# مستويات التفكير النّقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية

# Levels of Critical Thinking among Master Students in Algerian Universities

نوال بريقل [1،*]، بركو مزوز [2]
nawal.brikel@gmail.com
[1،2] مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي، الجامعة باتنة 01 (الجزائر).

تاريخ الاستلام : 2018/01/27؛تاريخ القبول: 2018/06/08؛ تاريخ النشر:2019/06/30

ملخص: هدفت الدراسة بصورة أساسية إلى معرفة مستويات مهارات التفكيرالنقدي وسط طلاب الماستربالجامعات الجزائرية وذلك من خلال دراسة المتوسطات التي يحصلون عليها في مقياس للتفكير النقدي. تم استخدام اختبارواطسون جليسرالمعدل والمختصرللتفكير النقدي على عينة قوامها 233 طالباوطالبة من خمس جامعات بالجزائر وهي:المسيلة وباتنة وبسكرة والجزائر العاصمة (بوزريعة)، والشلف. كشفت النتائج أن نسبة (46.8%) من طلا ب العينة كان أداؤهم مرتفعاعلى اختبارالتفكيرالنقدي، وأن أداء (30.0%) من طلاب العينة كان متوسطا، وحصل (23.2%) من طلاب العينةعلى تقديرمنخفض. واتضح من نتيجة التحليل الاحصائي للبيانات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير النَقدي تعزى إلى المتغيرات التالية: مقر الجامعة، الجنس، التخصص الدراسي والعمر لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية.كمالا يوجد تفاعل بين متغير الجنس والمتغيرات التالية: مقر الجامعة، التخصص الدراسي والعمر في التأثير على متوسطات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية.

ولعل عدم وجود فروق دالة إحصائيا في هذا التحليل راجع إلى تجانس العينات من حيث مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الماستر في الجامعات الجزائرية حيث يدرسون نفس المنهاج من حيث المحتوى، وبنفس الطرق البيداغوجية نظرا لأن هذه الجامعات حكومية.

**الكلمات المفتاح** : مهارات التفكير النقدي ؛طلبة الماستر ؛ الجامعة الجزائرية.

**Abstract:** The main objective of this study is to investigate the Algerian Students critical thinking skills' levels in five universities: Msila, Batna, Biskra, Algiers (Bouzeraa), and Shlef. Watson-Glasser test was used as a measurement tool. The total sample was 233 students from the indicated universities. Results show that 46.8% of the students scored high on the test while 30.0% scored average, and lastly, 23.2% scored low. In addition, statistical analysis shows that there are no statistically significant differences in critical thinking skills due to the following variables: university location, gender, academic specialization , and age of the master students in the Algerian universities.

There is also no interaction between sex and the other variables of the study: university location, specialization, and age. The differences' insignificance among the Master students in the indicated universities might be attributed to the fact that those students are taught the same content in the academic programs with the same pedagogy since all these universities are government universities.

**Key words**: Critical Thinking skills; the Master students;Algerian University.

***corresponding author**

## 1 مقدمة

مع دخول القرن الواحد والعشرين ازدادت آفاق استثمار ذوي القدرات العالية نتيجة للتقدم التقني والنتائج المحصلة على المستوى الوطني والدولي والتي انعكست إيجابياً بشكل ملحوظ على النّتاج القومي لدول مثل كوريا الجنوبية وماليزيا واليابان نتيجة الاستثمار في دعم طلابها المتميزين كما أكد ذلك جروس (2003) (Gross,2003). وأطلقت سنغافورة بداية من عام 1997، وهو العام الذي عقد فيها المؤتمر الدولي السابع للتفكير، رؤيتها لإدماج التفكير الناقد في التعليم. وفي هذا المؤتمر طرح رئيس الوزراء السنغافوري جوه شوك تونغ مبادرته لتطوير التعليم في سنغافورة تحت شعار «مدرسة تفكر... وطن يتعلم»، ووجه حديثه إلى المسؤولين عن التربية في بلاده لإعادة النّظر في دور المؤسسات التربوية، وأن يتحولوا بمفهوم التربية من التلقين المعتمد على قدرات التذكر والحفظ إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد.

وفي مجال التفكير النقدي قدم روبرت فيشر( Fisher) نموذجه في تنمية التفكير النقدي للأطفال؛ واستخدم جيلفورد (Guilford, 1959) طريقة جديدة في التحليل العاملي (.Factor Analysis)، واكتشف على ما يبدو وجود مئات من العوامل أو الأوجه للذكاء، كما طور مع زميله هارتزكا(Hertzka) اختبارا للتفكير النقدي عام 1995 وطوّر رؤيته عن التفكير النقدي في ضوء القدرات التقويمية (Evaluation Abilities) التي تقع ضمن وحدات بُعد العمليات(Operation Dimension)، وتتعلق بعمليات التحقق من صحة البيانات، أو المعلومات عن طريق معرفة اتفاقها مع أي محك من المحكات المعروفة أو المحددة مسبقاً ( ابراهيم، 2008، ص53).

وعرفت هيئة المنظرين المكونة من خبراء من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا...، التفكير النقدي على أنه عملية هادفة أو ذات معنى وحكم منظم ذاتيا، كما اعتبروا التفكير الناقد بمثابة القاطرة المعرفية التي تقود عمليات حل المشكلة واتخاذ القرار. فلب التفكير الناقد يتمثل في المهارات المعرفية التي تمثلها مهارات التوضيح، والتحليل والاستنتاج، والتقييم والتعليل. فهذه المهارات تكون متضمنة تفاعليا في عملية الاستدلال التأملي في القيام بالحكم على ما نعتقد أو نفعل (عجوة والبنا، 2000، ص 5).

وقد أكّد الباحث الأمريكي توماس سنة 2011 (Thomas,2011) أن تعلم التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى سيرفع وعي الطلاب بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمكنهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم. إذ أن من دواعي تعليم التفكير الناقد تنمية قدرة الطالب على تحليل المعلومات، وإصدار الأحكام المناسبة، وتنمية القدرة على اتخاذ المواقف، وتنمية التفكير الناقد بطريقة تساعد على التساؤل حول ما تم تحقيقه. (Boisvert, 1999: 11 )وأثار بيكر وراد عام 2011 موضوع تدني مستوى مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الجامعيين عندما أشارا إلى أن للتعليم الجامعي تأثيرا بسيطاً في قدرة الطلاب ليكونوا مبدعين، وفي استعدادهم للتفكير بصفة نقدية. وقد انتقد هذان الباحثان طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاختبارات التي تمتحن الطلاب في قدرتهم على الحفظ في مراحل التعليم بالثانويات وبالجامعات (عشوي، 2015، ص 30).

ومن أجل مساعدة المهتمين بموضوع التفكير النقدي قمنا بهذا البحث الذي يصف مفاهيم التفكير النقدي، وأهم خصائص النّقاد فيما تأتى من دراسات عربية وأجنبية، حيث تظهر حاجتنا الملحة لتخريط متوسط درجات مهارات التفكير النقدي.

## 2 مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما هي مستويات مهارات التفكير النّقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية؟
2. هل تختلف متوسطات مهارات التفكير النَقدي باختلاف الجامعة، الجنس، التخصص الدراسي والعمر لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية؟
3. هل يوجد تفاعل بين الجنس و(الجامعة، التخصص الدراسي، العمر) في التأثير على متوسطات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية؟

## 3 أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث بصورة أساسية إلى معرفة مستوي التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية باستخدام مقياس قنن لهذا الغرض. ويندرج تحت هذا الهدف الرئيس بحث الفروق في التفكير النقدي وفقا لمتغيرات ديمغرافية، وبحث تأثير التفاعل بين الجنس وبعض المتغيرات (التخصص الدراسي، والعمر، والجامعة).

## 4 أهمية الدراسة:

من العرض السابق تتجلى أهمية الحاجة إلى مقاييس مقننة للتفكير النقدي وتطويرها في الجزائر لاستخدامهما في البحوث في مستوياتها العليا من حيث أهمية معرفة طبيعة القدرات العقلية أو مهارات التفكير النقدي في نصف دماغ الأمة الأيمن وهو مركز الخيال والإبداع والتفكير الكلي. إذ يمكن لهذه الدراسات أن توفر مؤشرات توجه مسار التعليم في الأمة. كذلك الحاجة إلى معرفة الفروق الجنسية في التفكير، إذ شاعت اقتراحات عن العرق والجنس لما يقل عن قرن من الزمن، هناك عدة أسباب لدحض مثل هذه الاقتراحات؛ والى الآن لا يزال الباحثون يستنتجون وجود فروق فطرية راسخة بين الجنسين وتأكيدهم أنها ثابتة طولياً؛( Lubinsk. Benbow, & Morelick, 2000) وفي الوقت ذاته من الخطأ أن لا ننظر في الدراسات التي تقترح الفروق، ورغم الوفرة في بحوث جنوسة الدماغ (للاطلاع أكثر بمكن الرجوع الي جنوسة الدماغ ل ميليسا هاينز). إلا أن تكوين صورة واضحة عن طبيعة وموضع الفروق الجنسية العصبية لم يكتمل بعد. إضافة إلى تكوين قاعدة بيانات عن مستوى التفكير النَقدي لدى طلاب الجامعة الجزائرية، بما يُمكن الباحثين من إجراء دراسات تتبعية طولية.

**5 حدود الدراسة :**

**الحد الموضوعي** : تركز الدراسة على معرفة مستويات والفروق في التفكير النقدي وسط طلاب الماستر ببعض الجامعات الجزائرية.

**الحد المكاني** :يستهدف البحث الحالي طلاب الماستر ب جامعات: جامعة باتنة1، جامعة الجزائر " بوزريعه" ، جامعة الشلف ، جامعة بسكرة ، جامعة المسيلة.

**الحد الزمني** : يقتصر البحث الحالي على الفترة الزمنية التي طبق فيها الاختبار ميدانيا والتي كانت خلال الموسمين الدراسيين (2016 2017)، (2017 2018).

**6 تحديد مصطلحات الدراسة:**

التفكير النقدي عند الفلاسفة عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أم غير لفظية، وتقييم الأدلة والبر اهين، ومقارنة القضية موقع المناقشة بمعيار أو محك، ثم الوصول إلى إصدار حكم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة" (كفافي، 1948، ص81).

واصطلاحاً، يعرفه واطسون وجليسر (Watson & Glaser، 1987) بأنه "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً 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 موضو عية ".

وطو َرا تعريفهما Watson & Glaser,2008) (للتفكير النقدي بأنه " تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف "(العتيبي، 2012، ص 1429).

ويعرف في البحث الحالي بأنه : "الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في الطور الثاني بالدراسة الجامعية (الماستر) في أداء الصورة القصيرة لاختبار واطسن جليسر للتفكير النقدي، الذي استعملناه كأداة قياس لمستويات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر في الجامعات الجزائرية".

**7 مفاهيم التفكير النقدي:**

لقد ظهرت الكثير من التعريفات التي تناولت التفكير النقدي فقد عرفه أودال ودانيالز ( Udall & Daniels, 1991) بأنه القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة، وعرفته جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association, 1990) على أنه عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة والأدلة، وعرفه

جيرليد (Gerlid, 2003) على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد، وعرفه ستيفن (Steven,2009) على أنه القدرة على تطبيق المنطق والانفتاح العقلي التحليلي عند التعامل مع مهمة أو موقف معين. (العتوم، 2004، ص243- 244).

وصنف الباحثان أوديل ودانياليز مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات: مهارات التفكير الاستقرائي، ومهارات التفكير الاستنباطي، ومهارات التفكير التقييمي. (حنصالي،حمودة، 2016، ص40).

- **مهارات وخصائص التفكير النقدي:** صنف سوارتز، فيشر وباركس Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. 1999) مهارات التفكير ضمن ثلاث فئات وهي: مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل. ومهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وبتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات، ومهارات عقلانية الأفكار وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

وفي مراجعة من قبل فيرت (Ferret, 1997) لخصائص المفكر الناقد، أورد الخصائص الآتية للمفكر الناقد:يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها، أو يبحث عنها، يحكم على التصريحات والمجادلات (Arguments)، ولديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات، يملك حب الاستطلاع والفضول، ويهتم باكتشاف الحلول الجديدة، ولديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار، ولديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة، والاستماع بحرص شديد إلى الآخرين، ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد. ويرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي. ويعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة. ويبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات. ويعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار. (مرعي ونوفل، 2007 ص295).

وأوردت الدراسات عددا من المعايير الواجب مراعاتها في التحقق من التفكير النقدي وهي(جروان2002؛ Elder & Paul, 2001):، (1) الوضوح ( Clarity): يجب أن تتميز مهارات التفكيرالناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم الدقيق من الآخرين من خلال التفصيل والتوضيح وطرح الأمثلة.(2) الصحة (Accuracy): يجب أن تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد على درجة عالية من الصحة والموثوقية من خلال الأدلة والبراهين والأرقام المدعمة.(3) الدقة (Precision): ويقصد بذلك إعطاء موضوع التفكير حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتحديد والتفصيل.(4) الربط(Relevance): أن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر أو بين المعطيات والمشكلة. (5) العمق (Depth): يجب أن تتميز معالجة المشكلة أو الظاهرة بدرجة عالية من العمق في التفكير والتفسير والتنبؤ لنخرج الظاهرة من المستوى السطحي من المعالجة.(6) الاتساع (Breadth): يجب أن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وطرقهم في التعامل مع المشكلة.(7) المنطق(Logic): يجب أن يكون التفكير الناقد منطقيا من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معاني واضحة ومحددة. (8)

الدلالة والأهمية (Significance): وذلك من خلال التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنة بالمشكلات والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد.

ويشير فاسيون (Facione ,2010) إلى ضرورة عدم الربط بين المفكر الناقد والسلبية أو الجدية المتناهية التي تتشد الدقة والوضوح بصورة دائمة، إنما يصفها على أنها نوع من الروح الناقدة(Ciritical Spirit) وبطريقة ايجابية. لذلك فالمفكر الناقد هو شخص يميل الى الضبط والتوجيه، والعمق في المعالجة، والدافعية العالية للمعلومات المتزنة والثابتة... (العتوم، 2012، ص246- 248).

وبالموازاةمع النداءات التي تدعو إلى الاهتمام بالمواهب والموهوبين، وإلى تطوير قدرات الإبداع والتفكير النقدي في البلدان العربية، فإن هناك ضرورة للعمل الجاد في تطوير جودة التعليم بصفة عامة في هذه البلدان وفق مؤشرات ومعايير موضوعية سواء كانت كيفية أم كمية وذلك وفق رؤية ورسالة واضحتين للنظام التربوي ولكل المؤسسات المعنية بالقضايا التربوية.(عشوي، 2016).

**8 الدراسات السابقة :**

فيما تعلق بالدراسات التي تناولت مستويات التفكير النقدي قدمت مدركة (2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة كلية التربية الأساسية. حددت الدراسة بمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج، والتفسير). بلغت عينة الدراسة 108 طالبا وطالبة مثلت كافة طلبة المرحلة الرابعة قسم الرياضيات الدراسة الصباحية في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2008- 2009 . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في الرياضيات مقبولا مقارنة بمستوى الأداء المقبول 70% كما حدده نخبة من الخبراء.

وفي اليمن أجرى الحدابي والأشول (2012) دراسة لعدد (121) طالبا وطالبة، بواقع 61 طالبا من الطلبة الموهوبين بمدرسة الميثاق بأمانة العاصمة و (60) طالبة من الطالبات الموهوبات بمدرسة زيد الموشكي بمدينة تعز، وقد توصل الباحثان إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد( كل مهارة على حدة والمهارات ككل ) لم تصل إلى الحد المقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث ، حكما لم توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد ( كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل ) وتحصيلهم الدراسي.

وفي الأردن درس يحي الزق (2012) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين والفروق في مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الحالة الأكاديمية (موهوبين/عاديين). ل (340) طالبا وطالبة من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وقد تم تطبيق مقياس واطسون جليسر للتفكير الناقد على جميع أفراد العينة. أشارت النتائج إلى أن ( 2,95) فقط من الطلبة العاديين يتمتعون بدرجة مرتفعة من التفكير الناقد، وأن (48,33) ذوو درجة متوسطة، وأن (48,7) ذوو درجة متدنية. وأن (10,95) من الطلبة الموهوبين

ذوي قدرة مرتفعة، وأن( 64,7) ذوو قدرة متوسطة، وأن (25) منهم ذوو قدرة متدنية. كما أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين يتفوقون على الطلبة العاديين في مهارة الاستنتاج وتحديد المسلمات والاستنباط وتقويم الحجج، في حين لا يوجد فروق بينهم في مهارة التفسير.

وفي المملكة العربية السعودية قدم العتيبي ( 1432هـ) دراسة هدفت إلى تقنين الصورة القصيرة من اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة (WGCT–SF) الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها (400) طالب في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود من تخصصات عملية ونظرية مختلفة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون وجليسر لصالح طلاب التخصصات العلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء الطلاب المتفوقين دراسيًا. مما يشير إلى تمتع الاختبار بالصدق التمييزي.

وفي مصر درست الصواف (2012) مهارات التفكير الناقد، والقيم، والاتجاه نحو التخصص الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة من طلاب كلية التربية النوعية بمحافظة دمياط في الشعب الثلاث (التربية الفنية، الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي). تتمثل العينة بطلاب السنة الأولى، والسنة الأخيرة تخصصات (التربية الفنية، الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي) بكلية التربية النوعية بمحافظة دمياط. 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 بُعد تقويم الحجج بالنسبة لتخصص الحاسب الآلي، وبُعدي تقويم الحجج والاستدلال بالنسبة لتخصص الاقتصاد المنز لي. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى، والسنة الأخيرة لصالح طلاب السنة الأخيرة في القيم الجمالية، والقيم السياسية، وقيم الاستقلال بالنسبة لتخصص التربية الفنية، وفي القيم النظرية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، وقيم المستقبل بالنسبة لتخصص الحاسب الآلي، ولصالح طلاب السنة الأولى في القيم النظرية بالنسبة لتخصصي التربية الفنية، والاقتصاد المنزلي، وفي القيم الاقتصادية، والقيم الدينية، وقيم النجاح بالنسبة لتخصص الحاسب الآلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القيم الأخرى بالنسبة لكل تخصص على حدة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى، ومتوسط درجات طلاب السنة الأخيرة لصالح طلاب السنة الأخيرة في جميع أبعاد الاتجاه نحو التخصص الأكاديمى بالنسبة لتخصصي التربية الفنية، والاقتصاد المنزلي، وعدم وجود فروق دالة في بُعدي (كمادة، وكمكانة وسلوك اجتماعي) بالنسبة لتخصص الحاسب الآلي.

- **مناقشة النتائج** :من الملاحظ من خلال استقراء الدراسات الميدانية التي أجريت على مستويات التفكير الناقد وجود اختلاف بين الباحثين في مستوى هذه المهارات بين المقبول مدركة (2009) , والمتدني الزهراني (2016)؛ حمادنة وعاصي (2015)؛ البجيدي (2014)؛ الحدابي والأشول (2012) فيما عدا دراسة الزق (2012) التي أشارت النتائج إلى أن ( 2,95) فقط من الطلبة العاديين يتمتعون بدرجة مرتفعة من التفكير الناقد، وأن (48,33)

ذوو درجة متوسطة، وأن (48,7) ذوو درجة متدنية. ومن الملاحظ استخدام اختبار واطسون جليسر بصفة واسعه في الدراسات العربية وهو ما استفادت منه الدراسة.

كما لم تكن هناك دراسات جزائرية لدراسة مستويات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر وطلاب الطور الأول الجامعي حسب ما تم الاطلاع عليه. مما يستدعي ضرورة إثراء موضوع التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات الجزائرية.

## 9- إجراءات الدراسة الميدانية:

**1.9 منهج الدراسة** :لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الفارقي.

**2.9 مجتمع الدراسة** : يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الطور الثاني الجامعي الماستر بجامعات بوزريعه والشلف وباتنة وبسكرة والمسيلة .

**3.9 عينة الدراسة** : أجرت الباحثتان دراستهما على عينات قصدية عددها (233) من طلاب الماستر.حيث كانت نسبة طلاب جامعة المسيلة المشاركين في هذه الدراسة هي الأعلى وبنسبة (39.1%) يليها طلاب جامعة بسكرة بنسبة (25.7%). وبالنسبة لمتغير التخصص، فإن تخصص العلوم الاجتماعية شكل أعلى نسبة (40.8%) يليه تخصص الآداب واللغات بنسبة(23.2%) ثم تخصص الرياضيات والعلوم بنسبه (21.8%). كما أن نسبة الإناث المشاركات كانت أعلى من الذكور وبنسبة (60.9%)؛ ذلك لأن تخصصات العلوم الاجتماعية تقبل عليها الإناث أكثر بينما يقبل الطلاب الذكور على التخصصات العلمية بنسبة أكبر. وبالنسبة للفئات العمرية، فقد كانت الفئة العمرية 21 -24 سنة الأعلى مشاركة بنسبة (46.8%).

**4.9 أداوت الدراسة وخصائصها السيكومترية :**

تم اختيار الصورة القصيرة لاختبار واطسون جلاسر، وذلك لأنه يحظى بانتشار واسع على المستوى العالمي. وقد قام واطسون وجلاسر بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد عام 1964م. كما استمرت جهودهما في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرا الصورة المعدلة عام 1980 في (80) فقرة استخدمت على نطاق واسع كأداة بحثية رئيسية في قياس القدرة على التفكير الناقد في المجالات المختلفة (Fero.2009) في العتيبي (2012). واستخدمنا هنا الصورة المعدلة لهذا الاختبار (عشوي وبريقل والضوي، 2017)، حيث قمنا باختصاره من أربعين فقرة إلى عشر فقرات تحوي 34 سؤالا يستغرق الإجابة عليها نصف ساعة. بعد أن وجدنا صعوبة في تطبيقه إذ تكلف المبحوث جهدا ووقتا مما يفقده القدرة على التركيز ؛ وقد تم تفريغ الاستبيانات وتصحيحها وفقاً لمفتاح تصحيح الاختبار الناقد لـ(جلاسر) المعدل والمختصر، وتم إدخال البيانات لبرنامج التحليل الاحصائي المشهور SPSS في اصدارته الأخيرة، وبلغت نسبة الاستجابة الكلية للاختبار 76.4%.

- **معاملات الثبات والصدق لاختبار التفكير النقدي:**

قامت الباحثتان بدراسة ثبات اختبار التفكير النقدي باستخدام معامل الثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون 20، ومعامل ارتباط بيرسون.

- **الثبات بطريقة كيودر – ريتشاردسون (20)*20*:Kuder –Richardson:**

أظهرت نتائج قيم معاملات الثبات المحسوبة لخمس محاور من محاور استبيان التفكير النقدي بطريقة كيودر – ريتشاردسون (20) لعينة الدراسة الحالية (200) من المستجيبين.أن معامل الثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون(20) للثبات للمحاور الخمسة تراوحت ما بين 0.84 (جيدة جداً) إلى 0.95 (ممتازة) مما يشير إلى درجة ثبات مرتفعة لهذه المحاور في اختبار التفكير النقدي.

- **صدق الاختبار:الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):**

قامت الباحثتان بتقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات؛ وتم استخدام برنامج SPSS الإصدارة رقم 23، وإدخال متغير مجموع درجات الطلبة كمتغير تابع، وأجري اختبار (ت) للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة الدنيا كان 17.33 درجة بانحراف معياري 1.649 درجة، فيما كان متوسط درجات المجموعة العليا 23.73 درجة بانحراف معياري 1.835 درجة.وللتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموع درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد، تم استخدام اختبار(ت)؛ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة هي 22.901 بدرجات حرية 154، ودلالة إحصائية (0.0000) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين درجات الطلبة في المجموعتين الدنيا والعليا لصالح المجموعة العليا، وبذلك فإن اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الماستر بالجامعات الجزائرية يعتبر صادقاً.

**5.9- إجراءات التطبيق** : يندرج البحث ضمن الدراسات الوصفية التي تعتمد المعاينة القصدية، حيث تم توزيع الاختبار في نسخته الورقية على طلاب الماستر، تم توضيح الهدف من الاختبار وطريقة الإجابة عن العبارات الواردة في كل تمرين من التمارين الخمسة المشتمل عليها الاختبار. وقد تم جمع البيانات من (233) طالبا وطالبة داخل قاعات الدراسة، كما تم جمع البيانات أيضا داخل الحرم الجامعي خارج قاعات الدرس في جامعات كل من (الجزائر، الشلف، باتنة، المسيلة، بسكرة)، كما وزع الاختبار الكترونيا عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

## 10- النتائج ومناقشتها:

### 1.10- اختبار "الاعتدالية" لأبعاد اختبار التفكير النقدي:

نظراً لأن جمع البيانات لم يتم بطريقة عشوائية لتمثيل مجتمع الطلاب، قمنا بتطبيق اختبار "الاعتدالية" للبيانات المحصل عليها. وتبين بعد إجراء الاختبار أن أبعاد اختبار التفكير الناقد في هذه الدراسة الميدانية لا تتبع التوزيع الطبيعي لأن مستوى الدلالة المحسوب في كل اختبار كان أقل بكثير من 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأن توزيع الدرجات المصححة لعينة الدراسة في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد يتبع التوزيع الطبيعي.

**2.10 مستوى التفكير النقدي لطلبة الماستر**: ينبغي أن نوضح أولا أنه تم تصنيف مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الماستر بالجامعات الجزائرية وفقاً لقيم الربيعات المحسوبة لكل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للتفكير الناقد. وتم اعتبار القواعد التالية في تحديد مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الماستر:

1 إذا كانت درجة الطالب في كل بعد من الأبعاد أقل من أو تساوي قيمة الربيع الأدنى (25%) فإن مستوى التفكير الناقد لديه يعتبر منخفضاً.

2 إذا كانت درجة الطالب في كل بعد من الأبعاد أكبر من قيمة الربيع الأدنى وأقل من أو تساوي قيمة الربيع الثاني (الوسيط) (50%) فإن مستوى التفكير الناقد لديه يعتبر متوسطاً.

3 وفيما عدا ذلك فإن مستوى التفكير الناقد لدى الطالب يعتبر مرتفعاً (51% فما فوق).

**جدول رقم(01): توزيع مستوى التفكير الناقد لطلبة الماستر في كل بعد من أبعاد التفكير النقدي**

| المستوى | التفسير | | الدقة في فحص الوقائع | | إدراك الحقائق الموضوعية | | إدراك إطار العلاقة الصحيح | | التطرف في الرأي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % | العدد | % |
| منخفض | 55 | 23.6 | 50 | 21.5 | 35 | 15.0 | 15 | 6.4 | 44 | 18.8 |
| متوسط | 142 | 60.9 | 146 | 62.6 | 142 | 61.0 | 157 | 67.4 | 84 | 36.1 |
| مرتفع | 36 | 15.5 | 37 | 15.9 | 56 | 24.0 | 61 | 26.2 | 105 | 45.1 |
| المجموع | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 |

يتضح من الجدول أعلاه (01) أن نسبة (46.8%) من طلاب العينة كان أداؤهم مرتفعا على اختبار التفكير النقدي، وهو مؤشر ممتاز دال على تميز طلاب العينة كما كان أداء (30.0%) من طلاب العينة متوسطا، وحصل (23.2%) من طلاب العينة على تقدير منخفض.

ورغم الارتفاع النسبي لأداء الطلاب في هذا الاختبار، فإن مجموع الطلاب الذين كان أداؤهم متوسطا أو منخفضا يشكلون ما نسبته 53.2%؛ وهي نسبة لا يستهان بها.

ويلاحظ من خلال نتائج متوسطات درجات طلبة الماستر في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار أن بعد "إدراك الحقائق الموضوعية " قد حصل على أعلى متوسط وقدره 5.66نقطة بانحراف معيار ي قدره 1.13علما بأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا العامل هي 7 نقطة، يليه بعد "التفسير " بمتوسط قدره 4.40وبانحراف معياري 1.20قدره علما بأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا العامل هي 7 نقاط أيضا. ويلي ذلك كل من بعد "إدراك إطار العلاقة الصحيح" وبعد "التطرف في الرأي" في الرتبة الثالثة بمتوسط قدره 3.49نقطة وبانحراف معياري قدره (1.39لإدراك إطار العلاقة الصحيح و2.04 لبعد التطرف في الرأي).وفي الرتبة الأخيرة يأتي بعد "الدقة في فحص الوقائع "بمتوسط قدره 3.42نقطة وبانحراف معياري قدره 1.08 علما بأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا العامل هي 5 نقاط.

**3.10 لفروق في أبعاد التفكير النقدي:** بهدف الإجابة على السؤال رقم (02) بتطبيق اختبار كروسكال واليس وماٰن ويتني للفروق في الدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طلبة الماستر.

**جدول رقم (02): نتائج اختبار كروسكال واليس وماٰن ويتني للفروق في الدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طلبة الماستر**

| اختبار كروسكال واليس | | | | اختبار مان –ويتني | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتغير | الجامعة | التخصص | العمر | الجنس | |
| المقياس | القيمة | القيمة | القيمة | المقياس | القيمة |
| قيمة (H) | 0.542 | 3.16 | 1.64 | قيمة Z | 0.971 |
| درجة الحرية | 5 | 4 | 2 | | |
| الدلالة الإحصائية | 0.991 | 0.531 | 0.440 | الدلالة الإحصائية | 0.332 |

وقد بين التحليل الإحصائي بتطبيق اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis Test) الجدول رقم (02) أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجامعات المختلفة في كل الأبعاد باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01.

وبين تطبيق اختبار ماٰن ويتني أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والاناث في كل الأبعاد باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01. وبين تطبيق اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis Test) أيضا أنه لا توجد فروق جوهرية بين التخصصات في كل الأبعاد باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01. وبين أيضا اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis Test) أنه لا توجد فروق جوهرية بين فئات السن المختلفة في كل الأبعاد باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01.

ولعل عدم وجود فروق جوهرية وفق المتغيرات الديمغرافية المذكورة أعلاه راجع إلى تجانس عينات طلاب الماستر التي أخذت من جامعات جزائرية حكومية، وإلى كون معظمهم من طلاب الدراسات الاجتماعية والإنسانية.

صنف سوارتز، فيشر وباركس (Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. 1999) مهارات التفكير ضمن ثلاث فئات وهي: مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل. ومهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وبتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات، ومهارات عقلانية الأفكار وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

صنف سوارتز، فيشر وباركس (Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. 1999) مهارات التفكير ضمن ثلاث فئات وهي: مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل. ومهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وبتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات، ومهارات عقلانية الأفكار وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

- **تحليل التباين الثنائي (الجنس والتخصص والعمر والجامعة):** لدراسة تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص والعمر والجامعة التي ينتمي إليها الطلاب على مستوى التفكير النقدي لطلاب العينة، قمنا بتحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول رقم (03).

**جدول رقم (03): نتائج اختبار التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص والعمر**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الاحصائية | حجم التأثير (إيتا) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تفاعل الجنس والتخصص | 18.5 | 4 | 4.632 | 0.507 | 0.731 | 0.01 |
| الخطأ | 2037.0 | 223 | 9.135 | | | |
| **المجموع** | **99705.0** | **233** | | | | |
| تفاعل الجنس والعمر | 16.5 | 2 | 8.229 | 0.915 | 0.402 | 0.01 |
| الخطأ | 2042.4 | 227 | 8.997 | | | |
| **المجموع** | **99705.0** | **233** | | | | |
| تفاعل الجنس والجامعة | 2,69 | 5 | 0,54 | 0,81 | 0,542 | 0,018 |
| الخطأ | 146,31 | 221 | 0,66 | | | |
| **المجموع** | **1315,0** | **233** | | | | |

يتضح من نتيجة التحليل الإحصائي أن نتيجة تأثير التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص غير دالة إحصائياً (الدلالة < 0.01) مما يعني أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس والتخصص في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي . وبالتالي، لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية. ولعل هذا راجع إلى أن العينات لم تؤخذ بطريقة عشوائية أي أنها غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

يتضح من الجدول أن نتيجة تأثير التفاعل بين متغيري الجنس والعمر تعتبر غير دالة إحصائياً (الدلالة < 0.01) مما يعني أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس والعمر في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي. وبالتالي، لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية. ولعل هذا راجع إلى أن العينات لم تؤخذ بطريقة عشوائية أي أنها غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

ويظهر أن نتيجة تأثير التفاعل بين متغيري الجنس والجامعة تعتبر غير دالة إحصائياً (الدلالة < 0.01) مما يعني أنه لا يوجد تفاعل بين السنة الدراسية والتخصص في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي. وبالتالي، لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية. ولعل هذا راجع إلى أن العينات لم تؤخذ بطريقة عشوائية أي أنها غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

## 11 مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة بصورة أساسية إلى معرفة متوسط درجات مهارات التفكير النقدي وسط طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية. وكشفت النتائج أن نسبة (46.8%) من طلاب العينة كان أداؤهم مرتفعا على اختبار التفكير النقدي، كما كان أداء (30.0%) من طلاب العينة متوسطا، وحصل (23.2%) من طلاب العينة على تقدير منخفض. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات عدة فقد وجد ( الزق، 2012) أن (2.95 %) فقط من الطلبة العاديين يتمتعون بدرجة مرتفعة، وأن (10،95%)من الطلبة الموهوبين ذوي قدرة مرتفعة، وكذلك حصلت نتائج دراسات مماثلة إلى نتائج من متوسطة إلى متدنية (الحموي والوهر، 1998؛ العطاري، 1999؛ سرحان ،2000؛ الشرقي، 2005...)، وتتفق نتيجة ما توصلنا إليه مع دراسة (سالم ،2001؛ العنزي ، 2006؛...)، فقد وجد سالم (2001) على عينة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية أن نسبة أفراد العينة ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الناقد تبلغ حوالي (39،2%) . ويمكن عزو الارتفاع في متوسط التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالنظر إلى المعدلات التراكمية التي حققوها خلال مرحلة الليسانس، ومحاولتهم للتفوق للالتحاق بالدكتوراه التي تتطلب معدلات مرتفعة وتميزا أكاديميا وعقليا ومن ثم طوروا عديدا من مهارات التفكير والتفكير النقدي بشكل خاص.

ويتفق ما توصلنا إليه مع الخصائص الأساسية لاختبارات التفكير الناقد؛ فقد ذكر عجوة والبنا (2000) أن من بين الخصائص الأساسية فيما يتعلق بكل من النوع (ذكور إناث) والتخصص التي تم الكشف عنها لهذا الاختبار

- اختبار كاليفورنيا بصورتيه المتكافئتين(أ، ب) أنه لا يميز بين الطلاب على أساس النوع (ذكور، إناث) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب وفقا لمتغير النوع(ذكور ،إناث) بالنسبة للأداء على الاختبار، ولا يميز بين الطلاب على أساس التخصص الأكاديمي، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي بالنسبة للأداء على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي.

ولا شك أن التقارير الخاصة بأثر الفروق الجنسية في التفكير النقدي غير واضحة؛ إذ وجدت دراسات أخرى فروقا جوهرية فيما تعلق بالجنس "ولكن بالنظر إلى مدى القدرات الكامنة عند جميع الطلاب، فإن معظم ما نراه هو التداخل" (هلانغتون ورفاقه، 1983). وبالنسبة للتخصص الدراسي فقد أيدت دراسات(عفانة ، 1992؛ شطة،2015، العنزي، 2006) ما توصلنا إليه من عدم وجود فروق جوهرية تبعا للتخصص الأكاديمي، ولعل هذا راجع لتوزيع أفراد العينة لصالح تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. وفيما يتعلق بالعمر، لا توجد دراسات حسب ماتم الاطلاع عليه تتعلق بزيادة التفكير النقدي بازدياد العمر، كما لم نتوصل إلى دراسات تتعلق بالفروق العمرية في أداء الأفراد على اختبار التفكير النقدي عدا دراسة (عشوي وبريقل والضوي ، 2017) حيث وجدت الدراسة علاقة طردية بين متغير السن والتفكير الناقد في جميع أبعاده عدا بعد تقويم الحجج حيث لاحظ الباحثون علاقة سلبية بين فئات العمر المختلفة وهذا البعد. وتشير الأبحاث في هذا المجال "إلى أن الفروق النضجية تحدث في سن الحادية عشرة بالنسبة للإناث والثانية عشرة بالنسبة للذكور حيث من المألوف وجود فروق فردية وتباين حول هذا العمر أو خلال فترات النمو الحرجة (رنكو، 2013). ومما يدعم هذه النتائج أن تأثير التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الدراسي على مهارات التفكير النقدي لا يختلف بمعنى لا يوجد تفاعل بين

الجنس والتخصص الدراسي في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي؛ ولا يوجد تفاعل بين الجنس والجامعة في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي، ولا يوجد تفاعل بين الجنس والعمر في تأثيرهما على مستوى التفكير النقدي. ونود أن نشير أن الباحثين لا يزالون يستنتجون وجود فروق فطرية راسخة بين الجنسين وتأكيدهم أنها ثابتة طولياً؛ (للاطلاع اكثر انظر Lubinsk. Benbow, & Morelick, 2000) . وفي الوقت ذاته من الخطأ ألا ننظر في الدراسات التي تقترح الفروق، ورغم الفورة في بحوث جنوسة الدماغ إلا أن تكوين صورة واضحة عن طبيعة وموضع الفروق الجنسية العصبية لم يكتمل بعد.( للاطلاع أكثر انظر جنوسة الدماغ ل ميليسا هاينز )

من ناحية أخرى، فإن مسألة نفي الرأي النمطي في وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرات العقلية– والتفكير بصفة خاصة– وأنها غير ذات معنى يتوافق مع الرأي السائد في الأوساط العلمية المعاصرة من حيث تأثير الجينات في الهرمونات الجنسية والتي تؤثر بدورها في السلوك، ومن حيث تأثير السلوك أو الخبرة في الهرمونات الجنسية التي تؤثر في التعبير عن الصفات وآلية التنظيم البيولوجية. وهكذا لم تعد فروق الجنوسة، وفروق الجنس فئتين متباينتين بل جزءاً من استمرارية ثنائية التأثير (للاطلاع أكثر انظر جنوسة الدماغ (2008) لميليسا هاينز ترجمة ليلى الموسوي) ؛ ومن المفارقات أن نجد في دراستنا (عشوي وبريقل والضوي، 2017) عن التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية في مرحلة الليسانس وجود فروق جوهرية بين الطلاب تتعلق بالجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

**الخلاصة:**

ورغم أهمية النتائج التي حصلنا عليها من خلال دراستنا الاستطلاعية التي اعتمدت جمع بيانات من جامعات مختلفة في الجزائر، إلا أننا بحاجة إلى دراسات تكون أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي من خلال عينات ممثلة للمجتمع الأصلي للتحقق من الفروض الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير النَقدي تعزى إلى المتغيرات التالية: الجامعة، الجنس، التخصص الدراسي والعمر لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية.
- لا يوجد تفاعل بين الجنس و(الجامعة، التخصص الدراسي، العمر) في التأثير على متوسطات التفكير النقدي لدى طلاب الماستر بالجامعات الجزائرية.

وبهذا تكون هذه الدراسة قد فتحت المجال لبحوث مستقبلية في مستويات التفكير الناقد أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي (طلاب الدراسات العليا) في الجزائر وغيرها من البلدان. ورغم اعتبار هذه الدراسة دراسة استطلاعية رائدة بالنسبة لدراسة التفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا (الماستر) في الجزائر إلا أنه يمكن اعتبارها أيضا من نوع البحوث المولدة للفروض (فروض جديدة) القابلة للفحص الإمبريقي.

- **توصيات الدراسة:** من خلال نتائج الدراسة وفي ضوء الدراسات السابقة صياغة التوصيات التالية:
- تطوير برامج إعداد المعلمين والأساتذة في المدارس والجامعات بحيث تتضمن برامج لتنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ والطلاب.
- ضرورة تشجيع الطلاب وتحفيزهم على ممارسة التفكير النقدي في الجامعات .

- إضافة مقررات جامعية تخص التفكير النقدي وتدريسه كمادة الزامية في الجامعات لتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.
- إجراء بحوث مستقبلية في مستويات التفكير النقدي أكثر تمثيلا للمجتمع الجزائري .
- إجراء دراسات موسعة لعوائق التفكير النقدي في الجامعات الجزائرية.

أدخل هنا خلاصة المقال دوما بنفس التنسيق المعتمد (الخط، المقاس، البعد بين السطور) ؛ بحيث يوضح فيها الاستنتاجات الرئيسية أو حوصلة الأفكار المتوصل إليها في القسم السابق والتي تجيب عن السؤال المطروح في المقدمة، متبوعة بالمقترحات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وتضم خلاصة المقال آفاقه أي حدود البحث نظريا وتطبيقيا (نقد ذاتي: التوقعات التي تنعكس على البحث مستقبلا)، بمعنى آخر ماهي المجالات التي يمكن أن يتطرق لها الباحثون مستقبلا ؟، نظرا لكون الباحث تعرض لها بشكل مختصر أو لم يتعرض لها أصلا، لكي يفتح مجالاً لغيره في البحث.

**المراجع :**


1. البجيدي، حصة بنت غازي.(2014).***مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد***. مجلة العلوم التربوية،المجلد 22(العدد 2)، أبريل 2014.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002).***تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
3. الحدابي، داوود عبد الملك. الأشول، ألطاف محمد أحمد.(2012).***مدى توفر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز***. المجلة العربية لتطوير التفوق،المجلد 03(العدد 05)، ص 01 θ 26.
4. الحراحشة، إيمان احمد موسى.(2015).***درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في المفرق.*** رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
5. حمادنة، برهان محمود، عاصي خال يوسف. (2015) ***مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن*** . المجلة العربية لتطوير التفوق،المجلد 06(العدد10)، صص29ǂ 146.
6. الربضي، مريم سالم.(2004).***أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها*** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
7. الركيبات، أمجد فرحان.(2015).***درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية***. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 04 (العدد6)، حزيران 2015.
8. رنكو، مارك.(2013). ***الابداع نظرياته وموضوعاته البحث، والتطور، والممارسة***، مترجم، شفيق فلاح علاونة، (ط2)، المملكة العربية السعودية: العبيكان..

9. الزق، أحمد يحي.(2012).***مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين ، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد***.مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، (العدد 02يونيو2012)، ص 399 364.

10.الزهراني،غرم الله بركات(2016) ***مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم والأداب بالمخواة جامعة الباجة المملكة العربية السعودية***. المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 07(العدد 13)، ص ص 155 176.

11.زيوش، أحمد.(2013). ***دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي***.رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر.

12.سالم، عماد سليمان عبد المحسن.(2001). ***مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات***. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس، فلسطين.

13.سليمان،السيد.(2006).***التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للانجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدي عينة من طلاب المدارس الثانوية .دراسات تربوية واجتماعية*** ، كلية التربية، المجلد 12(العدد 03)،ص 119

14.شرقي،محمد .(2005).***التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات***. مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد 40(العدد 6)،ص15

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

16.شنة، زكية.(2014).***فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد***. مجلة دراسات نفسية وتربوية، (العدد 13سبتمبر 2014)، ص 63 84.

17.الصواف، أماني محمد فتحى حامد.(2012).***دراسة مقارنة بين طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة بكلية التربية النوعية بتخصصات مختلفة في التفكير الناقد والقيم والاتجاه نحو التخصص الأكاديمي***. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإرشاد النفسي والتربوي ، جامعة القاهرة.

18.عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح (1982). ***كتيب اختبار التفكير الناقد***. مكة المكرمة، جامعة أم القرى كلية التربية مركز البحوث التربوية.

19.عبد الله، مدركة صالح.(2009).***مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة كلية التربية الأساسية***. مجلة كلية التربية الأساسية، (العدد 58)، ص 545 564.

20.العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*** . (ط.3) . الأردن: دار مسيرة للنشر والتوزيع.

21.العتوم، عدنان يوسف.(2012).***علم النفس المعرفي***. ط3. الأردن: دار ميسرة.

22. العتيبي، خالد ناهز الرقاص.(2012).***الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF): دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية***. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 24 (العدد 04)، ص (454 ـ 1427).

23. عجوة. عبد العال حامد، البنا. عادل السعيد.(2000).***اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد***. الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

24. عسقول، خليل محمد خليل.(2009).***الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة***. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية، غزة.

25. عشوي مصطفى، بريقل، نوال، الضوي، إيهاب (2017). ***مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية:الجزائر و السودان نموذجا***. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، 11 ـ 13 تشرين الثاني2017 ، كتاب المؤتمر صح ص81 ـ 116: الأردن.

26. عشوي. مصطفى، بريقل، نوال.(2016). ***إعداد المعلمين في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي***. ورقة مقدمة لمؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، يومي 29 ـ 30 نوفمبر2016: الأردن

27. عشوي، مصطفى. (2015). ***لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟*** مؤتمر: "الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم". مملكة البحرين 22 ـ 23 ابريل 2015.

28. عفانة،عز (1998).***مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية*** بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد 96(العدد1)، ص38.

29. علي، إسماعيل إبراهيم.(2009).***التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق***.(ط. 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

30. الكناني، عايد كريم عبد عون.(2013). ***مقدمة في الإحصاء وتطبيقات SPSS***. الأردن: دار اليازوري العلمية

31. المالكي، فهد عبد الله عمر العبدلي.(2012).***نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى***. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة أم القرى.

32. مرعي. توفيق ، ونوفل، محمد.(2007).***مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية*** (الأونروا). ***المنارة*** ، 13(4)، ص ص 289 ـ 341.

33. هاينز، مليسيا.(2008) ***جنوسة الدماغ***. مترجم ليلى الموسوي. ***مجلة المعرفة***، 353(العدد يوليو2008)، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

34. Beyer,k.( 1998). Practical Strategies for the Teaching of Thinking, Allyn and Bacon. Inc.

35. Ennis, R. H. .( 1998). ***Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research***. Educational Leadership, 18 (3),p. 410.

36. Facione, P. A, Sanchez (Giancarlo) CA, Facione, NC & Gainen, J. .( 1998). ***The Disposition Toward Critical Thinking***.Journal of General Education, 44 (1), pp1-25.

37. Facione, P..( 1998). ***Critical Thinking: What is and why it Counts***, California Academic Press.
38. Ferrett, S. Peak. ***Critical Thinking Across the Curriculum Project***, Retrieved May 2005, from: http:// www.kcmetro.cc. mo. us/ Longview/ ctac/ definitions. Htm, 1997.
39. George, D., & Mallery, P. (2003). ***SPSS for Windows step by step***: ***A simple guide and reference.*** 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

http:www-insightassessment, com.
40. Norris, S..( 1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. ***Educational Leadership***, 42(1) p. 413
41. Sternberg, Robert J. & Williams, Wendy M. .(2004). ***Educational Psychology***, Allyn & Bacon.