# The Differences in the Critical Thinking among the Students of the Scientific Section and the Students of the Literature Section in the Secondary School (A field Study on a Sample of the Public Schools' Students in the City of Jabla)

Lina Eiz Aldeen Ali

Faculty of Education, Damoscus University, Syria

***Abstract:*** *The purpose of this research is to identify the differences in the critical thinking among the students of the scientific section and the students of the literature section in the secondary school in the city of Gabla in Latakia. Their number was (2433) students. The sample of the study, which had been randomly selected, included (332) students from both the scientific and the literature sections equally. The research was conducted during the second semester of the school year 2008/2009. The researcher used Watson & Glasser Critical Thinking Test. The results of the research showed that there were differences, statistically significant, at the significance level of (0.05) in the critical thinking and in the following skills (Inference, Assumption, Interpretation). These differences were in favor of the scientific educational specialization. There were also differences, statistically significant,(at level 0.05) in the critical thinking and in the following skills (Argument Evaluation, Interpretation, Deduction). These differences were in favor of the second secondary scientific class.*

***Keywords****: The critical thinking, The scientific section, The literature section, The secondary school.*

*Received December 8, 2010; Accepted September 19, 2011*

# الفروق في التفكير الناقد بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية على عينة من طلاب المدارس الثانوية الرسمية في مدينة جبلة)

لينا عزالدين علي

كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

**الملخص:** هدف هذا البحث تعرف الفروق في التفكير الناقد بين طلاب الفرع العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية بمدينة جبلة في محافظة اللاذقية، ويبلغ عددهم (2433) طالباً، أما عينة البحث التي تم سحبها عشوائياً فقد شملت (332) طالباً في الفرعين العلمي والأدبي بالتساوي فيما بينهما، وجرى تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008. واستخدمت الباحثة مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد. وبينت نتائج البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التفكير الناقد، وفي مهارات (الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والتفسير) لصالح الفرع الدراسي العلمي، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التفكير الناقد وفي مهارات (تقويم الحجج، والتفسير، والاستنباط) لصالح الصف الثاني الثانوي العلمي.

***الكلمات المفتاحية:*** *التفكير الناقد، الفرع العلمي، الفرع الأدبي، المرحلة الثانوية.*

*تاريخ استلام البحث 2010/12/8، وتاريخ قبول البحث 2011/9/19*

---

**المقدمـــــــة:**

يعدّ التفكير من أهم العوامل التي ساعدت على تقدم البشرية، والوصول بها إلى ما حققته من إنجازات رفيعة المستوى على الأصعدة المختلفة: تكنولوجياً، وصناعياً، وعمرانياً، وسواها. وللتفكير بأنواعه المختلفة دور كبير وفاعل في تنمية المجتمعات ورقي الشعوب، حيث يمكن القول إن من أهم العوامل التي تجعل الشعوب تتمايز فيما بينها في الميادين والمجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية المختلفة، هو مدى اهتمامها بتنمية التفكير، واستخدامها الطرق المختلفة لتنميته لدى أبنائها، حيث يرتقي تفكيرهم إلى المستويات التي تمكنهم من ممارسته على النحو الصحيح الذي يحقق الهدف المنشود منه (جروان، 2002)؛ وعليه فقد اتجهت النظم التربوية في معظم بلدان العالم إلى العمل على رعاية التفكير بأنواعه المتعددة لدى الطلبة، والسعي إلى إظهاره، وتنميته، وتطوير مهاراته المختلفة، و لاسيما مهارات التفكير الناقد الذي بات مطلباً ضرورياً في عصرنا الراهن، عصر الانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات، وذلك حتى يستطيع الطلبة مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم بشكل خلاق، وليتمكنوا من فحص صحة الادعاءات، وتقويم صحة المعلومات التي يتعرضون لها، مما يؤثر في فعالية القرارات التي يتخذونها (دجاني، 2003). ويصنف التفكير الناقد ضمن المهارات المهمة التي تشكل العمود الفقري لنجاح الطالب في الدراسة الأكاديمية والحياة المهنية؛ ولذلك يعدّ تدريس مهارات التفكير الناقد وتقويمها أحد المكونات المهمة للعملية التعليمية ــ التعلمية (Williams et al, 2004)؛ فامتلاك الطالب لمهارات التفكير الناقد يعني قدرته على تقويم الأفكار والمعلومات، حيث يتمكن من كشف جوانب القوة والقصور فيها، والسعي إلى تجويدها وتحسينها، ومن ثمّ الحصول على أفكار ومعلومات عالية القيمة والجودة.

**مشكلة البحث:**

إن تزايد الأبحاث والدراسات عن التفكير الناقد خلال السنوات الأخيرة، والاهتمام المستمر به في وقتنا الحاضر، لإعطاء هذا الموضوع ما يستحقه من الرعاية والاهتمام، نظراً لأهميته النظرية والتطبيقية. هذا كله دفع الباحثة لأن تقدم هذا البحث ضمن الجهود المبذولة، بغية تعميق دراسة هذا النوع من التفكير واختباره على أرض الواقع، لاسيما ما يتعلق منه بمهاراته الأساسية التي ينبغي للطلبة امتلاكها، لتحقيق نتائج أفضل أكاديمياً واجتماعياً، واستكمالاً لهذه الأبحاث والدراسات يأتي البحث الحالي في محاولة للكشف عن الفروق في التفكير الناقد بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية، ما قد يتيح الفرصة لإعداد برامج تدريبية تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلاب.

وتكمن مشكلة البحث في قياس الفروق بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية على مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، ويمكن إبراز المشكلة في الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد فروق في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي في الفرعين العلمي والأدبي تعزى لمتغير الصف؟
2. هل يوجد فروق في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي في الفرعين العلمي والأدبي تعزى لمتغير الفرع الدراسي؟

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذا البحث فيما يأتي:

1. تعرف الفروق في التفكير الناقد قد يسهم في تقديم دليل عمل للمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، وفق الصف والتخصص، من خلال الاستفادة من نقاط القوة، وتلافي نقاط الضعف، في ضوء ما يمتلكه الطلاب من مهارات التفكير الناقد.
2. تعرف الفروق في التفكير الناقد بين الطلاب قد يسهم في إعداد برامج خاصة وتصميمها، لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وفق الصف والتخصص والمرحلة التعليمية.
3. انسجام البحث مع توصيات المؤتمرات والندوات التربوية، على المستويين المحلي والعربي، التي أكدت أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ومن ثم قد يعد البحث خطوة استكمالية لما سبقه من البحوث والدراسات في هذا الجانب.
4. قلة البحوث والدراسات المحلية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت الفروق في التفكير الناقد، وفق الصف والتخصص والمرحلة التعليمية.

**أهداف البحث:**

هدف البحث الحالي تعرف الفروق في التفكير الناقد، بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي في المدارس الثانوية الرسمية بمدينة جبلة في محافظة اللاذقية، ويتفرع عن هذا الهدف ما يأتي:

1. تعرف الفروق في التفكير الناقد (الدرجة الكلية، ودرجات المهارات الفرعية) وفق متغير الفرع الدراسي (العلمي، والأدبي).
2. تعرف الفروق في التفكير الناقد (الدرجة الكلية، ودرجات المهارات الفرعية) تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الثاني، والثالث الثانوي).

**فرضيات البحث:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي وطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي وطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي وطلاب الصف الثالث الثانوي العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي وطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بين طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي وطلاب المرحلة الثانوية الفرع الأدبي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي وطلاب الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي.

**التعريفات النظرية والإجرائية:**

فيما يأتي التعريفات الإجرائية للمصطلحات التي استخدمت في الدراسة:

* **التفكير الناقد:** عرفه واطسن وجلاسر بأنه "محاولة لاختبار الآراء والحقائق في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية." (إسماعيل، 2007، 46) ويعرف إجرائياً بأنه مجموع درجات الطالب على مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد.
* **مهارات التفكير الناقد:** هي المهارات الفرعية اللازمة لإنجاز التفكير الناقد، ويمكن تعلمها وتنميتها، وبدونها لا يقوى الفرد على تحقيق هذا النشاط الذهني (السليتي، 2006، 30) وتعرف إجرائياً بأنها مهارات التفكير الناقد، التي يقيسها مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد وهي: الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج.
* **مهارة الاستنتاج:** عملية فكرية، يتم بوساطتها التوصل إلى استنتاجات معينة، بدرجات متفاوتة من الدقة، بناء على حقائق

معطاة (سعادة، 2003، 131)، وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (الاستنتاج).

* **مهارة التفسير:** عملية فكرية، يتم بوساطتها التوصل إلى الاستنتاجات المقترحة، والمترتبة منطقياً على معلومات متوافرة، على افتراض أن هذه المعلومات صحيحة (فتح الله، 2009، 76)، وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (التفسير).
* **مهارة الاستنباط:** عملية فكرية، يتم بوساطتها الوصول إلى نتيجة ما، بناء على وجود مقدمتين منطقيتين(العتوم وآخرون، 2007، 78)، وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي(الاستنباط).
* **مهارة معرفة الافتراضات:** عملية فكرية، يتم بوساطتها صياغة استنتاجات مبدئية ومتضمنة في مواقف وقضايا معطاة (المرجع السابق، 78)، وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (معرفة الافتراضات).
* **مهارة تقويم الحجج:** عملية فكرية يتم بوساطتها تقديم إجابات قوية (نعم أو لا) بناء على أهميتها وعلاقتها بالسؤال المطروح (العتوم وآخرون، 2007، 78) وتعرف إجرائياً بأنها درجة الطالب على الاختبار الفرعي (تقويم الحجج).

**حدود البحث:**

يتحدد البحث بما يأتي:

* **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جبلة في محافظة اللاذقية.
* **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2009/2008.
* **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي، والصف الثالث الثانوي، في الفرعين العلمي والأدبي، وبلغ عددهم (332) طالباً.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم التفكير الناقد:**

رغم مركزية دور التفكير الناقد في التربية وعلم النفس، وتعدد أدوات قياسه وتقويمه، إلا أن مفهوم "التفكير الناقد" في حد ذاته لم يحقق الإجماع بين التربويين، ففي عام 1990 توصلت الجمعية الفلسفية الأمريكية إلى التعريف الآتي: "التفكير الناقد هو الحكم الهادف والمنضبط ذاتياً، الذي ينجم عنه التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستنتاجات، وشرح الاعتبارات الإثباتية، والمفاهيمية والمنهجية، والمعيارية التي يبنى على أساسها الحكم" (American Philosophical Association,1990,3) ومع أن هذا التصنيف ليس حديثاً نسبياً، إلا أنه لايزال حتى اليوم يعدّ أكثر تعريفات التفكير الناقد شمولاً، إذ يحظى بقبول واسع في الأوساط الأكاديمية والتربوية (Edman et al, 2004,4). وإن مراجعة متعمقة لتعريفات التفكير الناقد الواردة في ثنايا الأدب التربوي، تشير إلى توافر زخم كبير من التعريفات لهذا النوع من التفكير، والتي بدورها غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة، وفي هذا المجال يمكن عرض التعريفين الآتيين للتفكير الناقد: تعريف دانيل (Daniel,2004): التفكير الناقد استخدام المهارات المعرفية أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمالية النتيجة المرغوبة ،وهو يستخدم لوصف التفكير الهادف والمعقول، وهو تفكير ذاتي يتم استخدامهُ في حل المشكلات التي تواجه الفرد، ويعمل على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات كما عرّف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية تعتمد على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي، تهدف إلى إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة والحجج المقدمة (علي، 2009، 29).

**مهارات التفكير الناقد:**

توجد عدة تصنيفات لمهارات التفكير الناقد، يمكن عرض بعضها كما يأتي:

تصنيف إنيس (Ennis,1989): اشتمل على مجموعة من المهارات، ومنها اكتشاف معنى العبارة، والحكم على مدى الغموض الموجود في العبارة، والحكم على مدى ارتباط النتائج بالمقدمات، الحكم على خلو الفكرة من التناقض، والحكم على دقة العبارة وصحتها (الحارثي،1999).

وأما تصنيف باير (Beyer,1999): فقد تضمن عشر مهارات للتفكير الناقد، ومنها:تحديد مصداقية المعلومات، وتحديد الدقة الحقيقية للخبر، وتعرف الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة، وتحري التحيز، تعرف المغالطات المنطقية، وتحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

في حين اشتمل تصنيف أدول ودانيالز ( Udall & Daniels,1991) لمهارات التفكير الناقد على ثلاث فئات، هي مهارات التفكير الاستقرائي، ومهارات التفكير الاستنباطي، ومهارات التفكير التقويمي.

كما تضمن تصنيف واطسن وجلاسر ( Watson & Glaser,1991)، الذي يعدّ أشهر هذه التصنيفات، خمس مهارات للتفكير الناقد، وهي: التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج (العتوم وآخرون، 2007).

وقد ركزت الدراسة الحالية على قائمة (واطسن وجلاسر) السابقة الذكر، والتي تتميز بوضوح مفاهيمها وسهولة قياسها، مقارنةً مع القوائم الأخرى.

**تعليم التفكير الناقد:**

شهد النصف الثاني من القرن الماضي كثيراً من التطورات السريعة والمهمة التي أفرزتها حركة النشاط التعليمي في جوانب العملية التعلمية ــ التعليمية، وللمحافظة على نتاجات هذه التطورات وتعزيزها ظهر اتجاه تعليمي يبدو مثيراً، أطلق عليه اسم (تعليم التفكير)، ويهدف استثمار أقصى ما يمكن من طاقات البشر، وتسخيرها لما يفيد حياتهم، ويحفظ تراثهم العلمي والحضاري للأجيال القادمة، لتبني عليه، وتحرص على ديمومته (المقدادي، 2000) ويعدّ تعليم التفكير الناقد، بوصفه أحد أنواع التفكير الذي بات امتلاك مهاراته الأساسية مطلباً ملحاً في ظل التغييرات والتطورات المتسارعة في مجالات الحياة، هدفاً أساسياً يجب السعي إلى تحقيقيه في الوقت الحاضر؛ وذلك لمساعدة الطلبة على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم، وتنمية قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات وغيرها. ولكن يجب الانتباه إلى أن التفكير الناقد لا يمكن تعلمه ذاتياً من القراءة والمطالعة، أو التدريب الذاتي، أو من خلال الانخراط في أنشطة الأسرة أو جماعات الرفاق، حيث لا بد من توافر برامج خاصة على يد مدربين مهرة يتقنون مهارات التفكير الناقد، وقادرين على تدريب الطلبة، وفق خطط منظمة وهادفة (العتوم،2007). ويمكن تعليم التفكير الناقد بعدة طرق من أهمها:

1. تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج الدراسي: وينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج الدراسي، حيث يركز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية، ويمكن تعليم التفكير الناقد من خلال أشكال كثيرة داعمة للمنهاج، منها المحاضرات، والمختبرات، والواجبات البيتية، والبحوث والتقارير، والتمارين الحسابية والعلمية. (Schafersm, 1991)
2. تعليم التفكير الناقد مادة مستقلة عن المنهاج الدراسي: يشير هذا الاتجاه إلى إمكانية تعليم التفكير الناقد في صورة مهارات مستقلة عن المحتوى المعرفي للمواد، وتحتوي هذه الطريقة على أمثلة متعلقة بحل مشكلات اجتماعية، أو سياسية، أو بيئية، أو اهتمامات خاصة بالطلبة، إلا أن هذه الطريقة نفسها لا تشترط محتوى معرفياً بذاته؛ لأن الهدف هو تعليم الطلاب التفكير الناقد من خلال مواد تعليمية غير مدرسية، ويتحقق ذلك بالاعتماد على وحدات تدريبية معينة. (Ennis,1985)
3. تعليم التفكير الناقد وفق أسلوب الدمج: وهو أسلوب يجمع بين الأسلوبين المذكورين سابقاً، حيث يعتمد على الانصهار الطبيعي للمعلومات التي يتم تدريسها في مجالات المحتوى مع أشكال متعددة لمهارات التفكير، وبذلك تجمع هذه الطريقة بين استيعاب الدرس وإتقان المهارة. (Swartz & Parks, 1994)

**أهمية التفكير الناقد:**

إن من العوامل التي ساعدت على حدوث النهضة الفكرية والثقافية في بداية العصور الحديثة تعليم الأفراد التفكير الناقد وممارسته، فقد ارتبطت ممارسة الناس لهذا اللون من التفكير بالنهضة، وكان تأخر ممارستهم له من العوامل التي ناهضت التقدم العلمي والثقافي (الكندري، 2005) وإنه من الصعوبة أن نتخيل أن حياتنا اليومية لا نحتاج فيها لممارسة التفكير الناقد، فنحن دائماً نلفت اهتمام الطلاب إلى ضرورة اتخاذ القرارات الصائبة، وتحليل المناقشات، وحل المشكلات، دون أن نعلمهم كيفية ذلك ( Halbern, 1996) ويرى إيلدر (Elder, 1997) أن التفكير الناقد يزود الشخص بالربط القوي بين الذكاء والعاطفة، فهو وسيلة من الوسائل التي يحقق بها الذكاء العاطفي حين يخضع المشاعر للمحكمة الذهنية، مما يمكنه من صياغة معتقدات راسخة وفق أحكام قوية، وهذا ما يدعمه بالأساس القوي الراسخ، ليؤسس حياة عقلانية ذهنية وعاطفية. ويشير (عبد الحميد، 1993) إلى أن الاهتمام بتنمية التفكير الناقد للطلبة، يرجع إلى الاعتقاد المتزايد بأننا ينبغي أن ننشئ أجيالاً من القادرين على التفكير الناقد، وذلك بسبب التحديات والمشكلات المنبثقة من البيئة العلمية السياسية والاقتصادية، والبيئية التربوية والوطنية. ويذكر (غانم، 2004) في توضيحه لأهمية التفكير الناقد بأنه يكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة، كما أنه يؤدي إلى ملاحظة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة، مما يساعدهم على اتخاذ القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف بالرأي. كما تؤكد (السرور، 2005) أن تعليم التفكير الناقد جزء مهم من عملية تعليم التفكير في المواقف التعليمية، والذي يهدف حصول الطلاب على تفكير عالي المستوى، مثل تطوير المفاهيم، وحل الصراعات، وتفسير المعلومات، وتطبيق التعميم، كما أن الطلبة المعرضين لبرنامج تدريبي على التفكير الناقد لديهم القدرة على تحديد أفكار الدرس والتعبير عن هذه الأفكار وخاصةً تلك التي تدور في أذهانهم من خلال إجراءات التفكير، كما تكمن أهمية مهارات التفكير الناقد في أنها تساعد الأفراد على (الزغول، 2001):

1. التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة، فالمواقف المختلفة تخلق لدى الأفراد تحديات جديدة تتطلب منهم مواجهتها، ومعالجتها والتكيف معها.
2. فهم أعمق للمشكلات والتحديات، وربط الخبرات بعضها مع بعض، الأمر الذي يساعدهم على إصدار الأحكام الصحيحة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم.
3. زيادة قدراتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات.
4. التصدي للأفكار والعادات غير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام.

يتضح من الآراء التي سبق عرضها أن أصحابها عملوا على إظهار أهمية التفكير الناقد، إما في مجال تأثيره على إنجاز الطلبة بما يخص عملية التعلم، أو في مجال الحياة بشكل عام. ومما لا شك فيه أن التعلّم – بوصفه أحد أهم مجالات حياة الإنسان– يسهم في تحسينه وإغنائه التفكير الناقد، وهذا سينعكس بالضرورة على الحياة الاجتماعية عمومًا.

**الدراسات السابقة:**

يوجد الكثير من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التفكير الناقد، وقد تركزت غالبية هذه الدراسات حول محورين: أولهما فاعلية التفكير الناقد في زيادة التحصيل في مواد دراسية مختلفة، وثانيهما فاعلية البرامج التدريبية المقدمة باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هذه الدراسات ما يأتي:

1. **دراسة بوتكوسكي Butkowski et al (1994):** هدفت معرفة فاعلية برنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من 71 طالباً في الصفوف الثالث والخامس والسادس الابتدائي، وتم تطبيق برنامج قائم على الألغاز الرياضية، باستخدام ثلاث إستراتيجيات مختلفة، وهي: التعلم التعاوني، وحل المشكلة الرياضية، وتعديل المنهج بإضافة برنامج مساعد في حل المشكلات الرياضية وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج في تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، وتحسين التحصيل في المسائل الرياضية التي تتطلب مهارات عليا في التفكير.(عن العسعوسي،2007)
2. **دراسة "ميلانكون وآخرون" Melancon, et al (1997)** التي هدفت معرفة أثر تعليم المعلمين أنشطة التفكير الناقد، داخل المواد التعليمية المختلفة، في تنمية التفكير الناقد لدى عينات مختلفة (44) طالبا من مرحلة ما قبل الابتدائية، (20) طالبا من المرحلة الثانوية، و(24) طالباً من طلبة التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة اختبار كورنيل للتفكير الناقد، وأكدت النتائج أن تنمية التفكير الناقد يؤثر فيه عدة عوامل، مثل المعلمين، وأدوات التقويم، والبرامج والمعاهد المختلفة، وأنها لابد أن تتكامل بشكل فاعل ونشط لتعلم التفكير الناقد عبر المنهج.
3. **دراسة شبرد Shepherd (1998):** هدفت معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعليم، وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث تم استخدام اختبار التفكير الناقد ضمن برنامج للصفين الرابع والخامس في المدارس الخاصة للطلاب الموهوبين، وقد وضعت مشكلات كثيرة ضمن البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج، ومجموعة ضابطة لم تتعرض له، وأكدت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم لحل المشكلات، كما أثبتت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين اتجاهاتهم نحو التعلم وتنمية مهارات التفكير الناقد.
4. **دراسة "إرنست وآخرون" Ernest et al (2001):** هدفت معرفة أثر الانخراط في معاهد متنوعة الخبرات في تنمية التفكير الناقد، وطبقت هذه الدراسة على المرحلة ما بعد الثانوية من معاهد وجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (3840) طالباً وطالبةً، وتم استخدام مقياس التفكير الناقد لواطسون وجلاسر، إضافةً إلى تقارير ذاتية يكتبها الطلاب عن أنفسهم، عن طريق مقياس يقيس خبرات الطلاب في الكلية، وقد أكدت النتائج أن لتنوع الخبرات أو التجارب أثراً في تنمية التفكير الناقد.
5. **دراسة التميمي (2002):** هدفت الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في زيادة كفاءة عملية التفكير الناقد عموماً، وفي تنمية المهارات الرئيسة التي يقوم عليها هذا النوع من التفكير، وذلك على عينة قوامها (117) من طالبات الصف الثاني الثانوي في دولة الكويت، وقد قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة كفاءة عملية التفكير الناقد عموماً والمهارات المختلفة التي يقوم عليها هذا النوع من التفكير.
6. **دراسة الخوالدة (2002):** هدفت معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في مبحث التاريخ في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، ومدى فاعلية استخدام هذه الأحداث في تنمية التفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبةً، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الأحداث الجارية أثناء التدريس، وضابطة لم تستخدم الأحداث الجارية

أثناء التدريس، وتم استخدام مقياس واطسون وجلاسر للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وفي مهارات التفكير الناقد مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق في درجة الفعالية بين استخدام الأحداث الجارية وعدم استخدامها، لصالح استخدام الأحداث الجارية.

7. **دراسة العازمي (2004):** هدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتعليم التفكير الناقد، وأثره في أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة المتميزين في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (38) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، وضابطة لم تتعرض له، وأظهرت النتائج وجود فروق في أنماط التفكير بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية.
8. **دراسة الكندري (2005):** هدفت الكشف عن فاعلية تطبيق برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الناقد ضمن منهج العلوم، وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي: وقد تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تعرضت للبرنامج الإثرائي، وضابطة لم تتعرض له، وقد استخدم اختبار كورنيل للتفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.
9. **دراسة العسعوسي (2007):** هدفت الكشف عن فاعلية تطبيق وحدة إثرائية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات ضمن منهج الرياضيات، وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين قوامهما (56) طالبة، وتم تطبيق الوحدة الإثرائية عليها ومجموعتين ضابطتين قوامهما (56) طالبة، لم تطبق عليها الوحدة الإثرائية، وتم استخدام اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

**تعليق على الدراسات السابقة:**

1. أظهرت الدراسات السابقة فاعلية التدريب في إكساب مهارات التفكير الناقد لطلبة المراحل التعليمية المختلفة، بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية.
2. ركزت الدراسات السابقة على إظهار فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وزيادة التحصيل الدراسي في مواد دراسية كثيرة كالعلوم، والتاريخ، والرياضيات.
3. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج التجريبي.
4. استخدمت الدراسات السابقة مقاييس عالمية لقياس مهارات التفكير الناقد، كمقياس واطسن وجلاسر، ومقياس كورنيل.

## منهج البحث:

يعد هذا البحث من الأبحاث الوصفية، كونه يهدف رصد الفروق في التفكير الناقد بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية، ومن ثم فقد استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات الوصفية، وبصفته جهداً علمياً منظماً، للحصول على معلومات وبيانات لوصف الظاهرة موضوع البحث، ويعرف منهج البحث الوصفي بأنه "المنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات" (wiersma, 1998, p.15).

**ثانياً: أداة الدراسة: مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد**

استخدمت الباحثة مقياس (واطسن وجلاسر) للتفكير الناقد، الذي يعد الأكثر انتشاراً بين مقاييس التفكير الناقد حيث تم استخدامه في المئات من الدراسات والأبحاث في العالم.

ويعود تفوق هذا المقياس على المقاييس الأخرى إلى تعدد الصيغ المتوافرة للمقياس، وكذلك توافر بيانات للجودة التقنية، ومعايير للمقياس (Jacobs, 1999, 211)، وعلى المستوى العربي فقد تم إعداده ليناسب بيئات متعددة في سورية، والأردن، ومصر، والسعودية، والبحرين وغيرها، حيث تمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة، أهلته لاستخدامه في الكثير من الدراسات العربية، وقد اعتمدت الباحثة على الصورة العربية لمقياس (واطسن وجلاسر) التي أعدها (بشارة، 2003) في الأردن، كونه استهدف في دراسته عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وتحديداً هي العينة المستهدفة في البحث الحالي، وتم اعتماد هذه الصورة للمقياس بعد أن أجرت الباحثة دراسة أولية له على عينة مكونة من (60) طالباً في المرحلة الثانوية، بغية التأكد من مدى ملاءمته لطلبة المرحلة الثانوية في البيئة السورية، والهدف من التجربة الأولية هو معرفة نقاط الضعف، والمعاني غير المفهومة، وإعطاء الباحثة نظرة مستقبلية لتطبيق المقياس، وسيذكر ذلك بعد وصف موجز للمقياس.

**وصف المقياس:** يتكون المقياس من (75) فقرة، موزعة على (5) اختبارات فرعية، يقيس كل منها واحدة من مهارات التفكير الناقد التالية: الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات،

وتقويم الحجج. ويتكون كل اختبار فرعي من (15) فقرة مصوغة بشكل مشكلات، وعبارات، وحجج، وتفسيرات يمارسها الفرد في حياته العملية، وتتم الإجابة عن هذه الفقرات بطريقة الاختيار من متعدد، وتصحح كل فقرة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة (0) للإجابة الخاطئة، ومن ثم تكون الدرجة الصغرى لكل اختبار فرعي هي (0)، والدرجة العظمى له هي (15)، وتكون الدرجة الصغرى للمقياس كله هي (0)، والدرجة العظمى له هي (75).

**ثالثاً إجراءات الصدق والثبات لأداة البحث:**

**صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بطريقتي: الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

1. **صدق المحتوى:** حيث قامت الباحثة، بعد إعادة صياغة المقياس اعتماداً على التطبيق الأولي، بإجراء تعديلات ليتناسب مع البيئة السورية، ومن ثم عرضته على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق رقم 1) للتأكد من صدق المقياس وسلامة مفرداته، حيث عرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس في جامعة دمشق وغيرها، لإبداء ملاحظاتهم حول المقياس من ناحية مدى ملاءمته للمستوى المعرفي لعينة الدراسة، وسلامة صياغته اللغوية، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة، من حذف أو تعديل أو غيرهما، وكانت الملاحظات المقدمة من المحكمين تتمحور حول نقطتين اثنتين وهما:

* استبدال أسماء مدن ومدارس سورية بأسماء المدن والمدارس السورية الأردنية الواردة في المقياس.
* تغيير بعض المصطلحات المستخدمة في البيئة الأردنية (الفصل، ونهاية الدرجة العظمى،...) إلى مرادفاتها في البيئة السورية (الصف، والعلامة التامة،...) ولم تتم الإشارة إلى حذف أو دمج أي من فقراته، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (75) فقرة.

وفي ضوء تعديلات المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية الأولى للمقياس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مؤلفة من (100) طالب من مدرستي (أبي العلاء المعري، وبلال مكية) الثانويتين، بهدف التأكد مما يأتي: وضوح المعاني، وتعليمات المقياس بعد التعديل، والزمن اللازم لتطبيق المقياس، وصدق المقياس، وحساب معامل ثبات المقياس.

2. **الاتساق الداخلي:** يشير إلى أن "الارتباطات العالية، بين مجموع الدرجة الكلية للاختبار، والأبعاد الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق وتؤكده، حين يتم التحقق من صدق الاختبار بطرق أخرى، ويفترض هذا الصدق، كون الاختبار منطقيا ومتجانسا في قياس السمة المقيسة (Gronuld, 1981, p.12) حيث قامت الباحثة بإجراء الارتباط بين المجموع الكلي و الأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول رقم (1) الآتي:

**جدول (1) يبين الارتباطات بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس التفكير الناقد**

| Correlations | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الكلي | الاستنتاج | التفسير | الاستنباط | معرفة الافتراضات | تقويم الحجج |
| الكلي | بيرسون | 1 | .828** | .694** | .694** | .820** | .892** |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| الاستنتاج | بيرسون | .828** | 1 | .543** | .595** | .636** | .770** |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| التفسير | بيرسون | .694** | .543** | 1 | .535** | .581** | .553** |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| الاستنباط | بيرسون | .694** | .595** | .535** | 1 | .591** | .581** |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| معرفة الافتراضات | بيرسون | .820** | .636** | .581** | .591** | 1 | .684** |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| تقويم الحجج | بيرسون | .892** | .770** | .553** | .581** | .684** | 1 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | | |

يلاحظ من الجدول (1) أن الارتباطات جميعها دالة عند مستوى الثقة 99%، وارتباط المجموع الكلي والأبعاد جيد، ويتراوح بين (0.69 و0.89)، وكانت الارتباطات بين الأبعاد تتراوح ما بين (0.53 و0.77)، وجميعها دالة عند مستوى الثقة 99%.

**ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بعدة طرق، (معامل ثبات ألفا كرونباخ، وسيبرمان، وجوتمان، والإعادة)، وكانت قيم الثبات جيدة بالنسبة للمهارات كلّها، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.71 و0.90)، كما يبين الجدول رقم (2)؛ مما يؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في هذا البحث.

**جدول (2) يبين معاملات الثبات لمقياس التفكير الناقد**

| المهارة | الطريقة | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الفا كرونباخ | سبيرمان بروان | جو تمان | الإعادة |
| الاستنتاج | 0.888 | 0.861 | 0.861 | 0.841 |
| تقويم الحجج | 0.885 | 0.855 | 0.854 | 0.786 |
| التفسير | 0.823 | 0.801 | 0.793 | 0.752 |
| معرفة الافتراضات | 0.898 | 0.860 | 0.860 | 0.798 |
| الاستنباط | 0.900 | 0.716 | 0.716 | 0.807 |
| الكلي | 0.976 | 0.921 | 0.920 | 0.874 |

* **حساب زمن تطبيق المقياس:** وجرى تحديده من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالب، وانتهاء آخر طالب، ثم حساب متوسطهما، وقد بلغ زمن تطبيق المقياس (45) دقيقة، وجرى إضافة (5) دقائق لقراءة التعليمات، أي أن الزمن الكلي خمسون دقيقة.
* **وضوح تعليمات المقياس ومعانيه:** بالنسبة لتعليمات المقياس كانت واضحة، ولم يجد الطلاب صعوبة في فهم المطلوب منهم للإجابة عن الأسئلة.
* **الصورة النهائية للمقياس:** يبينها ملحق رقم (2).

## المجتمع الأصلي وعينة البحث:

شمل مجتمع الدراسة طلاب الصفين الثاني والثالث الثانويين، في الفرعين العلمي والأدبي، في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بمدينة جبلة، في الفصل الدراسي الثاني لعام 2009/2008. والجدول رقم (1) يبين أعداد الطلاب، طبقاً لمعلومات مركز الحاسب الآلي في مديرية التربية في محافظة اللاذقية.

**جدول (3) يبين أعداد طلاب الفرعين العلمي والأدبي بمدينة جبلة**

| الفرع | العلمي | | الأدبي | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الصف | الثاني الثانوي | الثالث الثانوي | الثاني الثانوي | الثالث الثانوي | |
| العدد | 829 | 695 | 442 | 467 | 2433 |
| النسبة | %34.07 | %28.57 | %18.17 | %19.19 | %100 |

**عينة الدراسة:**

تم سحب عينة بالطريقة العشوائية، وبنسبة سحب تقدر (10%) من المجتمع الأصلي، ويوضح الجدول (4) عدد أفراد عينة الدراسة.

**جدول (4) يبين توزع عينة البحث حسب متغيري الصف والفرع الدراسي**

| الصف (العدد والنسبة) | | الأدبي | العلمي | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الثاني الثانوي | العدد | 71 | 122 | 192 |
| | % | %36.5 | %63.5 | |
| الثالث الثانوي | العدد | 78 | 62 | 140 |
| | % | 55.7 | 44.30 | |
| المجموع | العدد | 148 | 184 | 332 |
| | % | 44.6 | 55.4 | |

## نتائج البحث ومناقشتها:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي وطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي.

**جدول (5) يبين الفروق في التفكير الناقد تبعاً لمتغير الفرع الدراسي**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الثاني الثانوي العلمي | 122 | 48.29 | 14.58 | 11.82 | 1.960 | دال |
| الصف الثاني الثانوي الأدبي | 71 | 24.16 | 11.73 | | | |

من الجدول رقم (5) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي بلغت (ت) (11.82،) هي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي العلمي، لأن المتوسط الحسابي أكبر، ومن ثم نرفض الفرضية الأولى.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي وطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.

**جدول (6) يبين الفروق في التفكير الناقد تبعاً لمتغير الفرع الدراسي**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الثالث الثانوي العلمي | 62 | 25.72 | 16.43 | 1.605 | 1.960 | غير دال |
| الصف الثالث الثانوي الأدبي | 78 | 21.85 | 12.40 | | | |

من الجدول رقم (6) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي بلغت (ت) (1.605)، هي أصغر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.05)، ومن ثم لا يوجد فروق دالة إحصائياً؛ فنقبل الفرضية الثانية.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي وطلاب الصف الثالث الثانوي العلمي.

**جدول (7) يبين الفروق في التفكير الناقد تبعاً لمتغير الصف الدراسي**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الثاني الثانوي العلمي | 122 | 48.29 | 14.58 | 12.23 | 1.960 | غير دال |
| الصف الثالث الثانوي الأدبي | 62 | 25.72 | 16.43 | | | |

من الجدول رقم (7) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي بلغت (ت) (12.23)، هي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي العلمي؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، ومن ثم نرفض الفرضية الثالثة.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي وطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي.

**جدول (8) يبين الفروق في التفكير الناقد تبعاً لمتغير الصف الدراسي**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الثاني الثانوي الأدبي | 71 | 24.16 | 11.73 | 0.66 | 1.960 | غير دال |
| الصف الثالث الثانوي الأدبي | 78 | 21.85 | 12.40 | | | |

من الجدول رقم (8) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي بلغت (ت) (0.66)، هي أصغر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.05) فلا يوجد فروق دالة إحصائياً، ومن ثم نقبل الفرضية الرابعة.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بين طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي وطلاب المرحلة الثانوية الفرع الأدبي.

**جدول (9) يبين الفروق في مهارات التفكير الناقد حسب متغير الفرع الدراسي**

| | القسم | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | دح | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاستنتاج** | علمي | 184 | 59.28 | 11.581 | 4.885 | 330 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | أدبي | 148 | 52.71 | 12.879 | | | | |
| **تقويم الحجج** | علمي | 184 | 50.06 | 11.883 | 0.351 | 330 | 0.726 | غير دالة |
| | أدبي | 148 | 49.55 | 14.738 | | | | |
| **معرفة الافتراضات** | علمي | 184 | 68.04 | 12.407 | 2.900 | 330 | 0.004 | دالة عند 0.01 |
| | أدبي | 148 | 63.97 | 13.130 | | | | |
| **الاستنباط** | علمي | 184 | 79.92 | 15.067 | -0.927 | 330 | 0.355 | غير دالة |
| | أدبي | 148 | 81.86 | 22.907 | | | | |
| **التفسير** | علمي | 184 | 25.10 | 6.676 | 2.609 | 330 | 0.009 | دالة عند 0.01 |
| | أدبي | 148 | 23.05 | 7.670 | | | | |
| **الكلي** | علمي | 184 | 419.68 | 71.852 | 2.443 | 330 | 0.015 | دالة عند 0.05 |
| | أدبي | 148 | 398.74 | 84.314 | | | | |

يظهر الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الآتية:

1. **مهارة الاستنتاج:** حيث بلغت (ت) المحسوبة (4.885)، وهي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.000)، وكانت الفروق لصالح الفرع العلمي، إذ إن المتوسط الحسابي للفرع العلمي أكبر من المتوسط الحسابي للفرع الأدبي.
2. **مهارة معرفة الافتراضات:** حيث بلغت (ت) المحسوبة (2.900)، وهي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.004)، وتعود الفروق لصالح الفرع العلمي، إذ إن المتوسط الحسابي للفرع العلمي أكبر من المتوسط الحسابي للفرع الأدبي.
3. **مهارة التفسير:** حيث بلغت (ت) المحسوبة (2.609)، وهي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.009)، وتعود الفروق لصالح الفرع العلمي، إذ إن المتوسط الحسابي للفرع العلمي أكبر من المتوسط الحسابي للفرع الأدبي.
4. **التفكير الناقد عموماً:** حيث بلغت (ت) المحسوبة (2.443)، وهي أكبر من (ت) المجدولة عند مستوى دلالة (0.015)، وتعود الفروق لصالح الفرع العلمي إذ إن المتوسط الحسابي للفرع العلمي أكبر من المتوسط الحسابي للفرع الأدبي.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بين طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي وطلاب الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي.

**جدول (10) يبين الفروق في مهارات التفكير الناقد حسب متغير الصف الدراسي**

| | الصف | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | دح | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاستنتاج** | الثالث | 140 | 52.71 | 13.046 | -4.629 | 330 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | الثاني | 192 | 59.00 | 11.580 | | | | |
| **تقويم الحجج** | الثالث | 140 | 47.92 | 14.055 | -2.263 | 330 | 0.024 | دالة عند 0.05 |
| | الثاني | 192 | 51.22 | 12.418 | | | | |
| **معرفة الافتراضات** | الثالث | 140 | 66.95 | 11.790 | 0.875 | 330 | 0.382 | غير دالة |
| | الثاني | 192 | 65.70 | 13.619 | | | | |
| **الاستنباط** | الثالث | 140 | 75.56 | 19.925 | -4.412 | 330 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | الثاني | 192 | 84.60 | 17.302 | | | | |
| **التفسير** | الثالث | 140 | 22.11 | 7.346 | -4.615 | 330 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | الثاني | 192 | 25.70 | 6.714 | | | | |
| **الكلي** | الثالث | 140 | 396.39 | 83.752 | -2.804 | 330 | 0.005 | دالة عند 0.01 |
| | الثاني | 192 | 420.53 | 72.487 | | | | |

يظهر الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الصفيّن الثاني والثالث الثانويين في المهارات الآتية: (تقويم الحجج، والاستنباط، والتفسير)، لصالح الصف الثاني الثانوي، كما يظهر الجدول وجود فروق غير دالة إحصائياً في مهارتي (معرفة الافتراضات، والاستنتاج).

**مناقشة النتائج:**

*** النتائج المتعلقة بالفروق في مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي):**

تفوق طلاب الفرع العلمي على طلاب الفرع الأدبي في التفكير الناقد عموماً، وفي كل من مهارات الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والتفسير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العطاري (1999)، ودراسة كل من (قوشحة، 2003) و (الدسوقي وعبد السلام، 2003) التي أظهرت تفوق طلاب التخصص العلمي في الذكاء المنطقي الرياضي الذي يتضمن القدرة على تحليل الإشكاليات المنطقية، وحل العمليات الرياضية، والتعامل مع الموضوعات بشكل منطقي، وهو ما يمثل بعض جوانب التفكير الناقد.

وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في طبيعة المقررات الدراسية الموجهة إلى كل من الفرعين العلمي والأدبي، حيث يتلقى طلبة الفرع العلمي مواد الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم، وتتسم هذه المواد بأنها تعوّد الطالب عمليات حل التمارين والتدريبات، وإثبات صحة الفرضيات، وتحليل المعلومات المعطاة بدقة، بغية الوصول إلى حلول للمسائل المطروحة، وغير ذلك من العمليات التي تدخل في صلب مهارات التفكير الناقد، كما بينت بعض الدراسات السابقة (العازمي، 2004، والكندري، 2005، والعسعوسي،2007) فاعلية بعض هذه المواد، كالرياضيات والعلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

*** النتائج المتعلقة بالفروق في مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الثاني الثانوي والثالث الثانوي):**

تفوق طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في التفكير الناقد عموماً، وفي كل من مهارات (تقويم الحجج، و الاستنباط، والتفسير) على طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي، في حين لم توجد فروق بينهما في مهارتي (معرفة الافتراضات، والاستنتاج).

تختلف هذه النتيجة مع دراسات (لومبكن 1991)، و(ماك جرو 1997) التي أظهرت عدم وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الصف الدراسي، كما تختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي بينت وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الصف الدراسي إذ بينت هذه النتائج أن الفروق لصالح الصفوف الأعلى مثل دراسة (الجنادي 2003)، علماً أن التفكير يعد قدرة نمائية تتطور مع التقدم في العمر، إلا أن النتيجة الحالية تخص نوعاً واحداً من التفكير، هو التفكير الناقد، وقد لا تعد هذه النتيجة مستغربة إذا أخذ بالحسبان أن التدريب بصفة عامة، والممارسة التعليمية يؤدّيان إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، بغض النظر عن صفوفهم الدراسية (Lawson,1993)، ومن ثم فإنه من الممكن أن يكون طلاب الصف الثاني الثانوي، وبحكم أن المرحلة انتقالية (بداية التخصص)، يتلقون تدريباً أكبر في المواد العلمية التي يتلقونها، والتي من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد، في حين أن طلاب الصف الثالث الثانوي يتلقون مثل هذا التدريب، ولكن بشكل مكثف ومختصر، تحت ضغط أهمية الوقت والإسراع في تقديم الدروس وضرورة تغطية المنهاج كاملاً قبل نهاية العام الدراسي، الذي يكون بطبيعة الحال أقصر لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، حيث يأخذ الطلاب فترة انقطاع قبل التقدم للامتحان النهائي.

**التوصيـــــات:**

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

1. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التفكير الناقد لدى شرائح مختلفة من الطلبة وفي المراحل التعليمية المختلفة.
2. تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد، سواء من خلال المنهاج المدرسي، أو البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض.
3. تدريب المدرسين على استخدام طرائق تدريسية حديثة أثبتت فعاليتها في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد، كالتعلم التعاوني، والعصف الذهني وغيرهما.
4. تدريب المدرسين على ممارسة مهارات التفكير الناقد، وإدخال مقررات في التفكير الناقد إلى برامج إعداد المدرسين، بما يضمن إتقانهم لها، ونقلهم إياها للطلبة مستقبلاً.

**المراجـــــع:**

[1] بشارة، موفق (2003): أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

[2] التميمي، مريم (2002): تنمية التفكير الناقد: دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

[3] جروان، فتحي(2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

[4] الجنادي، لينة (2003): التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

[5] الحارثي، إبراهيم (1999): تعليم التفكير، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

[6] الخوالدة، محمد (2002): أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

[7] دجاني، دعاء (2003): رعاية تعليم التفكير للأطفال، مركز القطان للبحث والتطوير، القدس، فلسطين.

[8] الدسوقي، عصام وعبد السلام، السيد عبد الدايم (2003): البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر. مجلة كلية التربية، العدد 116، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

[9] الزغول، عماد عبد الرحيم (2001): مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

[10] السرور، ناديا (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل، عمان، الأردن.

[11]سعادة، جودت أحمد (2003): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان، الأردن.

[12]السليتي، فراس (2006):التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

[13]العازمي، محمد ارشيد (2004): أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة المتميزين في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

[14]عبد الحميد، جابر (1993): التفكير الناقد: أبعاده وتنميته وتقويمه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

[15]العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007): تنمية مهارات التفكير الناقد، دار المسيرة، عمان، الأردن.

[16] العسعوسي، أحلام حسين (2007): أثر وحدة إثرائية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد للطالبات المتفوقات في مادة الرياضيات للصف الثامن في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

[17]العطاري، سناء (1999): مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[18]علي، اسماعيل إبراهيم (2009): التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن.

[19]غانم، محمد (2004): التفكير عند الأطفال، دار الثقافة، عمان، الأردن.

[20]فتح الله، مندور عبد السلام (2009): أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، العدد 111، 53– 100.

[21]قوشحة، رنا (2003): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

[22]الكندري، عيسى (2005): أثر استخدام برنامج إثرائي في مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

[23]محمود إسماعيل، محمد (2007): التفكير الابتكاري وعلاقته بالتفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

[24]المقدادي، قيس(2000): أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

[25] American Philosophical Association (1990). Critical thinking statement of expert consensus for purposes of educacional assessment and instruction. The Delphi Report: Research Findings and recommendations prepared for the committee on pre- college philosophy. ERIC Document No. ED 315-423.

[26] Beyer, B (1999). Practical Strategies for Teaching of Thinking. Retrieved. June12. 2007. from: http:\\ www. Critical Thinking. Org

[27] Daniel, Kurland (2004). Critical Thinking. Retrieved May 10, 2007, from: www. Kcmetro.cc.mo.us/Longview/ ctac/ difini tion. Htm.

[28] Ennis, R. (1989).Critical Thinking and Subject Specificity: California and Needed Research. Educational Researcher, 18(3), 4-10.
[29] Elder, L. (1997). Critical thinking: The Key to emotional intelligence. Journal of Developmental Education, 21(1), 40-41
[30] Ernest, T.,Betsy, P. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking, Journal of College Student Development, 42(3), 257
[31] Gronuld, N.E (1981) measurement and Evaluation in teaching (second). New York Macmillan.
[32] Halbern,D. F. (1996). Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking. New Jersy: Laurence Association
[33] Mcgraw, Robert Luther, Jr. (1997). Multiple Intelligences Theory and Seventh – Grade Mathematics Learning: A Comparison of Reinforcing Strategies. PhD.
[34] Shepherd, N. (1998). The Probe method a problem- based learning models affect on critical thinking skills of fourth and fifth grade social studies students. Dissertation Abstracts International. Retrieved May 19.2007, from: http:\\ sasked.sk/ docs/e 14. Htm.
[35] Schafersman, S. (1991). An introduction to Critical thinking. Retrieved. May 5. 2006 Form: http:\\ www. Kcmtertro.cc.mous /lognview/ctac/difinition.htm
[36] Jacobs,S. S. (1999). The equivaience of Forms A and B of the California Critical Thinking Skills Test. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 31(4), 211-222.
[37] Lawson,A.E (1993): At What Levels of Education Is The Teaching of Thinking Effective . Theory Inton Practice, 32(3) ,78-170.
[38] Melancon, B. Shauy, M. Gaedke. (1997). Critical Thing: levels of preservice elementary, secondary, and special education students. Paper presented at the annual meeting of the national social association, April, Las Vegas.
[39] Swartz, R. J., & PARKS,s.(1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction California: Critical Thinking Press & Software.
[40] Udall, A.& Daniels, J. (1991). Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking. Tucson, A. Z: Zephyr Press.
[41] Watson, G,. & Glasser, E,. (1991). Watson-Glasser Critical Thinking appraisal form, Harcourt Brace, Jovanovich Publishers, London.
[42] Wiersma,W., (2004); Research in Education: An Introduction, University of Toledo, Retrieved June 8.2006. from WWW. Emerald insight. Com/0951-345. Htm

## الملاحق:

## ملحق رقم (1)

**قائمة بأسماء المحكمين لأداة البحث**

| اسم المحكم | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|
| أ. د علي منصور | علم النفس المعرفي | جامعة دمشق |
| أ. د أمل الأحمد | علم النفس التجريبي | جامعة دمشق |
| د. غسان منصور | علم النفس المعرفي | جامعة دمشق |
| د. عبد السجّاد البدران | علم نفس التربوي | جامعة البصرة |
| د. أسعد الفلو | مناهج | الأونروا دمشق |
| أ. جاسم مثقال | موجه اختصاصي | وزارة التربية السورية |
| أ. إلهام محمد | موجه اختصاصي | وزارة التربية السورية |

## ملحق رقم (2)

**مقياس واطسن وجلاسر للتفكير الناقد**

**تعليمات الاختبار:**

1. تحتوي هذه الكراسة على خمسة اختبارات فرعية لكل منها تعليمات خاصة عليك قراءتها بعناية قبل البدء بالإجابة.
2. لا تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك.
3. لا تضع أية إشارة على هذه الكراسة، سجل إجاباتك على ورقة الإجابة المرفقة حسب التعليمات المذكورة.
4. يفضل استخدام قلم رصاص وممحاة في الإجابة، لكي تتمكن من محو إجابتك إذا تبين لك أنها بحاجة إلى تعديل.

* **الاختبار الأول: الاستنتاج**

**تعليمات:**

الاستنتاج: هو حكم يستخلصه الشخص من حقائق مشاهدة أو مفترضة، على سبيل المثال إذا كان هناك ضوء في منزل ما فإن شخصاً ما قد يستنتج أن هناك أحداً في المنزل، لكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً أو قد لا يكون صحيحاً فمن الممكن أن أهل المنزل لم يطفئوا الضوء قبل خروجهم من المنزل.

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل بعض الوقائع، عليك أن تعدّها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عدداً من الاستنتاجات.
- اختبر كل استنتاج على حدة، وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجد في ورقة الإجابة أمام رقم كل استنتاج خمسة مربعات، يوجد أعلاها الخيارات الخمسة الآتية:

  صحيح تماماً / محتمل الصحة / البيانات ناقصة / محتمل الخطأ / خاطئ تماماً.
- المثال الآتي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

**مثال:**

حضر ألف من تلاميذ الصف الثامن الأساسي اجتماعاً اختيارياً في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات عن ارتفاع درجة حرارة الأرض والكوارث البيئية المحتملة جراء ذلك، لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

| استنتاجات مقترحة | صحيح تماماً | محتمل الصحة | البيانات ناقصة | محتمل الخطأ | خاطئ تماماً |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** يتراوح سن هؤلاء التلاميذ بين 17ـ 19 سنة | | | | × | |
| **2.** جاء هؤلاء التلاميذ من أنحاء العالم جميعها. | | | × | | |
| **3.** ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط. | | | | | × |
| **4.** شعر هؤلاء التلاميذ أن مناقشة موضوع ارتفاع درجة حرارة الأرض وما يترتب عليها من كوارث عمل هام ومفيد | × | | | | |
| **5.** التلاميذ الذين حضروا الاجتماع لديهم اهتمام أشد بالنواحي البيئية من معظم تلاميذ الصف الثامن الأساسي | | | × | | |

**العبارة:**

**أقيمت مسابقة بين مجموعة من التلاميذ لاختيار التلميذ المثالي، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات، بينما حصل التلاميذ الآخرون على عدد أقل من الأصوات.**

**استنتاجات مقترحة:**

1. التلاميذ الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.
2. شريف هو أحسن التلاميذ من الناحية العلمية.
3. شريف هو أكثر التلاميذ احتراماً لزملائه.
4. شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.
5. التلاميذ الآخرون متفوقون علمياً، وغير متفوقين اجتماعياً.

**العبارة:**

**ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم؛ لأننا بذلك نحميهم من تسوس الأسنان.**

**استنتاجات مقترحة:**

6. الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضاً مضاره.
7. الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الأسنان.
8. يكفي تماماً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن تمنعهم من أكل الحلوى.
9. ليس هناك مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم.
10. توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابون بمرض تسوس الأسنان.

**العبارة:**

**واجب العلماء أن يرفعوا الناس إلى علمهم، وألا يهبطوا بعلمهم إلى الناس لسببين:**

**الأول: إن مستوى الناس يجب أن يرتفع دائماً**

**الثاني: إن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه، ولا يهبط بمستواه.**

**استنتاجات مقترحة:**

11. ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضاً على الأدب والفلسفة والفن.
12. أحد أهداف العلم الرئيسة هي رفع مستوى الناس.
13. الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الناس أنفسهم.
14. احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الناس له.
15. ارتفاع مستوى الناس ينتج من ارتفاع مستوى العلم.

* **الاختبار الثاني: التفسير**

**تعليمات:**

التفسير: هو معرفة التفسيرات المنطقية، والتقرير فيما إذا كانت النتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أو لا.

- كل تمرين فيما يأتي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.
- افترض أن كل شيء وارد في العبارة صادق، والمطلوب منك أن تحكم فيما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقياً أو لا.
- إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين، فاملأ المربع الذي أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت خيار (النتيجة مترتبة)..
- وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين، فاملأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت خيار (النتيجة غير مترتبة).

**مثال:**

حصل أمين على الدرجة الكاملة في امتحان مادة الرياضيات للصف الثامن الأساسي.

وقد درس أمين في مدرسة الشريف الرضي في مدينة دمشق.

| نتائج مقترحة | النتيجة | |
|---|---|---|
| | مترتبة | غير مترتبة |
| 1. تلاميذ هذه المرحلة جميعهم حصلوا على الدرجة الكاملة في مادة الرياضيات. | | × |
| 2. من المحتمل أن يكون أمين متفوقاً في المواد كلّها. | | × |
| 3. أمين يحب مادة الرياضيات. | × | |
| 4. أمين تلميذ محبوب من زملائه كلّهم. | | × |

**العبارة:**

**يهتم المسؤولون عن التعليم في مدارسنا بتدريس اللغة الإنكليزية؛ لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها.**

**نتائج مقترحة:**

16. يجب ألا توجّه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنكليزية دون اللغات الأخرى، بل ندرسها جميعاً على قدم المساواة.
17. لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنكليزية.
18. يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم اللغة الإنكليزية في مدارسنا.

**العبارة:**

**بينت إحدى الدراسات أن الأطفال الإناث يتفوقن على الأطفال الذكور في القدرة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية.**

**نتائج مقترحة:**

19. الإناث كلّهن أفضل من الذكور في قواعد اللغة.
20. الذكور كلّهم أقل في القدرة اللغوية من الإناث.
21. هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من قدرته اللغوية و قدرته الحسابية.

**العبارة:**

**أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا تقاليد الغرب وعاداته، في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية:**

**نتائج مقترحة:**

22. عاداتنا أفضل من عادات الغربيين.
23. الآباء مخطئون تماماً، لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.
24. للغرب عاداته وتقاليده، ولنا عاداتنا وتقاليدنا.

**العبارة:**

**تشير الإحصاءات الدولية إلى انتشار تعاطي المخدرات بين فئة الشباب خلال العقد الأخير من القرن الماضي؛ مما أدى إلى زيادة أعداد الشباب الذين يقدمون على الانتحار.**

**نتائج مقترحة:**

25. اهتمام الشباب بالمطالعة أقل مما كان عليه قبل انتشار المخدرات.
26. من المؤكد أن تجارة المخدرات تدر أرباحاً طائلة.
27. لخفض نسب الانتحار بين الشباب ، يجب القضاء على تجارة المخدرات.

**العبارة:**

**حصلت هدى في امتحان نهاية الفصل الدراسي في مقرر الفيزياء على (50) درجة من أصل (60) درجة، في حين حصلت زميلتها أمل على (40) درجة، وكانت الطالبتان قد درستا عند مدرسين يستخدمان طريقتين مختلفتين في تدريس هذا المقرر.**

**نتائج مقترحة:**

28. كان مدرس هدى أفضل تأهيلاً من مدرس أمل.
29. كانت هدى أكثر ذكاءً من أمل، ولذلك حققت نتيجة أفضل منها.
30. كانت طريقة التدريس التي اتبعها مدرس هدى أفضل من مثيلتها التي استخدمها مدرس أمل.

**الاختبار الثالث: الاستنباط**

**تعليمات:**

الاستنباط: هو القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

- يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما نتائج مقترحة.
- احتسب العبارتين صحيحتين تماماً، ثم اقرأ النتيجة، فإذا وجدت أنها مشتقة تماماً من العبارتين، املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت خيار ( صحيحة)
- أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين، املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت خيار ( غير صحيحة).

**مثال:**

الشجاع من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه.

| نتائج مقترحة | النتيجة | |
|---|---|---|
| | صحيحة | غير صحيحة |
| 1. الناس كلهم يحبون الدفاع عن أوطانهم. | | × |
| 2. وليد شجاع. | × | |
| 3. وليد جبان. | | × |

**العبارة:**

**التلاميذ المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، حمدي تلميذ مجتهد في مادة الفيزياء.**

**النتائج المقترحة:**

31. حمدي تلميذ مثابر.
32. المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلاً في المدرسة.
33. المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.

**العبارة:**

**إذا عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميالاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثير من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم.**

**النتائج المقترحة:**

34. إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة ، فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولته.
35. كثير من الناس يميلون إلى معاملة الطفل معاملة حسنة.
36. إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.

**العبارة:**

**العرب كلهم كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل.**

**النتائج المقترحة:**

37. ليس بين البخلاء من هو عربي.
38. المخلصون في العمل كلّهم كرماء.
39. بعض المخلصين في العمل كرماء.

**العبارة:**

**خريجو كليات الطب كلّهم أذكياء جداً، إبراهيم خريج كلية الطب.**

**النتائج المقترحة:**

40. إبراهيم متوسط الذكاء.
41. بعض خريجي كليات الطب متوسطو الذكاء.
42. إبراهيم ذكي جداً.

**العبارة:**

**الذين يميلون إلى المرح كلّهم يحبون مشاهدة التلفزيون، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفزيون.**

**النتائج المقترحة:**

43. الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.
44. الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون إلى المرح.
45. ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفزيون.

**الاختبار الرابع: معرفة الافتراضات.**

**تعليمات:**

معرفة الافتراضات: هي القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها، أي تمييز الحقيقة من الرأي من الفرض في المعلومات المعطاة.

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة، ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به كما جاء في العبارة أو لا.
- إذا اعتقدت أن الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة، املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض في ورقة الإجابة تحت خيار (مقبول).
- وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة، املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض في ورقة الإجابة تحت خيار (غير مقبول).

**مثال:**

طالما كان الطفل في سن مبكرة، على الآباء أن يتسامحوا عند قيامه بأعمال يعدّها الآباء خاطئة.

| افتراضات مقترحة | الافتراض | |
|---|---|---|
| | مقبول | غير مقبول |
| 1. الآباء غير متسامحين مع أبنائهم. | | × |
| 2. الأطفال في سن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة. | × | |
| 3. الأطفال لا يخطئون | | × |

**العبارة:**

**مع أن التلفزيون من أفضل الوسائل التعليمية، إلا أنه لا يصلح لمجالات التعليم كلّها.**

**افتراضات مقترحة:**

46. يصلح التلفزيون لمجالات التعليم كلّها.
47. توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفزيون.
48. الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفزيون.

**العبارة:**

**إن علاقة الطفل بوالديه هي الأساس الذي يبني عليه علاقاته مع الآخرين فيما بعد.**

**افتراضات مقترحة:**

49. يؤدي الوالدان دوراً مهماً في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية.
50. الطفل له شخصيته المستقلة، ويبني علاقاته مع الآخرين بنفسه.
51. هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.

**العبارة:**

**تفيد بعض الوصفات الطبيعية في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب.**

**افتراضات مقترحة:**

52. الوصفات الطبيعية كلّها تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب.
53. الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية.
54. هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.

**العبارة:**

**بعض السلوك الإنساني حيواني.**

**افتراضات مقترحة:**

55. يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك.
56. السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية.
57. السلوك الإنساني يتسم بالمرونة.

**العبارة:**

**حظ أحمد حسن؛ لأن عمله قريب من منزله، ولهذا ليس لديه مشكلات في المواصلات.**

**افتراضات مقترحة:**

58. ليس عند العاملين مشكلات في المواصلات.
59. إذا طبقنا النظام فلن تكون هناك مشكلات في المواصلات.
60. يكون العاملون سيئي الحظ إذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.

**الاختبار الخامس: تقويم الحجج**

**تعليمات:** تقويم الحجج: هي القدرة على تقويم المناقشات، ويتم بوساطتها تقديم إجابات قوية (نعم أو لا) بناء على أهميتها وعلاقتها بالسؤال المطروح.

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال، ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك هو أن تحكم على كل إجابة إن كانت قوية أو ضعيفة.
- الإجابات القوية: هي الإجابات المهمة والتي تتصل مباشرة بالسؤال.
- الإجابات الضعيفة: هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال، أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.
- إذا كنت ترى أن الإجابة قوية، املأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت خيار (قوية)
- أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة، املأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت خيار ( ضعيفة)

**مثال:**

هل من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وأصحاب العمل؟

| إجابات مقترحة | الإجابة | |
|---|---|---|
| | قوية | ضعيفة |
| 1. نعم؛ لأن من واجب الدولة حماية العمال. | | |
| 2. لا؛ فيجب ترك هذا للأفراد يقدرونها بأنفسهم. | | |
| 3. لا؛ فوسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية. | | |

**السؤال:**

**هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟**

**إجابات مقترحة:**

61. نعم؛ المرأة تعمل الآن في الميادين كلّها.
62. لا؛ لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الخاصة بالرجال.
63. لا؛ لأن مسؤولية المرأة هي تربية الأطفال.

**السؤال:**

**هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحد؟**

**إجابات مقترحة:**

64. نعم؛ حتى يتعلم التلاميذ أنهم لا يستطيعون دائماً أن يحققوا رغباتهم في الاستذكار بطريقتهم الخاصة.
65. نعم؛ حتى يتعود التلاميذ الدقة والنظام.
66. لا؛ فهناك فروق فردية بين التلاميذ، وعلى ذلك يجب ألا يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.

**السؤال:**

**هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟**

**إجابات مقترحة:**

67. لا؛ لأن التعليم ينمي عند الفتاة الشخصية المستقلة.
68. نعم؛ فالفتاة تعرف أمورها الدينية والاجتماعية عن طريق التعليم.
69. لا ؛ لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.

**السؤال:**

**هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟**

**إجابات مقترحة:**

70. لا ؛ فاحترام الآباء فوق كل اعتبار.
71. نعم؛ فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشة.
72. لا ؛ لأن الأبناء إذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر في شخصياتهم سلباً.

**السؤال:**

**هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟**

**إجابات مقترحة:**

73. لا ؛ لأن البرامج التدريسية وطرق التدريس تحسنت كثيراً في هذه الأيام.
74. نعم؛ لأن مواد الدراسة كانت أصعب مما هي عليه الآن.
75. نعم؛ فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم مما هم عليه الآن.