً: مكونات مهارات التفكير الناقد

تتضمن مهارات التفكير الناقد عدة جوانب رئيسية يمكن تلخيصها في:

- **التحليل (Analysis):** القدرة على تحليل الأفكار والمفاهيم وفهم علاقاتها.
- **التفسير (Interpretation):** فهم السياقات والمعاني التي تحملها المعلومات.
- **التقويم (Evaluation):** القدرة على تقييم قيمة المعلومات والأدلة المتاحة.
- **الاستدلال (Inference):** استخراج استنتاجات منطقية من المعطيات.
- **التنظيم الذاتي (Self-regulation):** القدرة على تنظيم ومراجعة تفكير الفرد في مختلف المواقف.

رابعاً: النظريات الأساسية الداعمة للتفكير الناقد توجد العديد من النظريات التي تساهم في فهم وتطوير مهارات التفكير الناقد. إليك أهمها:

1. نظرية التعلم البنائي: (Constructivism)

- **المفهوم:** يركز البنائيون مثل جان بياجيه و ليف فيغوتسكي على أن المعرفة لا تُكتسب فقط من خلال التلقين، بل يتم بناؤها من خلال التجارب والتفاعلات مع البيئة.
- **العلاقة بالتفكير الناقد:** يشجع هذا النموذج على استخدام التفكير الناقد كأسلوب لتطوير استراتيجيات التفكير من خلال فحص المفاهيم والمعلومات وتطوير الفهم العميق لها. كما يشير إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء التفكير النقدي (Vygotsky, L. S. (1978). Thought and Language).

2. نظرية ما وراء المعرفة: (Metacognition)

- **المفهوم:** يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى الوعي بكيفية التفكير وتنظيمه، أي القدرة على التفكير في التفكير.
- **العلاقة بالتفكير الناقد:** يساعد الأفراد على تقييم استراتيجيات تفكيرهم الخاصة وتنظيمها بشكل أكثر فاعلية. هذا يساعد في تعزيز مهارات التفكير الناقد من خلال مراقبة وتحليل العمليات الذهنية أثناء التفكير. (Flavell, J. (1979). 197)

3. نظرية التفكير النقدي لـ Richard Paul و Linda Elder

- **المفهوم:** يركز بول وإلدر على تعريف التفكير الناقد من خلال مجموعة من المهارات والعادات التي يمكن تدريب الأفراد عليها. ويشمل ذلك القدرة على التحليل العميق والتفسير والتقييم.
- **العلاقة بالتفكير الناقد:** يشير هذا النموذج إلى أن التفكير الناقد يعتمد على مجموعة من المبادئ الأساسية مثل الشك المنهجي، التفكير المنطقي، والقدرة على التعبير عن الحجج بشكل واضح. (Paul, R., & Elder, L. (2014)).

4. نظرية التعلم الاجتماعي لـ Albert Bandura

- **المفهوم:** يعتبر ألبرت باندورا أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والمحاكاة والتفاعل الاجتماعي.
- **العلاقة بالتفكير الناقد:** يساعد التعلم الاجتماعي على تطوير التفكير النقدي من خلال المناقشات والتفاعل مع الآخرين. هذه التفاعلات توفر بيئة داعمة لطرح الأسئلة والنقد البناء. (Bandura, 1998)

خامساً: استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد

- لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد، يمكن اعتماد العديد من الاستراتيجيات، منها:
- **الأسئلة المفتوحة:** تحفيز التفكير من خلال طرح أسئلة تتطلب إجابات مدروسة ومعقدة.
- **المناظرات والنقاشات:** توفير فرص للنقاش البناء حيث يتبادل الأفراد الآراء ويتعرضون للأفكار المعارضة.
- **دراسات الحالة:** تحليل المواقف الحقيقية لإيجاد حلول للمشكلات المعقدة.
- **التفكير التأملي:** تشجيع الأفراد على مراجعة أفكارهم ومعتقداتهم بناءً على التجارب الشخصية.
- **العصف الذهني:** تنظيم جلسات عصف ذهني لتوليد الأفكار وتحفيز التفكير الابتكاري.

سادساً: دور المعلم في تنمية التفكير الناقد

- من المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دوراً مهماً في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع والخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية – تعليمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار (أبو جادو ونوفل، 2013: 246).
- ويشير كل من إبراهيم (2009: 417)، والحويجي والخزاعلة (2012: 207) إلى أهم الأدوار التي يُفترض توافرها في معلم التفكير الناقد:

1. **مخطط:** أي أن يتمكن المعلم من التخطيط لمواقف تعليمية تتوافر بها فرص للطلبة لممارسة مهارات التفكير الناقد.
2. **تشكيل المناخ الصفّي:** أن يتمكن المعلم من تهيئة جو تعليمي يتيح من خلاله للمتعلمين حرية التعبير عن الرأي والنقد والاعتراض والرفض.
3. **المبادرة:** أن يظهر المعلم مبادرة حب الاستطلاع والاهتمام بالمشكلات المطروحة، وي طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.
4. **التركيز:** يستند المعلم في هذا الدور إلى توجيه انتباه الطلبة نحو عناصر المادة الدراسية الأساسية والتي تشكل بؤرة الاهتمام بالنسبة لهم.
5. **المحافظة على الاستمرارية:** لا بد أن يقوم المعلم بإعادة شحذ همم طلبته والحفاظ على انتباههم لفترة طويلة من الوقت ومساندتهم من جديد بهدف تمكينهم من مواجهة الصعوبات أو المعوقات التي تعترض سير تقدمهم.
6. **توفير مصادر للمعلومات:** ينبغي على المعلم الحرص على توفير مصادر المعلومات المتنوعة وكل ما هو جديد من كتب ومراجع وبيانات إلكترونية حديثة والتي من شأنها تلبية حاجات الطلبة وتسهيل عملية تعلمهم.
7. **توجيه الأسئلة السابرة:** على المعلم توجيه أسئلة السبر التي تتفحص فهم الطلاب لما تعلموه ومن ثم إكسابهم وتدريبهم على طرح الأسئلة العميقة التي تحيط بجوانب الموضوع. لذلك فإن التدريب على طرح الأسئلة السابرة يمكن الطلبة من دعم استنتاجاتهم وأفكارهم التي توصلوا إليها وبالتالي يبعدهم عن السطحية في التفكير.

الدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل استعراضاً للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، خاصةً التفكير الناقد، والتي سيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، مع مناقشة التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف، والعينة، والمنهج، والأدوات المستخدمة، والنتائج.

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الناقد

- **دراسة: (Zohar & Dori (2003)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب قوامها (120) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تفكير ناقد متقدمة يظهرون دافعية أكبر نحو الإنجاز الأكاديمي، كما أن التفكير الناقد يعزز من قدرة الطلاب على حل المشكلات.
- **دراسة: (Gredler (2009** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب في بيئات التعلم، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأداة لقياس التفكير الناقد ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج أن التفكير الناقد يعزز من دافعية الإنجاز ويؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي. كما أشارت إلى أن الطلاب الذين يتدربون على مهارات التفكير الناقد يكون لديهم قدرة أكبر على تحقيق النجاح، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تُعزى لمتغير النوع.
- **دراسة الكركي والعواد: (2011)** بعنوان "مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة مؤتة واستكشاف العلاقة بين هذه المهارات والدافع المعرفي. تكونت العينة من (834) طالباً وطالبة من جامعة مؤتة. واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كان دون المستوى المقبول، وُجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى

التفكير الناقد والدافع المعرفي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تُعزى للجنس (ذكر/أنثى)، فيما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصص الأكاديمي، حيث تفوق طلاب التخصصات العلمية على نظرائهم في التخصصات الأدبية.

• **دراسة الأشول والحدابي: (2012)** بعنوان "مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدينتي صنعاء وتعز. تكونت العينة من (121) طالباً وطالبة، منهم (61) طالباً من مدرسة الميثاق بأمانة العاصمة و(60) طالبة من مدرسة تعز الثانوية. واستخدمت الدراسة اختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين. توصلت النتائج إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين كان متوسطاً، مع وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

• **دراسة المالكي: (2012)** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات المباشرة وغير المباشرة لمداخل تعلم الإحصاء على التحصيل الدراسي من خلال مهارات التفكير الناقد. كانت أدوات الدراسة هي اختبار التفكير الناقد (الصورة المختصرة لواطسون وجليسر، 1994)، ومقياس مداخل تعلم الإحصاء الذي أعده جاد الرب (2010). تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة أم القرى الذين يدرسون مقررات الإحصاء للفصل الأول والبالغ عددهم (215) طالباً، وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (98) طالباً. توصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائياً للمدخل الاستراتيجي والمدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في مقررات الإحصاء. كما وُجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للمدخل الاستراتيجي والمدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في الإحصاء مروراً بمهارات التفكير الناقد.

• **دراسة محمد وأمير: (2014)** بعنوان "التفكير الناقد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت مجموعة البحث من (120) طالباً سعودياً ومصرياً مغترباً من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي من ثلاث مدارس بمدينة الرياض. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التفكير الناقد ومقياس الدافعية للإنجاز. أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين درجات الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين على مقياس التفكير الناقد والدافعية للإنجاز. كما أكدت النتائج على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات على مقياس التفكير الناقد والدرجات على مقياس دافعية الإنجاز للطلاب.

• **دراسة الصواف: (2012)** هدفت للتعرف على مهارات التفكير الناقد نحو التخصص الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة من طلاب كلية التربية النوعية بمحافظة دمياط في مصر. تكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة من تخصصات (التربية الفنية، والحاسب الآلي، والاقتصاد المنزلي). بعد تطبيق اختبار التفكير الناقد على العينة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى ومتوسط درجات طلاب السنة الأخيرة لصالح طلاب السنة الأخيرة في جميع أبعاد التفكير الناقد، عدا بعد تقويم الصحيح بالنسبة لتخصص الحاسب الآلي، وبغدي تقويم الحجج والاستدلال بالنسبة لتخصص الاقتصاد المنزلي.

• **دراسة بلعيد: (2016)** بعنوان "تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية زليتن". هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التعرف على الافتراضات والتفسيرات والتقويم والحجج والاستنتاج لدى طلبة كلية التربية بمدينة زليتن والتحقق من فاعليته، وعلاقة التفكير الناقد بمتغيرات (النوع، والتخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي). تكونت عينة الدراسة من (108) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج

شبه التجريبي، إضافة إلى البرنامج التدريبي الذي قام بإعداده واطسون وجليسر للتفكير الناقد الذي عرّبه فاروق عبد السلام ممدوح سليمان. أظهرت النتائج ما يلي:

- البرنامج التدريبي أثبت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد بين متوسطي أداء طلاب التخصص الأدبي والعلمي والذكور والإناث في القياس البعدي سواء لدى المجموعة التجريبية أو الضابطة، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد لكل من النوعين والتخصصات على حد سواء.
- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي كانت أعلى لدى فئة مرتفعي التحصيل الدراسي.

• **دراسة بلقاسم خليفة (2014)** بعنوان "مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة علم النفس جامعة بنغازي". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علم النفس (المستوى الأول، والمستوى الثامن "التخرج") بجامعة بنغازي، كلية الآداب والعلوم بالمرج. كما استهدفت الدراسة معرفة الفروق بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد التي تُعزى للمستوى الدراسي. وتم استخدام مقياس مهارات التفكير الناقد لواطسون وجليسر، حيث طبقت أداة الدراسة على طلبة علم النفس المستوى الأول وعددهم (31) طالباً، وطلبة المستوى الثامن وعددهم (24) طالباً. أظهرت النتائج حصول الطلبة على نسب ضعيفة من مهارات التفكير الناقد (التنبؤ بالافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج)، تتراوح ما بين (27.64%) و(53.06%)، ولم تصل للحد المقبول تربوياً المقدر بـ (60%). كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة باستثناء مهارة التفسير، حيث كانت الفروق لصالح طلبة المستوى الثامن "التخرج".

ثانياً: تعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي أجريت حول التفكير الناقد بين دراسات وصفية تقيس مستوى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، ودراسات تجريبية تقدم برامج لتنمية هذه المهارات. تشير هذه الدراسات التي أجريت في جامعات عربية مختلفة جميعها إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المطلوب، وهذه النتيجة تتطلب من جميع المهتمين بمخرجات المرحلة الجامعية الاهتمام بدراسة التفكير الناقد. كما تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات لقياس مهارات التفكير الناقد، مثل اختبار التفكير الناقد الصورة المختصرة لواطسون وجليسر، وكذلك اختبارات كاليفورنيا للتفكير الناقد بصورها المختلفة.

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي) لأنه المنهج المناسب لوصف متغيرات الدراسة الحالية، وإيجاد العلاقة المراد دراستها بين هذه المتغيرات.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب المرحلتين (الأولى والرابعة) بكلية الآداب جامعة عمر المختار. (2024-2025)
- **عينة الدراسة:** بلغ إجمالي عينة الدراسة (85) طالباً وطالبة، بواقع (44) طالباً و (41) طالبة.
- **أدوات الدراسة:** تم استخدام مقياس التفكير الناقد إعداد زيوش (2013)، وهو مؤلف من (33) عبارة موزعة على خمسة محاور هي: التفسير (6 فقرات)، الاستدلال (9 فقرات)، التقويم (6 فقرات)، الدقة في فحص الوقائع (7 فقرات)، والتنظيم الذاتي (5 فقرات).

الجدول (1) توزيع فقرات مقياس التفكير الناقد حسب كل بعد.

الأبعاد	الفقرات
التفسير	1، 2، 4، 5، 25، 26
الاستدلال	6، 7، 12، 14، 18، 19، 22، 24، 29
التقويم	3، 8، 13، 17، 20، 30
الدقة في فحص الوقائع	9، 10، 11، 15، 16، 21، 23
التنظيم الذاتي	27، 28، 31، 32، 33

طريقة تصحيح مقياس التفكير الناقد: يقوم الطالب بالإجابة على المقياس بالبدائل التالية: "تنطبق علي"، "لا تنطبق علي"، و"لا تنطبق علي أبداً". تُعطى الدرجات على حسب مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة "تنطبق علي" تُعطى الدرجة (2)، وإذا كانت "لا تنطبق علي" تُعطى الدرجة (1)، وإذا كانت "لا تنطبق علي أبداً" تُعطى الدرجة (0).

الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) لمقياس مهارات التفكير الناقد في الدراسة:

أولاً: الصدق استخدمت الباحثة عدة طرق للصدق، وهي:

1. صدق المحكمين: تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على ثمانية (8) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعة عمر المختار. وقد حصلت الباحثة على نسبة اتفاق تراوحت من (6-8) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (75%-100%)، مع بعض التوضيحات التي كانت في اتجاه توضيح المعنى.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد فيما بينها، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد فيما بينها.

الأبعاد	معامل الارتباط
التفسير	1
الاستدلال	0.190
التقويم	*0.222
الدقة في فحص الوقائع	*0.276
التنظيم الذاتي	**0.357

صدق الاتساق الداخلي: أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التفكير الناقد، مما يشير إلى أن هذه الأبعاد مترابطة فيما بينها وتعمل كمكونات متكاملة للمفهوم الكلي للتفكير الناقد. وقد عكست هذه النتائج مدى اتساق البناء العام للمقياس، ودعمت صدقه التركيبي. إذ إن ارتفاع أحد الأبعاد يرتبط غالباً بارتفاع الأبعاد الأخرى. كما يمثل بعد التنظيم الذاتي أعلى ارتباط ($r = 0.357$)، مما يشير إلى أن الأفراد الذين يمتلكون قدرة أكبر على ضبط تفكيرهم وتنظيم عملياتهم المعرفية، يكونون أكثر قدرة على التوصل إلى استنتاجات منطقية.

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم حساب الصدق التمييزي عن طريق أخذ أعلى الدرجات وأقل الدرجات، وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة

المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين. يوضح الجدول (3) دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول (3) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس التفكير الناقد.

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الدنيا	25	33.160	2.303	-8.611	48	0.010
الدرجات العليا	25	43.720	5.682			

أظهرت نتائج اختبار (t) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس التفكير الناقد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المجموعة العليا، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا (43.72) بانحراف معياري قدره (5.682)، بينما بلغ متوسط المجموعة الدنيا (33.16) بانحراف معياري (2.303)، وكانت قيمة (t) تساوي (-8.611) تشير هذه النتيجة إلى أن مقياس التفكير الناقد يمتلك صدقاً تمييزياً جيداً، حيث استطاع التمييز بفعالية بين الأفراد ذوي التفكير الناقد المرتفع والمنخفض، مما يعكس صلاحية المقياس في قياس الفروق الحقيقية في هذه السمة.

ثانياً: الثبات استخدم الباحث عدة أنواع من الثبات، والجدول (4) يوضح ذلك:

1. ثبات ألفا كرونباخ
2. التجزئة النصفية جوتمان

جدول (4) ثبات ألفا كرونباخ التجزئة النصفية (جوتمان).

المقياس	التجزئة النصفية (جوتمان)	ألفا كرونباخ	العبارات
التفكير الناقد	0.558	0.652	33-1

تم حساب ثبات مقياس التفكير الناقد باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية بطريقة جوتمان، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1. بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.652)، وهي قيمة تشير إلى مستوى ثبات مقبول يدل على اتساق داخلي جيد بين فقرات المقياس.
2. بلغ معامل جوتمان للتجزئة النصفية (0.558)، ويُعد هذا المؤشر أقل من معامل ألفا كرونباخ، وهو يظهر درجة ثبات معتدلة، لكنه لا يزال ضمن الحدود الدنيا المقبولة في بعض الدراسات. تشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي، مما يجعله أداة صالحة للاستخدام في قياس التفكير الناقد لدى العينة المدروسة.

ثبات الاتساق الداخلي:

الجدول (5) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والفقرة لمقياس التفكير الناقد.

الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها
1	**0.425	8	0.055	15	*0.293	22	**0.299	29	0.117
2	*0.242	9	0.153	16	0.040	23	0.187	30	*0.243
3	0.071	10	0.191	17	**0.365	24	**0.356	31	*0.233
4	*0.273	11	0.106	18	**0.317	25	0.078	32	**0.431
5	*0.357	12	-0.024	19	**0.396	26	**0.453	33	**0.309
6	*0.277	13	**0.343	20	**0.400	27	*0.267	-	-
7	**0.338	14	0.056	21	**0.428	28	**0.370	-	-

أوضحت النتائج أن معظم فقرات مقياس التفكير الناقد ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بصدق داخلي جيد، فقد ظهرت معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى معنوية (0.05) و (0.01) في أغلب الفقرات، مما يعكس اتساقها مع البعد العام للمقياس، باستثناء الفقرة رقم (12) التي ظهرت بعلاقة سلبية وغير دالة، وهو ما يشير إلى ضرورة مراجعتها أو تعديل صياغتها، وبشكل عام تعكس هذه النتائج أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

أساليب المعالجة الإحصائية: بعد الحصول على كافة المعلومات من المفحوصين عن طريق أداة الدراسة المتمثلة في مقياس (التفكير الناقد) اعتمدت الباحثة على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في المعالجة الإحصائية واستخرج نتائج الدراسة، وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار T لعينة واحدة - اختبار T لعينتين مستقلتين).

تحليل نتائج الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة لتوضح الاتفاق والاختلاف وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، من أجل تحليل البيانات المستفاد من الدراسة الميدانية وللإجابة على أهداف الدراسة، حيث سيتم عرض نتائج الدراسة ومن ثم تفسيرها ومناقشتها إحصائياً ونظرياً.

عرض النتائج وتفسيرها:

قامت الباحثة بعرض النتائج والتي تكشف عن درجة وحجم ونوع الاختلاف بين متغيرات الدراسة موضع الاهتمام وكانت النتائج مرتبة حسب أهداف الدراسة على النحو الآتي:

الهدف الأول: الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين (الأولى والرابعة) بكلية الآداب بجامعة عمر المختار.

للإجابة على هذا الهدف والمتمثل في التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين (الأولى والرابعة) بجامعة عمر المختار بكلية الآداب، تم استخراج متوسطات درجات أفراد العينة وانحرافاتها المعيارية على مقياس التفكير الناقد، ومقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس ذاته، وقيمه (T) للفروق بين هذه المتوسطات ودلالاتها الإحصائية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار (T) بعينة واحدة لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي الفعلي لمقياس التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية (ن=85)

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	85	35.647	6.502	66	-43.03	0.00

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي للتفكير الناقد، لصالح المتوسط الفرضي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (36.647)، بينما بلغ المتوسط الفرضي (66) مما يشير إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة منخفض بشكل كبير مقارنة بما يفترض أن يكون عليه.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى الافتقار إلى البيئات التعليمية محفزة للتفكير النقدي، وكذلك ضعف الثقة بالنفس في التفكير المستقل، حيث أن الأفراد ذوي التفكير النقدي المنخفض غالباً ما يتجنبون اتخاذ قرارات مستقلة و يفضلون تبني آراء الآخرين دون تمحيص، كما أن العوامل الانفعالية و الضغوط النفسية لها تأثير كبير على التفكير الناقد لأنه يتطلب صفاء ذهني و استقراراً انفعالياً، كما أن ضعف التدريب على تنمية مهارات التفكير الناقد قد يسهم بشكل كبير في انخفاضه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكركي و العواد (2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد كان دون

المستوى المقبول، بينما تختلف مع دراسة Zohar & Dori (2003) حيث أظهرت النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالي من التفكير الناقد.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة وفقاً لمتغير (النوع).

التعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين بكلية الآداب بجامعة عمر المختار وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).

لمعرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين بكلية الآداب وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث). تم حساب متوسطات درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد وقيمة اختبار (T) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح اختبار (T) لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في مجموع درجات مقياس التفكير الناقد كما يدركها أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) (ن=85).

المتغير	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	ذكور	44	36.295	7.092	83	0.952	0.344
	إناث	41	34.951	5.809			

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)، حيث بلغت قيمة (0.952) (t)، عند درجة حرية 83، وبلغ مستوى الدلالة (0.344).

تشير هذه النتيجة إلى أن الفروق بين الجنسين في التفكير الناقد ليست جوهرية، مما يعكس تقارباً في مستوى هذه المهارة بين الذكور والإناث داخل العينة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه أساليب التعليم، وتساوي الفرص في اكتساب المهارات العقلية العليا، وعدم ارتباط التفكير الناقد بعوامل بيولوجية أو نوعية بقدر ارتباطه بالتدريب المعرفي والتنشئة الاجتماعية والمعرفية المتكافئة بين الجنسين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بلعيد (2016)، ودراسة الكركي والعواد (2011)، ودراسة Gredler (2009)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق في النوع، بينما تختلف مع دراسة الأشول والحداي (2012) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة وفقاً لمتغير (السنة الدراسية).

للتعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين (الأولى والرابعة) بجامعة عمر المختار، كلية الآداب، وفقاً لمتغير (السنة الدراسية)، تم حساب متوسطات درجات طلبة كلية الآداب على مقياس التفكير الناقد وقيمة اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين المتوسطات. ويوضح الجدول (8) ذلك.

جدول (8) اختبار (T) لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في مقياس التفكير الناقد كما يدركها أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (السنة الدراسية) (ن=85).

المتغير	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	الأولى	51	35.431	5.814	83	-0.373	0.710
	الرابعة	34	35.970	7.497			

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الناقد تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة)، حيث بلغت قيمة (t) (-0.373) ، عند درجة حرية 83، وبلغ مستوى الدلالة (0.710) ، وهو أكبر بكثير من مستوى الدلالة المقبول، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين ليست ذات دلالة إحصائية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مهارات التفكير الناقد لا تتطور بالضرورة تلقائياً عبر السنوات الدراسية الجامعية إذا لم تكن هناك برامج أو مناهج أكاديمية تُعنى بتنميتها. كذلك قد تكون الخبرات التعليمية في الكلية متقاربة بين السنوات الدراسية، أو أن التفكير الناقد لا يُقاس بشكل مباشر في المساقات التي يدرسونها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصواف (2012) التي توصلت إلى وجود فروق في السنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأخيرة.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي).

للتعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين (الأولى والرابعة) بجامعة عمر المختار، كلية الآداب، وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي)، استُخدم اختبار التباين الأحادي (ANOVA) ، واستُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ويوضح الجدول (9) ذلك.

جدول (9) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق في مقياس التفكير الناقد كما يدركها أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي) (ن=85).

المتغير	التخصص الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	التاريخ	5	33.800	6.457	0.533	0.846
	الإدارة والتخطيط	12	34.333	7.023		
	علم النفس	12	34.416	5.853		
	الجغرافيا	9	35.333	7.245		
	المكتبات	4	35.750	6.994		
	الدراسات الإسلامية	10	35.200	11.39		
	الأثار	18	36.888	4.100		
	الإعلام	6	34.333	4.633		
	الفلسفة	3	38.666	1.527		
	اللغة العربية	6	39.500	4.847		

يشير الجدول السابق إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في متوسط التفكير الناقد بين الطلاب في التخصصات المختلفة، أي أن التخصص الدراسي لا يؤثر تأثيراً معنوياً على مستوى التفكير الناقد كما يدركه أفراد العينة. ورغم وجود تباينات بسيطة في المتوسطات الحسابية بين التخصصات، حيث كان أعلى متوسط لصالح تخصص اللغة العربية بينما أقل متوسط لصالح تخصص التاريخ، إلا أن هذا التفاوت ليس كافياً من الناحية الإحصائية للحكم بوجود تأثير للتخصص الدراسي على التفكير الناقد. تفسر الباحثة هذه النتيجة بـ **عدم وجود مقررات صريحة تعزز التفكير الناقد** في مختلف التخصصات، وكذلك تشابه طرق التدريس أو اعتمادها على التلقين في معظم التخصصات، وضعف البرامج التعليمية في تعزيز التفكير النقدي كمكون مستقل. أو قد تكون الفروق الفردية مثل (الدافعية، أو الثقافة العامة) أكثر تأثيراً من التخصص نفسه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بلعيد (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق في التخصص الدراسي، بينما تختلف مع دراسة الكركي والعواد (2011) التي أظهرت فروقاً في التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

التوصيات: وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1. تعزيز مهارات التفكير الناقد في البرامج التعليمية.
2. تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تعليم مهارات التفكير الناقد.
3. تضمين التفكير الناقد في التقييم والاختبارات.
4. تعميم ثقافة التفكير الناقد.
5. تصميم برامج إثرائية مخصصة للطلبة ذوي المستوى المنخفض في التفكير الناقد، تركز على تنمية مهارات التفكير والتعبير والتبرير المنطقي.

المقترحات: وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، تقترح الباحثة الآتي:

1. إجراء دراسة للكشف عن العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
2. تنفيذ دراسات مقارنة بين تخصصات علمية وأدبية لمعرفة تأثير طبيعة التخصص في تنمية التفكير الناقد.
3. تصميم برامج تدريبية لرفع مستوى التفكير الناقد، وقياس فاعليتها باستخدام تصميم قبلي - بعدي.
4. دراسة العلاقة بين التفكير الناقد ومهارات أخرى مثل: حل المشكلات - اتخاذ القرار - التحصيل الدراسي.
5. توسيع العينة في دراسات لاحقة لتشمل جامعات مختلفة ومراحل دراسية متنوعة.

خاتمة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يتضح أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة في كلية الآداب – جامعة عمر المختار لا يزال دون المستوى المأمول، مما يشير إلى ضرورة تكثيف الجهود الأكاديمية والتربوية لتطوير هذا النوع من التفكير. كما لم تسفر النتائج عن فروق دالة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وهو ما يعكس تساوي الفرص بين الذكور والإناث في هذا الجانب ضمن السياق الثقافي والأكاديمي المدروس. وكذلك عدم وجود فروق في السنة الدراسية والتخصص الدراسي قد يُعزى إلى تشابه الخبرات التعليمية والمناهج المقدمة لكافة الطلبة، بغض النظر عن عامهم الدراسي أو تخصصهم. وتوصي الدراسة بإعادة النظر في طرق التدريس الجامعية، وإدماج مهارات التفكير الناقد ضمن المناهج والمقررات، إلى جانب تعزيز الأنشطة الصفية واللاصفية التي تنمي التفكير التحليلي والمنطقي لدى الطلبة. كما تقترح إجراء دراسات مستقبلية تتناول تخصصات مختلفة وعينات أوسع للتحقق من تعميم النتائج، بالإضافة إلى استكشاف العلاقة بين التفكير الناقد ومجموعة من المتغيرات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والاستقلالية في التعلم.

قائمة المراجع:

1. Bandura, A. (1998). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
3. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
4. Gredler, M. E. (2009). *Learning and Instruction: Theory into Practice* (6th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
5. Paul, R., & Elder, L. (2014). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.

6. Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and Language*. MIT Press.
7. Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145–181.
8. إبراهيم، إ. ع. (2009). *التفكير الناقد: بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
9. أمير، أ. ع. م.، & محمد، أ. (2014). التفكير الناقد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة السعوديين والطلبة المغتربين. *مجلة العلوم التربوية*.
10. بلعيد، ط. ع. (2016). التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بزلتين. *مجلة جامعة المرقب*.
11. جروان، ف. ع. أ. (2012). *التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر.
12. الحارثي، م. ع.، & سعدي، ع. س. (2016). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس. *المجلة العلمية للعلوم التربوية*، 28(2)، 123-145.
13. الحدايي، ع. ش. (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين الثانوية بصنعاء وتعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 5(3).
14. حسن، س. ع. (2014). التفكير الناقد وأهميته للمتعلمين في إطار التعليم الإلكتروني. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 141(1)، 152-162.
15. خليفة، ب. ق. (2024). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علم النفس – جامعة بنغازي. *مجلة علم النفس الليبية*.
16. الزغلول، ع. ع. أ. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي* (الطبعة الثانية). الإمارات: دار الكتاب.
17. زيوش، ع. (2013). مستوى التفكير لدى طلبة جامعة الجزائر: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية. *مجلة علم النفس الجزائرية*.
18. السليتي، ف. م. م. (2006). التفكير الناقد والإبداع: استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس. *مجلة جدارا للكتاب العربي، الأردن*.
19. الصواف، ع. (2012). مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى والأخيرة بكلية التربية النوعية بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية النوعية، دمياط*.
20. عقل، ج. أ. (2015). *تنمية مهارات التفكير الناقد*. عمان: دار الفكر.
21. المالكي، ع. (2012). *العلاقة بين مدخل التعلم بالاكشاف ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.