كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

مهارات المحاجة وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إعـــداد

الباحثة/ مها بنت عبد العزيز بن عساف العساف

ماجستير الآداب في علم النفس – كلية التربية

قسم علم النفس – عمادة الدراسات العليا – جامعة الملك سعود

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد الرابع – جزء ثانى - أبريل ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من علاقة مهارات المحاجة بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، وإلى التحقق من ارتقاء مهارات المحاجة لدى الطالبات في الفئات العمرية المختلفة، وإلى التحقق من الفروق بين تخصصات الطالبات في مهارات المحاجة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٩ طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، واستخدمت الباحثة مقياس أبعاد سلوك المحاجة من إعداد شوقي وشحاتة (٢٠٠٣)، واختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة) من إعداد وترجمة العتيبي (٢٠١٢) كأدوات للدراسة، **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

١- توجد علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد وبعض درجات المهارات الفرعية للتفكير الناقد (الاستنتاج، وتمييز الافتراضات) لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) فأقل، في حين لم تجد الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة وبين درجات مهارات التفكير الناقد الفرعية الأخرى.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في المهارة الفرعية للمحاجة (حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية) تعود لاختلاف العمر، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الفئات العمرية المختلفة في الدرجة الكلية لمهارات المحاجة وباقي مهارات المحاجة الفرعية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للمحاجة وبعض مهاراتها الفرعية، وهي: (ضبط ومراعاة السياق، التشكيك، التوكيد الحجاجي، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر)، وذلك بين طالبات التخصصات الإنسانية وطالبات التخصصات الصحية، لصالح طالبات التخصصات الصحية. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الفرعية الأخرى للمحاجة تعود لاختلاف تخصص الطالبات.

كلمات مفتاحية: المحاجة، مهارات التواصل، الإقناع، التفنيد، التفكير الناقد.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between argumentation skills and critical thinking skills among the students of King Saud University, to investigate the development of argumentation skills among the students in different age groups and to investigate the differences among the students' specialties in argumentation skills. The study sample consisted of 579 female students from King Saud University. The researcher used Scale of Argumentation Behavior Dimensions prepared by Shawqy and Shehata (2003) and Watson & Glaser Critical Thinking Appraisal (Short Form) prepared and translated by Al- Otaibi (2012) as tools for this study. The study found the following results:

1- There is a positive correlation between the total score of argumentation skills and the total score of the critical thinking skills and some of subset degrees of the critical thinking skills (inference and recognition of assumptions) among the students, the relationship was statistically significant on the level (0,01) and less, while there is no statistically significant relationship between the total score of argumentation skills and the other of subset degrees of the critical thinking skills.

2- There are statistically significant differences at the level less than (0.05) between the averages of the students' degrees in the sub-skill of the argumentation (limit lists of negative and positive arguments) due to the difference in the age, while there are no statistically significant differences between the averages of the students' degrees in different age groups in the total score of the argumentation skills and the rest of the other sub-skills.

3- There are statistically significant differences at the level (0.05) and less between the averages of the total score of the argumentation skills and some degrees of argumentation sub-skills: (control and observance the context, questioning, argumentative emphasis, good understanding, argumentative wisdom, studying the nature of relationships among phenomena) between students of humany and health specialties, in favor of the students of health specialties, while there are no statistically significant differences between the averages of the students' degrees of the other sub-skills of argumentation due to the difference in specialties.

Key words: Argumentation, Communication skills, Persuasion, Refutation, Critical thinking

المدخل إلى مشكلة الدراسة.

يعد الإنسان كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين ويتأثر فيهم ويتأثرون فيه، فهو في تواصل مستمر معهم وخاصة في عصرنا الحالي حيث تعددت وسائل التواصل الاجتماعي والتي وسعت من فرص تواصل الفرد مع الآخرين، ومكنته من التعبير عن آرائه. ونظراً لما قد يترتب على عملية التواصل مع الآخرين من اختلاف في وجهات النظر، وما قد يترتب على ذلك من احتمالية الوقوع في خلافات، فكان لابد من أن يتحلى الفرد بمجموعة من المهارات التي تعينه على تحقيق الهدف من عملية التواصل.

وتعد مهارات المحاجة إحدى المهارات الاجتماعية الهامة والتي تعمل دوراً بارزاً في حياة الفرد (فرج، ٢٠٠٣)، وتسهل عليه التعبير عن آرائه (شحاتة وفرج، ٢٠٠٢)، وتعتبر هذه المهارات من أكثر أشكال التفاعل انتشاراً بين الناس (Voss & Van Dyke, 2001)، ولقد جذبت اهتمام العديد من العلماء والباحثين من مختلف التخصصات الإنسانية؛ وذلك لدورها الهام في إدارة المواقف الخلافية بأسلوب فعال قائم على أسس منطقية دون الاضطرار إلى الوقوع في مشكلات مع الآخرين (عبد الوهاب، ٢٠٠٨)، وهذا ما يميز المحاجة عن الجدل، حيث يهدف الفرد من خلال الجدل إلى التمسك بآرائه حتى لو لم يكن هناك أدلة تدعم آرائه، بينما يهدف الفرد من خلال المحاجة إلى التحقق من صحة آرائه ومناقشتها مع الآخرين وتعديلها إذا تطلب الأمر (شلبي، ٢٠١٥).

وتعد المحاجة ظاهرة نفسية تتبادل التأثير مع الظواهر الأخرى، وترتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والسلوكية والوجدانية والديموغرافية، والتي تلعب دوراً مهماً في تحديد أسباب ارتفاع وانخفاض مهاراتها لدى الفرد. وبما أن المعرفة تسبق السلوك وتعمل دوراً في تشكيله (محمد، ٢٠٠٥)، ستقوم الباحثة من خلال هذه الدراسة بالتحقق من علاقة مهارات المحاجة بإحدى المهارات المعرفية التي تعمل دوراً في تحديد مستوى سلوك المحاجة عند الفرد وهي مهارات التفكير الناقد. وتأتي أهمية دراسة متغير التفكير الناقد لدوره الهام في التأثير في كافة المهارات التي يستخدمها الفرد أثناء تواصله مع الآخرين (الرقاص والرافعي والحيدري، ٢٠١١)، كما يسهم هذا النوع من التفكير في مواجهة العديد من أساليب التفكير السلبية الشائعة في مجتمعنا ومنها الجمود الفكري والتطرف في الرأي والتعصب والأحادية في الرؤية (العتيبي، ٢٠٠٧) والتمركز حول الذات. كما يمكن للفرد من خلال ممارسته لمهارات التفكير الناقد من ممارسة المحاجة بشكل فعال وخاصة في مجال تفنيد حجج الآخرين (محمد، ٢٠٠٥)، حيث تمكنه هذه المهارات من فحص آراء الآخرين وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النتائج منها (الشرقي، ٢٠٠٥) الأمر الذي يسهل على الفرد تفنيد آراء الآخرين بموضوعية في حال عدم اقتناعه بها (عبد الوهاب، ٢٠٠٨).

إن تنمية العقلية الناقدة تعد ضرورة ملحة في عصرنا الحالي؛ ليتمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بفاعلية ومواكبة التطور السريع (المزروع، ٢٠١٠)، وبما أن الفرد من خلال المحاجة يتفاعل مع الآخرين فلابد من امتلاكه لعقلية ناقدة تمكنه من فحص حجج الآخرين قبل الرد عليها، وتمكنه من اقناع الآخرين بآرائه، مما يشير إلى أهمية تحلي الفرد بمهارات التفكير الناقد في مواقف المحاجة.

وعند فحص متغيري المحاجة والتفكير الناقد نجد أنهما يشتركان ببعض الجوانب مما يشير إلى وجود ارتباط بينهما. فقد أشار محمد (٢٠٠٥) أن لمهارات الاستدلال دوراً مهماً في المحاجة، حيث تمكن هذه المهارات من تقوية الأدلة التي يستخدمها الفرد أثناء المحاجة وتسهل عليه إقناع الآخرين بها، وكشف المغالطات في الاستنتاجات التي يطرحها الطرف الآخر، مما يحسن من موقف الفرد أثناء المحاجة. وإن المتفحص لبعض اختبارات التفكير الناقد كاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد واختبار كورنيل للتفكير الناقد يجد أن الاستدلال بمهاراته المختلفة كالاستنباط والاستقراء والاستنتاج يعد من المهارات الأساسية التي تشملها هذه الاختبارات (العتيبي، ٢٠٠٧). وبذلك يتضح أن المهارات الاستدلالية تعد جزء من مهارات التفكير الناقد، كما أنها تعمل دوراً مهماً في المحاجة. إضافة إلى ذلك فقد أشار كل من سونج ودين وجراف وراين (Song, Deane, Graf & Rijn, 2013) إلى أن الفرد الذي يمارس المحاجة يمر بعدة مراحل من بينها مرحلة تأليف وتقويم الحجج، وتبعاً لنموذج واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) فإن مهارة تقويم الحجج تعد إحدى مهارات التفكير الناقد، مما يشير إلى اشتراك المحاجة والتفكير الناقد في بعض المهارات. إضافة للدور الذي يلعبه التفكير الناقد في المحاجة، فإن للمحاجة دور مهم في التفكير الناقد، حيث تمكن المحاجة الأفراد من التفكير حول أنفسهم والآخرين الأمر الذي يساهم في رفع مستوى التفكير الناقد لديهم (Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2007)، كما أن اكتساب الفرد لمهارة تفنيد الحجج والتي تعد من مهارات المحاجة ترفع من مستوى التفكير الناقد لديه.

وعلى الرغم من أن العلاقة بين المحاجة والتفكير الناقد معروفة منذ أكثر من عقدين (Lin, 2013) إلا أنه يوجد تناقض في نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المجال، الأمر الذي يستلزم دراسة طبيعة العلاقة بينهما. ففي دراسة بريمبيك (Brembeck, 1949) والتي هدفت إلى تحديد تأثير دورة تدريبية جامعية للمحاجة على القدرة على التفكير الناقد لمدة فصل دراسي، واستخدمت لذلك عينة مكونة من الطلبة (ن= ٢٠٢) تم أخذهم من أحد عشر مدرسة ثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة في كل مدرسة، وتم استخدام أربعة اختبارات فرعية من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد كأدوات لاختبار العمليات العقلية التي تقيس التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج أن الدورة التعليمية للمحاجة قد حسنت من مستوى التفكير الناقد وذلك على أساس العينة الكلية، حيث أظهرت المجموعات التجريبية زيادة ذات دلالة إحصائية.

وفي دراسة ساندرز وويسمان وقاز (Sanders, Wiseman & Gass, 1994) والتي كان من ضمن أهدافها التحقق من أن التدريب على المحاجة يدعم التفكير الناقد من خلال تعزيز قدرة الطلبة على تمييز الحجج القوية والحجج الضعيفة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (ن= ٣٥٧) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية ومقارنة، وتمثلت أدوات الدراسة في بناء استبيان يشمل ثلاثة جوانب تم إعدادها مسبقاً تقيس (الحاجة إلى المعرفة، والميل نحو المحاجة، والعدوانية اللفظية)، كما شمل المقياس خمسة أسئلة يطلب من خلالها تقييم الطالب لمهاراته في المحاجة، وتوصلت النتائج إلى أن تدريبات المحاجة كان لها تأثيرات كبيرة على القدرة على تمييز الحجج الضعيفة وخاصة الحجج السببية والتمثيلية، حيث أن الطلبة الذين أتموا تدريبات المحاجة كانوا أكثر قدرة على نحو دال على اكتشاف نقاط الضعف في هذه الأنواع من الحجج، وفيما يتعلق بالحجج القوية فلم تجد الدراسة لتدريبات المحاجة تأثيرات كبيرة عليها، وفسر الباحثين أن ذلك يعود إلى أن جميع الطلبة أدركوا أن هذه الحجج تبدو قوية، وقد يكون التدريب على المحاجة قد عمل على تعزيز ما كانوا يعرفونه.

وفي دراسة ويست (West, 1994) والتي هدفت إلى تقييم تأثير الوحدة التعليمية الصغيرة في المحاجة على مهارات التفكير الناقد على عينة من طلبة جامعة جنوب إلينوي، وذلك باستخدام المنهج التجريبي، وقسمت العينة إلى مجموعتين وهما المجموعة التجريبية (ن= ٤٠) والذين تلقوا تعليماً حول نظرية المحاجة (بعض أفراد هذه المجموعة مسجلين في الدورة التدريبية التابعة لقسم التواصل الكلامي، بينما تلقى بعضهم دورة في مجال التحدث العام في التعليم العام)، والمجموعة المقارنة (ن= ٣٤) والذين لم يتلقوا تعليماً حول نظرية المحاجة (بعض أفراد هذه المجموعة مسجلين في الدورة التدريبية التابعة لقسم التواصل الكلامي، بينما تلقى بعضهم دورة في مجال التحدث العام في التعليم العام)، ونظراً لطول الزمن المستغرق في التطبيق فقد استخدمت الدراسة ثلاث اختبارات فرعية من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد وهي (الاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج)، وأظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير للوحدة التعليمية في المحاجة على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد والدرجة الفرعية لاختبار الاستنباط، بينما وجدت أثر على الدرجات الفرعية الخاصة باختباري التفسير (في المجموعة المسجلة في الدورات التدريبية التابعة لقسم التواصل الكلامي)، وتقويم الحجج (في المجموعة التي تلقت دورة في مجال التحدث العام في التعليم العام).

وهدفت دراسة وينر (Weiner, 1996) إلى التحقق من العلاقة بين درجات ثلاثة من اختبارات التفكير الناقد وتقييم مهارات المحاجة لدى عينة تكونت من (ن = ٢٧٠) من الطلبة الملتحقين في تسعة عشر دورة في اللغة الإنجليزية والتي اعتمدت في تكوينها على مهارات المحاجة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الالتحاق بدورات المحاجة والزيادة في درجات اختبار اينس وير للتفكير الناقد، بينما لم تجد الدراسة علاقة بين الدرجات في كل من الاختبارات البعدية الثلاثة التي تقيس التفكير الناقد ودرجات دورات المحاجة للمعلمين وأحكامهم على مهارات المحاجة لدى الطلبة.

وفي دراسة هيريل (Harrell, 2005) والتي هدفت إلى التحقق من أن القدرة على بناء مخططات الحجة تحسن من مهارات التفكير الناقد (فهم وتحليل وتقويم الحجج) على عينة تكونت من (ن= ١٣٩) طالب وطالبة من جامعة كارنجي ميلون الذين يدرسون مقرر (مقدمة في الفلسفة)، وقسمت العينة إلى أربعة أقسام، درست إحداها المواد بواسطة مخططات الحجة كأداة تساعد في الفهم والتقويم الناقد، بينما تلقت المجموعات الثلاثة الأخرى التدريس التقليدي، وصُمم اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن القدرة على تحليل وفهم وتقويم الحجج (التفكير الناقد) لدى الطلبة الذين استخدموا مخططات الحجة.

وفي دراسة ساراجيل أوغلو وأكتميس وديليغلو (Saracaloglu, Aktamis & Delioglu, 2011) والتي هدفت إلى دراسة تأثير التدريب على بناء الحجج على تنمية التفكير الناقد ومهارات المحاجة لدى عينة مكونة من المعلمين المستقبليين (ن= ٨٨) وتم سحب العينة من المدارس الابتدائية في الصف الثاني، واستخدمت الدراسة لقياس التفكير الناقد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وأسفرت النتائج أن التدريب قد زاد من تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين المستقبليين، كما وجدت الدراسة أن التدريب على بناء الحجة له تأثير على مهارة خلق الحجة، كما وجدت زيادة في نوعية الحجج الكتابية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك اختلاف في نتائج الدراسات، فقد وجدت بعض الدراسات تأثير للمحاجة على بعض مهارات التفكير الناقد ومنها دراسة بريمبيك (Brembeck, 1949) ودراسة ساندرز وآخرون (Sanders, et al, 1994) ودراسة ويست (West, 1994) ودراسة وينر (Weiner, 1996) وكذلك في دراسة هيريل (Harrell, 2005) والتي وجدت أن الطلاب الذين استخدموا مخططات الحجة تحسنت لديهم القدرة على تحليل وفهم وتقييم الحجج (التفكير الناقد)، وكذلك دراسة ساراجيل أوغلو وآخرون (Saracaloglu, et al, 2011) . بينما لم تجد دراسة ساندروز وآخرون (Sanders, et al, 1994) أن لتدريبات المحاجة تأثير على الحجج القوية، كما لم تجد دراسة ويست (west, 1994) تأثير للوحدة التعليمية في المحاجة على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد ودرجة اختبار الاستنباط، وكذلك لم تجد دراسة وينر (weiner, 1996) علاقة بين الدرجات في كل من الاختبارات البعدية الثلاثة التي تقيس التفكير الناقد ودرجات دورات المحاجة للمعلمين وأحكامهم لمهارات المحاجة لدى الطلبة. هذا الاختلاف في النتائج يشير إلى أهمية دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين والتحقق منها.

إضافة إلى ما سبق، فإن ما يدفعنا إلى الاهتمام بدراسة المحاجة هو ارتباطها بالعديد من المتغيرات الديموغرافية ومن بينها متغير (العمر، والتخصص الدراسي). وعند الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة متغير العمر فسنجد أن هناك عدد من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى ارتقاء مهارات المحاجة مع التقدم في العمر، ومنها دراسة فيلتون وكوهن (Felton & Kuhn, 2001) والتي قارنا من خلال الدراسة الخطاب الحجاجى بين المراهقين والشباب الذين يعانون من تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتكونت العينة من (ن= ٣٣) طالب وطالبة من الصف السابع والثامن في المدرسة الثانوية، ومن (ن= ٣١) طالب وطالبة من كلية المجتمع الموجهة مهنياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين والشباب، ففي حين كان المراهقين أكثر انشغالاً في إنتاج الحوارات، فقد تفوق الشباب على المراهقين في العديد من الجوانب، حيث كانت تصرفات الشباب أكثر إستراتيجية من المراهقين، كما وجدت الدراسة أن الشباب استخدموا استراتيجية هجومية مباشرة للحجج المضادة أكثر من المراهقين، إضافة إلى ذلك، فإن الشباب تفوقوا على المراهقين في إعداد الحجج المضادة من خلال تحديد وتوجيه حجة الطرف الآخر بقصد إضعافها، كما أن الإستراتيجية الدفاعية كانت أقل شيوعاً بين المراهقين.

كما وأجرى محمد (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على المظاهر الإرتقائية التي تحدث لمهارات المحاجة لدى عينة من الطلبة في المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية (ن= ٣٠٠)، وللتحقق من ذلك فقد قام الباحث بتقديم مجموعة من القضايا الخلافية لعينة الدراسة وطلب منهم أن يكتبوا حججاً تدعم وجهة نظرهم، وتفنيد وجهة نظر معارضيهم، ومن خلال تحليل مضمون إجاباتهم تم التوصل إلى مجموعة من مهارات المحاجة المستخدمة وعددها (٧٢) مهارة، وأسفرت النتائج عن ارتقاء العديد من مهارات المحاجة مع التقدم في العمر وبمقادير مختلفة، وتتمثل مظاهر ارتقاء المحاجة عبر التقدم في العمر في ارتفاع متوسط عدد الحجج المستخدمة في مواقف المحاجة، وزيادة معدل شيوع بعض مهارات المحاجة، وبزوغ بعض المهارات الحجاجية في مراحل عمرية تالية، وانحسار بعض السلوكيات الحجاجية السلبية، وتبلور نمط حجاجي معين أكثر فاعلية عبر العمر.

إضافة لدور العمر في المحاجة فإنه من المتوقع أن يكون لمتغير التخصص الدراسي نفس التأثير، فقد أشارت دراسة فرج (١٩٩٩) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التخصص الدراسي (عملي، ونظري) على الاتجاه نحو المحاجة باستخدام عينة مكونة من (ن= ٤٠٠) طالب وطالبة في السنة الدراسية الثانية والثالثة من الجامعات المصرية، وشملت العينة طلبة من التخصصات العملية (هندسة، وطب، وعلوم) والتخصصات النظرية (تجارة، وآداب، وحقوق)، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو المحاجة من إعداده، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين التخصصات العملية والنظرية في الاتجاه العام نحو المحاجة لصالح طلبة التخصصات العملية، أما على مستوى المكونات الفرعية فكانت الفروق أيضاً لصالح طلبة الكليات العملية في معظم المكونات الفرعية (التصورات نحو المحاجة والمحاجين، وإدراك الكفاءة الحجاجية، والانخراط في عمليات المحاجة).

ومن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة متغير التخصص الدراسي دراسة أندروس وآخرون (Andrews, et al, 2006) والتي هدفت إلى دراسة المحاجة في المرحلة الجامعية واستكشاف أفضل الطرق التي تناسب دراسته، وتم إجراء الدراسة على ثلاث تخصصات (علم الأحياء "بيولوجي"، والهندسة الكهربائية/ هندسة الالكترونيات، والتاريخ)، وتم استخدام أربعة طرق لجمع المعلومات، وهي: الاستبيان (ن= ٢٣٧)، ومجموعة التركيز (Foucs Group)، والمقابلات مع الطلبة (ن= من ٢ إلى ٣ من كل تخصص ومن كل مؤسسة) ومع المحاضرين (ن= ٢ من كل تخصص ومن كل مؤسسة)، وجمع وتحليل الوثائق، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أولية، وهي: أن الطلبة المشاركين أشاروا إلى أن الحجة تعد مهمة بالنسبة لتخصصهم الدراسي، كما أنهم يشعرون بالحاجة إلى المزيد من التعليمات الصريحة أو مناقشة متطلبات المحاجة الخاصة بتخصصهم الذي يدرسونه، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق واضحة بين التخصصات في ممارسة المحاجة، كما وجدت هذه الفروق داخل كل مؤسسة من المؤسسات المشاركة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة كانوا يعتمدون على مهارات المحاجة التي تعلموها خلال المرحلة التعليمية السابقة (الثانوي)، وأن هناك فروق بين المؤسسات التعليمية والتخصصات والمحاضرين من حيث تفسير طبيعة وموضع الحجة (المحاجة)، كما وجدت النتائج اختلاف بين الطلبة والمحاضرين حيث لا يرون الحجة أو موضعها في التعليم الخاص بأحد بالتخصصات بنفس الطريقة دائماً.

كما هدف دراسة لين (Lin, 2013) إلى التعرف على الفروق بين طلبة التخصصات العلمية والغير علمية في المرحلة الجامعية في استخدام عناصر الحجة، واستخدم الباحث عينة مكونة من (ن= ١٠٤) طالب وطالبة من الجامعات التايوانية، والذين تم التواصل معهم عن طريق البريد الإلكتروني، وبلغ عدد طلبة التخصصات العلمية (ن= ٥٢) من التخصصات التالية: العلوم والطب والهندسة والزراعة، وبلغ عدد طلبة التخصصات الغير علمية (ن= ٥٢) من التخصصات التالية: الآداب والقانون والتربية والإدارة والأعمال، وطُلِبَ من أفراد العينة قراءة التقارير العلمية من الانترنت ونقدها والتعليق حول محتواها، ولم تكن هناك اختلافات واضحة بين المجموعتين في التقارير المختارة، فكانت معظمها مرتبطة بعدة موضوعات من بينها القضايا الاجتماعية والتكنولوجيا والبيئة وغيرها، وقام الباحث بتحليل تلك المقالات، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والغير علمية في استخدام عناصر الحجة وذلك عند استخدام الدرجة الكلية وفي بعض الدرجات الفرعية للحجة (صنع الحجج، والحجج المضادة، والشروط والمؤهلات، والمبررات)، بينما وجدت الدراسة فروق بين طلبة التخصصات العلمية والغير علمية في إحدى المكونات الفرعية للحجة (بناء الأدلة)، حيث حصل طلبة التخصصات العلمية على متوسط درجات أعلى مقارنة بالتخصصات الغير علمية.

في حين لم تجد بعض الدراسات فروق في ممارسة مهارات المحاجة ترجع لمتغير التخصص الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة القحطاني (٢٠٠٩) والتي سعت إلى التحقق من الفروق في مهارات المحاجة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود، وإلى التحقق من الفروق في مهارات المحاجة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في كل جامعة على حدة، وتكونت العينة من (ن= ٤٣٨) طالباً من طلاب الجامعتين، واستخدم الباحث مقياس المحاجة من إعداد شحاتة وفرج كأداة للدراسة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في مهارات المحاجة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية سواء كان ذلك على أساس مجموع العينة أو على مستوى طلاب كل جامعة على حده، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحافظ (٢٠١١) والتي سعت إلى التحقق من الفروق في المحاجة بين طلبة كلية الهندسة والحقوق لدى عينة تكونت من (ن= ٣٤٦) من طلبة الجامعة، باستخدام مقياس أبعاد سلوك المحاجة من إعداد شوقي وشحاتة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية الهندسة والحقوق في المحاجة.

ويلاحظ من خلال ما سبق تناقض نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين التخصصات الدراسية في ممارسة مهارات المحاجة، الأمر الذي يستلزم التحقق من وجود هذه الفروق، خاصة وأنه لم تجرى دراسات –في حدود علم الباحثة– تهدف للتحقق من هذه الفروق لدى طالبات الجامعة في البيئة السعودية.

وتأتي أهمية دراسة مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الجامعية؛ وذلك لكونها تعد مرحلة هامة لاكتساب العديد من المهارات. حيث تكون معظم الطالبات في أواخر مرحلة المراهقة والتي تتراوح تقريباً بين ١٨ و ٢١ سنة، ومن أبرز التغيرات النمائية التي تحدث خلال هذه المرحلة ازدياد القدرة على التواصل العقلي مع الآخرين، واستخدام المناقشة المنطقية، والقدرة على إقناع الآخرين، كما يطرد نمو التفكير المجرد والتفكير المنطقي والتفكير الابتكاري في هذه المرحلة، وينمو الذكاء الاجتماعي والذي يمكن الفرد من التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، والتصرف المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة (زهران، ٢٠٠٥) بما في ذلك المواقف الخلافية. وبما أن بعض التخصصات تتطلب سنوات دراسية إضافية (أكثر من أربع سنوات) (صادق وأبو حطب، ١٩٩٩)، فلابد من الأخذ بالاعتبار وجود طالبات في المرحلة الجامعية في عمر أكبر من ٢١ سنة، كما أن تأخر بعض الطالبات في الدخول إلى الجامعة، واضطرار بعضهن للتحويل من تخصص لآخر، واعتذار بعضهن عن بعض مقررات المستوى الدراسي، أو تأجيلهن للفصول الدراسية لأعذار مختلفة، ورسوب بعضهن في بعض المقررات تعد من الأسباب التي تعمل دوراً في تأخير تخرج الطالبة من الجامعة، مما يجعل المرحلة الجامعية تضم فئات عمرية متنوعة تتفاوت بين أواخر مرحلة المراهقة إلى أوائل مرحلة الشباب.

ويتضح من خلال ما سبق أهمية دراسة العلاقة بين مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الجامعية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منه، إضافة إلى التحقق من ارتقاء مهارات المحاجة خلال المرحلة الجامعية، والبحث عن الفروق في مهارات المحاجة بين التخصصات الجامعية المختلفة.

بناء على ما سبق، فإن الدراسة الحالية سعت إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق في مهارات المحاجة لدى طالبات جامعة الملك سعود تعود لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق في مهارات المحاجة لدى طالبات جامعة الملك سعود تعود لمتغير التخصص الدراسي؟

أهداف البحث.

١- التعرف على العلاقة بين مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٢- التحقق من ارتقاء مهارات المحاجة لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٣- التعرف على الفروق بين التخصصات (الإنسانية، والعلمية، والصحية) في مهارات المحاجة لدى طالبات جامعة الملك سعود.

أهمية البحث.

أ- الأهمية النظرية.

١- تمكن الدراسة الحالية من التعرف على مهارات التفكير الناقد اللازمة للفرد في مواقف المحاجة.

٢- تعد هذه الدراسة إضافة للأدب النفسي السابق في عدة مجالات (الاجتماعي، والمعرفي، والنمائي، والتربوي).

ب- الأهمية التطبيقية.

١-تسهم الدراسة في مساعدة المدربين المتخصصين في مجالي المحاجة والتفكير الناقد؛ لإعداد برامج لتنمية مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد.

٢-تساعد الدراسة على تنظيم حملات توعوية موجهة لأفراد المجتمع بصفة عامة وطالبات المرحلة الجامعية بصفة خاصة للتوعية بأهمية اكتساب مهارات المحاجة.

٣-تسهم الدراسة في التعرف على الفروق النمائية والفروق بين التخصصات في مستوى المحاجة، مما يتيح الفرصة لإعداد برامج تدريبية متنوعة في المحاجة تتناسب مع الخصائص النمائية للفئات العمرية المختلفة، ومع مختلف التخصصات.

مصطلحات الدراسة.

أ- تعريف المحاجة Argumentation.

يعرف شوقي وشحاتة (٢٠٠٣، ص ١٦) المحاجة بأنها "قدرة الفرد على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية، وحثه على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه، وتقديم حجج لإقناع الطرف الآخر بها، وذاك حين يتحاجون حول قضية خلافية معينة".

وتتبنى الباحثة هذا التعريف للمحاجة نظراً لمناسبته لأهداف الدراسة ولشموليته. وتعرف الباحثة مهارات المحاجة إجرائياً: بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس أبعاد سلوك المحاجة الذي أعده شوقي وشحاتة (٢٠٠٣).

وتعرف الباحثة مهارات المحاجة الفرعية إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في كل بعد فرعي من أبعاد مقياس أبعاد سلوك المحاجة الذي أعده شوقي وشحاتة (٢٠٠٣).

ب- تعريف التفكير الناقد Critical Thinking.

يعرف كل من واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) التفكير الناقد بأنه مفهوم مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات، ويشمل قدرة الفرد على إدراك وجود المشكلات، والبحث عن الأدلة الداعمة لاستنتاجاته، والمعرفة بطبيعة الاستنتاجات الفعالة والتجريدات والتعميمات، وتقييم الأدلة، والمهارة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف، ويتكون التفكير الناقد من خمسة مهارات، وهي:

١- الاستنتاج Inference: وتعني القدرة على تحديد مدى صحة الاستنتاجات المستمدة من البيانات المقدمة.

٢- تمييز الافتراضات Recognition of Assumptions: وتعني القدرة على التعرف على الافتراضات الضمنية (الغير ظاهرة) والموجودة في البيانات المقدمة.

٣- الاستنباط Deduction: وتعني القدرة على تحديد ما إذا كانت بعض النتائج تتبع بالضرورة المعلومات المتضمنة في البيانات أو المقدمات المنطقية المعطاة.

٤- التفسير Interpretation: وتعني القدرة على وزن الأدلة وتحديد قيمتها، وتحديد ما إذا كان هناك ما يبرر التعميمات أو الاستنتاجات المستندة إلى البيانات المقدمة.

٥- تقويم الحجج Evaluation of Arguments: وتعني القدرة على التمييز بين الحجج القوية المتصلة بقضية معينة والحجج الضعيفة والتي ليس لها علاقة بالقضية المطروحة (Watson & Glaser, 2008).

وتتبنى الباحثة التعريف السابق للتفكير الناقد نظراً لشموليته لمهارات التفكير الناقد الفرعية. كما تعرف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائياً: بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser للتفكير الناقد.

وتعرف الباحثة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الفرعية اجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار الفرعي الخاص بالمهارة الفرعية والذي يعد من الاختبارات الفرعية التي تشملها الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser للتفكير الناقد.

حدود الدراسة.

١- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية في البحث عن علاقة مهارات المحاجة بمهارات التفكير الناقد، والبحث عن الفروق في مهارات المحاجة بين الفئات العمرية والتخصصات الدراسية المختلفة.

٢- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على طالبات جامعة الملك سعود من التخصصات الدراسية (الإنسانية، والعلمية، والصحية) ممن تتراوح أعمارهن من ١٩ إلى ٢٥ سنة.

٣- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥ م.

٤- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في المدينة الجامعية للطالبات التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض.

فرضيات الدراسة.

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات المحاجة ودرجات مهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة في الفئات العمرية المختلفة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة في التخصصات الدراسية المختلفة (الإنسانية، والعلمية، والصحية).

إجراءات الدراسة.

منهج الدراسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لدراسة العلاقة بين مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، إضافة إلى المنهج الوصفي المقارن؛ وذلك لدراسة الفروق في مهارات المحاجة بين أعمار طالبات جامعة الملك سعود من ١٩ إلى ٢٥ سنة، ولدراسة الفروق في مهارات المحاجة بين تخصصات طالبات جامعة الملك سعود (الإنسانية، والعلمية، والصحية).

مجتمع الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من طالبات جامعة الملك سعود من المسارات (الإنسانية والعلمية والصحية) المنتظمات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤– ٢٠١٥ م.

ويوضح الجدول التالي نسب تواجد كل مسار من المسارات الثلاثة في المدينة الجامعية للطالبات التابعة لجامعة الملك سعود خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤– ٢٠١٥م.

جدول رقم (١)

نسب تواجد المسارات في المدينة الجامعية للطالبات

المسار (التخصص)	العدد	نسبة التواجد في المجتمع
إنساني	٨٤١٣	%٦٨.١١
علمي	١٥٤٩	%١٢.٥٤
صحي	٢٣٩٠	%١٩.٣٥
المجموع	١٢٣٥٢	%١٠٠

عينة الدراسة.

تم سحب العينة بطريقة عشوائية طبقية، وتكونت العينة من (٥٧٩) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود (ن= ٤.٧% من المجتمع الأصلي)، حيث تم تقسيم العينة إلى ثلاث مسارات، وتم أخذ العينة بنسب تقارب نسب تواجدها في المجتمع الأصلي، مع ملاحظة بأنه تم إبعاد طالبات كلية إدارة الأعمال من مجتمع الدراسة ومن العينة بعد التطبيق عليها؛ ويعود السبب في إبعادها لكونها من الكليات التي تصنف تحت المسار الإنساني لكنها أصبحت تُلزم دراسة المسار العلمي أثناء برنامج السنة التحضيرية كشرط للقبول، ولذلك قد تكون النسب المأخوذة أقل من النسب المطلوبة لتمثيل المجتمع، وبالتالي فقد تم ابعادها من العينة حتى لا تعطي نتائج غير دقيقة عند المقارنة بين التخصصات في الفرض الثالث، وقد تم مراعاة تمثيل جميع المسارات الثلاثة في العينة.

جدول رقم (٢)
توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص والعمر

المتغير	أنواعه	التكرارات	نسبة العينة
التخصص (المسار)	إنساني	٢٨١	%٤٨.٥٣
	علمي	١١٦	%٢٠.٠٤
	صحي	١٨٢	%٣١.٤٣
	المجموع	٥٧٩	%١٠٠
العمر	١٩ سنة	١٠٦	%١٨.٣١
	٢٠ سنة	٢٣٦	%٤٠.٧٦
	٢١ سنة	١٣٢	%٢٢.٨٠
	٢٢ سنة	٥٦	%٩.٦٧
	٢٣ سنة	٢٣	%٣.٩٧
	٢٤ سنة	٩	%١.٥٥
	٢٥ سنة	١٧	%٢.٩٤
	المجموع	٥٧٩	%١٠٠

وتم التطبيق على أربع كليات إنسانية، وهي: (التربية، والآداب، واللغات والترجمة، والحقوق والعلوم السياسية)، وكليتين من المسار العلمي، وهما: (علوم الحاسب والمعلومات، والعلوم)، وثلاث كليات من المسار الصحي، وهي: (الصيدلة، التمريض، العلوم الطبية التطبيقية)، مع ملاحظة بأنه تم استبعاد طالبات السنة التحضيرية؛ بسبب رفض عمادة السنة التحضيرية للتطبيق داخل القاعات الدراسية بسبب طول مدة التطبيق والذي يستغرق حوالي (٥٠ دقيقة)، ونظراً لصعوبة هذا الإجراء فقد تم استبعادهن من عينة التطبيق النهائية.

وبذلك فإن العينة شملت طالبات من المسارات الثلاثة، ومن المستوى الدراسي (٣ إلى ٩)، ومن الأعمار المتنوعة (تتراوح ما بين ١٩ و٢٥ سنة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير العمر (٢٠,٥٧) سنة، ومقدار الانحراف المعياري (١,٣٥).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

١- مقياس أبعاد سلوك المحاجة.

مقياس أبعاد سلوك المحاجة من إعداد شوقي وشحاتة (٢٠٠٣)، ويتكون المقياس من (٩٥) بنداً موزع على (٢٨) مكون فرعي تصنف في أربع عوامل أساسية وهي: (الهيمنة الحجاجية، والاستدلال الحجاجي، والاستمالة الحجاجية، والمبادأة والتوكيد الحجاجي)، وقد قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة والموظفين والموظفات المصريين، والجدول التالي يوضح مكونات مقياس أبعاد سلوك المحاجة والبنود التي تمثلها (شوقي وشحاتة، ٢٠٠٣).

جدول رقم (٣)
مكونات مقياس أبعاد سلوك المحاجة والبنود التي تمثلها

م	المكون	البنود				
١	الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجج	١	٢٩	٥٧	٨٥	٩٢
٢	تحري الدقة الحجاجية	٢	٣٠	٥٨	٨٦	٩٣
٣	ضبط ومراعاة السياق	٣	٣١	٥٩	٩٤	
٤	كشف التناقض	٤	٣٢	٦٠		
٥	التشكيك	٥	٣٣	٦١		
٦	الاستدراج	٦	٣٤	٦٢		
٧	الاستفزاز	٧	٣٥	٦٣	٨٧	
٨	الإرهاب الحجاجي	٨	٣٦	٦٤		
٩	التشتيت	٩	٣٧	٦٥		
١٠	التعمية والمراوغة	١٠	٣٨	٦٦		
١١	التوكيد الحجاجي	١١	٣٩	٦٧	٨٨	
١٢	توجيه مسار المحاجة	١٢	٤٠	٦٨		
١٣	التأكد من الفهم	١٣	٤١	٦٩		
١٤	الحكمة الحجاجية	١٤	٤٢	٧٠	٨٩	٩٥
١٥	تشريح الحجج وتجزيئها	١٥	٤٣	٧١		
١٦	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	١٦	٤٤	٧٢	٩٠	
١٧	ضبط عملية التعميم	١٧	٤٥	٧٣		
١٨	نظام ترتيب وإدارة الحجج	١٨	٤٦	٧٤		
١٩	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	١٩	٤٧	٧٥		
٢٠	إعادة هيكلة الموضوع	٢٠	٤٨	٧٦		
٢١	الإبداع الحجاجي	٢١	٤٩	٧٧	٩١	
٢٢	التمثيل والتشبيه	٢٢	٥٠	٧٨		
٢٣	عقد المقارنات	٢٣	٥١	٧٩		
٢٤	الإنهاك الفكري	٢٤	٥٢	٨٠		
٢٥	القلب والمناقضة (الإستدلال العكسي)	٢٥	٥٣	٨١		
٢٦	المداهنة	٢٦	٥٤	٨٢		
٢٧	التعجيز	٢٧	٥٥	٨٣		
٢٨	إبراز الجوانب الإيجابية	٢٨	٥٦	٨٤		

ويتضح من خلال الجدول السابق أن هناك (٢٨) مكون فرعي يمثل سلوك المحاجة، لكل مكون عدد مختلف من البنود، وتم ترتيب بنود كل مكون في المقياس بطريقة غير متسلسلة.

الخصائص السيكومترية للمقياس.

أ- الصدق.

قام شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) بتقدير صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

١-الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط الدرجة على كل مكون من المكونات الـ (٢٨) بالدرجة الكلية للمقياس لدى العينة الكلية (ن= ٦١٧)، وكانت دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠.٣٣ و ٠.٦٧)، مما يعني أنها تقيس مجالاً متجانساً (سلوك المحاجة).

٢- صدق المحتوى: وتم التحقق من ذلك من خلال ثلاثة مصادر، وهي:

- أن محتوى معظم البنود استمدت بالفعل من مواقف حجاجية حقيقية.
- أن العديد من محتوى البنود استخلص من خلال ما أدلى به مجموعة من الأفراد كإجابة على الأسئلة الستة المفتوحة والتي تدور حول اعتقاداتهم عن السلوكيات الحجاجية التي يدركون أنها تصدر منهم ومن الآخرين.
- تم عرض البنود المستمدة من البحوث السابقة على محكمين في علم النفس وقرروا أن البنود تعبر وتقيس سلوك المحاجة وأنها تنتظم في المكونات الفرعية المقترحة عليهم.

٣-الصدق العاملي: من خلال التحليل العاملي لمكونات المقياس بطريقة المكونات الأساسية بأسلوب فاريمكس وقد تمثلت التشبعات المقبولة (٠,٤ فأعلى) لمكونات المحاجة لدى العينة الكلية (الذكور والإناث) (ن= ٦١٧) في أربعة عوامل يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٤)
العوامل المدورة لسلوك المحاجة لدى العينة الكلية

العامل	الهيمنة الحجاجية		الاستدلال الحجاجي		الاستمالة الحجاجية		المبادأة والتوكيد الحجاجي	
م	المكون	التشبع	المكون	التشبع	المكون	التشبع	المكون	التشبع
١	الاستفزاز	٠.٨١	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠.٦٦	التمثيل والتشبيه	٠.٦٦	كشف التناقض	٠.٦٠
٢	الإرهاب الحجاجي	٠.٧٦	الحكمة الحجاجية	٠.٦٥	الاستشهاد والتوثيق	٠.٦٥	التشكيك	٠.٥٤
٣	القلب والمناقضة	٠.٧٤	ضبط عملية التعميم	٠.٦٤	إبراز الجوانب الإيجابية	٠.٦١	توجيه مسار المحاجة	٠.٥٢
٤	التعمية والمراوغة	٠.٧٣	التشريح والتجزئ	٠.٥٧	التأكد من الفهم	٠.٥٧	ضبط ومراعاة السياق	٠.٥١
٦	الإتهاك الحجاجي	٠.٦٦	تحرى الدقة	٠.٤٨	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠.٤٦	التأكد من الفهم	٠.٤٢

العامل	الهيمنة الحجاجية		الاستدلال الحجاجي		الاستمالة الحجاجية		المبادأة والتوكيد الحجاجي	
٧	ترتيب إدارة الحجج	٠.٦٤	عقد المقارنات	٠.٤٧				
٨	الإبداع الحجاجي	٠.٦٣	ضبط ومراعاة السياق	٠.٤٤				
٩	إعادة هيكلة الموضوع	٠.٦٢						
١٠	الاستدراج	٠.٥٩						
١١	المداهنة	٠.٥٥						
١٢	التشتيت	٠.٥٥						
١٣	كشف التناقض	٠.٤٤						
١٤	ضبط ومراعاة السياق	٠.٤٤						
الجذر الكامن	٨.٣٤		٤.٠٦		١.١١		١	
التباين العاملي	% ٢٩.٨		% ١٤.٥		% ٤		% ٣.٦	

ويتضح من خلال الجدول السابق أن كل عامل من العوامل الأربعة تشبع عليه عدد مختلف من المكونات الفرعية والتي تبلغ في مجملها (٢٨) مكوناً فرعياً.

ب– الثبات.

قام شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) بحساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

١– الاختبار– إعادة الاختبار: بلغ عدد من أجابوا عليه (ن= ٥٣) بفاصل زمني يبلغ خمسة عشر يوماً، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٤).

٢– التجزئة النصفية: تم احتساب معامل ارتباط إجابات أفراد العينة الكلية وتبلغ (ن= ٦١٧) على كل من البنود الفردية والزوجية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٦)، وبعد تصحيح أثر الطول باستخدام معادلة "سبيرمان– براون" أصبح معامل الارتباط (٠.٨٦).

٣– معامل ألفا كرونباخ: وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٩٢).

طريقة تصحيح المقياس.

يتكون المقياس الذي وضعه شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) من (٩٥) بنداً، أمام كل بند خمسة بدائل (دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وفي العبارات التي تعبر عن سلوك المحاجة يتم تصحيح بدائل الإجابة كالتالي: (دائماً= ٥، كثيراً= ٤، أحياناً= ٣، قليلاً= ٢، نادراً= ١)، أما العبارات المتبقية فتصحح بطريقة معكوسة.

ولاستخدام المقياس في الدراسة الحالية قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية:

١- مراجعة العبارات والتأكد من مناسبتها للبيئة السعودية قبل التطبيق، وبناء عليه فقد تم تغيير صياغة بعض العبارات وبعض الأمثلة التي تتضمنها البنود والتي لا تتناسب مع البيئة السعودية، ومنها الأمثلة الواردة في البند (٢٠ و ٥١)[١]

٢- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (ن= ١٠٠) طالبة من التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية، وفيما يلي عرض لنتائج الصدق والثبات.

صدق مقياس أبعاد سلوك المحاجة على الدراسة الحالية.

للتحقق من صدق مقياس أبعاد سلوك المحاجة قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (ن= ١٠٠) طالبة من التخصصات المتنوعة، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين البنود بالدرجة الكلية للمكون الفرعي المنتمية إليه، والجدول التالي يوضح النتائج

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود مقياس أبعاد سلوك المحاجة بالدرجة الكلية للمكون الفرعي المنتمية إليه

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
١	١	٠.٦٦٥**	١١	١١	٠.٦٧٧**	٢١	٢١	٠.٥٥٥**
	٢٩	٠.٦٠٢**		٣٩	٠.٥٤١**		٤٩	٠.٦٢٥**
	٥٧	٠.٦٣٦**		٦٧	٠.٦٦٠**		٧٧	٠.٥٦٦**
	٨٥	٠.٥٤٦**		٨٨	٠.٥٧٤**		٩١	٠.٥٩٩**
	٩٢	٠.٦٥١**	١٢	١٢	٠.٧١٣**	٢٢	٢٢	٠.٦٢١**
٢	٢	٠.٤٩٥**		٤٠	٠.٦٤٠**		٥٠	٠.٧٧١**
	٣٠	٠.٥١٠**		٦٨	٠.٥٩٦**		٧٨	٠.٧٥٢**
	٥٨	٠.٥٤٧**	١٣	١٣	٠.٧٧٦**	٢٣	٢٣	٠.٧٣٨**
	٨٦	٠.٥٠٧**		٤١	٠.٨٠٢**		٥١	٠.٧٦٣**
	٩٣	٠.٥٧٢**		٦٩	٠.٦٧٧**		٧٩	٠.٧٣٤**

[١] تم اقتراح هذه الأمثلة من قبل سعادة الدكتور طريف شوقي وذلك لمناسبتها للثقافة السعودية.

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
٣	٣	٠.٦٨١**	١٤	١٤	٠.٤٩٦**	٢٤	٢٤	٠.٦٧٩**
	٣١	٠.٤٦١**		٤٢	٠.٤٩١**		٥٢	٠.٦٤٨**
	٥٩	٠.٦٢٦**		٧٠	٠.٦٥١**		٨٠	٠.٢١٥*
	٩٤	٠.٦٧٢**		٨٩	٠.٦٠٨**	٢٥	٢٥	٠.٧٠٢**
٤	٤	٠.٧٤٨**		٩٥	٠.٥٩٢**		٥٣	٠.٣٨٨**
	٣٢	٠.٥٨٣**	١٥	١٥	٠.٧٧٩**		٨١	٠.٤٨٩**
	٦٠	٠.٧٩٤**		٤٣	٠.٧٤٠**	٢٦	٢٦	٠.٧٠٣**
٥	٥	٠.٧١٠**		٧١	٠.٨٠٤**		٥٤	٠.٨٠٥**
	٣٣	٠.٥٩٩**	١٦	١٦	٠.٧٣٠**		٨٢	٠.٥٦٤**
	٦١	٠.٦١٤**		٤٤	٠.٦٩١**	٢٧	٢٧	٠.٧١٠**
٦	٦	٠.٧٢٤**		٧٢	٠.٦٦٧**		٥٥	٠.٧٠٩**
	٣٤	٠.٧٤٢**		٩٠	٠.٥٨٥**		٨٣	٠.٧٢٣**
	٦٢	٠.٦٢٩**	١٧	١٧	٠.٦٧١**	٢٨	٢٨	٠.٦١٨**
٧	٧	٠.٧٥٧**		٤٥	٠.٦٦٠**		٥٦	٠.٧٦٩**
	٣٥	٠.٧٠٢**		٧٣	٠.٦٩٦**		٨٤	٠.٧٣٠**
	٦٣	٠.٨٢٠**	١٨	١٨	٠.٦٠٥**			
	٨٧	٠.٧٢٣**		٤٦	٠.٨٠٢**			
٨	٨	٠.٧٣٩**		٧٤	٠.٥٥٠**			
	٣٦	٠.٧٧٥**	١٩	١٩	٠.٦٧٧**			
	٦٤	٠.٧٦٣**		٤٧	٠.٦٦٤**			
٩	٩	٠.٧٤٣**		٧٥	٠.٦٥٥**			
	٣٧	٠.٥١٢**	٢٠	٢٠	٠.٥٩٥**			
	٦٥	٠.٧٨٥**		٤٨	٠.٦٣٥**			
١٠	١٠	٠.٧٢٢**		٧٦	٠.٦٦٥**			
	٣٨	٠.٦٨٨**						
	٦٦	٠.٣٠٩**						

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد المنتمية إليها قد تراوحت ما بين (٠,٢١٥ و٠,٨٢٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، مما يدل على ارتفاع معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط المكونات الفرعية لمقياس أبعاد سلوك المحاجة بالدرجة الكلية للمقياس

م	المكون الفرعي	معامل الارتباط	م	المكون الفرعي	معامل الارتباط
١	الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠.٦٢٧**	١٥	تشريح الحجج وتجزيئها	٠.٧٦١**
٢	تحري الدقة الحجاجية	٠.٥١٥**	١٦	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠.٧٠٦**
٣	ضبط ومراعاة السياق	٠.٧٤٤**	١٧	ضبط عملية التعميم	٠.٦٧٦**
٤	كشف التناقض	٠.٤٧٣**	١٨	نظام ترتيب وادارة الحجج	٠.٤٦٠**
٥	التشكيك	٠.٤٠٨**	١٩	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠.٦٣٠**
٦	الاستدراج	٠.٤٥٤**	٢٠	إعادة هيكلة الموضوع	٠.٦٤٩**
٧	الاستفزاز	-٠.٠١٠	٢١	الإبداع الحجاجي	٠.٥٠٩**
٨	الإرهاب الحجاجي	-٠.١١٦	٢٢	التمثيل والتشبيه	٠.٦٤٤**
٩	التشتيت	٠.٠٧٩	٢٣	عقد المقارنات	٠.٥٤٨**
١٠	التعمية والمراوغة	٠.٢١٥*	٢٤	الإنهاك الفكري (الحجاجي)	-٠.٠٦٧
١١	التوكيد الحجاجي	٠.٥٣٨**	٢٥	القلب والمناقضة (الاستدلال العكسي)	٠.٢٧١**
١٢	توجيه مسار المحاجة	٠.٥٧٤**	٢٦	المداهنة	٠.٣٠٣**
١٣	التأكد من الفهم	٠.٦٧٣**	٢٧	التعجيز	-٠.٢٢٥*
١٤	الحكمة الحجاجية	٠.٥٦١**	٢٨	إبراز الجوانب الإيجابية	٠.٥٧٠**

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، ما عدا البعد رقم (٧ و ٨ و ٩ و ٢٤)، وبالتالي سيتم حذف عبارات هذه الأبعاد إضافة إلى عبارات البعد رقم (٢٧) بسبب انخفاض معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي سيصبح عدد بنود المقياس (٧٩) بنداً.

ثبات مقياس أبعاد سلوك المحاجة على الدراسة الحالية.

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (من خلال تقسيم البنود إلى نصفين) على عينة مكونة من (ن= ١٠٠) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود من التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية، وذلك بعد حذف بنود الأبعاد الغير دالة، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول رقم (٧)
معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس أبعاد سلوك المحاجة

المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
مقياس أبعاد سلوك المحاجة	٧٩	٠,٩٢	٠,٨١

ويتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي قد بلغ (٠,٩٢)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية الكلي قد بلغ (٠,٨١)، وتعتبر قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات أداة الدراسة.

٢- اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser للتفكير الناقد الصورة المختصرة (WGCTA-FS).

تم وضع اختبار التفكير الناقد من قبل جودوين واطسون Watson Goodwin عام ١٩٢٥، وإدوارد جليسر Edward Glaser عام ١٩٣٧، وفي عام ١٩٦٤ تم نشر نموذج ZM و YM من اختبار واطسون وجليسر، وتكون كل نموذج من ١٠٠ بند، وفي عام ١٩٨٠ تم تعديل النموذجين ZM و YM ليكون الاختبار أكثر وضوحاً، وللتخلص من النواحي العنصرية والجنسية التي يتضمنها الاختبار، وبذلك تم نشر النموذجان A و B ويشمل كل منها على ٨٠ بند (Watson & Glaser, 2008).

تم نشر نسخة مختصرة Short Form من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد عام ١٩٩٤ مع الاحتفاظ في طبيعة ما يقيسه الاختبار؛ وذلك للتقليل من الوقت المستغرق في تطبيق الاختبار، حيث يستغرق زمن تطبيق النموذجان A و B ساعة واحدة تقريباً لكل نموذج، وتتكون الصورة المختصرة للاختبار من ١٦ سيناريو تشمل ٤٠ بنداً، تم اختيارها من النموذج A والمكون من٨٠ بنداً، ويستغرق زمن الإجابة على الصورة المختصرة حوالي ٣٠ دقيقة، وزمن إضافي لقراءة التعليمات تقدر من ٥ إلى ١٠ دقائق، وتقيس الصورة المختصرة للاختبار المهارات الخمسة التي يقيسها النموذج A، وهي: (الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج) (Watson & Glaser, 2008).

إجراءات ترجمة وإعداد الاختبار.

قام العتيبي (٢٠١٢) بترجمة الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وفيما يلي المراحل التي مرت بها:

المرحلة الأولى: ترجمة الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر مع المحافظة على بناء الاختبار الأصلي، وتم عرضه على أحد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود للتأكد من أن الترجمة تعكس المعنى الفعلي للاختبار.

المرحلة الثانية: إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب مع الثقافة السعودية ومع اهتمامات الطالب الجامعي.

المرحلة الثالثة: تم التأكد من وضوح عبارات الاختبار ومدى فهم معناها، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تبلغ (ن= ٢٦) طالباً من طلاب كلية المعلمين، وتم أخذ ملاحظاتهم، وتبعاً لذلك فقد وجدت عدداً من البنود الغير مفهومة، وقد تم تعديلها.

المرحلة الرابعة: عُرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في دراسات التفكير في عدد من الجامعات السعودية؛ لتسجيل ملاحظاتهم حول صياغة عبارات الاختبار والتأكد من مدى مناسبتها للثقافة المحلية، وتبعاً لذلك فقد تم تعديل الصياغة اللغوية للتعليمات لتكون أكثر تحديداً (العتيبي، ٢٠١٢).

الخصائص السيكومترية للصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser للتفكير الناقد والمطبقة على عينة من طلاب كلية التربية.

أ- صدق الاختبار.

قام العتيبي (٢٠١٢) بحساب صدق الاختبار على عينة من طلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى من التخصصات المختلفة بثلاثة طرق، وهي:

١- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار على عينة مكونة من (ن= ٤٠٠) طالب، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ما بين (٠,٤٢٤ و ٠,٧٥٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)

البعد	معامل الارتباط
الاستنتاج	٠.٣٠١ **
تمييز الافتراضات	٠.٥٦٩ **
الاستنباط	٠.٨٠١ **
التفسير	٠.٧٣١ **
تقويم الحجج	٠.٧٥٦ **

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية الخمسة والدرجة الكلية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة) تراوحت ما بين (٠,٣٠١ و ٠,٨٠١) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢- الصدق التلازمي: استخدم العتيبي (٢٠١٢) اختبارين للتفكير الناقد كمحكات خارجية للصورة المختصرة لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وهما: اختبار التفكير الناقد من إعداد الشرقي، واختبار التفكير الناقد من إعداد عبد السلام وسليمان، وذلك على عينة فرعية من عينة الدراسة تكونت من (ن= ١٤٠) طالب، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (٩)

معاملات ارتباط الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد باختبار التفكير الناقد من إعداد الشرقي واختبار التفكير الناقد من إعداد سليمان وعبد السلام

البعد	معامل ارتباط الاختبار باختبار التفكير الناقد من إعداد الشرقي	معامل ارتباط الاختبار باختبار التفكير الناقد من إعداد عبد السلام وسليمان
الاستنتاج	٠.٣٩ *	٠.٤٢ *
تمييز الافتراضات	٠.٦١ **	٠.٦٩ **
الاستنباط	٠.٥٦ **	٠.٦٣ **
التفسير	٠.٥٩ **	٠.٦٨ **
تقويم الحجج	٠,٦٦ **	٠.٥٧ **
الدرجة الكلية	٠.٧٨ **	٠.٨٢ **

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ارتباط الصورة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد باختبار التفكير الناقد من إعداد الشرقي تراوحت ما بين (٠.٣٩ و ٠,٦٦) للاختبارات الفرعية، و(٠,٧٨) للدرجة الكلية، كما تراوحت معاملات ارتباط الاختبار باختبار التفكير الناقد من إعداد عبد السلام وسليمان ما بين (٠,٤٢ و ٠,٦٩) للاختبارات الفرعية، و(٠,٨٢) للدرجة الكلية، وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بالصدق التلازمي.

٣- الصدق العاملي: قام العتيبي (٢٠١٢) بعمل تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية لتحديد عدد العوامل، واستخدم التدوير المتعدد بأسلوب فاريمكس للوصول إلى تشبعات العوامل، وقد تم الأخذ بتشبع قوامه (٠,٤) فأعلى، وبناء عليه تشبعت العبارات على خمسة عوامل، وهي:

العامل الأول: استوعب (٢٠,٦٦٢%) من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن (٨,٢٦٥) وتشبعت عليه ٩ عبارات تقيس تقويم الحجج.

العامل الثاني: استوعب (١٦,٤٨٥%) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٦,٥٩٤)، وتشبعت عليه ٩ عبارات تقيس مهارة الاستنباط.

العامل الثالث: استوعب (١٠,٧٧٢%) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٤,٣٠٦)، وتشبعت عليه ٧ عبارات تقيس التفسير.

العامل الرابع: استوعب (٩,٨٢٥%) من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن (٣,٩٣٠) وتشبعت عليه ٨ عبارات تقيس تمييز الافتراضات.

العامل الخامس: استوعب (٦,١٥١%) من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن (٢,٤٦٠) وتشبعت عليه ٧ عبارات تقيس الاستنتاج.

ويتضح من خلال ما سبق أن النسخة المختصرة لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

ب- ثبات الاختبار.

قام العتيبي (٢٠١٢) بحساب ثبات الاختبار بطريقتين، وهما:

١- معامل ثبات ألفا كرونباخ.

تم استخراج معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (ن= ٤٠٠) طالباً من طلاب كلية المعلمين، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل لبعد وللدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (١٠)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد وللدرجة الكلية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاستنتاج	٠.٦٥
تمييز الافتراضات	٠,٧٦
الاستنباط	٠,٨٦
التفسير	٠,٨١
تقويم الحجج	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠.٨٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبارات الفرعية من النسخة المختصرة للاختبار تراوحت ما بين (٠,٦٥ و ٠,٨٦)، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (٠,٨٠) وتعد معاملات ثبات مقبولة.

٢- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار.

تم استخراج معاملات الثبات للاختبار بعد تطبيقه على عينة مكونة من (ن= ١٤٥) طالباً، بفاصل زمني يقدر بـ ١٦ يوماً، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين التطبيقين.

جدول رقم (١١)

معاملات الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار لكل بعد وللدرجة الكلية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)

البعد	معامل الارتباط بين التطبيقين
الاستنتاج	٠.٥١
تمييز الافتراضات	٠.٦٤
الاستنباط	٠.٦٧
التفسير	٠.٦٥
تقويم الحجج	٠.٦٨
الدرجة الكلية	٠,٧٨

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين تراوحت ما بين (٠,٥١ و ٠.٦٨) للاختبارات الفرعية، و(٠,٧٨) للدرجة الكلية، وهي قيم ثبات مقبولة.

تصحيح الاختبار.

يتم تصحيح المقياس وفق نموذج مفتاح التصحيح، وتبعاً لذلك فإن الإجابة الصحيحة تقدر بدرجة واحدة، والإجابة الخاطئة تقدر بصفر، وتبلغ الدرجة القصوى للاختبار (٤٠) درجة.

صدق اختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser (الصورة المختصرة) في الدراسة الحالية.

بعد مراجعة الباحثة لصياغة عبارات الاختبار، قامت بالتأكد من الصدق الداخلي من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (ن= ١٠٠) طالبة من التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية المنتظمات بجامعة الملك سعود ممن تتراوح أعمارهن من ١٩ إلى ٢٥ سنة، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (١٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)

البعد	معامل الإرتباط
الاستنتاج	٠,٤٦٩ **
تمييز الافتراضات	٠,٥٠٨ **
الاستنباط	٠,٤٦١ **
التفسير	٠,٢٨٧ **
تقويم الحجج	٠,٦٣٠ **

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية الخمسة والدرجة الكلية للاختبار ككل تراوحت ما بين (٠,٢٨٧ و ٠,٦٣٠) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعطي دلالة على أن معاملات الاتساق الداخلي للاختبار مقبولة ويمكن الوثوق بها.

ثبات اختبار واطسون وجليسر (الصورة المختصرة) في الدراسة الحالية.

للتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بحسابه على عينة مكونة من (ن= ٣٠) طالبة من المسارات الإنسانية والعلمية والصحية (عمر ١٨ و ٢١ سنة) بطريقة الاختبار– إعادة تطبيق الاختبار، وذلك بعد مرور اسبوعين(تقريباً) من التطبيق الأولي، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (١٣)

معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)

البعد	معامل الارتباط بين التطبيقين
الاستنتاج	٠.٦٤٦ **
تمييز الافتراضات	٠.٤٠٤ *
الاستنباط	٠.٥٠٩ **
التفسير	٠.٥٠٥ **
تقويم الحجج	٠.٤٦١ *
الدرجة الكلية	٠.٦٩٦ **

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار للاختبارات الفرعية الخمسة تراوحت ما بين (٠,٤٠٤ – ٠,٦٤٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية باستخدام الاختبار – إعادة الاختبار (٠,٦٩٦) عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى مستوى مقبول من الثبات وإمكانية استخدامه في الدراسة.

الأساليب الإحصائية.

وللتحقق من الفرضيات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١-معامل ارتباط بيرسون **Pearson** للتحقق من الفرض الأول.
٢-اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لاختبار الفرضين الأخيرين.

عرض النتائج ومناقشتها.

الفرض الأول: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات المحاجة ودرجات مهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول رقم (١٤)

معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد

العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥٧٩	٠,١٣٧	٠,٠١

ويتضح من خلال الجدول السابق بأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما قامت الباحثة بحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة الفرعية (٢٣ مهارة) والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، والجدول التالي يوضح النتائج

جدول رقم (١٥)

معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات المهارات الفرعية للمحاجة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠,٠٦١	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠,١٨٥**
تحري الدقة الحجاجية	٠,٠٧٨	ضبط عملية التعميم	٠,١٠٢*
ضبط ومراعاة السياق	٠,١٧٥**	نظام ترتيب وإدارة الحجج	٠,٠٢٨
كشف التناقض	٠,٠٦٦	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠,٠٨٠
التشكيك	٠,٠٨٨*	إعادة هيكلة الموضوع	٠,٠٧٩
الاستدراج	٠,٠١١	الإبداع الحجاجي	٠,٠٠٧
التعمية والمراوغة	٠,٠٢٢	التمثيل والتشبيه	٠,٠٩٧*
التوكيد الحجاجي	٠,١٢٨**	عقد المقارنات	٠,٠٩٠*
توجيه مسار المحاجة	٠,٠٧٩	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠,٠٩٤*
التأكد من الفهم	٠,٠٧٤	المداهنة	٠,٠٠٩
الحكمة الحجاجية	٠,١٧٢**	إبراز الجوانب الإيجابية	٠,٠٥٤
تشريح الحجج وتجزيئها	٠,١٠٣*		

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت تلك النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فقط في مهارات المحاجة: (التشكيك، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي").

كما يتضح من الجدول رقم (١٥) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، التوكيد الحجاجي، الحكمة الحجاجية، تشريح الحجج وتجزيئها، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر، ضبط عملية التعميم) وبين الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من العلاقة بين درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة (الكلية، والفرعية) ودرجاتهن في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الفرعية الخمسة، والجداول التالية توضح النتائج.

العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنتاج لدى طالبات جامعة الملك سعود.

جدول رقم (١٦)

معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنتاج

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠.٠٧٦	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠.١١٤**
تحري الدقة الحجاجية	٠.٠٦٦	ضبط عملية التعميم	٠.٠٩٢*
ضبط ومراعاة السياق	٠.١٢٤**	نظام ترتيب وإدارة الحجج	٠.٠٣٥
كشف التناقض	٠.٠٦٤	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠.٠٤٨
التشكيك	-٠.٠٠٩	إعادة هيكلة الموضوع	٠.٠٣٨
الاستدراج	٠.٠٢٣	الإبداع الحجاجي	٠.٠٤٠
التعمية والمراوغة	٠.٠٥٩	التمثيل والتشبيه	٠.٠٩٩*
التوكيد الحجاجي	٠.٠٦٠	عقد المقارنات	٠.٠٨٥*
توجيه مسار المحاجة	٠.٠٥٠	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠.٠٧١
التأكد من الفهم	٠.٠٧٨	المداهنة	٠.٠٣٣
الحكمة الحجاجية	٠.٠٨٤*	إبراز الجوانب الإيجابية	٠.٠٦٣
تشريح الحجج وتجزيئها	٠.٠٦٩	الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	٠.١٠٦*

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، التوكيد الحجاجي، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين درجة مهارة الاستنتاج، وكانت تلك النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فقط في مهارات المحاجة: (الحكمة الحجاجية، ضبط عملية التعميم، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات).

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٦) بأنه توجد علاقة طردية (موجبة) بين درجات مهارتين من مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر) وبين درجة مهارة الاستنتاج، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما يتضح من الجدول رقم (١٦) بأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنتاج لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

٢- العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة تمييز الافتراضات لدى طالبات جامعة الملك سعود

جدول رقم (١٧)

معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة تمييز الافتراضات

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠,٠٧٥	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	**٠,١٥١
تحري الدقة الحجاجية	٠,٠٢١	ضبط عملية التعميم	*٠,٠٨٢
ضبط ومراعاة السياق	**٠,١٢١	نظام ترتيب وإدارة الحجج	٠,٠٤٣
كشف التناقض	**٠,١٠٩	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠,٠٧٥
التشكيك	**٠,١٥٩	إعادة هيكلة الموضوع	٠,٠٧٨
الاستدراج	٠,٠٧٤	الإبداع الحجاجي	٠,٠٧٥
التعمية والمراوغة	٠,٠١٧	التمثيل والتشبيه	٠,٠٤٩
التوكيد الحجاجي	**٠,١٠٩	عقد المقارنات	*٠,١٠٠
توجيه مسار المحاجة	٠,٠٧١	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠,٠٤٣
التأكد من الفهم	٠,٠٢٠	المداهنة	٠,٠٢٦
الحكمة الحجاجية	٠,٠٧١	إبراز الجوانب الإيجابية	٠,٠٥١
تشريح الحجج وتجزيئها	*٠,٠٨٩	الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	**٠,١٢٢

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة بين درجات مهارات المحاجة الفرعية:(الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين درجة مهارة تمييز الافتراضات، وكانت تلك النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فقط في مهارتي المحاجة:(تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم).

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٧) بأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، كشف التناقض، التشكيك، التوكيد الحجاجي، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر، عقد المقارنات) وبين درجة مهارة تمييز الافتراضات، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

ويتضح من الجدول رقم (١٧) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة تمييز الافتراضات لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٣-العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنباط لدى طالبات جامعة الملك سعود.

جدول رقم (١٨)
معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنباط

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠,٠٢١	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠,٠٦٤
تحري الدقة الحجاجية	٠,٠٢٤	ضبط عملية التعميم	-٠,٠٠٣
ضبط ومراعاة السياق	٠,٠٥٠	نظام ترتيب وإدارة الحجج	-٠,٠٤٧
كشف التناقض	-٠,٠٣٨	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	-٠,٠١٠
التشكيك	-٠,٠٣٠	إعادة هيكلة الموضوع	٠,٠٠٠
الاستدراج	-٠,٠٤٤	الإبداع الحجاجي	-٠,٠٣٧
التعمية والمراوغة	٠,٠٧٩	التمثيل والتشبيه	٠,٠٦٨
التوكيد الحجاجي	٠,١٠٧*	عقد المقارنات	٠,٠٢٤
توجيه مسار المحاجة	٠,٠٥٠	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠,٠٥٩
التأكد من الفهم	٠,٠٢٤	المداهنة	٠,٠٠٨
الحكمة الحجاجية	٠,٠٤٠	إبراز الجوانب الإيجابية	-٠,٠١٠
تشريح الحجج وتجزيئها	٠,٠٢٤	الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	٠,٠٣٠

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، ضبط ومراعاة السياق، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، تشريح الحجج وتجزيئها، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين درجة مهارة الاستنباط لدى الطالبات.

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٨) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجة مهارة المحاجة الفرعية: (التوكيد الحجاجي) وبين درجة مهارة الاستنباط، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

كما يتضح من الجدول رقم (١٨) بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنباط لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٤- العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة التفسير لدى طالبات جامعة الملك سعود

جدول رقم (١٩)

معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة التفسير

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	-٠,٠٣٧	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	-٠,٠٣٠
تحري الدقة الحجاجية	٠,٠٠٢	ضبط عملية التعميم	٠,٠٠٢
ضبط ومراعاة السياق	٠,٠٣٨	نظام ترتيب وادارة الحجج	٠,٠١١
كشف التناقض	٠,٠٣٣	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠,٠٥٥
التشكيك	٠,٠٣٧	إعادة هيكلة الموضوع	٠,٠١٠
الاستدراج	٠,٠١٧	الإبداع الحجاجي	-٠,٠٨٧*
التعمية والمراوغة	-٠,٠٣٥	التمثيل والتشبيه	-٠,٠٠٧
التوكيد الحجاجي	-٠,٠١٠	عقد المقارنات	٠,٠٢١
توجيه مسار المحاجة	-٠,٠٢٦	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠,٠٣٨
التأكد من الفهم	٠,٠٧٢	المداهنة	-٠,٠٣١
الحكمة الحجاجية	٠,١٢٤**	إبراز الجوانب الإيجابية	٠,٠٠٢
تشريح الحجج وتجزيئها	٠,٠١٩	الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	٠,٠١٦

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، ضبط ومراعاة السياق، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، التوكيد الحجاجي، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، تشريح الحجج وتجزيئها، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين درجة مهارة التفسير، وكانت تلك النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فقط في مهارة المحاجة (الإبداع الحجاجي).

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٩) بأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجة مهارة المحاجة الفرعية: (الحكمة الحجاجية) وبين درجة مهارة التفسير، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما يتضح من الجدول رقم (١٩) بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة التفسير لدى طالبات جامعة الملك سعود.

٥- العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة تقويم الحجج لدى طالبات جامعة الملك سعود

جدول رقم (٢٠)
معاملات ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات مهارات المحاجة ودرجة مهارة تقويم الحجج

مهارات المحاجة	معامل الارتباط	مهارات المحاجة	معامل الارتباط
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	٠,٠١٧	فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	٠,١٥٤**
تحري الدقة الحجاجية	٠,٠٧٧	ضبط عملية التعميم	٠,٠٨٠
ضبط ومراعاة السياق	٠,١٠٤*	نظام ترتيب وإدارة الحجج	٠,٠٢٧
كشف التناقض	٠,٠٠١	حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	٠,٠٣٦
التشكيك	٠,٠٦١	إعادة هيكلة الموضوع	٠,٠٦٧
الاستدراج	-٠,٠٣٥	الإبداع الحجاجي	٠,٠٢٢
التعمية والمراوغة	-٠,٠٥٧	التمثيل والتشبيه	٠,٠٣٥
التوكيد الحجاجي	٠,٠٥٢	عقد المقارنات	٠,٠٠٤
توجيه مسار المحاجة	٠,٠٤٨	القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	٠,٠٢٩
التأكد من الفهم	٠,٠٠٠	المداهنة	-٠,٠١٣
الحكمة الحجاجية	٠,١١١**	إبراز الجوانب الإيجابية	٠,٠٣١
تشريح الحجج وتجزيئها	٠,٠٥٨	الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	٠,٠٦٩

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**
**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، التوكيد الحجاجي، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين درجة مهارة تقويم الحجج.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٠) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجات مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، الحكمة الحجاجية، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر) وبين درجة مهارة تقويم الحجج، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

كما يتضح من الجدول رقم (٢٠) بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة تقويم الحجج لدى طالبات جامعة سعود.

ويتضح من خلال ما سبق بأن الفرض الأول من الدراسة قد تحقق جزئياً، حيث وجدت الدراسة علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للمتغيرين وبعض الدرجات الفرعية، في حين لم تجد النتائج علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة وبعض الدرجات الفرعية لمهارات التفكير الناقد. وعند الحكم على العلاقة بين الدرجة الكلية للمتغيرين نجد أن بينهما علاقة طردية (موجبة)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت الدرجة الكلية لمهارات المحاجة، ارتفعت الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة المحاجة والتفكير الناقد والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين المتغيرين، ومنها دراسة بريمبيك (Brembeck, 1949) والتي أشارت إلى أن الدورة التدريبية في المحاجة حسنت من مستوى التفكير الناقد، وكذلك مع نتائج دراسة وينر (Weiner, 1996) والتي وجدت علاقة دالة إحصائياً بين الالتحاق بالدورات في المحاجة وارتفاع الدرجات في اختبار التفكير الناقد، ومع نتائج دراسة هيريل (Harrell, 2005) والتي وجدت أن الطلبة الذين استخدموا مخططات المحاجة تحسنت لديهم القدرة على تحليل وفهم وتقويم الحجج (التفكير الناقد)، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ساراجيل أوغلو وآخرون (Saracaloglu, et al, 2011) والتي وجدت أن التدريب على بناء الحجج يعمل دوراً في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكره محمد (٢٠٠٥) من أن ارتفاع مهارات التفكير الناقد لدى الفرد يمكنه من ممارسة المحاجة بشكل جيد وخاصة في مجال تفنيد حجج الآخرين. ولكي يتمكن الفرد من إقناع الآخرين بآرائه ويفند حججهم من خلال المحاجة فلابد أن يتمتع بمهارات متنوعة من التفكير الناقد. ومما يدعم ذلك هو الدور الذي يؤديه التفكير الناقد، حيث يمكن للفرد من خلال ممارسته لمهارات التفكير الناقد من معالجة الأفكار والمعلومات بشكل فعال (Beyer, 1995) واتخاذ القرارات الصائبة، والتحرر من التبعية نحو آراء الآخرين (الهاشمي والعزاوي والحلاق، ٢٠١٠) وذلك من خلال تحديد مدى صحة استنتاجات الطرف الآخر والأدلة التي يعتمد عليها، وتمييز الحجج الضعيفة التي يستند إليها الطرف الآخر (Watson & Glaser, 2008) مما يسهل على الفرد ممارسة المحاجة بشكل جيد الأمر الذي يدعم العلاقة التي وجدت بين المتغيرين.

وعلى الرغم من تناقض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ويست (West, 1994) والتي لم تجد تأثير للوحدة التعليمية في المحاجة على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، وكذلك مع نتائج دراسة وينر (Weiner, 1996) والتي لم تجد علاقة بين الدرجات في كل من الاختبارات البعدية التي تقيس التفكير الناقد ودرجات دورات المحاجة للمعلمين وأحكامهم لمهارات المحاجة لدى الطلبة، إلا أن معظم الدراسات السابقة وجدت علاقة بين المتغيرين. ومع ذلك فإن الدراسة الحالية لم تجد علاقة بين بعض درجات مهارات المحاجة الفرعية ومنها: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، التشكيك، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، التأكد من الفهم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية) وبين الدرجة الكلية للتفكير الناقد.

وعلى الرغم من العلاقة التي وجدت بين الدرجة الكلية للمتغيرين إلا أنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن معامل الارتباط الذي وجد وإن كان دالاً إلا أنه يعتبر ارتباطاً ضعيفاً حيث كانت قيمته أقل من (٠,٢)، مما قد يفسر النتيجة التي توصلت إليها دراسة ويست (West, 1994) ودراسة وينر (Weiner, 1996).

وفيما يتعلق بعلاقة درجات مهارات المحاجة بدرجات المهارات الفرعية للتفكير الناقد، فقد وجدت الدراسة الحالية علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارتين من مهارات التفكير الناقد الفرعية، وهي: (الاستنتاج، وتمييز الافتراضات)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت الدرجة الكلية لمهارات المحاجة، ارتفعت درجة مهارة الاستنتاج ودرجة مهارة تمييز الافتراضات لدى طالبات جامعة الملك سعود، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. ومما يدعم العلاقة التي وجدت بين مهارات المحاجة ومهارة الاستنتاج ما أشار إليه محمد (٢٠٠٥) من أن تمتع الفرد بمستوى مرتفع من مهارات الاستدلال يمكنه من ممارسة المحاجة بشكل جيد، حيث تساعده هذه المهارات من إقناع الآخرين بآرائه، وكشف المغالطات المتضمنة في استنتاجات الطرف الآخر. وبما أن الاستدلال يعمل دور مهم في المحاجة، فمن المتوقع أن تكون لمهارة الاستنتاج نفس التأثير الهام. وذلك لأن الاستنتاج متضمن في الاستدلال والذي يعد من المهارات التي يتضمنها التفكير الناقد كما وجد ذلك في العديد من الاختبارات التي تقيس التفكير الناقد (العتيبي، ٢٠٠٧)، وتبعاً لنموذج واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) في التفكير الناقد فإن مهارة الاستنتاج تقوم على تحديد مدى مصداقية الاستنتاجات التي يتوصل إليها الفرد. وترى الباحثة أن هذه المهارة تعد من المهارات الهامة التي تساعد الفرد في مواقف المحاجة، حيث تُسهل عليه التحقق من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها الفرد وتحديد مدى صحة استنتاجات الطرف الآخر في مواقف المحاجة، الأمر الذي يجعله يتحلى بالموضوعية قبل قيامة بعملية الإقناع أو التفنيد.

ومما يدعم العلاقة التي وجدت بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة تمييز الافتراضات هو أن الفرد الذي يتمتع بهذه المهارة يتمكن من تمييز الافتراضات التي يتضمنها رأي الطرف الآخر وذلك وفقاً لتعريف واطسون وجليسر لهذه المهارة (Watson & Glaser, 2008) مما يسهل على الفرد المحاج من التحقق من صحة الافتراضات التي يتبناها الطرف الآخر بدلاً من التسليم بها دون تحقق.

وعند فحص بعض مهارات المحاجة الفرعية والتي ارتبطت بمهارة تمييز الافتراضات سنجد أن العديد منها يتطلب اكتساب الفرد لمهارة تمييز الافتراضات، ومنها مهارة كشف التناقض، والتشكيك، وفحص طبيعة العلاقات بين الظواهر، فمثلاً: تمكن مهارة تمييز الافتراضات من أن يتعرف الفرد على الافتراضات الضمنية والتي لم يصرح بها الطرف الآخر الذي يتحاج معه الفرد، مما يسهل على الفرد المحاج كشف التناقض، وبالتالي التشكيك بصحة آراء الطرف الآخر ودحضها.

وفيما يتعلق بمهارة الاستنباط فلم تجد الدراسة الحالية علاقة بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة الاستنباط، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ويست (West, 1994) والتي لم تجد تأثير للوحدة التعليمية في المحاجة على درجة الطلبة في اختبار الاستنباط إلا أن ذلك يتناقض مع ما سبق ذكره من أن الاستدلال بما يشمله من مهارات كالاستنتاج والاستنباط والاستقراء (العتيبي، ٢٠٠٧) له دور كبير في المحاجة.

وفيما يتعلق بمهارة التفسير فلم تجد نتائج الدراسة الحالية علاقة بين الدرجة الكلية لمهارات المحاجة ودرجة مهارة التفسير، وتتناقض هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويست (West, 1994) والتي وجدت أن للوحدة التعليمية في المحاجة تأثير على درجة اختبار التفسير، إلا أن ذلك التأثير لم يكن في جميع المجموعات المشاركة. وعلى الرغم من هذا التناقض في النتائج إلا أن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى وجود علاقة طردية بين إحدى مهارات المحاجة الفرعية وهي مهارة (الحكمة الحجاجية)، وبين درجة مهارة التفسير، وتبعاً لنموذج واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) فإن مهارة التفسير تمكن الفرد من تحديد قيمة الأدلة، وترى الباحثة أن تحلي الفرد بهذه المهارة أثناء مواقف المحاجة مع الآخرين يمكنه من فحص الأدلة التي يتبناها الفرد والتي تدعم موقفه أو الأدلة التي يتبناها الآخر مما يسهل عليه اتخاذ قرار بشأن قبول أو تفنيد رأي الآخر. هذا التناقض في النتيجة يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين مهارات المحاجة ومهارات التفكير الناقد (الاستنباط، والتفسير).

وفيما يتعلق بعلاقة الدرجة الكلية لمهارات المحاجة بمهارة تقويم الحجج، فلم تجد الدراسة الحالية علاقة بينهما. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ساندرز وآخرون (Sanders, et al, 1994) والتي لم تجد لتدريبات المحاجة تأثيرات كبيرة وهامة على الحجج القوية. بينما تناقضت تلك النتائج مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة ساندرز وآخرون (Sanders, et al, 1994) والتي وجدت أن التدريب على المحاجة زاد من القدرة على اكتشاف نقاط الضعف في حجج الآخرين، وكذلك مع نتائج دراسة هيريل(Harrell, 2005) والتي وجدت أن الطلبة الذين استخدموا مخططات المحاجة تحسنت لديهم القدرة على تقويم الحجج (التفكير الناقد)، وكذلك مع ما ذكره سونج وآخرون (Song, et al, 2013) من أن الفرد الذي يمارس المحاجة يمر بعدة مراحل من بينها مرحلة تأليف وتقويم الحجج، مما يشير إلى أهمية تحلي الفرد بهذه المهارة عند ممارسة المحاجة. وعلى الرغم من هذا الاختلاف في النتائج فقد وجدت الدراسة الحالية علاقة طردية (موجبة) بين درجات مهارات المحاجة الفرعية (ضبط ومراعاة السياق، الحكمة الحجاجية، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر) ودرجة مهارة تقويم الحجج لدى الطالبات. وترى الباحثة أنه وعلى الرغم من هذه النتيجة فإن مهارة تقويم الحجج تعد مهمة وضرورية لعملية المحاجة؛ لأنه وفقاً لنموذج واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) فإن مهارة تقويم الحجج تقوم على القدرة على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وترى الباحثة أن سيصعب على الفرد المحاج أن يحكم على حجج الطرف الآخر دون أن يتحلى بهذه المهارة.

ويتضح من خلال ما سبق بأن مهارات المحاجة ارتبطت ببعض مهارات التفكير الناقد الفرعية، ويعود ذلك إلى طبيعة العلاقة بين المتغيرين، والتي وصفتها الدسوقي (٢٠١٠) بأنها علاقة الكل بالجزء. حيث يتركز الدور الذي تمارسه مهارات التفكير الناقد بالمحاجة في تمكين الفرد من تفنيد حجج الآخرين (محمد، ٢٠٠٥).

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة في الفئات العمرية المختلفة".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة (الكلية، والفرعية) باختلاف أعمار الطالبات، والتي شملت سبع فئات عمرية (١٩ إلى ٢٥)، والجدول التالي يوضح النتائج

جدول رقم (٢١)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الفئات العمرية المختلفة في مهارات المحاجة

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	بين المجموعات	٠.٥٥٠	٦	٠.٠٩٢	٠.١٧٣	٠.٩٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٢.٦٣١	٥٧٢	٠.٥٢٩			
	المجموع الكلي	٣٠٣,١٨١	٥٧٨				
تحري الدقة الحجاجية	بين المجموعات	٣.٠٤١	٦	٠.٥٠٧	١.١٧٢	٠.٣٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٧,٣٩٧	٥٧٢	٠.٤٣٣			
	المجموع الكلي	٢٥٠,٤٣٩	٥٧٨				
ضبط ومراعاة السياق	بين المجموعات	٤.٦٧٥	٦	٠.٧٧٩	١.٧٤٧	٠.١٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٥.٠٦٨	٥٧٢	٠.٤٤٦			
	المجموع الكلي	٢٥٩,٧٤٣	٥٧٨				
كشف التناقض	بين المجموعات	٢.٢٨٧	٦	٠.٣٨١	٠.٤٦٤	٠.٨٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٠.٠٣٨	٥٧٢	٠.٨٢٢			
	المجموع الكل	٤٧٢,٣٢٥	٥٧٨				
التشكيك	بين المجموعات	٢.٠٧١	٦	٠.٣٤٥	٠.٦٢١	٠.٧١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٧.٨٩٢	٥٧٢	٠.٥٥٦			
	المجموع الكلي	٣١٩,٩٦٣	٥٧٨				
الاستدراج	بين المجموعات	١.٣٣٠	٦	٠.٢٢٢	٠.٢٨٧	٠.٩٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٢.٤٩١	٥٧٢	٠.٧٧٤			
	المجموع الكلي	٤٤٣,٨٢١	٥٧٨				
التعمية والمراوغة	بين المجموعات	٤.٤١٠	٦	٠.٧٣٥	١.٥٨١	٠.١٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٥.٨٨٩	٥٧٢	٠.٤٦٥			

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	المجموع الكلى	٢٧٠,٣٠٠	٥٧٨				
التوكيد الحجاجي	بين المجموعات	٥.٩٨١	٦	٠,٩٩٧	٢.٠٥٤	٠.٠٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٧.٥٥٣	٥٧٢	٠.٤٨٥			
	المجموع الكلى	٢٨٣,٥٣٤	٥٧٨				
توجيه مسار المحاجة	بين المجموعات	٣.٩١٧	٦	٠.٦٥٣	٠.٩٢٨	٠.٤٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠٢.٤٦٠	٥٧٢	٠.٧٠٤			
	المجموع الكلى	٤٠٦,٣٧٧	٥٧٨				
التأكد من الفهم	بين المجموعات	٢.٩٢٥	٦	٠.٤٨٧	٠.٦٢٣	٠.٧١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٧.٣٨٥	٥٧٢	٠.٧٨٢			
	المجموع الكلى	٤٥٠,٣١٠	٥٧٨				
الحكمة الحجاجية	بين المجموعات	٥.٤٨٩	٦	٠.٩١٥	٢.٠٢٥	٠.٠٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٨.٤٦٠	٥٧٢	٠.٤٥٢			
	المجموع الكلى	٢٦٣,٩٤٩	٥٧٨				
تشريح الحجج وتجزيئها	بين المجموعات	٢.١٠٢	٦	٠.٣٥٠	٠.٥٥٦	٠.٧٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٠.٥٩٨	٥٧٢	٠.٦٣٠			
	المجموع الكلى	٣٦٢,٦٩٩	٥٧٨				
فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	بين المجموعات	٢.٠٤٧	٦	٠.٣٤١	٠.٦٢١	٠.٧١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٤.٠١٥	٥٧٢	٠.٥٤٩			
	المجموع الكلى	٣١٦,٠٦١	٥٧٨				
ضبط عملية التعميم	بين المجموعات	٢.٤١٥	٦	٠.٤٠٣	٠.٦٩٥	٠.٦٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣١.١٦٤	٥٧٢	٠.٥٧٩			
	المجموع الكلى	٣٣٣,٥٧٩	٥٧٨				
نظام ترتيب وإدارة الحجج	بين المجموعات	٤.٥٧٦	٦	٠.٧٦٣	١.١١٢	٠.٣٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٢.٢٩٥	٥٧٢	٠.٦٨٦			
	المجموع الكلى	٣٩٦,٨٧١	٥٧٨				
حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	بين المجموعات	٩.٧٩٦	٦	١.٦٣٣	٢.٢٨٢	٠.٠٣٥	دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٠٩.١٦٧	٥٧٢	٠.٧١٥			
	المجموع الكلى	٤١٨,٩٦٣	٥٧٨				
إعادة هيكلة الموضوع	بين المجموعات	٢.٤٩٨	٦	٠.٤١٦	٠.٧٠٦	٠.٦٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٧.٢٠٠	٥٧٢	٠.٥٩٠			
	المجموع الكلى	٣٣٩,٦٩٨	٥٧٨				
الإبداع الحجاجي	بين المجموعات	٠.٤٢٢	٦	٠.٠٧٠	٠.١٤٧	٠.٩٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٤.١٧٢	٥٧٢	٠.٤٧٩			
	المجموع الكلى	٢٧٤,٥٩٤	٥٧٨				
التمثيل والتشبيه	بين المجموعات	٢.٠٠٧	٦	٠.٣٣٤	٠.٥٥٣	٠.٧٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦.٢٧٨	٥٧٢	٠.٦٠٥			
	المجموع الكلى	٣٤٨,٢٨٤	٥٧٨				
عقد المقارنات	بين المجموعات	٤.٤٥٠	٦	٠.٧٤٢	١.٣٩٤	٠.٢١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٤.٣٧١	٥٧٢	٠.٥٣٢			

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	المجموع الكلي	٣٠٨,٨٢٠	٥٧٨				
القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	بين المجموعات	٢.٥٤٤	٦	٠.٤٢٤	١.١٥٣	٠.٣٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٠.٣٥٤	٥٧٢	٠.٣٦٨			
	المجموع الكلي	٢١٢,٨٩٨	٥٧٨				
المداهنة	بين المجموعات	٣.٠٢٥	٦	٠.٥٠٤	٠.٧٤١	٠.٦١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨٨.٩١٣	٥٧٢	٠.٦٨٠			
	المجموع الكلي	٣٩١,٩٣٨	٥٧٨				
إبراز الجوانب الإيجابية	بين المجموعات	٢.٩٣٨	٦	٠.٤٩٠	٠.٨٣٩	٠.٥٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٣.٧٣٨	٥٧٢	٠.٥٨٣			
	المجموع الكلي	٣٣٦,٦٧٦	٥٧٨				
الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	بين المجموعات	٠.٧٦١	٦	٠.١٢٧	٠.٥٩٦	٠.٧٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١,٧٠٧	٥٧٢	٠.٢١٣			
	المجموع الكلي	١٢٢,٤٦٨	٥٧٨				

ويتضح من خلال جدول رقم (٢١) أن قيمة (ف) غير دالة في الدرجة الكلية للمحاجة وفي جميع مهارات المحاجة الفرعية ما عدا مهارة (حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية)، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارة حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية تعود لاختلاف أعمارهن. وللتعرف على مصدر هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه. ونظراً للتقارب الشديد بين المتوسطات الحسابية للمجموعات فلم يكشف الاختبار عن مصدر تلك الفروق، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي لمتوسطات درجات الطالبات على مهارة (حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية) في الفئات العمرية المختلفة

جدول رقم (٢٢)

المتوسط الحسابى لمتوسطات درجات الطالبات على مهارة (حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية) في الفئات العمرية المختلفة

العمر	المتوسط الحسابي
١٩	٣.٣١٥
٢٠	٣.٣٠٨
٢١	٣.١٤٧
٢٢	٣.١١٩
٢٣	٣.٦٥٢
٢٤	٣.١١١
٢٥	٢.٨٨٢

ويتضح من خلال ما سبق بأن الفرض الثاني قد تحقق، وبذلك نقبل الفرض الصفري والذي يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في الفئات العمرية المختلفة في الدرجة الكلية لمهارات المحاجة وفي جميع مهاراتها الفرعية ما عدا مهارة (حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية). وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة نجد أن معظم النتائج أكدت ارتقاء مهارات المحاجة عبر التقدم في العمر، ومنها دراسة فيلتون وكوهن (Felton & Kuhn, 2001) والتي وجدت أن الطلبة في مرحلة الشباب (المرحلة الجامعية) تفوقوا على الطلبة المراهقين (المرحلة الثانوية) في العديد من الإستراتيجيات التي تخص الخطاب الحجاجي، كما اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٥) والتي أكدت ارتقاء مهارات المحاجة عبر التقدم في العمر في العديد من المظاهر وذلك من خلال المقارنة بين طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية. وعلى الرغم من تعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات إلا أن ذلك قد يعود إلى صغر المدى العمري الذي تناولته الدراسة الحالية والذي يتراوح من ١٩ إلى ٢٥ سنة، حيث كان جميع أفراد العينة في نفس المرحلة (المرحلة الجامعية) مما يفسر عدم وجود فروق بين الطالبات تعود للعمر، بينما شملت دراسة فيلتون وكوهن (Felton & Kuhn, 2001) عينة من المراهقين (الثانوي) والشباب (الجامعة)، كما تضمنت دراسة محمد (٢٠٠٥) فئات عمرية متنوعة (المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية).

ومن الناحية النمائية فإن وضع حدود فاصلة بين المراحل العمرية تعد مسألة تقريبية، حيث اختلف العلماء في الحدود العمرية التي حددوها لكل مرحلة (المفدى، ١٤٢٧)، وإذا نظرنا للأعمار المتضمنة في هذه الدراسة والتي تمت المقارنة بينها سنجدها تقع في الجزء الأخير من مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الشباب وكما سبق الذكر فإن الحدود الفاصلة بين المرحلتين تقريبية وبالتالي فإن تقارب المدى العمري لأفراد العينة يفسر النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة في التخصصات الدراسية المختلفة (الإنسانية، والعلمية، والصحية)".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في مهارات المحاجة (الكلية، والفرعية) باختلاف تخصص الطالبات، والجدول التالي يوضح النتيجة

جدول رقم (٢٣)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التخصصات الدراسية في مهارات المحاجة

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة	بين المجموعات	٢.٨١٠	٢	١.٤٠٥	٢.٦٩٥	٠.٠٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٠.٣٧١	٥٧٦	٠.٥٢١			
	المجموع الكلى	٣٠٣,١٨١	٥٧٨				
تحري الدقة الحجاجية	بين المجموعات	٢.٣٥٠	٢	١.١٧٥	٢.٧٢٨	٠.٠٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٨.٠٨٩	٥٧٦	٠.٤٣١			
	المجموع الكلى	٢٥٠.٤٣٩	٥٧٨				
ضبط ومراعاة السياق	بين المجموعات	٦.٣٩١	٢	٣.١٩٥	٧.٢٦٤	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٣.٣٥٣	٥٧٦	٠.٤٤٠			
	المجموع الكلى	٢٥٩,٧٤٣	٥٧٨				
كشف التناقض	بين المجموعات	٢.٠٧٣	٢	١.٠٣٧	١.٢٧٠	٠.٢٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٠.٢٥٢	٥٧٦	٠.٨١٦			
	المجموع الكلى	٤٧٢,٣٢٥	٥٧٨				
التشكيك	بين المجموعات	٤.٥٩٥	٢	٢.٢٩٨	٤.١٩٦	٠.٠١٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣١٥.٣٦٨	٥٧٦	٠.٥٤٨			
	المجموع الكلى	٣١٩,٩٦٣	٥٧٨				
الاستدراج	بين المجموعات	٠.٥٠٤	٢	٠.٢٥٢	٠.٣٢٧	٠.٧٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٣.٣١٧	٥٧٦	٠.٧٧٠			
	المجموع الكلى	٤٤٣,٨٢١	٥٧٨				
التعمية والمراوغة	بين المجموعات	٠.٥٣٨	٢	٠.٢٦٩	٠.٥٧٥	٠.٥٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٩.٧٦١	٥٧٦	٠.٤٦٨			
	المجموع الكلى	٢٧٠,٣٠٠	٥٧٨				
التوكيد الحجاجي	بين المجموعات	٦.٠٥٥	٢	٣.٠٢٧	٦.٢٨٤	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٧.٤٧٩	٥٧٦	٠.٤٨٢			
	المجموع الكلى	٢٨٣,٥٣٤	٥٧٨				
توجيه مسار المحاجة	بين المجموعات	٢.٢٩٨	٢	١.١٤٩	١.٦٣٨	٠.١٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠٤.٠٧٩	٥٧٦	٠.٧٠٢			
	المجموع الكلى	٤٠٦,٣٧٧	٥٧٨				
التأكد من الفهم	بين المجموعات	٥.٦٠٠	٢	٢.٨٠٠	٣.٦٢٧	٠.٠٢٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٤٤.٧١٠	٥٧٦	٠.٧٧٢			
	المجموع الكلى	٤٥٠,٣١٠	٥٧٨				
الحكمة الحجاجية	بين المجموعات	٨.٥٩٣	٢	٤.٢٩٦	٩.٦٩١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٥.٣٥٦	٥٧٦	٠.٤٤٣			
	المجموع الكلى	٢٦٣,٩٤٩	٥٧٨				
تشريح الحجج وتجزيئها	بين المجموعات	٢.٨١١	٢	١.٤٠٥	٢.٢٤٩	٠.١٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٩.٨٨٩	٥٧٦	٠.٦٢٥			

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	المجموع الكلى	٣٦٢,٦٩٩	٥٧٨				
فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	بين المجموعات	٤.٧٢٦	٢	٢.٣٦٣	٤.٣٧٢	٠.٠١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١١.٣٣٥	٥٧٦	٠.٥٤١			
	المجموع الكلى	٣١٦,٠٦١	٥٧٨				
ضبط عملية التعميم	بين المجموعات	٢.٣٣٨	٢	١.١٦٩	٢.٠٣٢	٠.١٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣١.٢٤١	٥٧٦	٠.٥٧٥			
	المجموع الكلى	٣٣٣,٥٧٩	٥٧٨				
نظام ترتيب وإدارة الحجج	بين المجموعات	٢.٥٩٨	٢	١.٢٩٩	١.٨٩٧	٠.١٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٤.٢٧٤	٥٧٦	٠.٦٨٥			
	المجموع الكلى	٣٩٦,٨٧١	٥٧٨				
حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية	بين المجموعات	٠.٣٩٩	٢	٠.٢٠٠	٠.٢٧٥	٠.٧٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٨.٥٦٤	٥٧٦	٠.٧٢٧			
	المجموع الكلى	٤١٨,٩٦٣	٥٧٨				
إعادة هيكلة الموضوع	بين المجموعات	٢.٨٧٢	٢	١.٤٣٦	٢.٤٥٦	٠.٠٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٦.٨٢٦	٥٧٦	٠.٥٨٥			
	المجموع الكلى	٣٣٩.٦٩٨	٥٧٨				
الإبداع الحجاجي	بين المجموعات	٠.٧٣٢	٢	٠.٣٦٦	٠.٧٧٠	٠.٤٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٣.٨٦٢	٥٧٦	٠.٤٧٥			
	المجموع الكلى	٢٧٤,٥٩٤	٥٧٨				
التمثيل والتشبيه	بين المجموعات	٠.٩٨٧	٢	٠.٤٩٤	٠.٨١٩	٠.٤٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٧.٢٩٧	٥٧٦	٠.٦٠٣			
	المجموع الكلى	٣٤٨.٢٨٤	٥٧٨				
عقد المقارنات	بين المجموعات	١.٣٥٧	٢	٠.٦٧٩	١.٢٧١	٠.٢٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٧.٤٦٣	٥٧٦	٠.٥٣٤			
	المجموع الكلى	٣٠٨,٨٢٠	٥٧٨				
القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"	بين المجموعات	٠.٢٦٩	٢	٠.١٣٤	٠.٣٦٤	٠.٦٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٢.٦٢٩	٥٧٦	٠.٣٦٩			
	المجموع الكلى	٢١٢,٨٩٨	٥٧٨				
المداهنة	بين المجموعات	٠.٥٨١	٢	٠.٢٩١	٠.٤٢٨	٠.٦٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩١.٣٥٧	٥٧٦	٠.٦٧٩			
	المجموع الكلى	٣٩١,٩٣٨	٥٧٨				
إبراز الجوانب الإيجابية	بين المجموعات	٠.٥٢٥	٢	٠.٢٦٢	٠.٤٤٩	٠.٦٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٦.١٥١	٥٧٦	٠.٥٨٤			
	المجموع الكلى	٣٣٦,٦٧٦	٥٧٨				
الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	بين المجموعات	١,٩٠٤	٢	٠,٩٥٢	٤,٥٤٩	٠,٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٢٠,٥٦٤	٥٧٦	٠,٢٠٩			
	المجموع الكلى	١٢٢,٤٦٨	٥٧٨				

ويتضح من خلال جدول رقم (٢٣) أن قيمة (ف) غير دالة في مهارات المحاجة الفرعية: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك سعود في تلك المهارات تعود لاختلاف تخصصاتهن الدراسية.

كما يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، التشكيك، التوكيد الحجاجي، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر)، وفي الدرجة الكلية لمهارات المحاجة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في تلك المهارات تعود لاختلاف تخصصاتهن الدراسية.

وللتعرف على مصدر تلك الفروق التي وجدت بين متوسطات درجات طالبات التخصصات الدراسية المختلفة في تلك المهارات، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (٢٤)

نتائج اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات المحاجة باختلاف التخصص

المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	إنساني	علمي	صحي	الفرق لصالح
ضبط ومراعاة السياق	إنساني	٣.٨١٥				
	علمي	٣.٩٧٦				
	صحي	٤.٠٤٧	*			صحي
التشكيك	إنساني	٢.٩٩٣				
	علمي	٢.٩٧١				
	صحي	٣.١٧٨	*			صحي
التوكيد الحجاجي	إنساني	٣.٣٦٠				
	علمي	٣.٥٤٧				
	صحي	٣.٥٧٥	*			صحي
التأكد من الفهم	إنساني	٣.٦٤١				
	علمي	٣.٦٨٤				

المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	إنساني	علمي	صحي	الفرق لصالح
	صحي	٣.٨٦٣	*			صحي
الحكمة الحجاجية	إنساني	٣.٥٠١				
	علمي	٣.٦٣٣				
	صحي	٣.٧٧٩	*			صحي
فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر	إنساني	٣.٤٣٥				
	علمي	٣.٤٧٤				
	صحي	٣.٦٣٩	*			صحي
الدرجة الكلية لمهارات المحاجة	إنساني	٣.٣٣١				
	علمي	٣.٣٨٩				
	صحي	٣.٤٦٢	*			صحي

*** فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥**

ويتضح من الجدول رقم (٢٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات المحاجة الفرعية: (ضبط ومراعاة السياق، التشكيك، التوكيد الحجاجي، التأكد من الفهم، الحكمة الحجاجية، فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر)، وفي الدرجة الكلية لمهارات المحاجة بين طالبات التخصصات الإنسانية وطالبات التخصصات الصحية، وذلك لصالح طالبات التخصصات الصحية.

ويتبين من خلال ما سبق أن الفرض الثالث من الدراسة قد تحقق جزئياً، حيث لم تجد الدراسة فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في التخصصات المختلفة في بعض مهارات المحاجة الفرعية. في حين وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين التخصصات الإنسانية والصحية في الدرجة الكلية للمحاجة وفي بعض مهاراتها الفرعية، مما يشير إلى أن للتخصص الدراسي دور مهم في التأثير على المحاجة وممارسة مهاراتها. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أندروس وآخرون (Andrews, et al, 2006) والنتيجة التي توصلت إليها دراسة فرج (١٩٩٩) والتي وجدت فروق دالة بين طلبة التخصصات العملية والتخصصات النظرية في الدرجة الكلية للاتجاه العام نحو المحاجة وفي معظم المكونات الفرعية لصالح طلبة التخصصات العملية. وعندما يُكون الفرد اتجاه إيجابي نحو المحاجة فمن المتوقع أن يؤثر هذا الاتجاه على سلوكه، مما يعني زيادة معدل مشاركته في مواقف المحاجة والعكس صحيح (محمد، ٢٠٠٥)، وبالتالي فإن الفروق التي وجدت بين التخصصات في الاتجاه نحو المحاجة من المتوقع أن تؤثر على ممارستهم لها.

ومما يفسر الفروق التي وجدتها الباحثة بين طالبات التخصصات الإنسانية وطالبات التخصصات الصحية والتي كانت لصالح التخصصات الصحية في الدرجة الكلية للمحاجة وبعض مهاراتها الفرعية، هو طبيعة المقررات التي يدرسونها (فرج، ١٩٩٩)، فالعلوم الطبيعية تختلف عن العلوم الإنسانية في محتواها وطريقة دراستها وتدريسها، حيث تغلب عليها الموضوعية، مما يجعل طالبات التخصصات الصحية أكثر استخداماً لمهارت المحاجة بصفة عامة وبعض مهاراتها الفرعية والتي تتطلب أن يتصف من يمارسها بالموضوعية، فمثلاً: مهارة فحص طبيعة العلاقات بين الظواهر (والتي يعرفها شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) بأنها تعني التفريق بين الوقائع وطريقة تفسير الفرد لها، وبين الشخص وآرائه، ومطالبة الطرف الآخر بعدم الخلط بين السبب والنتيجة) فيتوقع وجودها عند طالبات التخصصات الصحية أكثر من الإنسانية؛ لما تتطلبه هذه المهارة من موضوعية عالية، وكذلك في مهارة التوكيد الحجاجي (والتي يعرفها شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) بأنها تعني قدرة الفرد على إخبار الطرف الآخر بما يراه من مغالطات ولا ينساق مع ما يسعى الآخر لفرضه عليه)، ومهارة التشكيك (والتي يعرفها شوقي وشحاتة (٢٠٠٣) بأنها تعني تلميح الفرد إلى عدم موثوقية المصادر التي ينقل منها الطرف الآخر معلوماته، وعدم التسليم بالمسلمات التي يطرحها)، فمثل هذه المهارات وإن كانت متطلبة لجميع التخصصات إلا أنه يتوقع وجودها عند طالبات التخصصات الصحية؛ لما تتطلبه من درجة عالية من الموضوعية.

بينما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠٠٩) ودراسة عبد الحافظ (٢٠١١) والتي لم تجد فروق بين التخصصات المختلفة في المحاجة، وكذلك مع دراسة لين (Lin, 2013) والتي لم تجد فروق بين التخصصات في الدرجة الكلية لاستخدام عناصر الحجة، وقد يعود اختلاف نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية إلى اختلاف طبيعة تقسيم التخصصات بين الجامعات، ففي الدراسة الحالية تمت المقارنة بين ثلاثة مسارات (الإنسانية، والعلمية، والصحية) تضم تخصصات متنوعة وهو التقسيم المتبع في جامعة الملك سعود، بينما قارن القحطاني (٢٠٠٩) بين تخصصين في المحاجة (العلمي والأدبي)، وفي دراسة عبد الحافظ (٢٠١١) تمت المقارنة بين تخصصين (الحقوق، والهندسة)، ولم تشمل أي تخصص صحي، وفي دراسة لين (Lin, 2013) شملت التخصصات العلمية (العلوم، والطب، والهندسة، والزراعة) والتخصصات الغير علمية (الآداب، والقانون، والتربية ، والإدارة والأعمال) مما يفسر اختلاف نتيجة الفرض الحالي مع نتائج هذه الدراسات.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق بين التخصصات (الإنسانية، والعلمية، والصحية) في بعض المهارات الفرعية في المحاجة، وهي: (الاستشهاد والتوثيق لتقوية الحجة، تحري الدقة الحجاجية، كشف التناقض، الاستدراج، التعمية والمراوغة، توجيه مسار المحاجة، تشريح الحجج وتجزيئها، ضبط عملية التعميم، نظام ترتيب وإدارة الحجج، حصر قوائم الحجج السلبية والإيجابية، إعادة هيكلة الموضوع، الإبداع الحجاجي، التمثيل والتشبيه، عقد المقارنات، القلب والمناقضة "الاستدلال العكسي"، المداهنة، إبراز الجوانب الإيجابية). واتفقت هذه النتائج مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة لين (Lin, 2013) والتي لم تجد فروق بين التخصصات المختلفة في معظم الدرجات الفرعية. ومما يفسر هذه النتيجة التي توصلت لها الدراسة هو أهمية المحاجة ومكانتها في العلوم المختلفة، حيث نالت اهتمام العديد من العلماء والباحثين من مختلف التخصصات، فهي تعد عملية مهمة وأساسية في حياتنا (عبد الوهاب، ٢٠٠٨)، وبما أن العديد من التخصصات اهتمت بها وبدراستها فإن ذلك قد يؤثر على ممارستهم لها واعتقادهم بأهميتها وبالتالي يقلل من الفروق بين التخصصات فيها، مع اهتمام بعض التخصصات بمهارات دون بعضها، مما يفسر أيضاً وجود فروق في بعض المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية للمحاجة

توصيات الدراسة.

وفي ضوء النتائج فإن الباحثة توصي بعدد من التوصيات، وهي كما يلي:

١- توعية أفراد المجتمع بشكل عام والطالبات بشكل خاص بأهمية اكتساب مهارات المحاجة وممارستها في المواقف الخلافية التي يمرون بها كوسيلة للتعبير عن الرأي.

٢- حث أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على تشجيع الطالبات من مختلف التخصصات للتعبير عن آرائهن وممارسة المحاجة، من خلال إتاحة فرص الحوار والنقاش أثناء المحاضرات الدراسية.

٣- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات من خلال تصميم برامج تدريبية للمحاجة.

٤- توجيه الطالبات لاختيار التخصصات الجامعية الملائمة لمستوى مهاراتهن في المحاجة.

مقترحات الدراسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح عدداً من الدراسات المستقبلية، وهي:

١- دراسة مستعرضة في المحاجة تشمل فئات عينات عمرية متنوعة (المراهقة، والشباب، والكهولة).

٢- دراسة تبحث عن العلاقة بين مهارات المحاجة وأنواع أخرى من التفكير كحل المشكلات.

دراسة تجريبية تبحث عن تأثير الدورة التدريبية في المحاجة على تنمية التفكير الناقد في البيئة السعودية

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية.

الدسوقي، ولاء لبيب (٢٠١٠). **أبعاد سلوك المحاجة (دراسة مقارنة بين المكفوفين والمبصرين)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

الرقاص، خالد بن ناهس والرافعي، يحيى عبد الله والحيدري، محمد سليمان (٢٠١١). الأسس النفسية للنصيحة في ضوء التفكير الإبداعي والناقد: رؤية نفسية. **مجلة كلية التربية**، ٢(١٤٦)، ٩٥–١١٧.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

شحاتة، عبد المنعم وفرج، طريف شوقي (٢٠٠٢). مكونات المحاجة: دراسة في تحليل مضمون بعض المحاورات الفكرية. مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٠(٣)، ٥٧٨–٥٥٤.

الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦(٢)، ١١٦–٨٩.

شلبي، نوال محمد (٢٠١٥). نموذج تدريس مستحدث قائم على مهارات المحاجة العلمية لتنمية المفاهيم البيولوجية وتحسين نوعية الحجج العلمية حول نظرية التطور لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية**، ١٨(٦)، ١٥٧–١٩٧.

شوقي، طريف وشحاتة، عبد المنعم (٢٠٠٣). أبعاد سلوك المحاجة "دراسة عاملية". مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٢(٣)، ٤٧–٩.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٩). **نمو الإنسان: من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين** (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الحافظ، أسماء سامي عبد الجواد (٢٠١١). **الفروق في مهارات المحاجة بين مرتفعي القدرات الإبداعية ومنخفضيها لدى بعض طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

عبد الوهاب، خالد محمود (٢٠٠٨). مهارات المحاجة وعلاقتها بفاعلية السلوك الإداري دراسة مقارنة. **دراسات الطفولة**، ١١(٤٠)، ٢١٣–١٨٧.

العتيبي، خالد بن ناهس (٢٠٠٧). **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (دراسة تجريبية)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص (٢٠١٢). 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 - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢٤(٤)، ١٤٢٧-١٤٥٤.

فرج، طريف شوقى محمد (١٩٩٩). الاتجاه نحو المحاجة وعلاقته بكل من العدوان والتوكيد وبعض المتغيرات الأخرى. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية- كلية الآداب جامعة المنيا**، عدد أكتوبر.

فرج، طريف شوقي محمد (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعية والاتصالية: دراسات وبحوث نفسية**. القاهرة: دار غريب.

القحطاني، غانم مذكر (٢٠٠٩). **مهارات المحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين بمدينة الرياض**. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

محمد، طريف شوقي (٢٠٠٥). **المحاجة طرق قياسها وأساليب تنميتها: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي** (ط١). القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.

المزروع، هيا (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٦١)، ١٨٥-١٤٦.

المفدى، عمر عبد الرحمن (١٤٢٧). **علم نفس المراحل العمرية: النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم** (ط٣). الرياض: دار طيبة.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد والعزاوي، فائزة محمد والحلاق، علي سلامة (٢٠١٠، إبريل). **درجة تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن من مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغير الجنس والمرحلة الدراسية**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة). جرش، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Andrews, R., Bilbro, R., Mitchell, S., Peake, K., Prior, P., Robinson, A., et al. (2006). *Argumentative skills in first undergraduates: Apilot study*, York: The Higher Education Academy.

Beyer, B. K. (1995). *Critical Thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Brembeck, W. L. (1949). The effects of acours in argumentation on critical thinking ability. *Speech Monographs, 16*(2), 177- 189.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes, 23*(2&3), 135–153.

Harrell, M. (2005). *Using arguments Diagrams to Improve Critical Thinking Skills in 80-100 What Philosophy Is*. Technical report CMU-PHIL-176. Sept. 7, 2005.

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3-27). Dordrecht: Springer.

Lin, S-S. (2013). Science and non-science undergraduate students' critical thinking and argumentation performance in reading a science news report. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*(5), 1023-1046.

Sanders, J.A., Wiseman, R. L., & Gass, R. H. (1994). Does teaching argumentation facilitate critical thinking. *Communication Reports, 7*(1), 27-35.

Saracaloglu, A. S., Aktamis, H., & Delioglu, Y. (2011). The impact of the development of prospective teachers critical thinking skills on scientific argumentation training and on their ability to construct an argument. *Journal of Baltic Science Education, 10*(4), 260-343.

Song, Y., Deane, P., Graf, E. A., & Rijn, P. V. (2013). Usinf argumentation learning progressions to support teaching and assessments of English language arts. *R & D Connections, 22*, 1-14.

(https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/periodical/2013/jrgw)

Voss, J. F., & Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in psychology: Background comments. *Discourse Process, 32*(2&3), 89-111.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). Watson-Glaser critical thinking appraisal: short form manual. San Antonio, TX: Pearson.

Weiner, L. B. (1996). *Three critical thinking test instruments and the assessment of argumentation skills*. Doctoral dissertation, The University of Akron, Ohio, USA. From Proquest Dissertations Publishing. *(abstract)*.

West, T. L. (1994). *The effects of argumentation instruction on critical thinking skills*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University, Carbondale, Illinois, USA. From ProQuest Dissertations Publishing.