339
المجلد 13 العدد 2 يونيو 2012

مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، وإلى التعرف إلى الفروق في مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الحالة الأكاديمية (موهوبين/عاديين). تألفت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وقد تم تطبيق مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد على جميع أفراد العينة.

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية ضمن فئات التفكير الناقد المتدني، والمتوسط، والمرتفع، لكل من الموهوبين والعاديين، وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للدرجات على الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية وفقا لمتغير الحالة الأكاديمية.

أشارت النتائج إلى أن (٢,٩٥٪) فقط من الطلبة العاديين يتمتعون بدرجة مرتفعة من التفكير الناقد، وأن (٤٨,٣٣٪) ذوو درجة متوسطة، وأن (٤٨,٧) ذوو درجة متدنية. وأن (١٠,٩٥٪) من الطلبة الموهوبين ذوي قدرة مرتفعة، وأن (٦٤,٧٪) ذوو قدرة متوسطة، وأن نحو (٢٥٪) منهم ذوو قدرة متدنية. كما أشارت إلى، أن الطلبة الموهوبين يتفوقون على الطلبة العاديين في مهارات الاستنتاج وتحديد المسلمات والاستنباط وتقويم الحجج، في حين لا يوجد بينهم فروق في مهارة التفسير. تشير هذه النتائج بشكل عام إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين والعاديين ليس مرتفعا، وهو دون المستوى المأمول.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، مهارات التفكير، الموهوبين، مهارات التفكير الناقد، التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٠/١٩م

The Level of Critical Thinking Among Gifted and Non-Gifted Students and the Differences between Gifted and Non-Gifted in Critical Thinking Sub-Skills

Dr. Ahmad Y. Alzig
Dept. of Educational Psychology
Faculty of Educational Sciences - University of Jordan

Abstract

The aim of the study was to investigate the level of critical thinking among gifted and non-gifted undergraduate students at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan and the differences between gifted and non-gifted students in critical thinking skills. The sample consisted of (340) students. The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal was administered on all the members of the sample.

Frequencies and percentages of students in each category of critical thinking (low, moderate, and high) were calculated for gifted and non-gifted students, then, a one way analysis of variance (ANOVA) was performed to study the differences between gifted and non-gifted students in critical thinking skills.

Main findings indicated that, first, among non-gifted students, only (2.95%) showed high critical thinking ability, whereas (48.33%) and (48.7%) showed moderate and high critical thinking ability, respectively, second, among gifted students, (10.95%) showed high level of critical thinking, (64.7%) showed moderate level of critical thinking, whereas (25%) showed low level of critical thinking ability, and finally, gifted students outperformed non-gifted students in performance on four sub-skills; namely, recognition of assumptions, deduction, evaluation of arguments, whereas there was no differences between the two groups in performance on interpretation. These results indicated that the level of critical thinking skills is not high for both gifted and non-gifted students.

Key words: critical thinking, thinking skills, gifted students, critical thinking skills, higher education.

مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

المقدمة

تعد عملية اكتساب الطلبة مهارات التفكير الناقد أحد أهم الأهداف التربوية العامة، التي تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيقها، سواء لدى الطلبة العادين (Halpern, 1988; El-Hassan & Madhun, 2007) أو الموهوبين (Nielsen, 1984; Witham, 1992; Dixon, 2002; Gunn, Grigg, Pomahac, 2006). وتبدو هذه المهارات ذات أهمية كبرى، خاصة لدى طلبة كلية العلوم التربوية، الذين سيساهمون في النهوض بالمسيرة التربوية في الأردن خلال العقود القادمة، وهي ذات أهمية تحديدا لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا، وذلك لأنهم غالبا سيكونون من قادة العملية التربوية. من هنا، فمن الضروري أن يمتلك الطلبة الجامعيون، العاديون والموهوبون أكاديميا مستوى مناسبا من التفكير الناقد، كي ينجحوا في مسيرتهم المهنية القادمة.

لكن من هو الموهوب؟ الحقيقة أن هناك خلافا كبيرا بين الدارسين حول مفهوم الموهبة (Giftedness)، ومحكات اختيار وتعريف الموهوبين. لقد استند تيرمان، مثلا، في دراسته الشهيرة سنة (١٩٢٢) لدى تعريفه للموهبة إلى الأداء العقلي، فقد اعتبر أن الموهوب هو من يحصل على درجة (١٣٥) فما فوق، على اختبار ستانفرد-بينية للذكاء، وقد سار الكثير من الخبراء خلف تيرمان في تعريف الموهبة استنادا إلى التفوق العقلي (Davies, 2009). غير أن تعريف المكتب الأمريكي للتربية اختلف مع تعريف تيرمان، الذي اقتصر على الأداء العقلي، إذ يرى هذا التعريف أن الطلاب الموهوبين أو المتميزين هم الطلبة الذين لديهم قدرات متحققة أو كامنة للأداء المرتفع في أحد أو كل من المجالات الآتية: المجال العقلي، أو أحد المجالات الأكاديمية، أو المجال الإبداعي، أو القيادي، أو أحد الفنون الأدائية أو البصرية (Davies, 2000; Stephens & Karnes, 2000). أما رنزولي (Renzulli, 1986; 1994) فقد قدم تعريفا

آخر للموهبة من خلال نموذجه الثلاثي إذ يعرف الموهبة بأنها نقطة التقاطع بين الحلقات المتداخلة الثلاث، وهذه الحلقات وهي: الذكاء فوق المتوسط، والالتزام بالمهمة، والإبداع، ومن هنا، نجد أن رنزولي يُضمِّن الأفراد ذوي الذكاء فوق المتوسط ضمن مفهوم الموهوبين، إذا ما أظهروا قدرا من الإبداع والمثابرة في أداء المهام.

ويؤكد عدد من الباحثين والمفكرين التربويين (Baron & Sternberg, 1986; Hawkins, 1992) أن الموهوبين يتمتعون عادة بعدد من الخصائص في مجالات التفكير، فإنّ لديهم القدرة على التفسير، والتحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والاستنباط، والتفكير المنطقي، والتفكير التأملي، والتفكير المتشعب، والتفكير الرمزي، وتوليد الأفكار والحلول الأصيلة، والمرونة، والطلاقة في التفكير، والتقويم، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وسعة الخيال، ويتمتعون بمهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد. ويشير ديكسون وزملاؤه (Dixon, Prater, Vine, Wark, Williams, Hanchon, & Shope, 2004) إلى أن الطلبة الموهوبين يفكرون جيدا، وهم قادرون على ربط الأفكار، وعلى الرغم من ذلك، فهم بحاجة إلى التعرض إلى خبرات تتحدى قدراتهم، وإلى فرص يراقبون من خلالها عملية تعلمهم، وإلى التعامل مع مشكلات واقعية حقيقية، وإلى استثمار قدراتهم ومهاراتهم الداخلية. أما فيما يخص التفكير الناقد تحديدا، فيرى ديكسون (Dixon, 2002) أن الطلبة الموهوبين لديهم القدرة للأداء على مستوى مرتفع في مجالات التحليل، والتركيب، والتقويم، وهي -حسب رأيه- مجموع المهارات التي تشكل التفكير الناقد. لكن لا يجوز الافتراض أن الطلبة الموهوبين ستتطور قدراتهم على التفكير، لمجرد أنهم يملكون مثل هذه القدرة، بل يجب أن يتم تعريضهم إلى خبرات متخصصة، تساهم في تطوير مهارات التفكير لديهم (Dixon, 2002; Sternberg, 1996). من هنا، فإذا لم يتعرض الطلبة الموهوبون إلى خبرات تساهم في بلورة مهاراتهم على التفكير الناقد، فمن غير المتوقع أن تتطور مهاراتهم هذه، ومن ثمّ، لن يكون أداؤهم في المستوى المأمول خلال أي عملية تقييم يتعرضون إليها في هذا المجال.

يمكن تعريف التفكير (Thinking) بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، وذلك لتشكيل أفكار، أو لتفسير، أو تقييم شيء ما (Presseisen, 1987). أما التفكير الناقد (Critical thinking)؛ فتعرفه بول (Paul, 1992) بأنه التفكير في تفكيرك في أثناء تفكيرك، وذلك لجعل تفكيرك أفضل، أما تيز (Teays, 1996) فيعرفه بأنه استخدام التأمل الواعي لتطوير أفكار أكثر رقيا من تلك التي نجدها في التفكير العادي. ويعرفه إنيس (Ennis, 1991; 1996) بأنه تفكير عقلاني تأملي، يتم تركيزه على اتخاذ قرار بشأن الفكرة التي يجب تبنيها، أو

السلوك الذي يجب فعله. أما سالمون (Salmon, 1989) فيقدم تعريفا ضيقا للتفكير الناقد، إذ يعرفه بأنه مهارات المنطق الاستقرائي والاستنباطي.

ويرى واطسون وجلسر (Watson & Glasser, 1994) أن التفكير الناقد يتضمن خمس مهارات أساسية، وهي: أولاً: الاستنتاج (Inference)، وهي أن يحدد الفرد درجة صحة أو خطأ النتيجة التي تم استنتاجها من الحقائق المقدمة. ثانيا، التعرف إلى الافتراضات (Recognition of assumption)، وهي أن يدرك الفرد الافتراضات أو المسلمات الضمنية -غير الظاهرة- التي تتضمنها قضية أو دعوى ما. ثالثا، الاستنباط (Deduction)، وهو أن يحدد الفرد ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب، أو تتبع بالضرورة، بالاستناد إلى مقدمات معينة. رابعا، التفسير (Interpretation)، وهو أن يتمعن الفرد في الأدلة المقدمة، ويحدد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مبررة أم لا. خامسا، تقويم الحجج (Evaluation of arguments)، وهي أن يميز الفرد بين الحجج أو الأدلة القوية، ذات الصلة بقضية ما، والحجج الضعيفة، غير ذات الصلة.

ويعد التفكير الناقد مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها وصقلها من خلال توظيف الأنشطة التعلمية المناسبة؛ فهذه المهارات يمكن أن تتطور من خلال التعلم النشط لمحتوى التخصص (Peters, 1967)، وكذلك من خلال إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الشك في المعطيات، وضرورة البحث عن أدلة كافية قبل القبول بقضية ما (McPeck, 1981)، ومن خلال التدريس المباشر لمفاهيم التفكير الناقد (Plath, English, Connors, & Beveridge, 1999)، ومن خلال تدريس المفاهيم العلمية ضمن سياق مشكلات عملية (Hager, Sleet, Logan, & Hooper, 2003)، ومن خلال توظيف نماذج تدريسية معرفية من مثل نموذج سكمان الاستقصائي الذي يدرب على مهارات الاستقصاء ومهارات التساؤل (Alshraideh, 2008)، ويمكن أيضا تطويرها بشكل مباشر من خلال توظيف برامج متخصصة (Hanley, 1995; Wilen & Arul, 1995; Zan, 2000).

وبالنسبة للتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، تشير بعض الدراسات إلى أن القدرة على التفكير الناقد تزداد خلال المرحلة الجامعية مع انتقال الطالب من السنة الأولى وحتى الرابعة (الجنادي، ٢٠٠٣؛ الزيادي، ١٩٨٤؛ حلفاوي، ١٩٩٧؛ سالم، ٢٠٠١؛ Bower, 1995; Burgess, 2003; Lambert, 2005)، في حين أن هناك دراسات أخرى لم تتوصل إلى وجود أثر للمستوى الدراسي في التفكير الناقد (العطاري، ١٩٩٩ ;Pithers & Soden, 1999 Baumann,1995).

أما من حيث مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، فقد بحث الكيلاني (١٩٩٥) على عينة من مديري المدارس الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، وباستخدام اختبار واطسون-جلسر للتفكير الناقد، فوجد أن عدد المديرين ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الناقد لم يتجاوز (٣) من أصل (١٤٠).

وبحث الحموري والوهر (١٩٩٨، أ) على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية (ن=١٢١)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى، مقيساً باستخدام الصورة الأردنية من مقياس واطسون-جلسر، ووجد الباحثان أن قدرة طلبة السنة الأولى على التفكير الناقد متوسطة، كما لم تجد الدراسة علاقة بين القدرة على التفكير الناقد والفرع في الثانوية العامة أو مستوى التحصيل في الثانوية العامة.

أما دراسة للعطاري (١٩٩٩) فقد بحثت فيها مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وعلاقته ببعض المتغيرات، طبقت الباحثة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، ووجدت فيها أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة يتوزع على ثلاثة مستويات: متدنٍ، ومتوسط، ومرتفع، وأن نسبة الأفراد ذوي مستوى التفكير المرتفع تبلغ ١٣,٣٪، وهي نسبة متدنية.

وأجرى سرحان (٢٠٠٠) على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية دراسة مستوى مهارات التفكير الناقد، وعلاقته بتفكير حل المشكلات. وباستخدام الصورة الفلسطينية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، ووجد الباحث أن نسبة أفراد العينة ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الناقد تبلغ (١٧,٤٪)، والمتوسطة (٦٩,٢٪)، والمتدنية (١٣,٤٪).

وبحث سالم (٢٠٠١) على عينة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، وعلاقته ببعض المتغيرات. وباستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وجد الباحث أن نسبة أفراد العينة ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الناقد تبلغ (٣٩,٢٪).

أما دراسة الشرقي (٢٠٠٥) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، فقد بحث فيها مستوى التفكير الناقد، وعلاقته بالرغبة في الالتحاق بالأقسام العلمية أو الأدبية، وعلاقته بمستوى التحصيل. وبينت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة متدنٍ، وأن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالقسم العلمي أعلى منه لدى أولئك الذين يرغبون في الالتحاق بالقسم الأدبي، وأن مستوى التفكير الناقد يزداد مع ارتفاع مستوى التحصيل.

أما بالنسبة للتفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، فقد أجرى نعالوه (٢٠٠٥) دراسة على عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين من المدارس الريادية والعادية في الأردن، هدفت إلى تطوير اختبار للتفكير الناقد للكشف عن الطلبة الموهوبين لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد بينت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة المتفوقين، وتفوق الطلبة المتفوقين على الطلبة العاديين في التفكير الناقد، ولم يتضمن الاختبار درجات فرعية لمقارنة أداء الفئات الثلاث بناء عليها.

وفي دراسة السباتين (٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، قارن خلالها مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين، خلصت الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يستخدمون التفكير فوق المعرفي بمهاراته الثلاث: التخطيط، والمراقبة، والتقييم أكثر من أقرانهم العاديين عند قيامهم بحل المسائل الرياضية، وأن هذه المهارات تزداد مع تقدم المستوى الدراسي.

أما دراسة العنزي (٢٠٠٦) التي أجراهاعلى عينة من الطلبة السعوديين، فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلبة في كل من مجالات تحديد المسلمات أو الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج، ولم تجد الدراسة فروقا في التفكير الناقد تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي.

وقد هدفت دراسة خلف (٢٠٠٧) التي أجراها على عينة من الطلبة الأردنيين إلى تقييم مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والطلبة العاديين. وباستخدام اختبار كورنيل للتفكير الناقد، بينت أهم النتائج أن مستوى التفكير الناقد للمجموعات الثلاث بشكل عام متدنٍ، وأن متوسط أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أعلى من متوسط أداء الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة، وأن متوسط أداء الطلبة الموهوبين أعلى من متوسط أداء الطلبة العاديين.

وتطرق بعض الباحثين للمقارنة بين الموهوبين والعاديين من حيث قدراتهم على إظهار أنواعٍ مشابهة من التفكير، كدراسة أدي وزملائه (Adey, Finnis, Thornburg, 1986) التي طبقوها على عينة من المراهقين الصغار، وقد بحثوا خلالها الفروق في تطور التفكير المجرد بين الطلبة الموهوبين والعاديين. وبينت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يبدأون العمل على المهام التي تتطلب التفكير المجرد أبكر من أقرانهم العاديين، وأن التدريب على استراتيجيات التفكير المجرد يساهم في تطور هذا النوع من التفكير.

وبحث عدد من الدراسات أثر بعض استراتيجيات التدريس في تطور التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، كدراسة شنولت (Chennault, 1989) التي طبقها على عينة من الطلبة الموهوبين ، بحث فيها أثر دمج بعض استراتيجيات التفكير الناقد في المنهاج في تطور التفكير الناقد، وبعد تدريب أفراد المجموعة التجريبية على عدد من الاستراتيجيات من مثل: التمييز بين الرأي والحقيقة، واستخدام التفكير الاستنباطي لدعم الآراء، وترتيب المعلومات، ...إلخ. بينت النتائج أن هذا التدريب يطور التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وبحث والدرون (Waldron, 1992) ، أثر التدريب على تمارين للتفكير بطريقة فردية أو حوارية في تطور التفكير الناقد والاتجاهات نحو التدريس على عينة من الطلبة الموهوبين، وقد تم تقييم التفكير الناقد باستخدام اختبار واطسون-جلسر، واختبار كورنيل، واختبار إنيس-وير. أشارت نتائج الدراسة وأن أن هناك فروقا في الأداء على اختبار واحد من اختبارات التفكير الناقد، وهو اختبار إنيس-وير، وأشارت النتائج إلى أن الطريقة الحوارية لها أثر إيجابي أيضا في اتجاهات الطلبة نحو التدريس.

أما دراسة هاجز (Hughes, 2000) على عينة من طلبة الصف الخامس، فقد هدفت إلى بحث فاعلية الدروس التدريبية في رفع مستوى التفكير الناقد من خلال الكتابة، لكل من الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. ووجدت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يتفوقون على العاديين في التفكير الناقد، وأن العاديين يتفوقون على ذوي صعوبات التعلم، ووجدت أن البرنامج التدريبي له أثراً إيجابياً في قدرة الفئات الثلاث على التعبير عن آرائهم، وأن له أثر إيجابي في قدرة الموهوبين على تقديم التفصيلات.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما مدى تطور التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين العاديين والطلبة الموهوبين بشكل خاص؟ فإذا كانت الخبرات المقدمة في المرحلة الجامعية والمراحل السابقة لها تساهم في تطوير التفكير الناقد، فإننا نتوقع أن يكون مستوى التفكير الناقد مرتفعا لدى الطلبة الجامعيين، خاصة لدى الموهوبين أكاديميا منهم، أما إذا لم تكن هذه الخبرات تُقدَم بطريقة تستثير التفكير، وتحث الطالب على المساهمة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، فيمكن عندئذ ألاّ تتطور هذه المهارات بالشكل المأمول. ومن ناحية أخرى، ما هي الفروق بين الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين الذين يدرسون ضمن نفس الظروف في مهارات التفكير الناقد؟ لعل هذه التساؤلات تشكل محور مشكلة هذا البحث.

مشكلة الدراسة

تنظر الكثير من الأنظمة التربوية إلى التفكير الناقد بوصفه أحد أهم الأهداف العامة للتربية في مختلف المراحل الدراسية، سواء كان ذلك للطلبة الموهوبين أو العاديين. وإذا كان تطور التفكير الناقد يعد أمرا ذا أهمية قصوى للطلبة الجامعيين من مختلف التخصصات، فمن المؤكد أنه أكثر أهمية بالنسبة لطلبة كلية العلوم التربوية، الذين تعمل الجامعات على إعدادهم ليقودوا العملية التربوية مستقبلا. لكن هل تعمل هذه الأنظمة التربوية بالفعل على الارتقاء بمستوى التفكير الناقد لدى طلبتها الموهوبين والعاديين؟

إن التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين أكاديميا يساعدنا في الحكم على مدى تحقيق النظام التربوي لأحد أهم أهدافه العامة، من هنا، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمحور في التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين أكاديميا من ناحية، وفي التعرف إلى الفروق في مهارات التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين والعاديين.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التفكير الناقد، لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، وإلى التعرف إلى الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مهارات التفكير الناقد، لدى عينة من طلبة البكالوريوس، في كلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية.

أسئلة الدراسة

إن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين؟

٢. ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، والدرجة الكلية) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية تعزى إلى الحالة الأكاديمية (موهوبين/عاديين)؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تبين لنا مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين

والطلبة الموهوبين أكاديميا، في كلية العلوم التربوية، وتبرز قيمة هذا الأمر في أنه يساعدنا في الوقوف على مدى تحقيق أحد أهم الأهداف العامة للتربية، سواء تحدثنا عن تربية الطلبة العاديين أو الطلبة الموهوبين. وهذا بلا شك، يساعد القيادات التربوية على التقييم العلمي للعملية التربوية في المستوى الجامعي، ووضع الخطط لتجاوز ما يعتريها من نقاط ضعف.
كما أن هذه الدراسة تساعدنا في التعرف إلى مهارات التفكير الناقد التي يتفوق بها الطلبة الموهوبين على أقرانهم العاديين، وهذا بلا شك يفيدنا في أمرين: أولهما، في الكشف عن الموهوبين من خلال التعرف إلى المهارات التي يتفوقون بها. وثانيهما، التعرف إلى المهارات التي لم تتطور لديهم بالمقارنة مع الطلبة العاديين، الأمر الذي يمكن أن يساعد التربويين على التخطيط للارتقاء بمستوى هذه المهارات.

محددات الدراسة

اقتصر مجتمع هذه الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وخلال الفصل الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وقد استُخدم في هذه الدراسة الصورة الأردنية من مقياس واطسون- جلسر للتفكير الناقد، ولذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بالعاملين الزماني والمكاني، اللذين تمت خلالهما الدراسة، وتتحدد بمدى صدق وثبات أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد: هو تفكير عقلاني تأملي، يتم تركيزه على اتخاذ قرار، بشأن الفكرة التي يجب تبنيها أو السلوك الذي يجب فعله، ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة، بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على الصورة الأردنية، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.
الاستنتاج: وهو أن يحدد الفرد درجة صحة أو خطأ النتيجة التي تم استنتاجها من الحقائق المقدمة، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بعد الاستنتاج، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.
تحديد المسلمات: وهو أن يدرك الفرد الافتراضات أو المسلمات الضمنية -غير الظاهرة- التي تتضمنها قضية أو دعوى ما، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بعد تحديد المسلمات، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.
الاستنباط: وهو أن يحدد الفرد ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب، أو تتبع بالضرورة، بالاستناد

إلى مقدمات معينة، ويعرف إجرائيا، بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بعد الاستنباط، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.

التفسير: وهو أن يتمعن الفرد في الأدلة المقدمة، ويحدد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مبررة أم لا، ويعرف إجرائيا، بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب، من خلال إجابته عن بعد التفسير، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.

تقويم الحجج: وهي أن يميز الفرد بين الحجج، أو الأدلة، القوية ذات الصلة بقضية ما، والحجج الضعيفة غير ذات الصلة، ويعرف إجرائيا، بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بعد تقويم الحجج، من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد.

الطلبة الموهوبون أكاديميا: هم الطلبة الذين يؤدون بشكل مرتفع في المجال الأكاديمي، وقد تم تحديدهم في هذه الدراسة، بأنهم الطلبة الذين تبلغ معدلاتهم التراكمية الجامعية (٣,٥) فما فوق. وقد تم في هذه الدراسة تعريف الموهوبين أكاديميا بالاعتماد على المستوى التحصيلي، وذلك استنادا إلى تعريف المكتب الأمريكي للتربية الذي يصنف ذوي القدرات الأكاديمية المرتفعة ضمن فئة الموهوبين (Davies, 2009).

منهجية الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، ذلك المنهج الذي يمكننا من الإجابة عن أسئلة تتعلق بالوضع الراهن لموضوع الدراسة (Gay, 1987)، وقد تم خلال هذا المنهج تطبيق الصورة الأردنية من مقياس واطسون-جلسر على عينة الدراسة، وذلك للتعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، وللتعرف إلى الفروق بين الموهوبين والعاديين في هذه المهارات.

عينة الدراسة

تكونت العينة من ٣٤٠ طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وقد تم اختيار عينة عددها (٣١٦) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية أولاً: فقد تم اختيار شعبتين من كل تخصص في الكلية، وهي تخصصات معلم الصف، وتربية الطفل، والتربية الخاصة، والإرشاد النفسي والتربوي، إضافة إلى أربع شعب من مواد متطلبات الكلية. وحيث إنّ الطلبة الموهوبين أكاديميا ضمن هذه العينة كان قليلا نسبيا، فقد تم اختيار عشر شعب إضافية بشكل عشوائي،

وتم اختيار الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، وتم دمجهم مع عينة الدراسة. ويُذكر أنه استُعين بخمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم لتحديد نقطة القطع، التي تفصل بين الطلبة الموهوبين والعاديين، وكان متوسط تقديراتهم (٣,٥) فما فوق، (أعلى معدل يمكن أن يحصل عليه الطالب هو ٤). ويُذكر أن شعب متطلبات الكلية عادة ما يوجد فيها طلبة من مستوى سنة أولى، في حين أن مواد التخصص، يوجد فيها عادة طلبة من مستويات سنة ثانية، وثالثة، ورابعة.

أدوات الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام أداة واحدة، وهي الصورة الأردنية من مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد. ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد فرعية، هي: الاستنتاج، وتحديد الافتراضات والمسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. ويتضمن المقياس (١٢) فقرة لقياس كل بعد من هذه الأبعاد، وبناء على ذلك، فإن المقياس يتكون من (٦٠) فقرة.

صدق المقياس وثباته

لقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت صدق مقياس واطسون-جلسر للتفكير الناقد وثباته، وأظهرت هذه الدراسات أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (El Hassan & Madhun, 2007; Gadzella, Baloglu, & Stephens, 2001)، وتتمتع كذلك الصورة الأردنية من المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات (الحموري والوهر، ١٩٩٨أ؛ ١٩٩٨ ب).

وقام الحموري والوهر (١٩٩٨، أ) بدراسة صدق وثبات الصورة الأردنية للمقياس، وذلك بعرض المقياس على خمسة من المحكمين بعد تعريبه وإعادة صياغة بعض فقراته، ومن ثم تم تطبيق المقياس على عينة عددها (٢١٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. وبالإضافة إلى صدق المحكمين، تم الحصول على دلالات صدق البناء للمقياس، وذلك بإجراء التحليل العاملي الذي اعتمد تحليل المكونات الرئيسة وإدارة المحاور المتعامدة، ويشير التحليل إلى وجود خمسة عوامل رئيسة تفسر في مجموعها (٣٦,٥٪) من التباين في الدرجات. وقد حسبت تشبعات كل من الفقرات الستين بالعوامل الخمسة، وتبين أن الفقرات (٤٩-٦٠) لها أكبر تشبعات على العامل الأول (تقويم الحجج)، وأن الفقرات (١-١٢) لها أكبر تشبعات على العامل الثاني (الاستنتاج)، وأن الفقرات (٢٥-٣٦) لها أكبر تشبعات على العامل الثالث (الاستنباط)، وأن الفقرات (٣٧-٤٨) لها أكبر تشبعات على العامل الرابع (التفسير)، أما

الفقرات (١٣-٢٤)، فلها أكبر تشبعات على العامل الخامس (تحديد المسلمات والافتراضات). وعليه، فإن التحليل العاملي أكد بنية الاختبار، إذ إنه حدد العوامل التي يقيسها بنفس الطريقة التي أعد بها الاختبار.

وتم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين، هما: حساب الثبات بالطريقة النصفية، وذلك باستخراج معامل الثبات النصفي، ومن ثم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان-براون لكل من الاختبارات الفرعية والاختبار ككل، وقد بلغت قيم الثبات بعد التصحيح، لبعد الاستنتاج (٠,٧٨)، ولبعد تحديد المسلمات (٠,٦٤)، ولبعد الاستنباط (٠,٧٧)، ولبعد التفسير (٠,٧٦)، ولبعد تقويم الحجج (٠,٦٧)، وللاختبار ككل (٠,٨٠). كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للاختبار ككل، ولكل بعد من أبعاده الفرعية، وتبين أن جميع الأبعاد الفرعية، والاختبار ككل يتمتع بالاتساق الداخلي. ويتبين مما سبق أن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات، ومن ثمّ، يمكن استخدامه في هذه الدراسة.

التحليل الإحصائي

للإجابة عن السؤال الأول والثاني، اللذين يهدفان إلى تحديد مستوى التفكير الناقد، لدى الطلبة العاديين والموهوبين، تم استخراج التكرارات، ومن ثم النسب المئوية للطلبة، ضمن كل فئة من الفئات الثلاث: تفكير ناقد مرتفع، ومتوسط، ومتدنٍ. وللتعرف إلى الفروق بين الطلبة العاديين والموهوبين في مهارات التفكير الناقد، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للدرجات على اختبارات الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، والدرجة الكلية. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد، ودرجاته الفرعية، وفقا لمتغيرات الحالة الأكاديمية (موهوبين/عاديين).

عرض النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد نقطتي قطع للاختبار، وذلك للتمييز بين الأفراد ذوي التفكير المرتفع والمتوسط، وكذلك للتمييز بين الأفراد ذوي الأداء المتوسط والأداء المتدني. وبناء على آراء خمسة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس النفسي

الذين تم الاستعانة بهم لتحديد نقاط القطع، تم اعتبار الطلبة الذين يقل أداؤهم عن (٣٠) ذوي تفكير ناقد متدن، في حين كان الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين (٣١ و٣٩) ذوي تفكير ناقد متوسط، أما الطلبة الذين بلغت درجاتهم (٤٠) فما فوق، فهم ذوو تفكير ناقد مرتفع.

وبينت نتائج التحليل أن (٤٨,٧٠٪) من الطلبة العاديين ذوو مستوى متدن من التفكير الناقد، وأن (٤٨,٣٣٪) منهم ذوو مستوى متوسط، وأن (٢,٩٥٪) منهم فقط ذوو مستوى مرتفع من التفكير الناقد، ويبين الجدول رقم (١) هذه النسب.

الجدول رقم (١)
مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة العاديين

مستوى التفكير الناقد	التكرارات	النسبة المئوية
مستوى متدنٍ	١٣٢	٪٤٨,٧
مستوى متوسط	١٣١	٪٤٨,٣٣
مستوى مرتفع	٨	٪٢,٩٥
المجموع	٢٧١	٪١٠٠

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين؟

بينت نتائج التحليل أن (٢٥٪) من الطلبة الموهوبين أكاديميا ذوو مستوى متدن من التفكير الناقد، وأن (٦٤,٧٠٪) منهم ذوو مستوى متوسط، وأن (١٠,٢٩٪) منهم فقط ذوو مستوى مرتفع من التفكير الناقد، ويبين الجدول رقم (٢) هذه النسب.

الجدول رقم (٢)
مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين

مستوى التفكير الناقد	التكرارات	النسبة المئوية
مستوى متدنٍ	١٧	٪٢٥
مستوى متوسط	٤٤	٪٦٤,٧
مستوى مرتفع	٧	٪١٠,٢٩
المجموع	٦٨	٪١٠٠

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مهارات التفكير الناقد: والاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، والدرجة الكلية،

لدى طلبة كلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية، تعزى إلى الحالة الأكاديمية (موهوبين/ عاديين)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للدرجات لكل من الدرجة الكلية والدرجات الفرعية: الاستنتاج، تحديد المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج، وفقا لمتغير الحالة الأكاديمية (موهوبين/ عاديين)، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) أنّ هناك فروقا تعزى إلى الحالة الأكاديمية في كل من مهارة الاستنتاج (ف=١٧,٠٣)، ومهارة تحديد المسلمات (ف=٥,٩٥)، ومهارة الاستنباط (ف=١٢,٥٩)، ومهارة تقويم الحجج (ف=٧,٦٣)، والدرجة الكلية للتفكير الناقد (ف=٢٧,١٣)، في حين لم يكن هناك فروق بين الموهوبون أكاديميا والعاديين في مهارة التفسير (ف=٠,١٣٨).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات الطلبة على المتغيرات: الاستنتاج وتحديد المسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج والدرجة الكلية (التفكير الناقد)، وفقا لمتغير الحالة الأكاديمية (موهوبون/عاديون)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة الأكاديمية (موهوبون/ عاديون)	الاستنتاج	٦٥,٢٩٧	١	٦٥,٢٩٧	١٧,٠٣٦	٠,٠٠٠❖
	تحديد المسلمات	١٩,٥٠٠	١	١٩,٥٠٠	٥,٩٥٧	٠,٠١٥❖
	الاستنباط	٣٦,١٣٧	١	٣٦,١٣٧	١٢,٥٩٨	٠,٠٠٠❖
	التفسير	٣٤٢.	١	٣٤٢	١٣٨.	٠,٧١٠
	تقويم الحجج	٢٤,٥٦٩	١	٢٤,٥٦٩	٧,٦٣٥	٠,٠٠٦❖
	التفكير الناقد	٥٧٨,٣٨٣	١	٥٧٨,٣٨٣	٢٧,١٣١	٠,٠٠٠❖
الخطأ	الاستنتاج	١٢٩١,٦٦٤	٣٣٧	٣,٨٣٣		
	تحديد المسلمات	١١٠٣,٢٠٨	٣٣٧	٣,٢٧٤		
	الاستنباط	٩٦٦,٦٨٣	٣٣٧	٢,٨٦٨		
	التفسير	٨٣٣,٠٤٤	٣٣٧	٢,٤٧٢		
	تقويم الحجج	١٠٨٤,٤٦٣	٣٣٧	٣,٢١٨		
	التفكير الناقد	٧١٨٤,٢٩٥	٣٣٧	٢١,٣١٨		
الكلي	الاستنتاج	١٠٢٠٦,٠٠	٣٣٩			
	تحديد المسلمات	١٨٧٥٧,٠٠	٣٣٩			
	الاستنباط	١٤٨٥٥,٠٠	٣٣٩			
	التفسير	١٤٨٧٨,٠٠	٣٣٩			
	تقويم الحجج	١٤٤٤٢,٠٠	٣٣٩			
	التفكير الناقد	٣٤٢٤٦٨,٠٠	٣٣٩			

❖ مستوى الدلالة مقبول عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية ومختلف الدرجات الفرعية للاختبار، وبالنظر إلى الجدول رقم(٤)، نجد أن الموهوبين يتفوقون على الطلبة العاديين في بعد الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، وتقويم الحجج، والدرجة الكلية للتفكير الناقد، حيث إنّ متوسط أداء الموهوبين بلغ على التوالي (٥,٩٨)، (٧,٦٩)، (٧,٠٤)، (٦,٨٠)، (٣٤,٠٢)، في حين أن متوسط أداء الطلبة العاديين بلغ (٤,٨٨)، (٧,٠٩)، (٦,٢٢)، (٦,١٣)، (٣٠,٧٦). أما بالنسبة لبعد التفسير، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الموهوبين والعاديين في الأداء على هذا البعد.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس التفكير الناقد (الدرجة الكلية) ومهاراته الفرعية موزعة حسب الحالة الأكاديمية

الاختبار			الاستنتاج	تحديد المسلمات	الاستنباط	التفسير	تقويم الحجج	الدرجة الكلية
الحالة الأكاديمية (موهوبون/ عاديون)	العاديون	م	٤,٨٨	٧,٠٩	٦,٢٢	٦,٤٢	٦,١٣	٣٠,٧٦
		ع	١,٩٧	١,٧٩	١,٦٤	١,٦٢٨	١,٧٤	٤,٥٤
	الموهوبون	م	٥,٩٨	٧,٦٩	٧,٠٤	٦,٥٠	٦,٨٠	٣٤,٠٢
		ع	١,٨٩	١,٨٧	١,٨٨	١,٣٢	١,٩٨	٤,٩١

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير الناقد، لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا واقرأنهم العاديين، في كلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية، وإلى التعرف إلى الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال قياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج)، لدى عينة من الطلبة تم اختيارها عشوائيا من الكلية.

وبالنسبة للسؤال الأول، أشارت النتائج إلى أن (٤٨,٧٠٪) من الطلبة العاديين ذوو مستوى متدن من التفكير الناقد، وأن (٤٨,٣٣٪) منهم ذوو مستوى متوسط، وأن (٢,٩٥٪) منهم فقط ذوو مستوى مرتفع من التفكير الناقد، وهذا يعني أن نسبة الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التفكير الناقد متدنية جدا، ومن ثمَّ، فإن ما يقارب النصف منهم يقعون ضمن فئة المستوى المتوسط، وأن ما يقارب النصف أيضا يقع ضمن فئة المستوى المتدني من التفكير الناقد. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات، التي وجدت أن نسبة الطلبة ذوي القدرة العالية على التفكير الناقد هي بشكل عام متدنية؛ فقد وجد الكيلاني (١٩٩٥) أن

(٣) فقط من (١٤٠) ذوو قدرة مرتفعة من التفكير الناقد. ووجد الشرقي (٢٠٠٥) أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين متدن. وتتفق مع نتائج دراسة العطاري (١٩٩٩) وسرحان (٢٠٠٠) اللذين وجدا أن نسبة الطلبة ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الناقد متدنية، فقد بلغت لديهم (١٣,٣٪) و(١٧,٤٪) على التوالي. وهذه النسبة أعلى قليلا مما وجِد في هذه الدراسة، وربما يعود هذا الاختلاف البسيط في نتائج هذه الدراسة مع نتائج تينك الدراستين إلى اختلاف الاختبارات المستخدمة في قياس التفكير الناقد، فقد استخدمت دراستا كل من العطاري وسرحان اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، في حين تم استخدام اختبار واطسون-جلسر للتفكير الناقد في هذه الدراسة.

إن هذه النتيجة تبين أن مستوى التفكير الناقد، لدى طلبة كلية العلوم التربوية، ليست بالمستوى المأمول منهم بوصفهم طلبة جامعيين، وذلك لأن نسبة الطلبة ذوي القدرة العالية على التفكير الناقد قليلة نسبيا. إن هذه النتيجة تشير إلى أن الجامعة الأردنية -وغيرها من الجامعات كما أشارت نتائج عدد من الدراسات- بحاجة إلى مراجعة خططها وطرق التدريس والتقويم المتبعة فيها، بحيث تعمل على توظيف طرق تدريس وتقويم تساهم في تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة. إن تطور التفكير الناقد لا يتم من خلال برامج واستراتيجيات تدريس وتقويم تقليدية، بل يتطلب توظيف نماذج تدريس معرفية تعطي المتعلم دورا أكثر فاعلية في العملية التعليمية-التعلمية، مثلما أشار عدد المنظرين والباحثين (Alshraideh, 2008; Hager, Sleet, Logan, & Hooper, 2003; Plath, English, Connors, & Beveridge, 1999). إن تطور التفكير الناقد، الذي يمثل أحد أهم الأهداف العامة للتربية، يستحق أن يتم التخطيط له بطريقة منظمة لتحقيقه، لا أن يترك هذا الهدف دون تخطيط، مفترضين أن مجرد دراسة المواد الأكاديمية المتعددة كفيلة بتطويره.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة، فقد أشارت نتائج التحليل إلى أن ٢٥٪ من الطلبة الموهوبين أكاديميا ذوو مستوى متدن من التفكير الناقد، وأن (٦٤,٧٠٪) منهم ذوو مستوى متوسط، وأن (١٠,٢٩٪) منهم فقط ذوي مستوى مرتفع من التفكير الناقد. وهذا يعني أن أغلب هؤلاء الطلبة هم ذوو مستوى متوسط من التفكير الناقد. ولا شك أن هذا المستوى من التفكير يعد مستوى غير مقنع من فئة الطلبة الموهوبين أكاديميا، وهم الذين سيمثلون خيرة خريجي كلية العلوم التربوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة خلف، التي وجدت أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، وذوي التحصيل المرتفع، والعاديين هو بشكل عام متدن، في حين

أن نتيجة هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦)، التي أشارت إلى أن مستوى التفكير الناقد مرتفع. ولعل هذا الاختلاف ناتج عن اختلاف المقاييس المستخدمة في كل من هذه الدراسة ودراسة العنزي. وعموما، فإن عدد الدراسات التي تبحث مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين ما زالت محدودة، وما زال هذا الموضوع بحاجة إلى درجة أكثر من البحث.

لكن السؤال، ما هو سبب وجود مستوى متوسط لدى أغلب الطلبة الموهوبين أكاديميا، وأن قلة فقط من طلبة هذه الفئة ذوو مستوى مرتفع من التفكير الناقد؟ يؤكد عدد من الباحثين (Dixon 2002) أن الطلبة الموهوبين لديهم القدرة للأداء على مستوى مرتفع في مجالات التحليل، والتركيب، والتقويم، لكن تطور القدرة على التفكير الناقد يتطلب تعريضهم إلى خبرات متخصصة تساهم في هذا النوع من التطور (Dixon, 2002; Sternberg, 1996).

إن المعدلات التراكمية التي يحققها الطلبة الموهوبون أكاديميا تؤكد أنهم طلبة مثابرون ويتميزون بقدرات عقلية مرتفعة، وأنهم يتفاعلون بشكل أو بآخر مع المادة الدراسية، لكن هذه النتائج تؤكد ما ذهب إليه عدد من الباحثين (Nielsen, 1984; Witham, 1992; Dixon, 2002; Gunn, Grigg, Pomahac, 2006) من أن تطور التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين يتطلب تدريبا خاصا، ويتطلب نوعية محددة من الأنشطة، وأن الاكتفاء بتعريض هؤلاء الطلبة للمناهج العادية وطرق التدريس التقليدية القائمة على المحاضرة، وطرق التقويم غير المتنوعة، التي تعتمد على الاختبارات الموضوعية، التي غالبا ما يستخدم فيها فقرات الاختيار من متعدد، لن يقود إلى تطور مهارات التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة، حتى لدى الطلبة الموهوبين، الذي يمتلكون الاستعداد ليطوروا ويمارسوا أرقى أنواع التفكير.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة، فقد أشارت نتائج التحليل إلى أن الطلبة الموهوبين يتفوقون على زملائهم العاديين، في مهارات الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، وتقويم الحجج، في حين لم يكن هناك فرق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مهارة التفسير. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي وجدت أن الطلبة الموهوبين يتفوقون على الطلبة العاديين في العديد من مهارات التفكير الناقد وغيرها من مهارات التفكير (نعالوه، ٢٠٠٥؛ السباتين، ٢٠٠٦، خلف، ٢٠٠٧؛ Hughes, 2000).

إن تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة العاديين في أغلب مهارات التفكير الناقد يمكن أن نرجعه إلى فروق بينهم في القدرات العقلية، ذلك بأن الطلبة الموهوبين أكاديميا هم غالبا

أكثر ذكاءً من الطلبة العاديين. والذكاء، الذي يُعرَّف من قبل الكثير من الباحثين، بأنه القدرة على التفكير المجرد (Gage & Berliner, 1988)، يمكن أن يؤدي إلى تفوق الطلبة الموهوبين على العاديين في التفكير الناقد، ومن ثمَّ، فإن المسألة هنا مسألة قدرة. ويمكن أن تفسر هذه الفروق أيضا من خلال عمق التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية؛ فالطلبة الموهوبون أكاديميا يتفاعلون غالباً مع المادة التعليمية بعمق أكثر، فيجرون عمليات تحليل، وتركيب، وتقييم لمختلف المواد التعليمية، ويلجأون إلى ربط مادة التعلم الجديدة ببنيتهم المعرفية، ناهيك عن أنهم يملكون مخزونا معرفيا يتضمن عددا أكبر من المفاهيم، ووضوحا أكثر للعلاقات بين هذه المفاهيم. وهذا يسهل عليهم فرصة التفاعل مع المادة، ومن ثمَّ، تطوير العديد من مهارات التفكير الناقد.

ولكن لماذا لم يكن هناك فروق بين الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين في مهارة التفسير؟ تجدر الإشارة إلى أن مهارة التفسير من المهارات الصعبة، إذ تتطلب انسلاخ الفرد عن ذاتيته والتعامل مع المعلومات المعطاة بموضوعية بغض النظر عن معرفته وقناعاته، وهذا أمر ليس من السهل بلوغه دون تدريب (الحموري والوهر، ١٩٩٨، ب). وبناء عليه، وحيث إنّ الطلبة الموهوبين أكاديميا لا يتعرضون عادة لأي نوع خاص من التدريب على مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الناقد خاصة، فمن المتوقع ألاّ تتطور لديهم بعض هذه المهارات، وأن تبقى في مستوى لا يزيد عن مستواها لدى الطلبة العاديين. ومن هنا، فإن هذه النتيجة تؤكد على ما أشار إليه العديد من الباحثين (Dixon, 2002) من ضرورة تلقي الطلبة الموهوبين تدريبات وأنشطة متخصصة تساهم في الارتقاء بمستواهم في التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

الاستنتاجات والتوصيات

يمكن من خلال هذه الدراسة أن نصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١. إن ما يساوي نصف الطلبة العاديين تقريباً لديهم مستوى متدن من التفكير الناقد، وأن ما يساوي النصف أيضا هم ذوو مستوى متوسط، وأن نسبة الطلبة ذوي المستوى المرتفع منهم أقل قليلا من (٣٪). وهذا يعني أن الأنظمة التربوية الحالية لا تعمل على تحقيق أحد أهم أهدافها التربوية بالقدر الكافي.

٢. إن ما يقارب ثلثي الطلبة الموهوبين (٦٤,٧٪) أظهروا مستوى متوسطا، وأن (١٠,٩٥٪) منهم أظهروا مستوى مرتفعا من التفكير الناقد، وهذا يعني أيضا أننا لا نعمل على الارتقاء

بمستوى التفكير الناقد، لدى هذه الفئة المتميزة من الطلبة بالقدر المطلوب.

٣. الطلبة الموهوبون يتفوقون على الطلبة العاديين في أربع من أصل خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد، وهذه المهارات هي الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، وتقويم الحجج، وإضافة إلى الدرجة الكلية، في حين لا يوجد فروق بين الموهوبين والعاديين في مهارة التفسير.

أما فيما يتعلق بالتوصيات، فيمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:

١. ضرورة إجراء مراجعة للخطط الدراسية، وطرق التدريس المستخدمة في الجامعة، بحيث يتم إدخال المواضيع والأساليب والأنشطة، التي يمكن أن تنمي مختلف مهارات التفكير الناقد، سواء لدى الطلبة العاديين أو الموهوبين أكاديميا.

٢. ضرورة تدريب الطلبة، بشكل مباشر على مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الناقد خاصة، إذ تشير النتائج إلى أن هذه المهارات لا تتطور تلقائيا من خلال التفاعل مع المنهاج، لا لدى الطلبة العاديين، ولا حتى لدى الموهوبين أكاديميا.

٣. أما فيما يتعلق بمجال الكشف عن الموهوبين، فإنه وفي ضوء هذه النتائج، يمكن الاستناد إلى الدرجة الكلية للتفكير الناقد، أو الدرجات الفرعية: الاستنتاج، وتحديد المسلمات، والاستنباط، وتقويم الحجج، للتمييز بين الطلبة الموهوبين والعاديين، أما مهارة التفسير، ، فلا يوجد في ضوء هذه النتائج على الأقل فرق بين الموهوبين أكاديميا والعاديين في أدائها.

٤. إجراء مزيد من الدراسات، التي تبحث مدى تطور الأنواع الأخرى من التفكير –التفكير الإبداعي، وتفكير حل المشكلات، واتخاذ القرارات– خلال المرحلة الجامعية، وإجراء الدراسات، التي تبحث مدى فاعلية نماذج التدريس المختلفة، ودورها في تطوير التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

المراجع

الجنادي، لينا (٢٠٠٣). **التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

حلفاوي، مسعف (١٩٩٧). **اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحموري، هند والوهر، محمود (١٩٩٨، أ). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. **دراسات: العلوم التربوية، ٢٥**، ١١٢–١٢٦.

الحموري، هند والوهر، محمود (١٩٩٨، ب). قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بنوع دراسة الطالب في الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة. **دراسات: العلوم التربوية**، **٢٥**، ١٤٥-١٥٨.

خلف، رامي (٢٠٠٧). **تقييم التفكير الناقد عند عينة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع والعاديين في المدارس العادية: دراسة مقارنة في المملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الزيادي، محمود (١٩٨٤). التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية بجامعة الرياض. **مجلة الإمارات العربية المتحدة**، **٢**، ٥٨-٨٠.

سالم، عماد (٢٠٠١). **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

السباتين، أحمد (٢٠٠٦). **دراسة مقارنة لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سرحان، محمد (٢٠٠٠). **مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الشرقي، محمد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٦(٢)، ٩٠-١١٦.

العطاري، سناء (١٩٩٩). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

العنزي، ممدوح (٢٠٠٦). **التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية، عمان، الأردن.

الكيلاني، أنمار (١٩٩٥). التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، **دراسات، العلوم الإنسانية**، **٢٢**، ٣٥٩٩-٣٦٢٣.

نعالوه رائد (٢٠٠٥). **بناء اختبار للتفكير الناقد والتحقق من فاعلية فقراته في الكشف عن الطلبة الموهوبين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Adey, K. L., Finnis, E., Thornburg, H. D. (1986). A comparison of gifted and nongifted early adolescents movement toward abstract thinking. **Journal of Early Adolescence, 6**, 231-245.

Alshraideh, M. (2008). The effect of Suchmans' inquiry model on developing critical thinking skills among university students. **International Journal of Applied Environmental Sciences, 4**, 58-69.

Baron, J. B. & Sternberg, R. J. (1986). **Teaching thinking skills: Theory and practice.** New York, NY: Freeman & Company.

Baumann, E. K. (1995). **Comparison of economic problem-solving skills in experts and novices.** Unpublished Ph.D. thesis, The University of Wisconsin-Milwaukee, USA.

Bower, M. M. (1995). **A measurement of critical thinking dispositions and skills of baccalaureate nursing students.** Unpublished Ed.D. thesis, West Virginia University, USA.

Burgess, J. A. (2003). **The impact of the school of nursing curriculum on generic baccalaureate nursing students' ability to think critically at Austin Peary State University.** Unpublished Ed.D. thesis, Tennessee State University, USA.

Chennault, A. (1989). **Enhancing critical thinking skills in gifted elementary school students**. Unpublished Ph.D. thesis, Mississippi State University, USA.

Daves, G. A. (2009). New developments in gifted education. In L. V. Shavinnia, (Ed.). **International handbook of giftedness** (Pp.1035-1044). Netherlands: Springer.

Dixon, F. A. (2002). The memorable link: Designing critical thinking activities that stimulate synthesis and evaluation among verbally gifted adolescents. **The Journal of Secondary Gifted education, 13,** 73-84.

Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shope, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. **Journal for Education of the Gifted, 28,** 56-76.

El-Hassan, K., & Madhun, G. (2007). Validating the Watson-Glasser Critical Thinking Appraisal. **Higher Education, 54,** 361-383.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy, 14, 5-25.

Ennis, R. H. (1996). **Critical thinking.** New Jersey, NJ: Prentice Hall.

Gadzella, B. M., Baloglu, M., & Stephens, R. (2001). **Validity and reliability of the Watson-Glasser Critical Thinking Appraisal for teachers.** Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Psychological Association, Houston, TX.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). **Educational Psychology,** (4th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

Gay, L. (1987). **Educational research: Competencies for analysis and applications**, (3rd ed). Toronto: Merill Publishing Company.

Gunn, T. M., Grigg, L. M., & Pomahac, G. (2006). **Critical thinking and bioethical decision making with gifted and talented adolescents.** Paper presented at WestCAST conference, University of Lethbridge, Canada.

Hager, P., Sleet, R., Logan, P., & Hooper, M. (2003). Teaching critical thinking in undergraduate science courses. **Science & Education, 12**, 303-313.

Halpern, D. F. (1988). Assessing student outcomes for psychology majors. **Teaching of Psychology, 15,** 181-186.

Hanley, G. L. (1995). Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem solving. **Teaching of Psychology, 22,** 68-71.

Hawkins, D. G. (1992). **Personality factors affecting achievement in achieving gifted, underachieving gifted, and nongifted elementary students.** Unpublished Ed.D. thesis University of Florida, USA.

Hughes, C. E. (2000). **A comparative study of teaching critical thinking through persuasive writing to average, gifted and students with learning disability.** Unpublished Ph.D. thesis, the College of William and Mary, USA.

Lambert, N. A. (2005). **A comparison of the critical thinking dispositions of arts and non-arts undergraduates**. Unpublished Ed.D. thesis, The college of William and Mary, USA.

McPeck, J. E. (1981). **Critical thinking and education.** New York, NY: St. Martin's Press.

Nielsen, M. Y. (1984). **Evaluation of a rural gifted program: Assessment of attitudes, self-concept, and critical thinking skills of high-ability students in grades 3 through 12 (Enrichment, summative evaluation).** Unpublished Ph.D. thesis, Purdue University, USA.

Paul, R. W. (1992). **Critical thinking.** California, CA: Foundation for Critical Thinking.

Peters, R. S. (1967). What is an educational process? In R. S. Peters (Ed.), **The concept of education** (pp. 192-211). London: Routledge and Kegan Paul.

Pithers, R., & Soden, R. (1999). Assessing vocational tutors thinking skills. **Journal of Vocational Education and Training, 51,** 23-37.

Plath, D., English, B., Connors, L., & Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. **Social Work Education, 18,** 207-217.

Presseisen, B. Z. (1987). **Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design.** Bloomington, IN: Phi Lambda Theta, Inc.

Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. **Gifted Child Quarterly, 38,** 7-20.

Salmon, M. H. (1989). **Introduction to logic and critical thinking.** Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Stephens, K. R., & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. **Exceptional Children, 66,** 219-238.

Sternberg, R. (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted. **Roeper Review, 18**(3), 168-172.

Teays, W. (1996). **Second thoughts: Critical thinking from a multicultural perspective.** California, CA: Mayfield Publishing Co.

Waldron, J. M. (1992). **The effect of two instructional strategies for critical thinking-writing instruction on high ability middle school students.** Unpublished Ph.D. thesis, University of California, USA.

Watson, G., & Glasser, E. M. (1994). **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Form-S.** San Antonio, TX: Psychological Corp.

Wilen, W. P., & Arul, J. (1995). Teaching critical thinking: **A metacognitive Approach. Social Education, 59,** 135-138.

Witham, J. H. (1992). **A comparison of acceleration, curriculum integration, and critical thinking skills in self-contained gifted public and private schools/classes.** Unpublished Ph.D. thesis, Purdue University, USA.

Zan, R. (2000). A metaconitive intervention in mathematics at university level. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 31,** 143-150.