

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة عمّار ثليجي

كلية العلوم الاجتماعية

م علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

الموضوع:

الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس
التربوي

إشراف

إعداد الطالبة:

أ.د. بوفاتح محمد

حوة فطوم

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د بن الطاهر تجاني	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	رئيسا
أ.د بوفاتح محمد	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	مشرفا ومقررا
أ.د داودي محمد	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	عضوا مناقشا
د. قويدري علي	أستاذ محاضر - أ -	الأغواط	عضوا مناقشا
أ.د بن زاهي منصور	أستاذ التعليم العالي	ورقلة	عضوا مناقشا
أ.د لعيس إسماعيل	أستاذ التعليم العالي	الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2021 - 2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة عمّار ثليجي

كلية العلوم الاجتماعية

م علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

الموضوع:

الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس
التربوي

إشراف

إعداد الطالبة:

أ.د. بوفاتح محمد

حوة فطوم

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د بن الطاهر تجاني	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	رئيسا
أ.د بوفاتح محمد	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	مشرفا ومقررا
أ.د داودي محمد	أستاذ التعليم العالي	الأغواط	عضوا مناقشا
د. قويدري علي	أستاذ محاضر - أ -	الأغواط	عضوا مناقشا
أ.د بن زاهي منصور	أستاذ التعليم العالي	ورقلة	عضوا مناقشا
أ.د لعيس إسماعيل	أستاذ التعليم العالي	الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2021 - 2022

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات ...
لهذا العمل ... الحمد لله الذي وفّقنا

... الشكر كل الشكر لأستاذي المشرف البروفيسور

محمد بوفاتح الذي وضع ثقته بي لدراسة هذا

الموضوع ، وأشكر له تفهمه ومساعدته... كما

أشكر الأساتذة (بومانة محمد، قاسمي مصطفى، بن

قسمية موسى مجيد بكاي، رشيد جلود، غريب

حسين)، الذين لم يتوانوا ولو للحظة عن مساعدتي

ونصحي وإرشادي ... أشكر لكل هؤلاء الأساتذة

حسن المعاملة، وقمة التّواضع، والعطاء الفيّاض..

إهداء

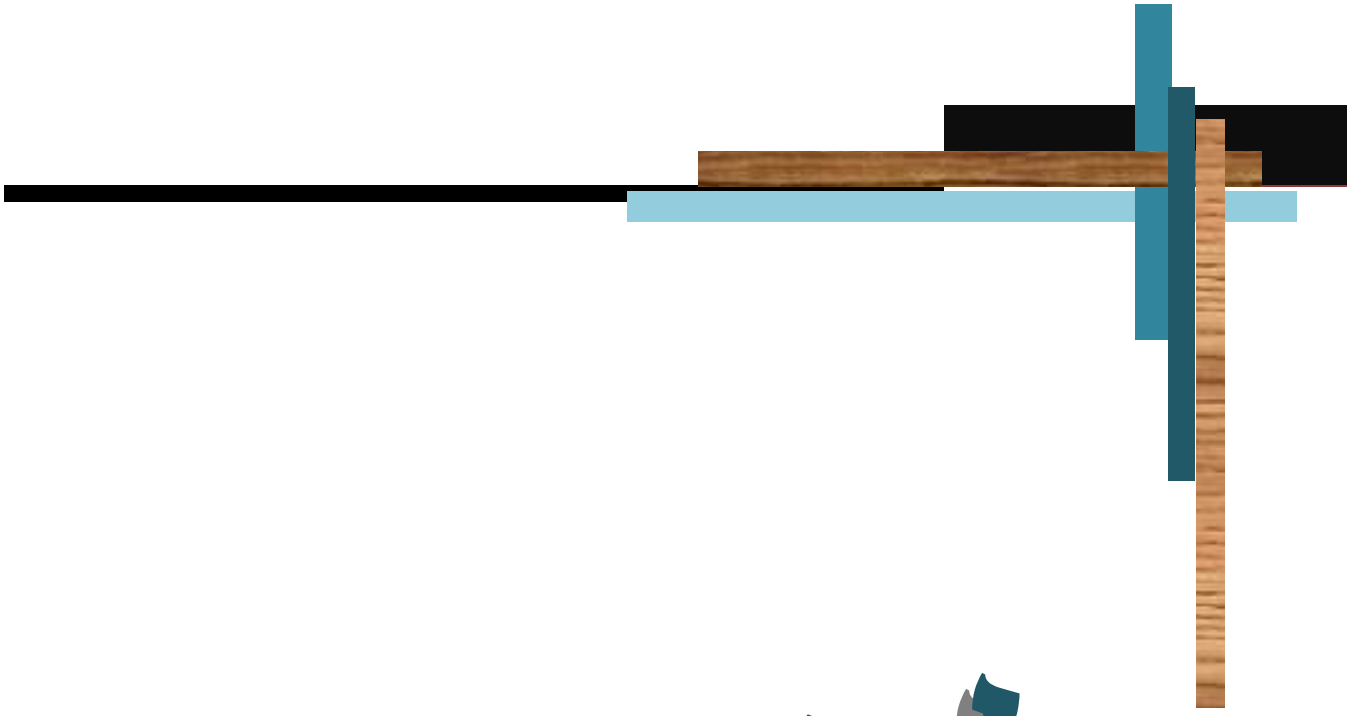
إلى أبي... إلى أمي...

إلى إخوتي...

إلى زوجي ...

إلى كل من درسوني...

.



مأخذ



ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف على طبيعة علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) بالتّفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة، كما هدفت أيضا الكشف عن الفروق بين الطلبة في كل من التفكير الناقد والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي). تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة، منها (72) طالبا و(128) طالبة. ولإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تطبيق أداتين، وتمثلت الأداة الأولى في مقياس التفكير الناقد أعده "محمد أنور إبراهيم" (2006) والمعدّل وفقا لمتطلبات البيئة الجزائرية من طرف الباحث "شّطة عبد الحميد" (2015) أما الأداة الثّانية فتمثّلت في اختبار الأشكال المتضمنة (ألتمان، وراسكن، و ويتكن) (1971)، ومن تعريب "أنور الشّرقاوي" و"عبد السلام الشّيخ" (1977) بمصر، وقد أسفرت الدراسة النتائج الآتية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة.
 - عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي وبين أبعاد التفكير الناقد، ووجود علاقة ارتباط دالة موجبة وضعيفة بين الأسلوب المعرفي وبعد إدراك الحقائق لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
 - عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي تعزى لمتغير الجنس.
 - وجود فروق في الأسلوب المعرفي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة علم النفس.
 - عدم وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.
 - وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة الفلسفة.
- الكلمات المفتاحية:** الأسلوب المعرفي، الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي، التفكير الناقد، طلبة العلوم الاجتماعية.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

The summary :

The current study aimed to identifying the relationship between cognitive style field (dependence – independence) and critical thinking among students of social sciences at University of Djelfa, and revealing differences between students in both critical thinking and cognitive style due to (sex and specialty). The sample of the study consisted of (200), (72) male and (128) female, during the universital year 2017 – 2018, Will the tools that had been applied in this study were : The Embedded Figures Test (E.F.T) Embedded figures or (collective image) witch was designed by (Altman, Raskin , Witkin) (1971) and translated into Arabic by (Al-sharqawi and Al –shaikh) (1977). while the second test for measure critical thinking, prepared by Mohamed Anwar Ibrahim (2006), modified according to the Algerian environment by Chata Abdelhamid (2015). The study came up with the following findings :

- 1/ There is no relationship between field (dependence – independence) and critical thinking.
- 2/ There is no relationship between cognitive style and dimension of critical thinking , but there is relationship between field (dependence – independence) and dimension of (perception of the objective facts)
- 3/ There are no differences between students in field (dependence – independence) due to the gender.
- 4 / There are differences between students in field (dependence – independence) due to specialty for psychology.
- 5 / There are no differences between students in critical thinking due to the gender
- 6 / There are differences between students in critical thinking due to specialty for philosophy.

Kye words : cognitive style , field (dependence – independence), critical thinking , students of social sciences.

الفهرس

كلمة شكر 1

إهداء 2

أ..... ملخص الدراسة باللغة العربية: 3

ب..... ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية: 4

د..... فهرس الموضوعات 5

و..... فهرس الجداول 6

د..... فهرس الأشكال 7

د..... فهرس الملاحق 8

1..... مقدمة: 9

الفصل الاول: مشكلة الدراسة وإعتباراتها

1 - إشكالية الدراسة: 6

2- فرضيات الدراسة: 19

3- أهمية الدراسة: 20

4 - أهداف الدراسة: 21

5 - التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة: 21

الفصل الثاني: الأساليب المعرفية

أولاً: الأساليب المعرفية: 24

1- ماهية الأساليب المعرفية: 24

2- الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المصطلحات النفسية: 28

3- خصائص الأساليب المعرفية : properties of cognitive styles 36

- 4- تصنيف الأساليب المعرفية: 38
- 5- التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية: 41
- ثانيا: الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي 42
- 1- التطور التاريخي للأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي: 42
- 2- مفهوم أسلوب (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي: 43
- 3- الأساس النَّظري لأسلوب (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي: 45
- 4- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال 47
- 5- طرق قياس أسلوب (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي): 49
- خلاصة الفصل: 57

الفصل الثالث: التفكير الناقد

- تمهيد: 59
- أولاً: التفكير : 59
- 1- تعريف التفكير: 59
- 2- معايير التفكير: 61
- 3- عناصر التَّفكير: 63
- 4- أنماط التفكير: 64
- 5- النظريات المفسرة لعملية للتَّفكير: 67
- 6- أدوات التَّفكير: 72
- 7- العوامل المؤثرة في التَّفكير: 73
- ثانيا: التَّفكير الناقد 75
- 1- مفهوم التفكير الناقد: 75
- 2- أهميَّة التفكير الناقد: 78

79.....	3- مكوّنات التّفكير النّاقّد :
80.....	4- مهارات التّفكير الناقّد Critical thinking :
84.....	5- علاقة التّفكير الناقّد بأنواع التّفكير الأخرى:
88.....	6- خطوات التّفكير الناقّد:
91.....	7- معايير التّفكير الناقّد:
92.....	8 - خصائص الطالب المفكر تفكير ناقدا:
96.....	9- التّفكير الناقّد بين المدرسة والمنهاج:
97.....	10 - إستراتيجيات تنمية التّفكير الناقّد:
102.....	11- معيقات تنمية التّفكير النّاقّد :
104.....	12- طرق قياس مهارات التّفكير الناقّد:
106.....	خلاصة الفصل:
الفصل الرابع الدراسات السابقة:	
108.....	أولاً: عرض الدراسات السابقة.....
108.....	1- الدراسات التي تناولت المتغيرين معا:
110.....	2- الدرّاسات العربيّة:
116.....	3- الدرّاسات التي تناولت متغير التّفكير النّاقّد:
127.....	ثانياً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسة السابقة:
129.....	خلاصة الفصل:
130.....	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة
131.....	تمهيد:
131.....	1- منهج الدراسة:
131.....	2- حدود الدراسة:

فهرس المحتويات

- 3- متغيرات الدراسة : 132
- 4- مجتمع الدراسة:..... 132
- 5- عينة الدراسة: 134
- 6- أدوات الدراسة: 138
- 7- الدراسة الاستطلاعية: 149
- 8- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: 156
- 9- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 157
- 158 خلاصة الفصل :
- الفصل السادس: عرض وتحليل و مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 160
- 160 تمهيد:
- أولاً: اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات المقياسين: 160
- ثانياً: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة: 161
- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: 161
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 162
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: 164
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: 167
- 5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: 168
- 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: 170
- 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة: 171
- 8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة: 173
- 9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة: 174
- 10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة: 176

فهرس المحتويات

180.....	الاستنتاج العام
182.....	قائمة المراجع
201.....	الملاحق:

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمطي الشخصية أ- ب	36
02	يوضح خصائص الأفراد ذوي الاستقلال عن المجال الإدراكي مقابل الاعتماد عليه	49
03	يوضح مقارنة بين عدد من المفكرين حول مهارات التفكير الناقد	86
04	يوضح مقارنة بين التفكير الإبداعي و التفكير الناقد	90
05	يوضح مراحل عملية التفكير الناقد	95
06	يمثل مقارنة بين المفكرين الناقدين والمفكرين غير الناقدين من حيث الخصائص	100
07	يمثل إستراتيجيات تعليم التفكير الناقد حسب "العتوم" و"الجراح" 2009	102
08	يوضح قائمة اختبارات التفكير الناقد	111
09	يمثل خصائص المجتمع الأصلي من حيث الجنس والتخصص	141
10	يمثل خصائص عينة الدراسة حسب الجنس	144
11	يمثل خصائص عينة الدراسة حسب التخصص	145
12	يوضح المعايير الخاصة باختبار الأشكال المتضمنة	148
13	يوضح معاملات الارتباط لأبعاد اختبار الأشكال المتضمنة مع الدرجة الكلية	150
14	يوضح معاملات ثبات اختبار الأشكال المتضمنة في دراسة "سامي أبو بيه (1983)	151
15	يوضح ثبات اختبار الأشكال المتضمنة حسب التجاني بن الطاهر (2009)	152
16	يمثل أرقام بنود المقياس وأبعاده	154
17	يوضح نتائج الصدق الداخلي لمقياس التفكير الناقد حسب "أحمد زيوش" (2012)	155
18	يوضح قيم صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد حسب دراسة نور الدين زعترو عادل مغربي (2018)	156
19	يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد حسب دراسة نور الدين زعترو عادل مغربي (2018)	157
20	يوضح معاملات ارتباط لكل بند مع الدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة ككل	159

فهرس الجداول

160	يمثل قيم"ت" لدلالة الفروق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لاختبار الأشكال المتضمنة	21
160	معاملات ثبات قسي اختبار الأشكال المتضمنة والاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ	22
161	يوضح معامل ثبات اختبار الأشكال المتضمنة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان في دراسة "حوة فطوم" (2015)	23
162	وضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية	24
163	يوضح قيم"ت" لدلالة الفروق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لمقياس التفكير الناقد	25
163	يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ	26
164	يوضح معامل ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية	27
168	يمثل اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات التفكير الناقد والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)	28
169	يوضح قيم معامل ك ² لمعرفة نوع الأسلوب المعرفي السائد	29
171	يوضح قيم معامل ك ² لمعرفة مستوى التفكير الناقد	30
173	يوضح قيم معامل الارتباط سييرمان بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد وأبعاده	31
176	يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) وفقا لمتغير الجنس	32
177	يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وفقا للتخصص	33
178	يوضح قيم اختبار المقارنة البعدية لدلالة اتجاه الفروق في الأسلوب المعرفي وفقا للتخصص	34
179	يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس	35
180	يوضح نتائج اختبار كروسكال - واليس لدلالة الفروق في التفكير الناقد وفقا لمتغير التخصص	36
181	يوضح قيم اختبار المقارنة البعدية لدلالة اتجاه الفروق في التفكير الناقد وفقا للتخصص	37
183	يوضح قيم ك ² لدلالة الفروق بين الطلاب المعتمدين والمستقلين والمتوسطين في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة	38
184	يوضح تكرارات كل من الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد والجنس	39

فهرس الجداول

185	يوضح قيم معامل التوافق لدلالة التفاعل بين كل من الأسلوب المعرفي والجنس على التفكير الناقد	40
186	يوضح تكرارات كل من الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد والتخصص	41
187	يوضح قيم معامل التوافق لدلالة التفاعل بين كل من الأسلوب المعرفي والتخصص على التفكير الناقد	42

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
51	يمثل رسما تخطيطيا لاختبار المؤشر والإطار	1
52	يمثل نسخة مطورة لاختبار العصا والإطار	2
53	يمثل تطبيقا لاختبار تعديل وضع الجسم	3
65	يمثل عناصر التفكير	4
69	يمثل رسما توضيحيا لنظرية واطسون	5
70	يمثل توضيحا للنظرية السلوكية لـ "دولارد" و "ميلر"	6
85	يمثل مهارات التفكير الناقد حسب "ماكنزي" وآخرين	7
89	يمثل رسما توضيحيا للعلاقة بين التفكير الناقد وكلّ من التفكير العلمي والابتكاري	8
142	يمثل خصائص المجتمع الأصلي حسب الجنس والتّخصص	9
144	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدّراسة حسب الجنس	10
145	يمثل رسما بيانيا يصف عينة الدّراسة حسب التّخصص	11

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
211	اختبار الأشكال المتضمنة	1
223	مقياس التفكير الناقد	2
229	مخرجات SPSS لنتائج الدراسة	3

مقدمة

مقدمة:

عرف العصر الحالي نموًا متزايدًا، وتسارعا في وثيرة التطور التكنولوجي، وزيادة تعقيدات الحياة في المجالات المختلفة، وتغييرات على عدة مستويات شملت المجالين المعرفي والتربوي، ونظرا لأن تلك التغييرات قد مَسَّتْ حتى بنية حياة الإنسان وأنماطها المختلفة، أدى ذلك زيادة الحاجة إلى تدعيم الأجيال القادمة بأدوات تمكنهم من التعامل بنجاح مع المستجدات بالكثير من الاتزان والفعالية لحل المشكلات والمواقف التي تواجههم إضافة إلى تشجيعهم على الابتكار وإنتاج أفكار جديدة واكتساب وتجديد المعارف والتحكم فيها وتوظيفها.

وتسعى التربية الحديثة اليوم إلى إكساب المتعلم مهارات متنوعة، عبر محتوى المنهاج والذي يُعدُّ ركيزة أساسية لِتَقَدُّم وتطور ونجاح المجتمعات، وذلك عبر تقديم وسائل جديدة فعالة ومجدية في بناء الفرد والمجتمع، وتشكيل الرؤية المستقبلية عبر التفكير وإثراء الجانب المعرفي.

فمنذ النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يسمى بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن القرن العشرين هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير، فقد كانت أهداف علم النفس الأساسية منذ نشأته المبكرة معرفة عمليات تفكير الإنسان وبناء العقل ومحتوى الشعور (الدليمي، 2007، ص 163).

ويُعدُّ التفكير من الموضوعات الهامة في علم النفس المعرفي والذي اختلفت الرؤى حوله لتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل الإنساني وعملياته، ويوصف كغيره من المفاهيم المجردة كالذكاء مثلاً، والتي يصعب علينا قياسها مباشرة، لذا فقد استخدمه الباحثون والدارسون بأوصاف ومسميات مختلفة ليميزوا بين نمط وآخر من أنماطه، وليؤكدوا في الوقت ذاته على تعقده، فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير كالتفكير الناقد والتأملي والإبداعي وما وراء المعرفي وغيرها، وينظر إلى أنماط التفكير على أنها خط متصل، يمثل أحد طرفيه نمطاً بسيطاً من التفكير، وطرفه الآخر نمطاً متقدماً منه، كما في

التفكير المتقارب/المتباعد، والتفكير المحسوس/المجرد، والتفكير المتسرع/التأملي، والتفكير الناقد/الإبداعي (الشريفة وبشارة، 2010، ص 519).

كما أنّ التفكير عملية ضرورية في حياتنا اليومية، فالطريقة التي نفكر من خلالها تؤثر في طريقة تخطيطنا للحياة وفي أهدافنا وقراراتنا، بمعنى أنه الطريقة التي توجه اهتماماتنا المفضلة نحوها سعياً لتحقيق أهدافنا، فيساعدنا التفكير على النظر في الاختلاف بين ما نستطيع فعله وبين ما يتوجب علينا فعله، ويساعدنا على التخلص من الشكوك عن طريق الاختيار بين عدد من الاحتمالات المتوافرة والناجمة عن البحث والتقصي في المعلومات الواضحة والمعقدة (الدليمي، 2007، ص 163).

وقد أجبر النمو المتسارع في العلوم وتزايد توظيفها، التربويين على الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية؛ إذ لم تعد الوسائل التقليدية تواكب هذا النمو، ولم تعد تساهم في التنمية بفاعلية؛ مما أدى إلى ضرورة ظهور مبادرات خلاقة، تمنح للفرد فرصاً مفتوحة لاكتساب المعرفة وتنمية قدراته العليا، والتي تمكنه من المساهمة الفاعلة في التنمية الشاملة داخل مجتمعه، كما تمنحه الفرصة لحل مشكلاته وتلبية حاجاته اليومية.

ومن هنا أصبح الهدف الرئيس من التربية العلمية الحديثة تنمية قدرات الطالب العليا وأصبح لزاماً على القائمين على العملية التعليمية الاهتمام بتعليم الطلبة مهارات التفكير النقدي، والإبداعي والمنطقي والعلمي وتمييزها لديهم.

حيث أنّ واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم هي التدريب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك أننا عندما نفكر تفكيراً ناقداً، فإننا نجري تقييماً للعوائد الناتجة من عمليات تفكيرنا، كما أننا نجري تقييماً لعملية تفكيرنا أيضاً، وللمنطق الذي سار بنا إلى ما وصلنا إليه، أو نوعيات العوامل التي أخذت في الحسبان خلال صناعة القرار، ناهيك عن كون التفكير الناقد تفكيراً هادفاً، لأنه يركز على الوصول إلى النتيجة المرغوبة (حمدان وعباس، 2014، ص 305).

ويعزى الاهتمام بتنمية التفكير الناقد إلى أن التفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والإبداعية، وهذه القدرات التي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه ويفكر تفكيراً عقلانياً، كما تمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية، ويستطيع الطالب أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على إصدار الأحكام الناقدة، فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، وهذه القدرة تبقى نافعة لو في إنتاج المعلومات من أي نوع، كما تمكنه من اكتساب المعرفة ومحاكمتها، ومن ثم نقلها عبر المساقات والمجالات، والأمثلة والأزمات (جناد، 2018، ص 195).

ويمثل التفكير الناقد شكلاً من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يُعدُّ من أهم الخصائص التي تُميِّزُ الإنسان عن غيره من المخلوقات وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان، إذ استطاع الإنسان من خلاله أن يتميز بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه.

(الدليمي، 2007، ص 163)

ويَعْرِفُ التفكير الناقد "أنه القدرة على تحليل الوقائع، وتوليد الأفكار، وتنظيمها والدفاع عنها وعمل المقارنات واستخلاص الاستنتاجات، وتقييم الحجج، وحل المشكلات".

(حمدان وعباس، 2014، ص 305)

"فالطلبة يعيشون في مجتمع تكثر فيه الأفكار والتيارات، والتعقيدات، والتي تتطلب منهم اتخاذ قرار حيالها، أو إبداء رأي معين في قضية علمية، أو اجتماعية، أو سياسية تحتاج للبحث للوصول إلى الحقيقة" (أبو جزر حازم، 2005، ص 3).

ومن هنا تظهر أهمية دراسة الأساليب المعرفية في علم النفس لكونها تساهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية بل الوجدانية والانفعالية، كما تظهر أهميتها في كونها تُعَيِّرُ عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً، دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات.

وَيُعَرَّفُ (Wittkin) الأسلوب المعرفي "بأنه سمة شاملة تُعَبَّرُ عن طريقة خاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها".

(مصطفى يوسف، 2004، ص 422)

ومن أهم هذه الأساليب المعرفية نذكر أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي والذي يشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال، في اعتماده على المجال وفي استقلاله عنه، ويقصد بالفرد المعتمد على المجال ذلك الفرد الذي لا يستطيع إدراك التفاصيل بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة إلا في تنظيم شامل كلي لمجال الموضوع، بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال ذلك الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصلاً عما يحيط به من عناصر أخرى وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب (الشيخ عبيد، 2012، ص.ص 2:3).

ومن خلال ما سبق تتبادر إلى أذهاننا فكرة وجود علاقة بين التفكير كوسيلة لمعالجة المعلومات والأسلوب المعرفي كطريقة لتنظيمها، ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين نوع من أنواع التفكير وهو التفكير الناقد بأحد أنواع الأساليب المعرفية وهو (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي).

وقد قُسمت الدِّراسة إلى ستة فصول، الفصل الأول حول المشكلة واعتباراتها، والفصل الثاني يتعلق بالأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)، أما الفصل الثالث فقد خُصِّصَ للتفكير الناقد، حيثُ سَيتمُّ فيهِما تناولُ كلِّ موضوعٍ من خلال تعريفه والنظريات المفسِّرة له، والعوامل المؤثرة فيه ... وطرق قياسه ... إلخ، أما الفصل الرابع، فقد أُفردَ للدِّراسات السابقة، بينما الفصل الخامس للإجراءات المنهجية للدِّراسة الميدانية، في حين تضمن الفصل السادس تحليل وتفسير النَّتائج إضافةً إلى الاستنتاج والاقتراحات.



مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فروض الدراسة
- 3 - أهمية الدراسة
- 4 - أهداف الدراسة
- 5 - التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1 - إشكالية الدراسة:

عَرَفَ العالم اليوم تطوراتٍ وتغيّراتٍ كثيرةٍ مسّت جوانبَ مختلفةٍ في الحياة اليوميّة وجعلتها أكثر تعقيداً وغموضاً، ممّا يُحتمُّ على الإنسان أن يتغيّر ويتفاعل معها بدوره، تفاعلاً كثيراً ما أسفر عن تباين في سلوكيات البشر نحو المثير ذاته؛ وهذا ما يحيلنا على مبدأ الفروق الفرديّة، والذي كان ومازال محط دراسات علمية تهدف إلى وضع قوانين ونظريات لتفسير الكثير من الظواهر النفسية خصوصاً إن تعلق الأمر بالجوانب المعرفيّة.

ويعزو الغامدي (2013) اهتمام علماء النفس المعرفي بدراسة العمليات العقلية والمعرفية لدى الفرد:

لما لها من دور فعّالٍ في تحسين عمليّات التعلّم والتّعليم، وتعديل أساليب التّفكير لدى الفرد لممارسة نشاطاته النظرية والتطبيقيّة من حيث الإدراك، والتذكر، والاستنتاج، وتفسير للظواهر التي يراها، وصولاً لحل المشكلات والربط بينها لاسيما في هذا العصر الذي يتعرّض الإنسان فيه لكَمِّ هائل من المعلومات، والحقائق التي تزيد من رصيده المعرفي وقدراته على مواجهة المتطلبات السريعة في جميع المجالات التي تحتاج إلى إطارات بشريّة من المعلمين والمتعلمين للرّقي والتّقدّم والازدهار. (ص. 6)

فكُلُّ إنسان يطور القدرة على التّفكير من خلال بعض الظروف البيولوجية الطبيعية والتاريخية الثقافية كجزء من عمليّات التكيف الطّبيعي والثقافي، فالكائن البشري يطور وظائف عقلية عليا مثل الإدراك، والذاكرة، وحلّ المشكلات، وصنع القرار، كما أنّه لا يُطوّر فقط المعرفة ولكن أيضا الهياكل أو الآليات التي من خلالها حصل على تلك المعرفة.

(Jusino, w.d , p 39)

ويشير في هذا الصّدّد صالح وآخرون (2008) بقولهم:

إلى أنّ التّفكير ينتمي إلى أرفع مستويات التّنظيم المعرفي أي بمستوى إدراك العلاقة واستعمالها. والعلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية كلها، لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أعقد من المطلوب في المستويات الأخرى، وتحديدًا يُعدُّ التّفكير العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة ما، فإدراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر

ومكونات مفهوم التفكير وهذا ما عبّر عنه "ابن خلدون" بمفاهيم الانتظام والترتيب والربط" (ص. 12).

كما يرى علماء النفس وخاصة ممثلو نظريات التعلم المعرفية ارتباط عملية التفكير بوجود مشكلة؛ إذ يضيف الصالح وآخرون إلى أنّ التفكير لا يُوجد إلا إذا جابهت الكائن الحي مشكلة معينة، والمشكلة لا توجد إلا إذا وُجد الفرد في موقف معين له فيه غرض يود الوصول إليه ويوجد حائل أو عائق دون وصول الفرد إلى غرضه، فالتفكير يحدث حينما يعمل العقل للتغلب على المشكلة التي تواجهه في موقف معين. (ص 12).

ويؤكد بعض التربويين أن التوجه القديم لنقل المعرفة والحقائق غير مناسب وعلينا التركيز على طرائق للوصول إلى المعرفة المناسبة والاختيار منها، والتعامل معها؛ أي أن يتّجه إلى تعليم أنماط التفكير، بدلا من حفظ وتذكر المناهج وما تحتويه من عناصر قابلة للتطوير والتحديث في المجتمعات البشرية وذلك يعود إلى أنّ عملية التطوير والتحديث عملية طبيعية مرتبطة بحياة الإنسان وتطوره الاقتصادي والاجتماعي والعلمي.

(مهدي، 2006، ص. 3)

وهذا ما تكلم عنه السمير وآخرون (2007) أيضاً حيث يرون:

أنّ تعليم التفكير يقع على عاتق التربية والتعليم بشكل عام، وعلى المدرسة بشكل خاص، ودعا إلى تعليم التفكير كموضوع رئيس بين الموضوعات الدراسية يطور عقل المعلم والطالب، مما يؤدي إلى تطوير مجتمعي، وأكد أنّ التربية نسخ الأفكار والإستراتيجيات التي تسمح ببناء جيل قادر على التفكير المنهجي، لرفع مستوى مهاراته الإبداعية. (ص. 102)

ففي كلّ موقف يواجه فيه المتعلمون الكثير من المشكلات يتم الاعتماد في مواجهتها على الرصيد المعرفي الذي يمتلكونه لحلّها، لذا يحتاج هؤلاء المتعلمون إلى تنظيم منهاج دقيق يكون منطلقاً لتنمية أفكارهم، وليست معلومة جامدة للحفظ؛ فقد أشار "ستيرنبرج" "Stenbirg" من جامعة "Vall" بولاية "كارولينا" إلى أنّ المعارف والمعلومات مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة، أمّا مهارت التفكير فتبقى جديدة أبداً وهي تمكّننا من اكتساب

المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان وأنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها (المكدي، 2012، ص.3).

كما أنّ القدرة على التفكير الجيد تجعل الإنسان أكثر قدرة على الاختيار والتكيف والتعايش مع متطلبات العصر، ولا يمكن فحص الأفكار التي تبدو لنا غامضة إلى حد ما دون امتلاك لمهارات التفكير أن يتم التمييز بين الحقيقة والرأي، وطرح الأسئلة المنتمة للموضوع، وتحديد الملاحظات المفضلة والافتراضات، إضافة إلى اعتماد البراهين.

(درويش عطا وأبو مهادي، 2011، ص. 48)

ومما سبق يمكن القول أنّ مصطلح التفكير الجيد هو ما يصرح عليه في علم النفس المعرفي بالتفكير الناقد؛ فالتفكير الناقد هو أحد أنواع التفكير التي تقوم على تحري الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات وتقييمها، والتقيّد بالعلاقة السليمة التي تنتمي إليها الوقائع واستخلاص النتائج بطريقة علمية ومراعاة الموضوعية.

(المكدي، 2012، ص. 14)

ويؤكد نصار (2009) على أنّ "التفكير الناقد يتضمّن عدداً من المهارات منها: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج" (ص. 3).

كما أنّه قدرة واعية ومنتظمة ومدروسة، يستخدمها الأفراد لصنع القرار تتطور في كلّ فرد بدرجات مختلفة، ولكلّ إنسان خصائص هذا النوع من التفكير، يتمّ توظيفه في شتى مجالات الحياة المهنية والشخصية. وتتمّ دراسة التفكير الناقد كعملية معرفية ذات طبيعة عقلانية وتحليلية، يكون التساؤل فيها بشكلٍ منهجي عن الواقع والعالم للوصول إلى الحقيقة. إنّه عملية فكرية تعمل من خلال تحليل وتقييم قضية أو ظرف لمرة واحدة بمجرد الحصول على معلومات كافية للوصول إلى نتيجة أو موقف.

(Pacheco-Cortés, & Alatorre-Rojo, 2018, p 5)

ويؤكد Dirk (2013) أنّ التفكير الناقد يشجّع على النضج وتحقيق الذات، ليصبح التفكير الناقد الأساس لقرارات جيدة ومسؤولة، سواء كان ذلك بالتعامل مع وسائل الإعلام

والتكنولوجيا، أو بحل المشكلات العملية، وأصبح الأدب النفسي ينظر إلى التفكير الناقد كتفاعل بين مجموعة العمليات المعرفية المختلفة (p 3).

وبفضل التفكير الناقد، يستطيع الطلاب الدفاع عن أنفسهم وتبرير قيمهم الفكرية والشخصية، ونقد وجهات نظر الآخرين، بهذه الطريقة سيتمتع الأفراد بنمط حياة منتج مسؤول ومتناغم من خلال توفير المعلومات وصياغة الفرضيات، وحل المشكلات، وتقييم الأدلة واستخلاص النتائج، وبعبارة أخرى، فإن الطلاب سيكونون أفراداً مكتفين ذاتياً ومسؤولين لمواجهة متطلبات هذا العالم بشكل دائم التغيير متميز بعدم اليقين.

(Sánchez et al ,2008, p 5)

ومن هنا تظهر ضرورة الاهتمام بقضية التفكير بعامة والتفكير الناقد خصوصاً من قبل مؤسسات التعليم في بلادنا، ذلك أنه من القضايا التربوية الهامة؛ بل إنه سمة أساسية لتحقيق التقدم والنجاح في القرن الحادي والعشرين (شطة ، 2015 ، ص1).

حيث يؤكد Jusino (n.d) بأن عملية التعليم والتعلم يتم تدعيمهما استناداً على تلك الاهتمامات والاتجاهات الموجودة لدى الطالب وما يتوافق مع احتياجات التنمية الشخصية والاجتماعية، والقيم الثقافية؛ إذ يجب توفير الأدوات والإستراتيجيات التي تسهل التعلم وتطويره. كما ينبغي أن يعزز النشاط التعليمي التواصل بين الطلاب، حيث يساعد ذلك على نمو العمليات العليا للتفكير كالمنطق والبرهنة وغيرهما، إضافة إلى ضرورة خلق الظروف التي من شأنها تعزيز التعلم، وتنفيذ الوساطة التعليمية واستكشاف وتصور إستراتيجيات للتدريس؛ فالخطيط الإستراتيجي يسمح بتنظيم عملية التعلم في المراحل الهامة لتنشيط إمكانات النمو الفكري للطالب. كما يتيح تحديد أهداف للتدريس في ضوء احتياجات الطلاب والتي تظهر في العملية التعليمية نفسها. (p 41)

وتقديرًا لتطور التعليم العالي والتحديات الكبيرة التي تنشأ نتيجة لتطوير تكنولوجيا جديدة، ومراعاة للأزمة التي تمر بها الجامعات في جميع مناطق العالم، تصوغ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) بعض المبادئ الأساسية للإصلاح المتعمق لنظم التعليم في العالم من أجل المساهمة بشكل أكبر في تحقيق السلام القائم على تطوير وتأكيد مبادئ المساواة والعدالة والتضامن والحرية، وعلى وجه التحديد، صيغت هذه المبادئ من

خلال المؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (1999)، وهي وثيقة يُشارُ فيها إلى الجودة كمفهوم متعدّد الأبعاد يشمل جميع الوظائف وأنشطة الجامعة، حيث أنّ المتعلّمين لا يحقّقون من خلالها التّمكّن من المعرفة في التّخصّصات فحسب، إنّما يحقّقون أيضاً تطوير المهارات والكفاءات للاتّصال، والتّحليل الإبداعيّ والتّقديّ، والتّفكير المستقلّ والعمل الجماعيّ في سياقاتٍ متعدّدة الثقافات (Vivas, 2003, p 14).

كما نجد أنّ وزارة التّعليم بـ "البيرّو" أدخلت أيضاً التّفكير النّاقّد في تصميم المناهج على المستوى الوطني باعتباره عاملاً أساسياً في التّفوق؛ حيث يسمح باكتساب سلسلة من القدرات تمّ إدراج كلّ ذلك في "دليل لتنمية التّفكير النّاقّد"، وهي وثيقة تمّ تحريرها موجّهة للمعلّمين لاستخدامها. كما ظهرت أعمالٌ علميّة نظريّة حول التّفكير النّاقّد، ومن بين أهمّ المؤلّفين "ريتشارد بول"، و "رُوبرت إينيس"، و "مُورين بريستلي"، و "إجين" وغيرهم.

(Sánchez et al , 2008,p. 5)

ويُشيرُ (Krus (2010) أنّه "على الرّغم من أنّ التّفكير يُعدّ عمليّة فرديّة، (كما هو الحال في البلاغة والديالكتيك) منذ العصور القديمة فهو دائماً يعتبر جزءاً من عمليّة أو سلوكٍ اجتماعيّ يظهر في شكل حوار، أو محادثة، كما يؤكّد على الجوانب التّعاونيّة للتّفكير النّاقّد، حيث يحمل مصطلح "مجتمع التّعلّم" معنى خاصاً يحدّد السياق الاجتماعيّ الذي يمكن فيه ممارسة أشكال التّفكير وكذلك المواقف والقيم بشكل تعاوني" (p.28).

وقد توالّت مساهمات العلماء المختصين في هذا الموضوع لإبراز أهميّة التّفكير النّاقّد في العمليّة التّربويّة، حتّى في الحياة اليوميّة للأفراد من خلال دراساتٍ تجريبيّةٍ لبرامجٍ تدريبيّةٍ وكذلك في ربطه ببعض المتغيّرات المعرفيّة والانفعاليّة والديمغرافيّة، حيث أجرى كثيرٌ من الباحثين دراساتٍ تجريبيّةٍ لتنمية التّفكير النّاقّد فمنها التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة، ومنها التي أظهرت وجود فروقٍ بين القياس القبليّ والقياس البعدي، ممّا يثبت فاعليّة البرنامج التّديبيّ ومن بين هذه الدّراسات: دراسة الخوالدة (2015)، وبارعيدة (2009)، والرّاجح (2002)، العتيبي (2001) وعُجو والبنّا (1999)، الخراشي (1987) وفاشيون (1990) . Facione (1990) . أمّا دراسة زيوش (2013) فقد هدفت إلى الكشف الواقع والدّور الذي يلعبه النّشاط البدنيّ الرياضيّ في تنمية مهارات

التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وقد أظهرت عدم وجود فروق في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لكلٍ من متغيري السن والجنس. بينما كشفت عن وجود فروق في مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير الإقامة (القرية/المدينة)، كما أظهرت أنّ للنشاط البدني الرياضي دور إيجابي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

كما هدفت دراسة عسقول (2009)، إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية - غزة ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، ووجود فروق في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس (ذكور - إناث) لصالح الإناث.

وقد اكتفت بعض الدراسات بدراسة مستوى التفكير الناقد، والكشف عن أثر المتغيرات النوعية كالجنس والسن والتخصص وغيرها...، نذكر هنا مثلاً: دراسة الحدابي والأشول (2012)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء حيث أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككلٍ بينما أظهرت فروقا في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور، وكذلك في مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث، إضافةً إلى دراسة مرعي ونوفل (2007)، والتي هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة دون المستوى المقبول تربوياً، كما أظهرت وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق تبعاً للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى والثانية.

في حين أنّ دراسة الجعافرة والخرابشة (2007)، قد هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في مدرسة "اليوبيل" في الأردن لمهارات التفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى تدنٍ واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حدة على المقياس المطبّق، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغيري الجنس والمستوى الدراسي بينما كان هنالك أثر لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء

لصالح إناث الصّفّ العاشر في مهارة الاستنتاج، ولصالح ذكور الصّفّ العاشر في مهارة الاستقراء (السيد، 2015، ص 541).

أمّا دراسة عفانة (1998)، والتي هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التّفكير الناقد لدى طلبة كليّة التربية الإسلاميّة بغزّة؛ فقد بيّنت ارتفاع مستوى مهارات التّفكير الناقد لدى الطّلبة عن المستوى المتوقّع، وأسفرت أيضا عن وجود علاقة موجبة بين مهارات التّفكير تعزى إلى الجنس، وعن عدم وجود فروق تعزى إلى التّخصّص (أدبي، علمي).

(مرعي ونوفل، 2007، ص 301)

بينما دراسة حمادنة (1995) بعنوان "مستوى التّفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصّفّ العاشر في ضوء متغيّر الجنس والتّحصيل الدّراسي"، فقد توصّلت إلى تدنّي مستوى الطّلبة في التّفكير الناقد، وتفوّق أداء الإناث على الذّكور في التّفكير الناقد إضافة إلى تفوّق الطّلبة ذوي التّحصيل المرتفع في الرياضيات على الطّلبة ذوي التّحصيل المتدني في مستوى التّفكير الناقد.

من خلال استعراض بعض الدّراسات التي تناولت التّفكير الناقد في علاقته ببعض المتغيرات يتبيّن لنا أنّ مستوى التّفكير الناقد عند الأفراد يتغيّر ويتأثر بمتغيرات كثيرة منها: البيئة الصّفيّة، ونوعيّة التّكوين والتّعليم، والجنس، والتّخصّص الأكاديمي، والمحيط... وغيرها من العوامل التي يتأثر بها المتعلّم في حياته الدّراسيّة واليوميّة، وهذا ما يقودنا اليوم لدراسة بعض المتغيرات التي تؤثر على التّفكير الناقد في المجال الدّراسي في مراحل مختلفة من التّعليم.

ونظراً لأنّ الطلبة - أو طلبة الجامعة تحديداً - هم عدّة المستقبل والفئة التي يُفترض أن تكون فاعلة ومنتجة في المجتمع، فقد كان الاهتمام بها ضرورة ملحّة وهذا ما جعل الطّالبة الباحثة تُركّز عليها؛ إذ أنّ الطّالب مُقبِلٌ بعد تخرّجه على مواجهة الحياة العمليّة وما يتخلّلها من تفاعل اجتماعيّ وأزمات تحتاج إلى الاحتواء؛ ما يستوجب منه تجنيد قدراته العقليّة بما يخدمه ويلائم الموقف الموجود فيه؛ ليصبح التّفكير هنا وسيلة لبلوغ الأهداف، أو حتى أسلوب حياة، فحين يتعلّق الأمر بالتفاعل مع البيئة والتّكيف مع مختلف المواقف التعليميّة والحياة اليوميّة، نجد أنّ التّفكير ليس بمعزل عن بقيّة العمليّات المعرفيّة، بل له

علاقة كبيرة تصل أحيانا إلى درجة التداخل، ويكون الأمر أكثر تعقيداً حين يتداخل مع قطاعات عميقة في النفس حتى يكاد يعلن عن سمات انفعالية للشخصية كثيراً ما تستخدم كوسيلة للتنبؤ بسلوكات معينة للفرد في حياته، وفي تفسير كثير من جوانب الشخصية، حيث يُفترض أن التعرف على الأسلوب المعرفي المعتمد لدى الفرد في إدراكه واستجاباته لمثيرات بيئية، يساهم بطريقة ما في فهم أنماط السلوك الإنساني بصفة عامة، كما يعطي فكرة عن طبيعة الشخصية ويضيء كثيراً من جوانبها، وهذا يقودنا إلى التركيز على علاقة التفكير بالإدراك، كيف لا...؟ وقد أشار بركات (2006) إلى أن لغة التفكير تتضمن كثيراً من التعبيرات المجازية المشتقة من لغة الإدراك، مؤكداً على أن القوانين الأساسية التي يخضع لها الإدراك هي ذاتها القوانين التي يخضع لها التفكير، وهذا ما تؤكد به دورها الدراسات النظرية والإمبيريقية لعلماء النفس "الجشطات" (Gestalt)، وعلماء النفس المعرفيين مثل "بينيه" (Binet)، و"بياجيه" (Piaget)، و"برونر" (Bruner) وغيرهم، وما قوانين التشابه والاختلاف، والصورة والخلفية، وإعادة التنظيم إلا بعض من هذه القوانين التي استخدمها العلماء على وجود هذا التشابه، على أن شيوع هذا الخلط والتداخل بين التفكير والإدراك ليس من قبيل المصادفة (ص 6).

وينطبق الوسم بالتداخل الذي سبقت الإشارة إليه، على ما يصطلح عليه بـ "الأساليب المعرفية".

تعرّف شعابث (2011) الأسلوب المعرفي بأنه:

عبارة عن معلومات مفصلة وواضحة تميّز أداء الفرد وتحده وتمنحه خصائص ومميزات متفردة في تفاعله مع البيئة، فمصطلح الأسلوب يشير إلى أنماط محددة، إذ يستجيب الفرد باستخدام طريقة واحدة في موقف واحد، ويستجيب بطريقة ذات خصائص محددة في مواقف أخرى، فالأسلوب المعرفي ما هو إلا ألوان الأداء التي يفضلها الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في الذاكرة، وفي استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة؛ أي أن الاختلافات الفردية تكون في أساليب الإدراك، والتخيل، والتفكير، فضلا عن ارتباطها بالفروق الموجودة بين طرق الأفراد في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات، وفهم الذات".

(ص.ص 235: 236)

ويورد غريب (2009) تعريفا لـ "ويتكن" "Witkin" والذي يُعدُّ رائد الباحثين في مجال الأساليب المعرفية، حيث أوضح أنَّ الأسلوب المعرفي:

هو سمة شاملة تعرض نفسها وتظهر في قدرات الفرد الإدراكية والعقلية والشخصية أيضا، كما أنَّ الأسلوب المعرفي يُعبَّرُ عنه بأنه طريقة الفرد المميزة في استقبال المعلومات، والتَّعرُّف عليها والاحتفاظ بها، ومنه استخدامها، أما "الشرقاوي" (1981) فيعرفها على "أنَّها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحلّ المشكلات، والتَّعلم، وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرَّض لها الفرد في الموقف السلوكي. (ص 114)

ويصيف غريب أنَّ أهمية دراسة الأساليب المعرفية في علم النَّفس في كونها تساهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية؛ بل الوجدانية والانفعالية أيضا، كما أنَّها تُعبَّرُ عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاطٍ سواء كان معرفياً أو وجدانياً، دون الاهتمام بمحتوى هذا النَّشاط وما يتضمَّنه من مكونات. (ص. 114)

ويرى المبدِّل (2017):

أنَّ السلوك البشري يتحدَّد في المقام الأوَّل بموارد الشخصية (كمعانيه، وخططه وقيمه وما إلى ذلك)، في حين أنَّ للأساليب المعرفية دور تابع من خلال تعزيز أو إضعاف كفاءة موارد الشَّخص، ويشير إلى أنَّ هناك من قدَّم وجهة نظر متطرِّفة مدَّعياً أنَّ الأساليب المعرفية يجب أن تُلغى من فئة العمليات المعرفية "البخنة" وأن تحال على فئة سمات الشخصية. (ص. 231)

وقد كان بناء الأساليب المعرفية ضمن مقترحات "ألَّبورت" (Allport, 1993)، حيث أشار لطريقة الفرد المألوفة أو النَّمودجية للإدراك، والتَّنكر، والتفكير، وحل المشكلات. ومنذ ذلك الحين وخاصَّة في العقود القليلة الماضية كان هناك كثير من البحوث في هذا

المجال، حيث تناول كثير من علماء النفس الأساليب المعرفية باستفاضة وقد ميّز (Messick , 1976) حوالي 19 أسلوباً معرفياً (أحمد مدّثر، 2007، ص. 344).

ومن الطبيعي أنّ لكلّ طالب أسلوبه المعرفي الذي يميّزه عن غيره من الطّلاب والذي في ضوءه تتحدّد طريقته في تحقيق الفهم والسّلوك، ويُعدّ الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) من أهمّ الأساليب المعرفية وأشهرها ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وتفاصيله، حيث يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال الذي يحيط به، فيتميز الفرد المعتمد على المجال الإدراكي بخضوع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال، أما الفرد المستقل عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له. حيث تمثل درجات الفرد توزيعاً متصلاً، فيميل الفرد إلى أحد الطرفين في إدراك المجال (الآغا هيام، 2014، ص. 29).

وقد أوضح المعافى (2012) أنّ بُعد (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) ذو أهمية في عمليّة التّعليم، حيث يميل الفرد ذو الاعتماد على المجال إلى اختيار المواد ذات المحتوى الاجتماعيّ، بينما يميل المستقل عن المجال إلى عدم الانتباه لمثل هذه المواد ويساعد على تأكيد ذلك الاتجاه الانتقائي لدى المعتمدين على المجال أنّهم أكثر اهتماماً بالأفراد الآخرين، وتفضيلاً للتّوجّه نحو الآخرين والعمل معهم، بينما يميل المستقلون أكثر قليلاً للاهتمام بالأفكار عن الاهتمام بالآخرين. (ص. 4)

وينظر المعافى (2012) إلى أنّه في ضوء معالجة المعلومات، فإنّ الفرد ذا أسلوب الاستقلال عن المجال يكون لديه أكبر عدد من الإستراتيجيات المتاحة، وربّما يكون أكثر استعداداً واستفادةً من الطّرق الحديثة، ويمكنه أن يكون أكثر كفاءة في معرفة متى تكون إستراتيجية الحلّ غير صالحة للتّطبيق، بالإضافة إلى ذلك فإنّ الفرد ذا الاعتماد على المجال يكون أكثر انتبهاً إلى مؤشرات السياق، ويُفضّل اكتساب المعلومات من السياق الاجتماعيّ، بينما يميل الفرد ذو الاستقلال عن المجال إلى أن يكون أكثر استقلاليّة ويتميّز بحل المشكلات الأكاديميّة. (ص 5).

ويشير الغامدي (2013) إلى أنّ المعتمدين على المجال أشخاص يفضلون أن تقدّم لهم المادّة العلميّة في صورة واضحة بسيطة بعيدة عن المواقف الجديدة التي تتطلّب منهم إعادة تنظيمها وترتيبها لتصبح واضحة المعالم بالنسبة لهم، بينما المستقلّون عن المجال هم الأشخاص الذين يجدون سهولة كبيرة في إعادة ترتيب وتنظيم المادّة العلميّة الجديدة المقدمة لهم. (ص. 7)

بينما أشار الفرماوي (2009) كما ذكر الغامدي) إلى أن بعض الأفراد لديهم إدراك تحليلي للموقف؛ أي أنه يستطيع أن يفهم الموضوع وإدراكه منفصلاً ومنعزلاً عن المجال الذي يوجد فيه معتمداً على ما لديه من معلومات وخبرات ذاتية تؤهّله لإيجاد حلول مناسبة للموقف أو المشكلة التي تواجهه ويؤسّم هؤلاء بالمستقلّين (ص. 8).

وقد استأثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) بالعدد الأكبر من الدراسات حول الأساليب المعرفية؛ فنجد دراسة الهوّاري (2006) حول علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي بالتفكير الابتكاري لدى عيّنة من الطالبات المراهقات التي أثبتت أنّ هنالك فروقا بين الطالبات في التفكير الابتكاري لصالح المستقلّات عن المجال (الدحوح، 2010، ص. 90).

كما أنّ دراسة المعافى (2012)، أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالب في اختبار السرعة الإدراكية بأبعاده الثلاثة والدرجة الكلية ودرجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال.

أمّا الشربيني (1992) فقد كشفت دراسته عن وجود فروق بين المستقلّين والمعتمدين على المجال في الانبساطية والعصابية لصالح المعتمدين على المجال. (ص 271)

بينما أظهرت دراسة لـ الشراوي (1982) وجود فروق بين المستقلّين عن المجال والمعتمدين عليه في المجال العلمي لصالح الذكور، أمّا كلّ من الميل الفني والأدبي والموسيقي فلم يظهر أيّ منها بشكل واضح لدى الجنسين، ولا لدى أيّ من النّمطين وأظهرت كذلك أنّ طالبات التخصّصات العلميّة والرياضيّة هنّ الأكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من طالبات التخصّصات الإنسانيّة.

(الشرقاوي، 2006، ص. ص 139:143)

بينما دراسة (Altun & Cakan (2006) فتوصّل فيها الباحثان إلى عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) وبين كلّ من التّحصيل الدراسي والاتّجاه نحو الحاسوب. (pp 289: 293). كما أنّ دراسة Milot.V, (1996) أثبتت وجود علاقة قويّة بين الاعتماد على المجال وبين متغيّرات الشّخصية الأخرى (p. 4).

وبما أنّ الأساليب المعرفيّة من مؤشّرات الفروق الفرديّة، فقد كان الجنس أهمّها رواجاً حيث اهتمّت الكثير من الدّراسات بتأثير متغيّر الجنس على الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) مثل دراسة: بن زطّة (2006) بعنوان: "علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد) على المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في الاستقلال عن المجال أو الاعتماد عليه، كما كشفت دراسة الشّايب (2002) والموسومة بـ "العلاقة بين (الاستقلال - الاعتماد) على المجال الإدراكي وبعض المتغيرات الشّخصية والبيئية" والتي كشفت هي الأخرى عن وجود فروق بين الطّلبة والطّالبات في (الاستقلال - الاعتماد) على المجال الإدراكي لصالح الطّلبة .

(الشرقاوي، 2006، ص. ص 282: 283)

بينما أثبتت دراسة الشرقاوي (1981) العكس حيث أنّ الطّالبات كنّ أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من الطّلاب، كما كشفت دراسة الشّيخ والشرقاوي (1978) - التي هدفت إلى دراسة الفروق بين البنين والبنات في الاستقلال الإدراكي، والعلاقة بين نوع الدّراسة التي تخصّص فيها كلّ من الجنسين ودرجة الاستقلال الإدراكي في كلّ منهما - عن وجود فروق بين الجنسين فالأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال، ووجود فروق كذلك بين الجنسين لصالح الذّكور .

وفي المقابل هناك دراساتٌ أخرى تناولت تأثير الجنس على الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) لكنّها أثبتت العكس؛ حيث لم تظهر أيّة فروق ونذكر منها دراسة زوّاري خليفة (2011)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) والاختيار الدراسي والتي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخصّ الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن

المجال الإدراكي)(ص.ص11: 143) ونفس النتيجة توصلت إليها كل من دراسة بن الطاهر (2009) والدحدوح (2010)، وعرايس (2001).

وبناء على العرض السابق لكل من التفكير الناقد والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) يتضح لنا أن هنالك علاقة وطيدة بين هذين المتغيرين حيث يؤكد "هشام الخولي (2002) أن الأسلوب المعرفي يُعدُّ أسلوباً إدراكياً، حيث أن الإدراك بوصفه عملية معرفية يشتمل على أنشطة عديدة منها الانتباه والتذكر والتفكير وتجهيز المعلومات، وبذلك، فإن الإدراك يُعدُّ نقطة التقاء المعرفة بالواقع، فمثلاً في عملية تجهيز المعلومات نجد أننا نقرر أي المعلومات سوف ننتبه إليها، ونقارن المواقف الماضية بالحاضرة لنصل إلى تفسيرات لكي نسلك السلوك المباشر، وبذلك يكون الإدراك عملية وسيطة سابقة للاستجابة النهائية وهذا ما أشار إليه "جيفورد" في نموذج المسمى البناء العقلي، حيث أن الأساليب المعرفية متضمنة لجميع العمليات المعرفية من بينها التفكير.

(الخولي هشام، 2002، ص. ص.30:31)

وعلى ضوء ما تقدم زاد اهتمام الطالبة الباحثة بدراسة ما يربط الأسلوب المعرفي المميز بإحدى القدرات المعرفية الأخرى ألا وهي التفكير الناقد؛ إذ أن المتغيرين لهما نفس المنطلق كما سبق التوضيح، ولهذا ركزت الدراسة الحالية على الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد ومنه يتم طرح التساؤلات الآتية:

1- ما الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

2- ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

3- هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

4- هل توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى إلى متغير الجنس؟

- 5- هل توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى إلى متغير التخصص؟
- 6- هل توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد تعزى إلى متغير الجنس؟
- 7- هل توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص؟
- 8- هل توجد فروق بين الطلبة في التفكير الناقد وأبعاده الخمسة باختلاف الأسلوب المعرفي السائد؟
- 9- هل هناك تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في التفكير الناقد؟
- 10- هل هناك تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص في التفكير الناقد؟
- 2- فرضيات الدراسة:

- 1- الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية هو الاعتماد على المجال الإدراكي.
- 2- مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية متوسط.
- 3- لا توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- 4- لا توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى إلى متغير الجنس.
- 5- لا توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى إلى متغير التخصص.
- 6- لا توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد تعزى إلى متغير الجنس.

7- لا توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص.

8- لا توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد وأبعاده الخمسة باختلاف الأسلوب المعرفي السائد.

9- لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في التفكير الناقد.

10- لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص في التفكير الناقد.

3- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسات أهميتها من موقعها بين الدراسات السابقة، ومن خلال الإضافات الجديدة التي تقدمها، والتي تتميز بها عن غيرها من الدراسات، وبالنسبة للدراسة الحالية فأهميتها تبرز فيما يأتي:

- تُركّز الدراسة على شريحة مهمّة من المجتمع؛ ألا وهي طلبة الجامعة، والتي يفترض أنّها فئة منتجة ومهيأة ومؤهلة لسوق العمل لمواجهة المهام المنوطة بها في مختلف المجالات.

- تسعى الدراسة إلى لفت انتباه القائمين على الفعل التربوي إلى أهميّة التركيز على الجانب المعرفي للطالب، وأهميّة تنميته خاصّة الأساليب المعرفيّة، لما تتميز به من قيمة توجيهية للأسلوب المعرفي حول التخصص الدراسي أو التوجيه المهني، حيث أنّ تحديد الأسلوب المعرفي للفرد كما أثبت الأدب السيكولوجي يمكننا من التعرف على جوانب من سمات شخصيته والتنبؤ من خلال ذلك بسلوكاته في المواقف والوضعيات المختلفة ومنه التحكم نسبياً بالسلوك.

- كما أنّ التعرف على أساليب المتعلمين وتحديدّها من قبل القائمين على العمليّة التعليميّة يفيد في إعداد المناهج وتحضير الدروس وتنويع الوسائل والتقنيّات في عرض المادّة التعليميّة، بطريقة تتناسب مع طبيعة الأساليب المعرفية المعتمدة لدى المتعلمين.

- قد تساهم في ضوء نتائجها، بتقديم المقترحات التي يحتمل أن تثير اهتمام الباحثين في هذا المجال، ممّا يحفّزهم على إجراء دراسات وصفية، وحتى تجريبية يمكن الاستفادة منها وتفعيلها.

4 - أهداف الدراسة:

تسعى البحوث العلمية للوصول إلى نتائج دقيقة، وذلك انطلاقاً من خطة يتم السير وفقها، لذلك تتم صياغة مجموعة من الأهداف تساعد الباحث في توجيهه، ورسم حدود لدراسته، وتتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

- التعرف على علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

- الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

- الكشف عن الأسلوب المعرفي المعتمد (الاعتماد/الاستقلال) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

- الكشف عن وجود فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى إلى متغيرات (الجنس - التخصص).

- الكشف عن وجود فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية في التفكير الناقد تُعزى إلى متغيرات (الجنس - التخصص).

- الكشف عن الفروق بين المعتمدين والمستقلين في أبعاد التفكير الناقد.

5 - التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي:

ويُعبر عن الطريقة التي يدرك بها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة المواقف والمواضيع التي تعترضهم، ومدى قدرتهم على فصل أجزاء المواضيع عن مجالها الإدراكي والحيز الذي توجد به، ودرجة تركيزهم على التفاصيل والأجزاء بدل من النظرة الكلية للمواضيع.

وما يقيسه اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد "ويتكن" وآخرين والمُعَرَّب من طرف "أنور الشرقاوي" و"سليمان الخضري" (1988)، حيث أن الدرجة التي يحصل عليها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة والتي تقع دون المتوسط "10" في اختبار الأشكال المتضمنة تمثل بعد (الاعتماد على المجال الإدراكي)، بينما الدرجة التي تفوق المتوسط "10" في الاختبار ذاته (الأشكال المتضمنة)، فتمثل بعد الاستقلال عن المجال الإدراكي.

2- التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

التفكير الناقد هو عبارة عن نمط من أنماط التفكير يظهر فيه طلبة العلوم الاجتماعية بالجلفة القدرة على تقييم مشكلة أو موقف ما باستخدام خمس مهارات (معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج)، والتي تساعد في تفسير الحل وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيداً عن التحيز والعوامل الذاتية ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس التفكير الناقد لـ "أنور إبراهيم" والمعدل على البيئة الجزائرية من طرف شطة (2015).

(الاعتماد - الاستقلال على المجال الإدراكي)

تمهيد

أولاً: الأساليب المعرفية

- 1- ماهية الأساليب المعرفية.
- 2- الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المصطلحات النفسية
- 3- خصائص الأساليب المعرفية.
- 4- تصنيف الأساليب المعرفية.
- 5- التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية.

ثانياً: الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي

- 1- مفهوم أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي.
- 2- الأساس النظري لأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي
- 3- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال
- 4- طرق قياس أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) على المجال الإدراكي

خلاصة الفصل

تمهيد:

ظهرت العديد من المحاولات لبناء نماذج ونظريات في ميدان علم النفس المعرفي جوهر اهتمامها النظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقا عاقلا مفكرا باحثا عن المعلومات ومبتكرا، وهكذا يكون ميدان علم النفس المعرفي دراسة للإنسان والاهتمام بطريقته لاكتساب المعرفة وحفظها وتحويلها واستخدامها في إصدار واتخاذ القرار في أداء النشاط العقلي. ومن ثم أصبح هذا الاتجاه أكثر ملاءمة وفهما لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الفرد في كثير من مواقفه الحياتية التي يتفاعل معها وهذا ما يطلق عليه في علم النفس المعرفي "الأساليب المعرفية".

وسنسى من خلال هذا الفصل إلى تسليط الضوء على الأساليب المعرفية من خلال تعريفها وخصائصها وتصنيفها وعلاقتها ببعض المتغيرات كما أن الاهتمام سينصب على الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) بالتحديد وما ينطوي عليه ذلك من مفهوم ونشأة وخصائص وطرق قياس وغيرها...

أولاً: الأساليب المعرفية:

1- ماهية الأساليب المعرفية:

شرح الباحثون في مجال علم النفس المعرفي في ربط الفروق الفردية للتوظيف المعرفي بالشخصية، بعيدا عن دراسة القوانين العامة التي تفسر النشاط الإدراكي على أنه كل مستقل بذاته، وكان Witkin هو رائد الباحثين في هذا المجال، وقد تعددت المفاهيم التي تناولت مصطلح الأسلوب المعرفي بتعدد أبعاده والرؤى المختلفة له داخل أنظمة الشخصية. ويمكن تحديد مجموعة من التعاريف التي تناولت تحديد مفهوم الأساليب المعرفية وستكون البداية مع التعريف اللغوي.

1-1 تعريف الأسلوب المعرفي لغة:

وردت كلمة (أسلوب) في قاموس تاج العروس للزبيدي "بأنه السطر من النخيل والطريق الممتد تأخذ فيه، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب الوجه والمذهب يقال: وقد سلك أسلوبه طريقته، وكلامه على أساليب حسنة، وكذلك الأسلوب الفن".

(الزبيدي، 1965، ص81)

كما تعني كلمة أسلوب "Style" بعدا أو صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي (...). أما "كلمة معرفة" "cognition" هنا قد حلت محل كلمة معرفة (Connaissance-knowledge)، من دون أن تلغيها أو تعوضها، ولكن من أجل شغل موضوع فحص علمي وقيامها كأداة مفهومية متميزة .

فعلى الرغم من أن أصل الكلمة اللاتيني "cognition"، فإنها أتت من الإنجليزية بنفس البناء، وذلك بفعل ظروف المفهوم والعلوم المؤطرة له، هكذا يكون بروز الكلمة وانتشارها بقوة جاء مع النقلة التي حققها علم النفس المعرفي. ثم إن ازدهار الكلمة يجد تفسيره بدون شك في كونها تتضمن إحالة على نشاط الفرد في اكتساب المعارف. بينما هذه الأخيرة، أي المعارف فهي تشير بالأساس إلى منتج هذه النشاطات، وهي النشاطات في مجملها التي تساهم بدورها في تنمية المعارف والحفاظ عليها وكذا استعمالها، كما أنها نشاطات تتفاعل على مستوى عمليات الإدراك والذاكرة والتعلم واللغة (الدحوح، 2010، ص15).

1-2 تعريف الأسلوب المعرفي اصطلاحا:

ونعرض فيما يأتي مجموعة من التعريفات المشهورة للأسلوب المعرفي:

حيث يؤكد (Huteau 1975) أن البحوث السابقة أظهرت أن الأفراد لديهم طريقة مميزة ومتسقة للعمل في أنشطتهم الفكرية والإدراكية، وهذه الأساليب المعرفية - (كما يمكن أن يطلق عليها) - هي مظاهر لأبعاد أوسع من الوظائف الشخصية، وهي أبعاد موجودة في قطاعات مختلفة من النفس، ومنه فإن الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي عبارة عن بعد جزئي درس من قبل "ويتكن"، والذي يميز الأفراد بناء على قدراتهم على إدراك عنصر منفصل عن سياقه، وكذلك قدراتهم على تبني موقف تحليلي لحل المشكلات (p 197).

وفي تعريف آخر أوردته Bulla et al (2012) يتفق مع وجهة نظر Witkin (1960) و Tennant (1988) حيث تُعْتَبَر أنّ الأسلوب المعرفي هو الطريقة التي يتبعها الفرد في حل المشكلات، وهو إحدى سمات الشخصية، كما يمكن الاستدلال عليه من مظاهر سلوكية بما في ذلك التعلم، كما أنه ليس مجرد أسلوب إدراكي بل هو طريقة للتوصل إلى معرفة على نحو خاص (p 32).

وكما ذكر (Altun & Cakan (2006) وفقاً لـ Messick فإنّ الأسلوب المعرفي هو الطريقة التي يفضل بها الأفراد إضفاء معنى على عالمهم بجمع وتحليل وتفسير المعطيات، كما أن الأساليب هي تفضيلات مدى الحياة (p 290).

وعرّفه Riding & Smith (1999) الأسلوب المعرفي بأنه الطريقة المفضلة لتنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات لدى الأفراد وهو الرابط بين الإدراك والشخصية (p 357).

ويُعرّف العنوم، (2004) الأساليب المعرفية نقلاً عن Guilford على أنّها وظائف موجهة للسلوك الإنساني تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أو بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية" (ص. 286).

أمّا عرايس (2003) فيرى أنها الطرق المميزة للأفراد عند تجهيز المعلومات وحل المشكلات، والذي يعتمد على طريقة تفاعل الأفراد مع المثيرات البيئية من ناحية وجوانب الشخصية ككل من ناحية أخرى، وتتميز بالثبات النسبي وتقاس بوسائل لفظية وغير لفظية. ومن الأساليب المعرفية التي يتناولها الباحث في دراسته (ص. 497).

وينظر Sigel & Coop إلى أن النمط المعرفي هو نمط الأداء الثابت نسبياً، والذي يفضل الفرد في تنظيم ما يدرك من حوله (الشقيرات والزغبى، 2003، ص 58).

بينما يُعرّفه Harvey (1962) والذي يعد من التعريفات المبكرة حيث يرى أن الأساليب المعرفية تشير إلى الأسلوب الذي يرشح "Filter" ويجيز "Processes" المعلومات الواردة من البيئة، والذي يعطي لها المعنى النفسي المتمثل في استخدامها (الدّحوح، 2010، ص 15).

أما (Kostlin & Gloger 1987) فينظران إلى الأساليب المعرفية باعتبارها أبنية معرفية تفضيلية تتعلق بالكفاءة تلك التي تبدو سائدة في مراحل الطفولة عند الإنسان وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة (الفرماوي، 1994، ص.ص 5:6).

في حين يعرف Stannard (2003) وفقا لما ذكره Goldstein & (1987) Blackman الأسلوب المعرفي على أنه "بناء أو تكوين فرضي تم تطويره لشرح العملية التي تمثل الوسيط بين المنبهات والاستجابات. كما يشير مصطلح الأسلوب المعرفي إلى الطرق المميزة للأفراد نظرياً في تنظيم بيئتهم" ويذهب إلى القول بأن الأسلوب المعرفي هو عملية تحويل للمعلومات، حيث يتم تفسير المثيرات الموضوعية في مخطط هادف (3 p).

وترى (Bulla et al 2012) "أن المفهوم العام للأسلوب المعرفي يؤدي ضمناً عدداً من الخصائص: هو في جوهره يقوم على التمييز بين الأفراد، نظراً إلى أنها تضع الملامح المميزة -المستقرة نسبياً- بينهم" (32 p).

بينما يرى (Rubio 1994) أن فكرة النمط المعرفي تتضمن مجموعة من المبادئ التي تساعد الفرد في عملية التكيف مع بيئة معقدة (84 p).

تم تعريف الأساليب المعرفية من طرف (Tinajeron et al 2011) كأشكال لمعالجة المعلومات التي تتجلى في الأنشطة الفكرية وكذلك في المجالات في العاطفية والاجتماعية للفرد على وجه الخصوص الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي (FDI) الذي يُعدّ واحداً من أكثر الأساليب المعرفية شهرة (498 p).

1-3 تعليق عام على التعريفات:

نلاحظ أن التعريفات السابقة تباينت في نظرتها للأسلوب المعرفي لاختلاف مشاربها فمنها ما يحتاج إلى الدقة ومنها ما ركز على جوانب دون أخرى، فمثلاً "غاردرنر" و"سيغيدورز" نلاحظ أنه يُشبه تعريف الذكاء وهو لا يحدد ولا يحيط بدقة بالأسلوب المعرفي هو الآخر. وعرف "جيلفورد" الأساليب المعرفية من خلال ذكره لدورها وتأثيرها فحسب وذلك بربطه إياها بسمات الشخصية بوصفها إحدى عناصرها دون أن يتناول الطريقة التي تتم بها، في حين اكتفى "هارفي" بتركيزه الواضح على التفاصيل التي يتم من خلالها الأسلوب

المعرفي مستندا إلى نظرية معالجة المعلومات مغفلا أبعاده الأخرى والأمر نفسه بالنسبة لـ "بولا" حيث اكتفت بتعريف الأسلوب المعرفي من خلال دوره في التمييز بين الأفراد مغفلة ما تبقى من الجوانب المهمة، بينما "كوستلين" و"جلوجر" فقد ركزا على طبيعة الأساليب المعرفية من منظور جشطلتي وارتقائي لكنه أغفل الطريقة التي تتم من خلالها، كما أغفل دورها وعلاقتها بالشخصية.

وفيما يتعلق بما تبقى من التعريفات كتعريف "كاجان" وزملائه المتوسع و"كوب" و"سيجل" رغم اختصاره و"ميسيك" و"غولدشتاين" و"بلاكمان" كلها كانت تعريفات وافية رغم اختلافها.

2- الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المصطلحات النفسية:

تتميز الأساليب المعرفية على شاكلة مصطلحات علم النفس المعرفي بكونها تتميز بالحدثة النسبية كما أن هنالك ارتباطا بينها وبين العديد من مصطلحاته إلى درجة حدوث الخلط بينها في كثير من الأحيان كالقدرات العقلية التمايز النفسي الشخصية، وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات المتداخلة مع الأساليب المعرفية:

1-2 الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:

تتداخل الأساليب المعرفية مع مجموعة من المفاهيم مما يجعل التمييز بينها وبين غيرها أمرا صعبا وقد قام العلماء والمختصون بتحديد فروق بين مفهوم الأساليب المعرفية وبعض المفاهيم الأخرى وفيما يأتي نعرض أهم المقارنات:

يميز (1979) Messick بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية على النحو التالي:

- 1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات، في حين تشير الأساليب إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.
- 2- تقاس القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الأفراد (قياس أقصى الأداء) بينما تقاس الأساليب المعرفية في ضوء كيفية الأداء الصادر عن الفرد أو الأداء المميز.
- 3- القدرات العقلية عوامل أحادية القطب فالشخص الذي لديه قدرة أعلى يكون أفضل من الشخص الذي لديه قدرة أقل والقدرات يبدأ مداها من أقل درجة إلى أقصى درجة بينما

الأساليب المعرفية ثنائية القطب، وكل قطب عبارة عن جشطلت دينامي مختلف عن القطب الآخر.

4- تظهر القدرات العقلية وتختص في مجالات نوعية مثل: القدرة اللغوية والعديدية والمكانية ..إلخ، بينما تتميز الأساليب المعرفية بالاتساع والشمول لكل مناشط السلوك وتعبر عن نفسها في مجال القدرات والمجالات الانفعالية والاجتماعية.

5- القدرات العقلية متغيرات إمكانية بينما الأساليب المعرفية متغيرات ضبط وتنظيم.

(ميسون، 2011، ص.ص 43: 44)

2-2 الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:

تعد مشكلة الخلط بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية **Cognitive Controls** مشكلة هامة جدا، إذ توضع هذه الأخيرة في أغلب الأحيان في فئة الأساليب المعرفية، حيث أنها أكثر عمومية من الضوابط المعرفية، وقد أدى ذلك إلى الاهتمام النظري بفئة الأساليب دون الاهتمام بالأطر النظرية الأخرى الخاصة بالضوابط.

يحدد Messick (1984) أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط

المعرفية **Cognitive Controls** على النحو التالي:

1- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط المعرفية تكون في أغلبها وحيدة القطب **Unipolar** وتهتم بشكل نسبي بوظائف متخصصة في المجال الذي تتناوله، كما أنها تتميز بالقيمتين التوجيهية والكمية، ولذلك فهي أقرب إلى ما يسمى بالقدرات الأسلوبية **Stylistic Abilities** في حين تُعدُّ الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب.

2- تمثل الضوابط المعرفية مجالا مقارنا **Comparatively Domain**، ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها على عكس ما تتميز به الأساليب المعرفية من كونها مستعرضة في الشخصية، وتتخطى العديد من المجالات النفسية سواء أكان ذلك في مجال القدرات العقلية أم في المجال الاجتماعي، أم في مجال الشخصية، ومن أمثلة هذه الضوابط، الضابط المعرفي "الآلية القوية"، حيث يشير هذا الضابط إلى تصنيف الأداء المهاري لدى الأفراد بما يشبه الأداء المتوقع في القدرة العامة.

3- تُعدُّ الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة (أي ذات رتبة أعلى من منظور التحليل العاملي ونشأت من تحليل عاملي من الدرجة الثانية مثلا) تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، والقدرات المعرفية، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في أشكال أنماط وظيفية Functional Patterns مميزة للأفراد (أي الأداء النمطي Typical Constructed في مقابل التباين في الأداء).

4- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط تعد بمثابة متغيرات تنظيمية Regulating Variables، حيث أنها أقل انتشارا عبر المجالات النفسية المختلفة ومنه تحقق وظائف خاصة، في حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعا.

5- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس؛ أي أنهما يتسقان في طبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وفي المجال الذي يمارس فيه النشاط. (شرقي، 2007، ص78)

2-3 الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي:

تُعدُّ صفة التمايز صفة أساسية من صفات أي نظام سواء كان ذلك النظام سيكولوجيا أم بيولوجيا أم اجتماعيا، وقد ارتبط هذا المفهوم بأبحاث كل من (Werner 1948, & Levin) اللذين افترضا أن النظام النفسي للفرد يتوقف على مستوى النمو لديه، بحيث يصبح أكثر تمايزا ووضوحا بزيادة قدرته على إدراك التفاصيل.

ويتزامن مفهوم التمايز النفسي في نموه مع المراحل الثمائية المختلفة للأفراد فالطفل في سنواته الأولى لا يتمكن من التمييز بين ذاته والبيئة المحيطة به لكنه يتمكن تدريجيا من خلال إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية والحاجات النفسية من تمييز ذاته عن العالم الخارجي وبفعل عملية التدريب والتعلم، ويستطيع الطفل أن يكون قيما ومعاييرها الداخلية الخاصة به محددًا بذلك هويته المستقلة عن الآخرين.

وهكذا تتضح العلاقة بين التمايز النفسي والأساليب المعرفية، فالفرد الذي نمت لديه القدرة على فصل المثير وانتزاعه من المجال الإدراكي المحيط به يغدو أكثر قدرة على تنظيم المجال أو الموقف الإدراكي (فصل الصورة عن المثير)، كما يتمكن من إعادة تنظيم

الموقف باستخدام أساليبه المعرفية المختلفة. ولا يقتصر مفهوم التمايز النفسي على الجانب المعرفي للشخصية، بل يتناول أيضا الجوانب الانفعالية، وذلك أن انفعالية الأطفال تبدأ كلية وعمامة، وتفتقر إلى التحديد والوضوح ثم لا تلبث أن تتحول إلى استجابات أكثر وضوحا وتنظيما، لتعكس أساليبهم المعرفية المميزة.

ويؤكد زوّاري (2011) ما ذكره Kagan (1970) بأن الأساليب المعرفية التصويرية تكون أكثر عمومية في بداية مراحل النمو ومع تقدم العمر تصبح نوعية ومتميزة، فطفل الرابعة ينظر إلى المثير ككل بينما ينظر طفل التاسعة إلى المثير من ناحية محتواه الكلي والجزئي.

(ص.ص 32:33)

2-4 الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:

الأساليب من وجهة نظر (Messick,1984) هي عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق لإدراك والتفكير، والتذكر، وتكوين المعلومات، وحل المشكلات، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة.

وتؤكد الدّحوح (2010) ما ذكره Messick حيث يفرّق بين الإستراتيجيات المعرفية والأساليب المعرفية، حيث يرى أن الإستراتيجيات المعرفية هي التريث الشعوري أو غير الشعوري للقرارات، والتي يتخذها الفرد حين يكون في موقف الاختيار بين عدة بدائل، مما يجعل الفرد يعدل من الإستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومستعرضة من المواقف دون اختيار. أي أن الاثنين يختلفان من حيث عمومية الوظيفة، فالإستراتيجيات المعرفية غالبا ما تتسق مع خصائص المهام التي يقوم بها الفرد أو المواقف التي يتعرض لها، في حين تتضمن الأساليب المعرفية التوجه العام نحو المهام والمواقف. وتتميز الأساليب المعرفية عن الإستراتيجيات المعرفية في أن الأولى تظل ثابتة نسبيا لفترات طويلة من حياة الفرد مما يجعلها من الوسائل المهمة للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة في حين يمكن أن تتعرض الإستراتيجيات للتغير بواسطة

التدريب تحت شروط معينة، كما أن الإستراتيجيات المعرفية يدخل فيها جانب الشعور الواعي المنظم والمخطط في تكوين وتناول المعلومات لاتخاذ القرارات، وبالتالي الفرد يعرف ويحدد دلالات استجابات السلوك الصادر منه، وبعد ذلك يدرجها تحت تأثير الاستراتيجيات التي سوف يستخدمها أما الأساليب المعرفية فتأخذ في الاعتبار ما قبل الشعور أو التنظيم أي دون الأخذ في الاعتبار الشعور والوعي الملزم لإصدار السلوك.

(ص.ص 31:32)

2-5 الأساليب المعرفية والتفضيلات المعرفية:

ظهر مصطلح "التفضيلات المعرفية" في كتابات الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية فقد وصف "ميسيك" الأساليب المعرفية بأنها عبارة عن تفضيلات معرفية أو خاصة للطرق التي يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها.

كما يرى (Kagan, Moss & Sigel, 1963) أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته، وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية.

وهذا التعريف يتضمن خاصية التفضيل لدى الفرد في تنظيم مدركات الفرد.

كما يعتبر Heath (1964) من أوائل الباحثين الذين تعرضوا لمصطلح التفضيل المعرفي، حيث يؤكد على وجود أربعة أنماط للتفضيلات المعرفية للفرد يفضل إحداها في إدراكه للمعلومات وهي:

أ- **نمط الاسترجاع Recall type**: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتقبله للمعلومات على علتها.

ب- **النمط الناقد type Critical**: ويتصف هذا الفرد الذي يفضل هذا النمط بتشككه في المعلومات من ناحية تماماً وكمالها وصدقها.

ج - **نمط المبادئ Principle type**: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا بقبوله للمعلومات لأنها تلقي الضوء على مبدأ أساسي أو علاقة ما.

ب- مبدأ التطبيقات **Application Type**: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام في محتوى اجتماعي أو معرفي معين. وبمقارنة هذه الأنماط بتصنيف الأساليب المعرفية، الذي اقترحه Messick نجد أن هناك تداخلا بين الأنماط والأساليب المعرفية، حيث يمكن الاعتقاد بأن الأسلوب المعرفي لفرد قد يؤثر على تفضيله للنمط المعرفي المعين عند إدراكه للمعلومات، ويرى Heath أن النمط المعرفي الذي يفضله عند إدراكه للمعلومات يتصف بالاتساق عبر الميدان المعرفي الواحد كذلك عبر الميادين المعرفية المختلفة كما أنه في رأيه يتصف بالثبات عبر الزمان.

(الشرقاوي، 1993، ص.ص 191: 192)

2-6 الأساليب المعرفية والسمات الشخصية:

السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكننا أن نستفيد من تحديد الأساليب المعرفية في دراسة الشخصية في مواقف الحياة المختلفة؟، للإجابة عن هذا السؤال جرت دراسات عديدة أجابت معظمها بالإيجاب، ورأت أن ذوي الأساليب المعرفية المختلفة يتميز كل منهم بخصائص وسمات معينة تمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة التعليمية أو المهنية بطريقة تفاعلهم في الصفوف وفي أساليب التفاعل الاجتماعي، ومن بين الدراسات التي توصلت إلى بعض النماذج، دراسة (konstard & Mann) التي أكدت أن المعتمدين يمعنون النظر فيمن يتعاملون معهم ويتأثرون كثيرا بالخبرات والجوانب الانفعالية، وذلك بالمقارنة مع ذوي الأسلوب المعرفي المستقل ومن بين النماذج:

❖ نموذج مان (Model Mann): لاستجابات الطلبة وتعلمهم وهذا من خلال إجراء بحوث ودراسات حول استجابات الطلبة وهذا بالاختبارات النفسية وملاحظة سلوكهم وتفاعلاتهم في حجرة الدراسة وتوصلت إلى نماذج منها نماذج (مان وديتشممان وغراشا وسيتون، 1974)، وفيما يلي عرض مختصر للنموذج الذي وضعه "مان".

توصل "مان" إلى هذا النموذج باستخدام دراسة الحالة، حيث أجرى هو ومعاونوه دراسات تستهدف فهم ما يجري داخل الصفوف، وليس المحتوى بل العناصر الفعالة التي

الفصل الثاني:

كثيرا ما تربك المعلمين ويكون لها أثر غير قليل في نجاح الطلبة أو فشلهم، وهذه النماذج هي:

أ- الطلاب الطيعون Compliant:

فعالون ومجتهدون وغير مشاغبين ويكيفون أنفسهم مع ما يرغب فيه من حولهم.

ب- الطلاب التابعون القلقون Anxious dependent:

يظهرون الخوف لكنهم في داخلهم غاضبون يعتمدون على المعلم ويقلقهم التقييم نظرا لعدم ثقتهم لكفاءتهم، يسعون لكسب محبة الآخرين وعطفهم، ويتقبلون المعايير الموضوعة.

ج- الطلاب المحبطون Discouraged:

تختلط لديهم مشاعر الذنب وعدم الرضا عن الذات ونقص الحساسية نحو الآخرين.

د- الطلاب المستقلون Independent:

المستقلون شديدي الذكاء يشعرون بالأمن والاستقرار، ويشاركون في الأنشطة الصيفية تفكيرهم تجريدي ونقدي، لكنهم انعزاليون، علاقاتهم مع الآخرين شبه محدودة.

هـ- الطلاب الأبطال أو المتمردين Heroes:

يشعرون بالتميز ويدركون أنفسهم على أنهم فلتة من فلتات الزمن، يحصلون على أعلى الأصوات في الانتخابات الطلابية، لكنهم ضعاف في التحصيل لا يثقون في السلطات عموما لكنهم يرغبون في الاقتراب من الآخرين.

و- الطلاب القناصة Snipers:

وهؤلاء يشبهون المتمردين في كثير من الأمور، ضعاف في التحصيل يوجهون تعليقات معادية للمدرس، ومشاغبون داخل الصفوف، يحاولون اقتناص الفرص ونادرا ما ينجحون.

ز- الطلاب هواة لفت الأنظار Attention seekers:

يستمتعون بلفت الأنظار إليهم ليس من خلال تفوقهم، ولكن من خلال النكت والتفاخر الاجتماعي، يهتمون كثيرا بالانطباع الذي يتركونه عند المدرس والطلبة، يهتمون بالمظاهر ويعتمدون على الآخرين في الأحكام التي يطلقونها.

ح- الصامتون Silent:

وهؤلاء يتميزون بصمتهم وقلة فاعليتهم، يستهويهم إرباك الآخرين بما في ذلك المدرس وهم موسوسون لدرجة الهوس، يخافون من الفشل ولذا يلتزمون بالصمت.

(بن الطاهر، 2009، ص.ص 47: 48)

وقد أشار "العتوم" إلى وجود تداخل بين أنماط الشخصية والأساليب المعرفية، والجدول التالي يوضح أوجه التشابه وبين نمطي الشخصية (أ- ب) والأساليب المعرفية:

الأساليب المعرفية المرتبطة به	خصائصه	نمط الشخصية
البسيط - المتسرع - المرن - السطحي المغامر - المستقل - المشتت - القاصر غير الغامض - السيطرة اليمنى من الدماغ	قلة الصبر والسرعة والتشتت شدة الاهتمام بالوقت وإدمان العمل حب التفوق والانجاز طموح غير واقعي وأهداف غير واضحة	- أ -
المتأمل - العميق - الحذر - المعتمد الشمولي - المعقد - المتشدد - الغامض المركز - السيطرة اليسرى من الدماغ	الصبر والتاني اهتمام عاد بالوقت انهماك عاد أو قليل بالعمل عدم الاكتراث بالمنافسة طموح عادي وأهداف واضحة	- ب -

جدول رقم (01): يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمطي الشخصية أ- ب

(العتوم، 2004، ص. 302)

7-2 الأساليب المعرفية وأساليب التعلم (Learning styles):

تشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلاهما على اختيار واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان إذ ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري بينما ترتبط أساليب التعلم

بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كما أن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين بينما تضع أساليب التعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة.

وتشير الأغا (2014) إلى ما ذكره (Borkoski 1990) إلى "أن الطلبة يتمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وأنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يعرف بـ "تعلم التَّعلم" (ص. 22). يؤكد (Altun & Cakan 2006) أن هنالك فرقا بين الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم من حيث أن أنماط التعلم تشير إلى طرق اكتساب الفرد للمعلومات في الموقف التعليمي أما الأسلوب المعرفي فهو أكثر شمولية، حيث يشير إلى الطريقة التي يرى بها الفرد العالم من حوله (p290).

3- خصائص الأساليب المعرفية properties of cognitive styles :

تتميز الأساليب المعرفية بمجموعة من الخصائص منها:

3-1 التعلق بشكل النشاط:

أي التعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه (Content)، فهي تشير إلى فروق فردية ترتبط بالطريقة التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون مشكلاتهم.

(السلمي، 2003، ص 19)

3-2 ثنائية القطب:

تعتبر الأساليب المعرفية أبعادا ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ كبعد ما (كبعد الاندفاع مثلا) وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي)، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد. ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف.

(الفرماوي، مرجع سابق، ص. ص 8:9)

فالأسلوب المعرفي كما يقول Stannard (2003) فريد في طبيعته القطبية حيث أن غياب ميزة واحدة يعني وجود ميزة متطرفة لها" (p3).

3-3 الثبات النسبي:

تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، وهي تنمو وتصبح أكثر تمايزاً مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر، ولكن ليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل نفقد تتغير الأساليب المميزة لفرد ما ولكن ليس بسهولة ولا بسرعة.

ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية في المواقف السلوكية المختلفة فائدة تنبؤية في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد (شرقي، 2007، ص 75).

3-4 طابع الاكتساب:

الأساليب المعرفية أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات أو خصائص موروثية، ويتضح ذلك من خلال ما افترضه "كيلي" (1961)، في إطار نظريته عن البناء الشخصي، بأن كل فرد ينشئ إطاراً من الأبنية الشخصية ليفسر أو ليتنبأ بالأحداث المحيطة به (فتحي الزيات، 2001، ص 121).

3-5 التفاعل والتداخل مع متغيرات أخرى:

الأساليب المعرفية تتداخل وتتفاعل دينامياً مع بعضها البعض في تأثيرها على السلوك حتى أنه يمكن الاستدلال على أساليب الفرد المعرفية من خلال معرفة موقعه النسبي على امتداد أسلوب ما (فتحي الزيات، 2001، ص 122).

3-6 العمومية:

فبالأساليب المعرفية أبعاد شاملة تمكننا من النظر إلى الشخصية بطريقة كلية فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل تتناول جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية وكذا الاجتماعية (ميسون، 2011، ص 47).

3-7 القياس:

يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية أيضا، مما يساعد في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (المعافى، 2012، ص 32).

4- تصنيف الأساليب المعرفية:

تَمَكَّنَ العديد من علماء النفس أمثال: (Witkin) وكاجان (Kagan) وميسك (Messick) وغيرهم من تحديد بعض الأنماط المعرفية، والتي يمكن، أن تميز بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، وهذه الأنماط تشمل:

1-4 أسلوب الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Depedence -Idepedence وحسب (Jover 1994) فإنه يتمثل في "مدى قدرة الفرد على فصل العناصر أو الأجزاء عن السياق أو المجال الذي توجد به والقدرة على استعمالها استعمالا مختلفا". (p 42)

2-4 أسلوب التعقيد مقابل التبسيط Simplicity - Complexity :

يفرق هذا الأسلوب المعرفي بين الأفراد في ميولهم لتفسير وتحليل ما يحيط بهم من مدركات، لاسيما المدركات ذات الخاصية الاجتماعية، فالأفراد ذوو الأسلوب التبسيطي يتعاملون مع المحسوسات بشكل أفضل مما يتعاملون مع المجردات ويكونون أقل قدرة على إدراك المحيط بصورة تحليلية، وفي المقابل يتميز الأفراد من ذوي الأسلوب المعرفي المعقد بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع المواضيع المعقدة والمركبة وبصورة تحليلية كما يتميزون أيضا بالتعامل مع المدركات المحللة بشكل تكاملي اندماجي (غريب، 2009، ص 40).

3-4 أسلوب التركيز – التفحص Focusing - Scanning:

ويشير إلى الفروق بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته التي تجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز البعض بالفحص الواسع لعدد أكبر منها ، بحيث يشمل انتباههم على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم (العمرى، 2007، ص.ص 20: 23).

4-4 أسلوب القدرة على تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض - Tolerance
:Intolerance for Ambiguous

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية التي توجد بين الأفراد من حيث قبولهم أو عدم قبولهم للمواقف الغامضة فالأفراد يختلفون في استعدادهم لتقبل ما يحيط بهم من مواقف إدراكية ولاسيما تلك الغامضة منها.

والأفراد الذين يمتازون بنمط تحمل الغموض هم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، وعادة ما يبذلون مجهودا في محاولة منهم لفهمها، أما الأفراد الذين يمتازون بنمط عدم تحمل الغموض فنجدهم أقل قدرة على التعامل مع المواقف الغامضة فهم سرعان ما يظهرون عدم الارتياح عند مواجهة هذه المواقف، وغالبا ما يتجهون إلى مصادر أخرى في محاولة منهم لتوضيح هذا الغموض، ومنه فهُم أكثر ميلا للمواقف المألوفة وأكثر تجنباً للمواقف غير المألوفة (الزغلول والزغلول، 2003، ص.ص 89:90).

5-4 أسلوب الشمولية مقابل القصور Inclusiveness – Exclusiveness:

يشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في إدراك المواقف بصورة شاملة متكاملة على نحو لا يحتمل الجدل أو التناقض مقابل القصور في إدراك هذا الموقف وتقبل التناقضات، فالأفراد الذين يمتازون بالنمط الشمولي يميلون إلى إدراك المواقف على نحو متكامل وشمولي عكس الأفراد الذين يتميزون بالقصور فيتعاملون مع المواقف على نحو جزئي ويمتاز إدراكهم بالقصور ويتقبلون وجود التناقضات فيها(صادق، 2012، ص 70).

6-4 أسلوب المخاطرة والاندفاع مقابل الحذر Risking- Cautiousness:

يتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات، وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب يرتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ويتمز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة

ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الأفراد الحذرين الذين لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة (الهنائية، 2015، ص. ص 32:33).

7-4 أسلوب الضبط المتصلب مقابل المرن **Constricted - Flexible Control**:

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد، فيما يتعلق بمدى تأثرهم بمشتتات الانتباه، والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها (الشقيرات والرغبى، 2003، ص 61).

8-4 أسلوب الاندفاع في مقابل التروي **Impulsive – Reflective**:

يرتبط هذا الأسلوب بمدى سرعة الأفراد في الاستجابة حيث يستجيب الأفراد المندفعون بسرعة مع أول ما يبدو معقولا من الاستجابات في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بتقييم الإمكانيات المتعددة والتأمل في معقولية الحلول والمعطيات الموجودة حول المثير والتحقق منها قبل إصدار القرارات، كما أن المندفعين لا يتميزون فقط بكونهم يعالجون المثيرات بطريقة كلية بل يتميز أيضا بأنهم أقل إستراتيجية مقارنة بالمتروين (الآغا، 2014، ص 34).

9-4 أسلوب التسوية مقابل البروز **leveling - Sharpening**:

ويتناول أسلوب التسوية مقابل البروز الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يعاب عليهم استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة، حيث يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز بأنهم أقل عرضة للتشتت وبذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة في الذاكرة.

(العمرى، 2007، ص. ص 21:22)

5-التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية:

يُعَدُّ التعليم والتحصيـل الدراسي من أكثر المواضيع التي كانت محور اهتمام الباحثين في مجال الأساليب المعرفية. وهذا الاهتمام يعكس رغبة الباحثين في الاستفادة من موضوع الأساليب المعرفية في فهم الكثير من جوانب العملية التربوية:

وتؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة ويؤكد (Ryder & Rayner) أن التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية وعدد من المتغيرات مثل :

أ- **تركيب مواد التعلم (Structure of Material):** ويشير التركيب إلى الشكل الخارجي لمواد التعلم كهيئتها وحجمها، ومفهوم الفرد الداخلي لهذه المواد كتحديد أسلوب معالجة وفهم مواد التعلم وإدراكها، فقد يقرر الفرد معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات أو قد يتناولها من منظور محدد وضيق.

ب- **أسلوب العرض (Mode Of Presentation):** يتأثر الأفراد بأسلوب عرض مواقف التعلم حيث تجد أن الأفراد الذين يميلون إلى استخدام خيالهم يفضلون أسلوب الصور بينما الأفراد الذين يعتمدون الأسلوب اللفظي فيهتمون بالكلمات والنصوص وهكذا...

ج- **طبيعة المحتوى (Content type):** يتأثر التعلم بطبيعة محتوى الموقف التعليمي حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد يتعلمون بشكل أفضل عندما تكون المعلومات بأسلوب العرض المفضل كما أن المحتوى المجرد يناسب أصحاب الميول اللغوية اللفظية والمحتوى المادي الحسي يناسب ذوي الخيال الواسع.

د- **أساليب التعلم (Learning styles):** تشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة، حيث يساعد كلاهما على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم (عدنان العتوم، مرجع سابق، ص 291).

وتؤكد (Bulla et al (2012 أن الأسلوب المعرفي الذي يسود لدى الفرد أمرٌ بالغ الأهمية ضمن الأنشطة التي يقوم بها في عملية التعليم والتعلم، فمن المهم تحديد الجوانب التي تساهم في عملية التعلم للطلاب والأسلوب المعرفي خاصة، من أجل توفير المستلزمات لكل برنامج دراسي، وتنفيذ النماذج التربوية التي تسمح بتحقيق الأهداف المطلوبة (p 34).

فالا اعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي على سبيل المثال، يتيح لنا التنبؤ بمدى نجاح التلميذ في مجال معين، ومنه فهو عنصر هام وفعال في التوجيه الدراسي والمفاضلة بين الشُعَب الدراسية، حيث يُعدُّ الأفراد المعتمدون عن المجال أكثر ميلا للمواد ذات الطابع الاجتماعي والإنساني، في حين يميل المستقلون عن المجال إلى دراسة المواد ذات الطابع المجرد كما أنه ليس من السهل تأثرهم بالآخرين على عكس المعتمدين (20 p, 1995 . Hansen,

وفي هذا السِّياق نذكر دراسة (James & Moore) التي هدفت إلى الكشف عما إذا كان مستوى الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي يؤثر على قدرة الطالب في الاستفادة من التعليمات البصرية المقدمة إليه في تكوين صور بصرية يستفيد منها في استدعاء مقاطع من كلمات بلا معنى. وقد أجريت الدراسة على مجموعة من الطلاب من ثلاثة مستويات دراسية مختلفة. وقد كشفت النتائج عن أثر المستوى التعليمي ومستوى الأسلوب المعرفي وإستراتيجية التصور التي يستخدمها الطلاب في استدعاء مقاطع الكلمات.

(الشرقاوي، 1993، ص.ص 65 : 66)

ثانيا: الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي

يُعدُّ الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي أحد الأساليب المعرفية الأكثر بحثا فيها حتى الآن، يعتبر "ويتكن" هو أوّل من اقترحه في الخمسينيات من القرن الماضي. وقد قدم كذلك انجازات كبيرة ساهمت في فتح المجال للباحثين المهتمين بدراسة هذا الأسلوب.

(Stannard, 2003, p 4)

1- التطور التاريخي للأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:

كما سبق وأن ذكرنا فإنّ الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال يعود إلى (Witkin) وزملائه منذ الخمسينيات، وبذلك فقد وفّر قدراً كبيراً من المعلومات الخاصة بهذا الأسلوب وكان البحث في الأصل يتمركز حول مجموعة من المواقف التي تضع المجرب أو المفحوص في مهمة إدراك الحيز أو المجال البصري والتي مهدت لظهور مقياس الأشكال المتضمنة المستخدم لقياس هذا الأسلوب فمن بين هذه المواقف تعديل وضع الجسم من خلال اختبار تعديل وضع الجسم، حيث يطلب من المفحوص على كرسي داخل غرفة مائلة أن يعدل وضع جسمه في اتجاه عمودي بينما تكون الغرفة ثابتة دائماً إضافة إلى اختبار العصا والإطار ويهدف هذا الموقف إلى الكشف عن مدى قدرة المفحوص على تعديل العصا داخل الإطار المائل في الوضع العمودي دون مراعاة لميل الإطار (5 : 4 pp Stannard, 2003).

وقد استخلص "ويتكن" عند تطبيق هذه الاختبارات الأدائية على مجموعة من الأفراد أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبياً عبر الزمن وقد كانت الملامح الرئيسية لهذه المهام تهدف إلى أن يصل الفرد إلى الإدراك الصحيح بتجاهله للسياقات المتداخلة.

(الخولي، 2002، ص. ص 69: 70)

وقد قصد "ويتكن" من خلال هذا المفهوم وصف الأشخاص الذين لا يستطيعون إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل للمجال؛ أي يغلب على إدراكاتهم لاتجاه الكلي أو الشمولي (Global) وبهذا تظل أجزاء الأرضية بالنسبة لهم غير واضحة، وهذا هو الشخص الذي يطلق عليه بالمعتمد على المجال **Field Dependent** أما المستقل عن المجال **Field Independent** فإنه الشخص الذي يستطيع أن يدرك الموضوع في عزلة عما يحيط به من عناصر أخرى؛ أي قادر على تحليل المجال المركب (Analytic) ويتضح من ذلك أن أسلوب (الاعتماد- الاستقلال عن المجال) يتعلق ببعدي "التحليل" مقابل "الكلي" أو الشمولي (الفرماوي، 1994، ص 69).

2- مفهوم أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي:

لم تجد الطالبة اختلافا كبيرا في التعريفات التي تناولت هذا المفهوم رغم تباينها في التوسع فيه، كما أن معظمها يتبنى نظرة "ويتكن" وزملائه وربما يعود الأمر حسب رأي الطالبة الباحثة إلى أن هذا المفهوم يعود إلى مشرب نظري واحد يعود إلى "ويتكن" إضافة إلى كونه متغيرا متخصصا يَنسَمُ بضيق الحدود بعيدا عن المرونة والتشعب مما لا يُشكِّلُ تضاربا أو فجوة كبيرة بين الباحثين الذين يتناولونه وكمثال على ذلك نأخذ بعض التعريفات:

تعريف **الشرقاوي** بأنه "يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي أنه تناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط به ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع في إدراكه للتنظيم (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون مبهما، في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال، بتناوله لأجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة لها" (زوّاري، 2011، ص 38) .

وتُعرِّفه الشيخ (2012) بأنه الأسلوب الذي يتناول الفروق الموجودة بين الأفراد فيما يتعلق بالإدراك فيطلق مفهوم الاستقلال عن المجال على الأفراد الذين يمتلكون قدرة تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم قدرة على الانفصال عن المجال، وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفيتها، أما مفهوم الاعتماد على المجال فهو أسلوب يميز الذين لديهم ميل لإدراك الموقف طريقة كلية ويركزون على المجموع ويهملون العناصر الجزئية (ص.ص 7:8).

ويُعرِّفه بن الطاهر (2009) بأنه: "القدرة على إدراك المثيرات البصرية كمثيرات مستقلة منفصلة عن السّياق" (ص. 66).

ونفس الأمر ذهب إليه Jover (1994) حين تعرّفه بـ "مدى قدرة الفرد على فصل العناصر أو الأجزاء عن السّياق أو المجال الذي توجد به والقدرة على استعمالها استعمالاً مختلفاً (p 42).

كما لاحظنا، فإن التعريفات السابقة كلها تتمحور حول طريقة تناول الفرد للمثيرات البيئية من حيث الإدراك الكلي أو التحليلي (إلى أجزاء) وهي كلها تعريفات جيدة يمكن الأخذ بها وتبنيها. وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف الأفراد على النحو التالي:

- **المستقلون:** وتطلق هذه السمة على الأفراد الذين يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة ولديهم القدرة على تحليل مكونات المثير المركب، وتطلق على أصحاب النمط التحليلي كما أن لديهم القدرة على عزل الموضوع المدرك بما يحيط به، حيث أن أصحاب هذا المجال يميلون إلى حب الرياضيات والتفكير الرياضي (زوّاري، 2011، ص 39).

- **المعتمدون:** ينظرون إلى المجال الكلي الذي يحدث فيه الموقف بما يتضمنه من تفاصيل ولا يستطيعون التعامل مع الموقف على أنه جزء مستقل عن المجال.

(الزّغلول، والزّغلول، 2003، ص 88)

3- الأساس النظري لأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي:

يذكر زواري (2011) نقلا عن الخولي (2002) أن لهذا الأسلوب امتدادا مع "نظرية التمايز النفسي" **psychological differentiation** في بدايات دراسته تعود إلى النتائج التي توصل إليها "ويتكن" وزملاؤه (Witkin et al, 1954-1949) مفادها أن أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد، فهو بذلك مفيد في فهم النواحي النفسية والإدراكية والنواحي الشخصية والاجتماعية وفي تعامل الفرد مع المواقف الحياتية كما أكدت دراسات هذا الباحث أيضا على ارتباطه الوثيق ببعض الأبعاد النفسية المسيرة للشخصية بما فيها الضوابط والدفاعات ومفهوم الذات والجسم، وهذا الأخير جعل "وتكن" يضع أسسا نظرية للدراسة ليس لهذا الأسلوب فحسب؛ وإنما لكل الأساليب المعرفية بكل أقطابها وأشكالها ويرسخ لها بذلك أصولا نظرية تجريبية تمتد إلى مفهوم التمايز النفسي بين الأفراد، حيث جاء هذا الامتداد متأثرا بالحركة العلمية التي شهدتها علم النفس بشكل عام وعلم النفس المعرفي خاصة كما نجد الأثر الفعلي للاتجاه النظري السائد آنذاك خاصة تيار تقدير الفروق الفردية والأداء المعرفي. وهنا يذكر "هشام الخولي" في ضوء ما

قام به "ويتكن" (Witkin) من دراساتٍ وبحوثٍ حديثةٍ توصل إليها، أن نظرية التمايز النفسي قد شهدت تعديلاً هاماً لتصبح مكونةً من ثلاث أبعادٍ رئيسيةٍ نُلخصها في العناصر الآتية:

(زواري، 2011، ص 41)

1-3 البعد الأول: فصل الوظائف النفسية Segregation of Psychological function :

تشمل مؤشرات هذه الوظائف مفهوم الجسم ووضوحه، ففي حالة المستقلين عن المجال نجد أن مفهوم الجسم لديهم يكون أكثر وضوحاً.. وبالنسبة لطبيعة ميكانيزمات الدفاع التي تتكون منها هذه الوظيفة أيضاً، نجد أن المستقلين عن المجال الإدراكي يستخدمون دفاعات متخصصة مثل الإسقاط كما يستخدم المعتمدون على المجال الإدراكي دفاعات أقل تخصصاً مثل الكبت والإنكار.

2-3 البعد الثاني: فصل الوظائف العصبية والبدنية segregation of neurophysical function

بالنسبة لهذا البعد، فإن نظرية التمايز النفسي توضح أن التمايز الظاهر أو الواضح في التوظيف النفسي لا بد أن يظهر أيضاً في التوظيف العصبي والفيسيولوجي، فالحاء المخ هو مركز هذا الفصل في كل من نصف كرة المخ، وبالتالي فإن الفرد الأكثر تمايزاً والذي يظهر مزيداً من التخصص في الوظائف العصبية والفيسيولوجية يختلف عن الفرد الأقل تمايزاً فأداء المستقلين عن المجال أفضل في أحد نصفي كرة المخ عنه بالنسبة للنصف الآخر في مهام معينة، هذا وتوجد أدلة بحثية تؤيد، الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يكونون مستقلين عن المجال بطريقة أكثر من الذين يستخدمون اليد اليسرى، أو الذين يستخدمون كلتا اليدين معاً.

(الخولي، 2002، ص. ص 73 : 74)

3-3 الذات- اللاذات فصل البعد الثالث segregation of self- monself :

يبدأ هذا المكوّن في العمل عندما يُصبح الفرد على وعيٍ بالتمييز بين العواطف والرغبات الخاصّة، وتلك التي تخصّ الآخرين أي أنّ الفرد الذي يتّصف بالتمييز النفسي بشكلٍ مرتفعٍ هو الفرد الذي يستطيع أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين، فهو يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات، بحيث تُصبح هي المرجع في هذا التمييز، فهي تتّصف بالاستقلالية في علاقاتها الاجتماعية، في حين أنّ الفرد عندما يدرك ذاته بدرجة ضعيفة فهو لا يتمكّن من أن يدرك ذاته مُنفصلة عن الآخرين وهذا يدفعه للاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي، لانخفاض وضوح مرجعه الداخلي. ومنه فإنّ التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين والمعتمدين مجالياً يتوضّح في درجة اعتماد الفرد على أيّ من الأطر المرجعية الداخلي (الذات) أو الخارجية (اللذات). ويتّضح بأنّ الاعتماد على الأطر المرجعية الخارجية يرتبط بالتحوّل نحو توجّه الآخرين، وهذا التحوّل يمكن أن يؤثّر على جاذبية الأفراد ذوي الاعتماد على المجال وكذلك الأفراد المستقلين مجالياً، حيث أنّ المعتمدين على المجال يستغلّون المدلولات الاجتماعية استغلالاً كبيراً في المواقف الغامضة أكبر من المستقلين عن المجال (الديري، 2011، ص 28).

4- خصائص الأفراد ذوي أسلوب (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال

يفيد الأسلوب المعرفي الاستقلال- الاعتماد على المجال في فهم النواحي النفسية والاجتماعية والإدراكية للفرد، حيث يرتبط بتكوين شخصيته، ويختلف الأفراد في أسلوبهم وأيضاً في كيفية إشباعهم للحاجات وتكوين الاتجاهات الخاصة بهم (صادق، 2012، ص 76).

فالمعتمدون على المجال يتميّزون بكونهم يعتمدون على مجال الإدراك الحسيّ المحيط بهم، كما أنّهم يواجهون صعوبة في إعادة هيكلة المعلومات الجديدة وإقامة علاقات بينها وبين الخبرات السابقة، ولديهم صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى، في حين يتميّز المستقلون عن المجال بأنّ لديهم القدرة على إدراك المواضيع بصورة منفصلة عن المجال والقدرة أيضاً على إعادة تنظيم العناصر في مجالٍ مختلفٍ، وبأنّ لديهم كفاءة أكبر لاسترجاع المعلومات من الذاكرة (Altun & Cakan, 2006 , p 291).

كما يظهر المعتمدون مهارات أكبر في العلاقات مع الآخرين على عكس المستقلين الذين يظهر لديهم نقص في الجانب الاجتماعي، إلا أنهم يظهرون مهارة أكبر في إعادة الهيكلة المعرفية من المعتمدين (Rubio,1994, p 90).

وبناء على ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات عربية وأجنبية ومادة علمية يمكن القول أن كون الفرد مستقلاً أو معتمداً على المجال الإدراكي من شأنه أن يضعنا في تصنيفات للملامح التي تطبع شخصية الأفراد من كلا القطبين مما جعل الباحثين يعتمدون تصنيفات متباينة وقد رصدت الطالبة الباحثة أهم هذه التصنيفات من بينها تصنيف "الشرقاوي" (1981) وهو على النحو التالي:

جدول رقم (02): يوضح خصائص الأفراد ذوي الاستقلال عن المجال الإدراكي مقابل الاعتماد عليه

المعتمدون على المجال Field- Dependent	المستقلون عن المجال Field – Independent	الخصائص
الإناث أكثر اعتماداً على المجال	الذكور أكثر استقلالاً عن المجال	الجنس
يفضلون التخصصات الأدبية	يفضلون التخصصات العلمية	التخصص
يتميز الأطفال والمسنين بالاعتماد على المجال	يتميز الشباب بالاستقلال عن المجال	العمر
يتميز المعتمدون بطموح منخفض	يتميز المستقلون بطموح مرتفع	الطموح
يفضلون الأعمال الجماعية والتي فيها مشاركة	يفضلون الأعمال المنفردة عن العمل الجماعي	العمل طبيعية
يتصفون بانهم اجتماعيون	يتصفون بالعزلة والانفرادية والبعد عن الآخرين	العلاقات الاجتماعية
يفضلون العمل في المجالات التي تتطلب مهارات اجتماعية	يفضلون العمل في المهن التي تتطلب التحليل والموضوعية	المفضلة المهن

(المعافى، 2012 ، ص 35)

أما (Huteau 1975) فيرى أنّ المستقلين عن المجال الإدراكي عادة ما يكونون أفضل في الأداء بغض النظر عن نوع التعلم المطلوب (التعلم اللفظية التعلّيمات الرقمية)، والموقف التحليلي هو في الغالب مفيد في التعلّيمات أين يزِيل التداخل لكن أغلب المستقلين

عن المجال هم أكثر تركيزاً على المهمة، في حين أن المعتمدين عن المجال مشتتون بطريقة أو بأخرى بالمؤثرات المحيطة، لاسيما ذات الطبيعة الاجتماعية (p 218).

كما تؤكد Milot (1996) أن المستقلين عن المجال يتميزون بخصائص معينة منها: أنهم أكثر برودة وأبعد في علاقاتهم مع الآخرين ويفضلون الأنشطة الفردية، كما أنهم أقل حساسية للتأثير الاجتماعي ولديهم قدرة على تقدير حجم الأشياء، كما يقومون بتنفيذ التعلّات الجديدة بسرعة (p 9).

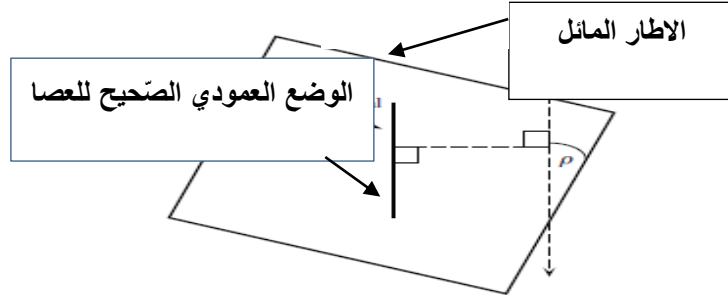
5- طرق قياس أسلوب (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي):

يُعدُّ أسلوب (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي) من أكثر الأساليب المعرفية أهمية، وقد اتخذها علماء النفس محوراً لكثير من الأبحاث المعرفية، وعلى ذلك فقد تعددت المواقف الاختبارية التي تقيس الخصائص المعرفية، ويرجع هذا التعدد لتوفر أدوات قياسها لخصائص سيكومترية، كما أنها غير لفظية تهدف إلى تجنب المشكلات التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية والعمرية إلى جانب صدقها وثباتها. وفيما يلي عرض لأهم هذه الاختبارات وأشهرها:

5-1 اختبار المؤشر والإطار Rod and Frame Test:

في اختبار العصا والإطار، على المفحوص تعديل العصا المضيئة على الوضع العمودي، وسيعمل الظلام على إزالة المؤشرات البصرية. حيث توجد العصا داخل الإطار المضيئ المائل، فإذا كان المفحوص يستخدم فقط المؤشرات الوضعية له؛ فسيكون تعديله مضبوطاً بدقة، بينما إذا اعتمد على المؤشرات البصرية؛ فسوف يؤدي ذلك إلى أخطاء (Huteau, 1975, p200).

كما يوضح Richardson (1998) أن نتائج دراسات أظهرت "ويتكن" على هذا الاختبار أن المعتمدين على المجال يميلون إلى تحريك المؤشر في اتجاه مع ميل الإطار (باعتبار الإطار كمرجع)، بينما يميل المستقلون إلى تحريك الإطار باتجاه عمودي دون مراعاة درجة ميل الإطار معتمدين في ذلك على خبرات داخلية (142: 141 pp).



شكل رقم (01): يمثل رسماً تخطيطياً لاختبار المؤشر والإطار

(Hudson et al, 2006, p 378)

وقد استُخدم اختبار " Witkin " (1954) للقضيبي والإطار (RFT) على نطاق واسع من قِبَل الباحثين في مجال الشخصية وفي مجال الإدراك الحسي والمهارات الحركية وقد تمت دراسة هذا الاختبار من عدة أوجه؛ فمثلاً: قام كل من Venables & Hayes (1972) بدراسة أثر وقت التعرض في اختبار القضيبي والإطار حيث أشارت الدراسة إلى أن زيادة وقت التعرض تضعف الأداء (p 243).

و كما يؤكّد Huteau (1975) وغالباً ما تكون الافتراضات التي تُوجّه هذه البحوث مستوحاة أو مستلهمة من درجات مختلفة من مفهوم التمايز، في بعض الأحيان تذوب في التماثلات، وحتى الاستعارات: أي تمثيل الإطار في اختبار "العصا والإطار" (RFT) بالإطار المرجعي الاجتماعي (p 226).

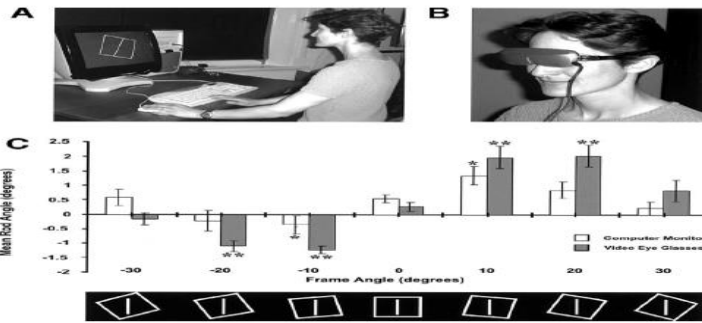
2-5 اختبار المؤشر والإطار Rod and Frame Test النسخة المطوّرة:

حتى وقت قريب، استخدمت البحوث المنشورة نظام القضيبي والإطار الميكانيكي والتي تتطلب مراقبة متخصصة، ولن يكون من السهل توفير الإعدادات اللازمة بطبيعة الحال، ليتم استحداث نسخة من هذا الاختبار، والتي تستند إلى برنامج الكمبيوتر. باستخدام برنامج

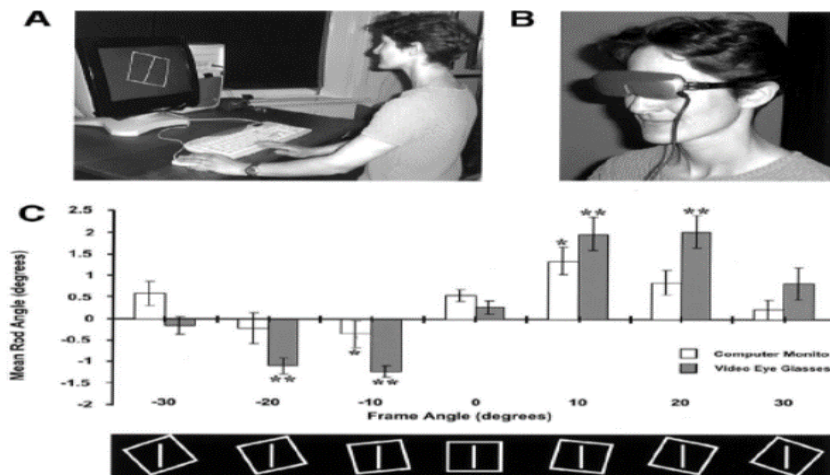
"Visual Basic 5.0 a" على جهاز كمبيوتر يعمل بنظام التشغيل Windows وتتم التجربة في الظلام الدامس، حيث تكون حواف الشاشة مغلقة بشريط أسود للحد من الإشارات البصرية، ومنه يقوم العميل بتدوير الخط الأبيض حول مركزه في اتجاه عقارب الساعة أو عكس اتجاه عقارب الساعة باستخدام الفأرة في حدود الإطار المربع الأبيض وهذان الشكلان موجودان على خلفية سوداء عادية (انظر الشكل 1A). يمكن نقل القضيب في خطوات من 0.5 درجة إلى 30 درجة. ويمكن القول أنه من السهل إدارة اختبار القضيب والإطار من خلال طريقتي (شاشة الكمبيوتر ونظارات الفيديو)، حيث تتطلب الحد الأدنى لتدخل لفاحص، كما أنها لاقت استحسانا من قبل المفحوصين، إلا أنّ نظارات الفيديو تنتج أخطاء أكبر وأكثر أهمية أكثر مما لو عُرض الاختبار على شاشة الكمبيوتر ربما لأنها تتحرك مع الرأس وتظل الصورة ثابتة بالنسبة للعيون، وتتميز نظارات الفيديو بأنها أكثر ملاءمة للاستخدام، كما أنّها صغيرة وسهلة الحمل، إضافة إلى كون الصورة تشغل جزءًا كبيرًا من المجال البصري، مما يجعل استخدامها في غرفة مظلمة تمامًا أقل أهمية من التجارب باستخدام شاشة الكمبيوتر

(Bagust, 2005, pp 1062:1064)

والشكل أدناه ما سبق:



يوضح



شكل رقم (02): يمثل نسخة مطورة لاختبار العصا والإطار.

- (A) يمثل برنامج اختبار القضيب والإطار على شاشة جهاز الكمبيوتر.
 (B) مفحوص يرتدي نظارات الفيديو لاختبار القضيب والإطار.
 (C) مقارنة بين درجات الزوايا السبعة لاختبار القضيب والإطار في طريقتي الكمبيوتر ونظارات الفيديو في تجربة "باغوست" (Bagust, J., 2005) على بعض المفحوصين.
 توضح الرسومات الموجودة تحت المخطط مظهر الشاشة بزوايا إطار مختلفة في تجربة "باغوست"

(القيم السالبة تشير إلى عكس اتجاه عقارب الساعة) (2005, p 1063)



3-5 اختبار تعديل وضع الجسم: Body Adjustment Test

في هذا الاختبار يجلس المفحوص على كرسي داخل غرفة صندوقية صغيرة (موجودة داخل الغرفة التي يجري فيها الاختبار)، ويطلب من المفحوص أن يقوم بتعديل وضع جسمه بالوضع العمودي في حين تبقى الغرفة

شكل رقم (03): يمثل تطبيقا لاختبار تعديل وضع الجسم

(Hudson et al, 2006, p 380)

على وضعها مائلة، ويتكون هذا الاختبار من جزأين:

✓ الجزء الأول:

ويسمى تعديل وضع الغرفة، وهي غرفة صغيرة الحجم صندوقية الشكل طولها 180 سم، وعرضها 150 سم وارتفاعها 150 سم تقريبا، هذه الغرفة يمكن تحريكها يمينا ويسارا بزوايا معينة يمكن للباحث تحديدها، حتى يصدر المفحوص حكمه بأن الغرفة أصبحت عمودية بينما يظل وضع الفرد مائلا كما هو.

ويسمى تعديل وضع الجسم، بداخل نفس الغرفة السابقة يوجد كرسي يقوم المفحوص بنفسه بتحريك الكرسي يمينا ويسارا بزوايا يحددها الباحث أو الفاحص، سواء في اتجاه الغرفة أو العكس حتى يصل إلى ما يتصوره الوضع الحقيقي (زواري خليفة، 2011، ص47).

يلاحظ في هذا الاختبار أن المعتمدين على المجال يميلون إلى تعديل وضع أجسامهم بما يتوافق مع ميل الغرفة بينما يميل المستقلون عنه إلى تعديل وضع أجسامهم دونما اعتبار لميل الغرفة معتمدين في ذلك على مرجعية داخلية (Hudson et al, 2006, p 380).

4-5 اختبار الغرفة الدوارة (The Rotating Room Test):

ويتكون من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه للتجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته، وأثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة، وسوف نلاحظ أن المفحوص إما أن يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، وإما أن يعمل على جعل جسمه مستقيما بشكل حقيقي مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران (الخولي، 2002، ص 91).

وبوجود قوة الطرد المركزي، سيتم ارتكاب أكبر الأخطاء من قبل الأشخاص الذين يستخدمون بشكل تفضيلي المؤشرات الوضعية (Huteau,1975 , p200).

ويشير الخولي (2002) إلى النتيجة التي توصل إليها "نيلسون" وزملاؤه (Nelson et al ,1972) بأن المعتمدين على المجال الإدراكي أظهروا خداعا بصريا أكثر اتساعا من المستقلين عن المجال. وذلك عندما يدور المجال البصري حولهم. بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعا بصريا من المعتمدين على المجال الإدراكي عندما يدورون حول أنفسهم.

(ص 92)

5-5 اختبار الأشكال المتداخلة:

أعد هذا الاختبار في الأصل "جرينر" (Grainer, 1974) لقياس أسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي، وقام الخولي (2000) بإعادة بنائه ليلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية في البيئة المصرية.

ومن خلال هذا الاختبار، فإن الأسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى أو التي تتداخل مع المدرك المراد انتزاعه من المجال الإدراكي ككل فالفرد المستقل عن المجال يمكنه عزل الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال. أما المعتمد مجاليا فلا يستطيع عزل الموضوع المراد إدراكه عن الخلفية.

ويتكون من فقرات متدرجة الصعوبة تحتوي أشكال متداخلة لحيوانات وطيور مألوفة لكن المفحوصين، كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معين بين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين، حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور. وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشافها وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة وقد روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي والأشكال المتداخلة في وقت واحد (بن زطة، 2017، ص 51).

5-6 اختبار الأشكال المخفية (H.F.T) The Hidden Figures Test :

قام "الخولي" عام (2002) بإعداد هذا الاختبار حتى يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، ويكون صورة مكافئة للاختبار السابق وهذا الاختبار يتكون من قسمين ويتطلب الأداء على كل قسم ثلاثة دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن خمسة فقرات متدرجة الصعوبة، هذا ويعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، ويسبق هذين القسمين مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين على الأداء في الاختبار.

وكل فقرة من فقرات القسمين عبارة عن ثلاثة أشكال لحيوانات في (القسم الأول) وأربعة أشكال لحيوانات أخرى في (القسم الثاني)، وهذه الأشكال توجد في صور منفردة بعيدة عن بعضها في أعلى الصفحة - حيث أن كل فقرة توجد في صفحة منفردة خاصة بها- ويوجد في أسفل الصفحة الثلاثة أشكال اللواتي يتواجدن في أعلى الصفحة، ولكنهما متداخلان، هذا

ويوجد شكلاً واحداً فقط هو الذي يكون كاملاً ومتطابقاً مع أحد الأشكال الموجودة في أعلى الصفحة أما بقية الأشكال المتداخلة فتكون ناقصة وغير مكتملة، وعلى المفحوص أن يحدد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة والذي يتطابق مع أحد الأشكال في أعلى الصفحة وهذا التحديد يتم بالإشارة بواسطة قلم الرصاص على الشكل المعني في أعلى الصفحة (الديري، 2011، ص33).

7-5 اختبار الأشكال المتضمنة - Test The Embedded Figures :

يعتبر هذا الاختبار هو الأكثر انتشاراً، حيث أنه اختبار ورقة وقلم، وله صورة جمعية وأخرى فردية، مما ساعد على كثرة وتعدد الدراسات التي تناولته، وتعتمد فكرة هذا الاختبار على تفضيل الفرد للنظر للأشكال المعقدة على أنها وحدة واحدة، كما أنه يجد صعوبة في استخدام أو عزل الشكل البسيط الذي يكون مطموراً داخل كل شكل من الأشكال المركبة أو المعقدة، ولذلك فقد سمي هذا الاختبار باختبار الأشكال المطمورة أو المتضمنة، حيث تتداخل تفاصيل الشكل البسيط مع التفاصيل الأخرى والأكثر انتشاراً في الشكل المعقد، هذا ويحتاج تطبيق هذا الاختبار إلى زمن أكبر من الزمن اللازم لتطبيقه حتى يكتشف المفحوص حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد، وقد لا يكتشفه تماماً بمفرده، بينما نجد مفحوص آخر يمكنه أن يكتشف بسهولة وسرعة معظم الأشكال البسيطة داخل الأشكال المعقدة وقبل الزمن المحدد للاختبار وهذا الفرد لديه من التمكن على تحديد وعزل الشكل البسيط، ويعتبر الفرد الأول معتمداً على المجال الإدراكي، بينما يعتبر الفرد الثاني مستقلاً عن المجال الإدراكي وعلى ضوء ذلك فالفرد المعتمد على المجال يميل إلى إدراك المجال في وحدة كلية، بينما الفرد المستقل عن المجال يتصف إدراكه للمجال بالوضوح، ويتمكن من عزل أجزائه عن بعضها.

وقد أعد هذا الاختبار في الأصل كل من " أولتمان " و"راسكن" و"وتكن" -oltman-raskin and witken لقياس أسلوب الاستقلال الإدراكي (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي)، وقد قام كل من الشراقوي والشيخ (1977) بإعادة بنائه ليلاءم الطلاب والمراهقين والكبار في البيئة المصرية، ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام هي كما يلي:

- القسم الأول: وهو التدريب، ولا تحسب درجته، ويتكون من سبع فقرات سهلة.

- القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة.
- القسم الثالث: وهو يتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة أيضاً، ويعتبر هذا القسم مكافئاً للقسم الثاني من الاختبار.

وكل فقرة من الفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكل مركب أو معقد ويتضمن داخله شكلاً بسيطاً، ويطلب من المفحوص أن يُعَلِّمَ بقلم الرصاص على حدود الشكل البسيط الذي يوجد بداخل الشكل المعقد، وقد طُبِعَت الأشكال البسيطة التي يطلب من المفحوص اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار، وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط بالإضافة إلى الشكل المركب الذي يتضمنه في أن واحد لكل قسم من أقسام الاختبار الثلاثة زمن محدد، وهو دقيقتان للقسم الأول وخمس دقائق للقسم الثاني وخمس دقائق للقسم الثالث (الديري، 2011، ص. ص 34:35).

كثير من الباحثين يفضلون الاعتماد على اختبار الأشكال المتضمنة والاختبارات الأدائية التي على شاكلته لقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال نظراً لأنه اختبار غير لفظي ولا يتطلب سوى الحد الأدنى من اللغة، كما أن خصائصه السيكمترية قد تم التحقق من صدقها وصلاحيتها عبر الثقافات (Altun & Cakan, 2006, p 290).

اختبارات الأشكال المتضمنة حسب السن:

- وهناك تصنيف لثلاثة اختبارات لأشكال المتضمنة التي يتم تطبيقها حسب السن كما حدّتها (Jover) وهي:
- مقياس الأشكال المتضمنة للأطفال في سن ما قبل المدرسة من 3-5 سنوات والمسمى اختصاراً بـ"PEFT".
 - مقياس الأشكال المتضمنة للأطفال من 5 سنوات إلى 12 والمسمى اختصاراً بـ"CEFT".
 - والأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وهو الأكثر استعمالاً والذي يرمز له بـ (GEFT)

(p 42)

5-8 اختبار الرورشاخ :

ويشير (Huteau 1976) :

إلى أنه كثيرا ما يستخدم "الرورشاخ" Rorschach في دراسات (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي سواء كاختبار موضوعي للبناء والتمايز الإدراكي، أو كاختبار إسقاطي للشخصية والذي تم التأكد من صدقه، وهناك عدد قليل نسبيا من الدراسات التي استخدمت الاعتماد على المجال كمعيار للتحقق من صحة الإجابات ونتائج الاختبار، وهذا ما يسمح بتحسين الاختبار، فعلى سبيل المثال، من خلال الدراسات على الإجابات "البيضاء" وعلى "الرجع الحميم" ضمن اختبار الرورشاخ. فإنَّ الإجابات "البيضاء" هي علامة الاستقلال عن المجال الإدراكي، إذ أنَّها تعكس حضورا أقل للشكل، والتي يمكن أن تصبح بذلك كخلفية (218 : 217 pp).

خلاصة الفصل:

تم التعرف في الفصل السابق على الأساليب المعرفية بشكل عام وأسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي مسقط الضوء في الدراسة الحالية ، حيث تم تناول كل منهما بالتعريف؛ فتم الاتفاق على أن الأسلوب المعرفي عبارة عن تفضيلات ثابتة نسبيا، وطريقة معالجة الفرد للمعلومات التي يتلقاها من بيئته المحيطة، كما تم الاتفاق كذلك على أن الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي هو عبارة عن مدى قدرة الفرد على فصل العناصر أو الأجزاء عن المجال الذي توجد به، استنادا إلى النظرة الكلية أو الجزئية للمثير وقد تم التعرّيج كذلك على النظريات المفسرة في هذا الإطار والتصنيفات، وصولا إلى طرق قياس الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي.

التفكير الناقد

تمهيد

تعريف التفكير

معايير التفكير

عناصر التفكير

أنماط التفكير

النظريات المفسرة لعملية التفكير

أدوات التفكير

العوامل المؤثرة في التفكير

مفهوم التفكير الناقد

أهمية التفكير الناقد

مكونات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى

خطوات التفكير الناقد

معايير التفكير الناقد

خصائص الطالب المفكر تفكيراً ناقداً

التفكير الناقد بين المدرسة والمنهاج

إستراتيجية تنمية التفكير الناقد

معيقات تنمية التفكير الناقد

طرق قياس مهارات التفكير الناقد

خلاصة الفصل

تمهيد:

التفكير سمة من السمات التي تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، وسيتم التعرف في هذا الفصل على التفكير وأحد أنواعه وهو التفكير الناقد، وكل ما يتعلق بهما من مفاهيم، وأنماط، وطرق تنميتها إلى غير ذلك من المتعلقات.

أولاً: التفكير:

إن مصطلح التفكير يدل على العديد من المعاني، التي تؤدي في النهاية إلى حل مشكلة ما، أو بناء خطة، والتفكير سلوك يأتي من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها ومحاولته المستمرة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجهه، وفيما يلي مزيد حول مفهومه ومتعلقاته بشيء من التفصيل.

1- تعريف التفكير:

1- 1 تعريف التفكير لغة:

يُعرّف التفكير في اللغة كما ورد في لسان العرب: الفكر والفكرة: إعمال الخاطر في الشيء، التفكير اسم التفكير (ابن منظور، 2003، ج/ص: 146/7).

والتفكير اسم التفكير وهو التأمل (ابن منظور، 1998، ص 307).

2-1 تعريف التفكير اصطلاحاً:

تُعرّفه حاج (2018) بأنه: "مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات والمهارات قابلة للتعلّم" (ص. 716).

كما يرى حبيب (2007) أنه التّقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتّخاذ القرار، أو التّخطيط، أو حلّ المشكلات أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما (ص. 18).

ويؤكّد نشواتي (2003) بأنّ التّفكير في جوهره نشاط معرفي يتناول معالجة الرّموز بأنواعها المختلفة، وربّما كانت المفاهيم أحد أكثر الرّموز أهميّة في هذا النّشاط وغالبا ما يستخدم التّفكير في أوضاع تتطوي على مشكلات تتطلّب حولا مناسبة. وعملية معالجة المعلومات وترميزها، لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنّه يمكن استنتاجها من السّلك الظّاهري الذي يصدر عن (نشواتي، 2003، ص. 451).

ويرى Jusino (no) أنّ سلسلة من عمليات التفكير، والتي نسميها مهارات التفكير، هي إجراءات للتعامل مع المعلومات، حيث نحل الشيء، نلاحظه ونصنّفه ونفصله إلى أجزاء نربط الأجزاء من خلال عملية إعادة الصياغة. وقد يكون التحليل كيميائيا أو أدبيا أو سياسيا ... إلخ، كما يتطلب بعض المواقف الموجهة والمنشطة (الفضول، النّظامية، المثابرة، والموضوعية، وما إلى ذلك) (Jusino, p 39).

كما يُعرّف كذلك بأنه عملية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا.

(عبد العزيز حنان، 2012، ص. 49)

وتشير سنة 2005 إلى تعريف باير Beyer الذي يعتبر فيعتبر التّفكير بأنه البحث عن المعنى من خلال مجموعة من نشاطات موجّهة لاكتشاف ما، أو إعطاء معنى لشيء عديم المعنى (ص. 6).

في حين يُعرّفه مهدي (2006) بأنه:

منظومة من العمليات التي يوظّفها العقل لتنظيم خبراته بطريقة جديدة لحلّ مشكلة معيّنة، بحيث تشتمل هذه المنظومة على عمليات إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وعمليات إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة وبين العام والخاص، وبين المعلوم والمجهول، وتكون هذه

المنظومة هادفة وموجّهة لتحقيق غاية مقصودة قد تكون (تكوين فكرة ما، أو الحكم على ظاهرة، أو حلّ لمشكلة ما، أو اتّخاذ قرار ... إلخ) (ص. 14).

بينما زيتون (2003) فيصفه بأنه "عملية الاتّصال التي تقوم بين العصبونات في مناطق الدّماغ المختلفة بقصد تبادل المعلومات حول موضوع ما" (ص. 4).

1- 3 تعقيب على التعاريف السابقة:

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّ هناك اختلافات في التّناول نظرا لاختلاف المشارب النّظرية، حيث نجد أن نشواتي استند في تعريفه للتّفكير على نظرية معالجة المعلومات، وهذان التعريفان يحتاجان إلى المزيد من التّوضيح حول مكّونات هذه العملية وعناصرها، في حين نلاحظ أنّ هناك من يعتبره مجموعة من الوظائف العقلية والمهارات تتم عبر مراحل كتعريف Jusino، وهناك من يذكر هذه العمليات بشيء من التّفصيل دون ذكر الكيفية التي تتم بها كتعريف عبد العزيز، أمّا تعريف شنة نقلا عن باير فيبدو مقتضبا كثيرا و قد ينطبق على كثير من المصطلحات في علم النّفس، و قد يكون أقرب إلى تعريف الإدراك منه إلى تعريف التّفكير. في حين تعريف مهدي فهو يبدو تعريفا موفّقا إلى حدّ كبير فقد فصّل في تناوله للظاهرة من خلال طبيعتها والعلاقة بين أجزائها ومراحلها، بينما تعريف زيتون فقد كان من وجهة نظر بيولوجية بحتة مما جعله يفتقد إلى الكثير العناصر وغير دقيق، لاسيما أن تعريفه قد ينطبق على وظائف عقلية أخرى.

وبناء على ما سبق من تعريفات قامت الطالبة الباحثة بصياغة تعريف محاولة من خلاله جمع أهم وجهات النظر حيث عزّفته بأنّه: عملية معرفية عليا مركّبة بالغة التّعقيد يتم فيها تجنيد أنواع مختلفة من العمليات المعرفية الأخرى كالذكاء والإدراك والذاكرة والتّحليل والاستدلال ... إلخ، وذلك لمعالجة المعلومات والرّموز بهدف حل مشكلة، وهو عملية داخلية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد.

2- معايير التفكير:

وهي معايير يجب تطبيقها على التفكير لضمان جودة التعلم، يجب أن تصبح هذه المعايير مغروسة في تفكير الطلاب، وتشكل جزءا من صوتهم الداخلي، وتوجيههم إلى التفكير بشكل أفضل:

1-2 الوضوح: هل يمكن أن توضح أكثر حول هذه النقطة؟ هل يمكنك التعبير عن هذه النقطة بطريقة أخرى؟ هل يمكن أن تعطيني صورة توضيحية؟ هل بإمكانك إعطائي مثالا؟ الوضوح هو "المعيار المدخل" إذا كان البيان غير واضح، لا يمكننا تحديد ما إذا كان دقيقاً أو ملائماً. على سبيل المثال السؤال: " ما الذي يمكن عمله بشأن نظام التعليم في أمريكا؟" غير واضح ومن من أجل معالجة السؤال بشكل ملائم، قد يكون السؤال الأوضح " ما الذي يمكن أن يفعله اختصاصيو التوعية لضمان تعلم الطلاب للمهارات والقدرات التي تساعدهم على العمل بنجاح في العمل وفي اتخاذ القرارات اليومية".

2-2 الدقة: هل هذا دقيق حقا؟ كيف يمكننا التحقق من ذلك؟ كيف يمكننا معرفة ما إذا كان هذا دقيقاً؟ يمكن أن يكون البيان واضحاً ولكن ليس دقيقاً، كما في عبارة "معظم الكلاب يزيد وزنها عن 300 رطل."

3-2 التحديد: هل يمكن أن تعطيني المزيد من التفاصيل؟ هل يمكن أن تكون أكثر دقة؟ يمكن أن يكون البيان واضحاً ودقيقاً، ولكن ليس محددًا، كما هو الحال في مثال زيادة الوزن للكلاب، لا نعرف كيف يزيد وزنها تحديداً، برطل واحد أو أكثر.

4-2 الملاءمة: كيف يرتبط ذلك بالسؤال؟ كيف يتحمل هذا الأمر؟ يمكن أن يكون البيان واضحاً ودقيقاً، ومحددًا، ولكنه غير ذي صلة بالموضوع المطروح.

5-2 العمق: كيف تعالج إجابتك تعقيدات السؤال؟ كيف تأخذ في الاعتبار المشاكل في السؤال؟ هل تتعامل مع أهم العوامل؟ يمكن أن تكون العبارة واضحة ودقيقة و محددة وذات صلة، ولكنها سطحية (أي نقص في العمق). على سبيل المثال، العبارة " فقط قل لا Just " Say No، التي تُستخدم عادةً لثني الأطفال والمراهقين عن تعاطي المخدرات واضحة ودقيقة وذات صلة، ومع ذلك، فإنها تفتقر إلى العمق لأنها تعالج قضية معقدة للغاية، وهي

مشكلة انتشار استخدام المخدرات بين الشباب، فبهذا الشكل السطحي سيحدث الفشل في التعامل مع تعقيدات القضية.

2-6 السعة: هل نحتاج للنظر في رأي آخر؟ هل هناك طريقة أخرى للنظر إلى هذا السؤال؟ كيف يبدو هذا من وجهة نظر محافظة؟ قد يكون خط الاستدلال واضحاً ودقيقاً وملائماً وعميقاً، ولكنه يفتقر إلى الاتساع (كما هو الحال في حجة من وجهة نظر المحافظين أو الليبراليين التي تتعمق في قضية ما، ولكنها لا تعترف إلا بأفكار جانب واحد من السؤال).

2-7 المنطق: عندما نفكر، نجلب مجموعة متنوعة من الأفكار معاً، وعندما يكون الجمع بين الأفكار متلازماً ومتبادلاً معاً، يكون التفكير "منطقيًا"، وعندما لا يكون الجمع بينها منسجماً، أو يكون متناقضاً بعض الشيء، فإن الدمج سيكون "غير منطقي".

2-8 العدالة: هل ندرس جميع وجهات النظر ذات الصلة؟ هل نقوم بتشويه بعض المعلومات للحفاظ على منظورنا المتحيز؟ هل نحن أكثر اهتماماً بمصالحنا الخاصة أكثر من الصالح العام؟ من الطبيعي أن نفكر من منظورنا الخاص؛ لهذا، فمن المهم الحفاظ على مستوى العدالة في طبيعة تفكيرنا، خصوصاً عندما يكون الموقف ضدنا.

(Richard & Elder, 2008, pp 8:9)

3- عناصر التفكير:

ويلخص (Lowenthal (2007) عناصر التفكير في المخطط الآتي:



شكل رقم (04) : يمثل عناصر التفكير

(Lowenthal, 2007 , p 9)

4- أنماط التفكير:

وللتفكير أنماط متعدّدة، تختلف من نظرية إلى أخرى، ومن عالم إلى آخر، وكذلك من معيار إلى آخر، يمكن تقسيم التفكير من حيث الفعالية إلى نمطين هما:

أ- نمط التفكير الفعال **Effective thinking**:

ويتطلب نمط التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة وإستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة.

ب- نمط التفكير غير الفعال **Ineffective thinking**:

ويشير أبو شعبان (2010) إلى أنه ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو إعطاء تعليمات وأحكام متسرعة، أو ترك الأمور للزمن أو للحوادث كي تعالجها (ص. ص 50:51).

بينما يحدّد عسقول (2009) سبعة أنواع من التفكير هي:

- أ - **التفكير العلمي**: ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقة مع العالم المحيط به.
- ب - **التفكير المنطقي**: وهو التفكير الذي يُمارَس عند محاولة توضيح الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيذها.
- ج - **التفكير الناقد**: وهو الذي يقوم على الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتهي إليها هذا الواقع.
- د - **التفكير الإبداعي**: وهو أن تُوجد شيئاً مألوفاً من الشيء غير مألوف وأن نحول المألوف إلى شيء غير مألوف.
- هـ - **التفكير التوفيقى**: وهذا يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيُظهرُ تقبلاً لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقاً وسيطاً يجمع بين أسلوبه في المعالجة وأسلوب الآخرين.
- و - **التفكير الخرافي**: والهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو تحصين الطلاب من استخدامه والتقليل من مناسبات وظروف حدوثه.
- ي - **التفكير التسلطي**: والهدف من عرضه فهم هذا النوع تحصين الطلاب من استخدامه لأن هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكيرٌ يقتل التفائنية والنقد والإبداع.

(ص. 20)

ويرى عثمان وأبو حطب (1978) أن للتفكير ستة أنماط وهي:

- التداعي الحر (الطلاقة).
- التداعي المقيد (المرونة).
- التفكير الحدسي.
- التفكير الاستدلالي.
- التفكير الابتكاري.
- التفكير الناقد.

ويجمع عفانة (1995) أنماط التفكير السليمة فيما يلي:

✓ التفكير الاستقرائي **inductive thinking**: وهو الانتقال من القضايا الجزئية إلى القضايا الكلية.

✓ التفكير الاستدلالي **Deductive thinking**: وهو تفكير منطقي قياسي يعتمد على الانتقال من القضايا الكلية إلى الجزئية:

✓ التفكير الربطي **relative thinking**: وهو تفكير علاقي يستخدمه المتعلم في معرفة العلاقات الكامنة بين جزئيات معطاة لحل المسألة الرياضية ما.

✓ التفكير التفحصي **test thinking**: وتفكير تجريبي للموقف الرياضي، إذ يلجأ المتعلم إلى رسم خطط متعدد للوصول إلى النتائج المرغوبة.

✓ التفكير الناقد **critical thinking**: وهو عملية تقييمية تحدد بمعايير متفق عليها.

✓ التفكير الحدسي **Intuitive thinking**: وهو تفكير تخميني للحل دون معرفة السبب.

✓ التفكير فوق المعرفي **metà cognitive thinking**: ويركز هذا النوع على المعرفة التي تؤدي إلى اكتساب معرفة جديدة.

✓ التفكير البصري **Visual thinking**: وهو من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعب عنها وعن الأفكار الخاصة بصريا ولفظيا (نصار، 2009، ص.ص 24 : 25).

كما يوجد تصنيف آخر أورده المكدمي (2012):

أولاً: التَّفكير الاستقرائي **Inductive thinking**:

وهو نشاط عقلي يقوم على دراسة مجموعة من المعلومات الجزئية من أجل الوصول إلى قاعدة عامة أو نظرية أو علاقة، ويشتمل هذا التفكير على مهارتين أساسيتين هما:

1- التوصل إلى استنتاجات.

2- التعرف على العلاقات.

ثانياً: التفكير الاستنباطي **Deductive tinming**:

وهو نشاط عقلي يسعى الفرد من خلاله للوصول إلى استنتاج ما، أو معرفة جديدة في ضوء معلومات، أو افتراضات، أو مقدمات، أو قاعدة معطاة، ويستند هذا النوع من التفكير على مهارة أساسية وهي التعرف على العلاقات والوصول إلى استنتاجات في ضوء

ذلك، ويمكن أن يتم الاستنباط في ضوء قاعدة أو في ضوء مقدمتين، تسمى الأولى المقدمة الكبرى، وتسمى الثانية المقدمة الصغرى.

ثالثا: التفكير التقويمي Assessing thinking:

وهو نشاط عقلي يهدف إلى إصدار حكم أو قرار حول قيمة أو نوعية أو سلامة شيء ما (فكرة، موقف، رأي ما... إلخ) في ضوء معيار معين (ص.ص 23:24).

5- النظريات المفسرة لعملية للتفكير:

لقد تعددت النظريات التي تناولت التفكير واختلفت باختلاف وجهات النظر، وكذلك نظرا لطبيعة التفكير المعقدة والغامضة بوصفه عملية مركبة ومتداخلة مع العمليات المعرفية الأخرى وفيما يلي عرض لأهم النظريات المفسرة لعملية التفكير.

1-5 السلوكية:

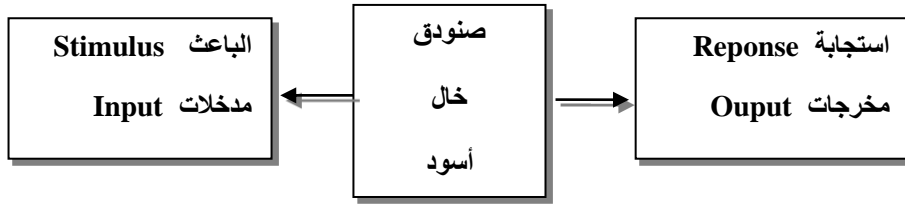
وحسب أصحاب الاتجاه السلوكي الشرطي فإنّ التفكير هو استجابة تجاه مثيرات معينة تتطلب استجابات معينة ترتبط بالظروف الموجودة ضمنها، والتعزيز الذي يليها يحدد استمرار هذا الفكر، بينما يرى أصحاب الاتجاه السلوكي الإجرائي أن التفكير هو عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد فيجد لها استجابة قد ترتبط بحالة ذهنية أو حل مشكلة أو إجابة عن سؤال كان الفرد يبحث لها عن إجابة ومن ثم وجد له إجابة شافية مما عزز تكرار هذه الاستجابة بسبب التعزيز المرتبط بتشجيع خارجي ومنه أصبح تشجيعا ذاتيا.

(أبوشعبان، 2010، ص.ص 48: 49)

إنّ هذا التفسير لحلّ المشكلة يعتبر سلوكا مُضمراً لعمليات المحاولة والخطأ أو تجريب العادات المتوفرة عبر نشاط داخلي، لذا فهو ينفي مبدأ أساسيا يقوم عليه نشاط التفكير وحل المشكلات وهو "اكتشاف حل جديد" لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للفرد، وهذا مالا ينطبق على الأوضاع التي تتضمن درجة من التجريد والتعقيد، وإنما يُستخدَم أساسا لاكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الأفضل من بين البدائل العديدة المتوفرة (طبي، 2005، ص 20).

وقد هاجم **Watson** الطرق الاستبطانية لفحص محتويات عقل الفرد. واستبدل بهذا دفاعه عن المقاييس الموضوعية للباعث أو المدخلات لأحد الكائنات واستجابة هذا الكائن

لذلك أو المخرجات أدّى هذا إلى اعتبار الكائن - حيوانا كان أم بشرا - كصندوق خال أسود.

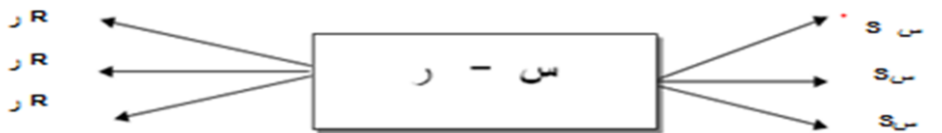


شكل رقم (05): يمثل رسما توضيحيا لنظرية واطسون

(جوديث، 1996، ص. 42)

وعن التفكير يعتقد "واطسون" أنه لا وجود لذلك النشاط العقلي الداخلي، وكل ما يفعله الناس هو إصدار استجابات ترتبط شرطيا بمنبهات مختلفة، وأن التفكير كان مجرد حديث صوتي فرعي ذلك أن الناس عندما كانوا منشغلين في هذه الأنشطة العقلية كانوا بالفعل يتحدثون إلى أنفسهم، ومن ثم فقد كان اقتراح واطسون أن أحد المكونات المهمة للتفكير كان الحديث الصوت الفرعي (أندرسون جون، 2016، ص. 88).

أما السلوكيون الجدد أمثال دولارد وميلر، فقد أكدوا على أن لعملية التفكير أهمية في تشكيل السلوك، لاسيما عن طريق المثيرات الضمنية أو (الجزئية) المرموز لها بالحرف الصغير (s) التي تستدعي بدورها استجابات ضمنية (جزئية) يرمز لها بالحرف الصغير (r)، والتي تستجد مثيرات أخرى ذات علاقة بها، ومن ثم تقوم على بناء سلوك جديد يرتبك بتلك المواقف التي حدثت.



شكل رقم (06): يمثل توضيحا للنظرية السلوكية لـ "دولارد" و"ميلر"

(بوقفة، 2006، ص. 36)

خلال العشرينيات والثلاثينيات هاجم بشدة علماء النفس من أتباع نظرية الجشطالت أمثال: "كوهلر" (Kohler) و"كوفكا" (Koffka) و"فيرتيمر" (Wertheimer) مفهوم الباعث والاستجابة على أساس أنه لا الإدراك ولا التفكير يمكن إخضاعهما لتراكمات الأحاسيس أو الارتباطات الفردية، لكنّها بدلا من ذلك تتحد بناء على التركيب الكلي لما يسمّيه "كوفكا" المجال أو الحقل النفسي (جوديث، 1996، ص. 56).

فنحن نميل إلى تنظيم الأشياء كوحدات تبعا لمنظومة من القواعد تسمى بالمبادئ الجشطالتية للتنظيم، والتي تم افتراضها بداية من قبل "فيرتيمر" Wertheimer .

(أندرسون جون، مرجع سابق، ص. 95)

ويرى علماء نفس الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمّنهما مجاله الإدراكي، لذا يعتبرون التفكير وحلّ المشكلة عمليتين معرفيتين داخليتين.

(نشواتي، 2003، ص.ص 456:457)

5-3 نظرية بياجيه:

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية والوظائف العقلية، ويرى أن النمو المعرفي لا يتمّ إلاّ بمعرفتها، ويشير "البناء العقلي" إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، أمّا "الوظائف العقلية" فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

(أبو جادو، 2006، ص. ص 93: 94)

وقد درس بياجيه تطوّر تفكير الطّفّل بصورة عامّة وحددّ المراحل التي يمرّ بها النّمّو العقلي عند الطّفّل وهي:

- أ- المرحلة الحسيّة والحركية منذ الميلاد وحتى سنة الثانية.
- ب- مرحلة التفكير الصّوري أو مرحلة ما قبل العمليات التّصويرية من الثانية حتى السابعة.
- ت- مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة من السابعة وحتى الحادية عشرة
- ث- مرحلة العمليات الشّكلية من الحادية عشرة وفترة المراهقة.

أ- ثم قام بياجيه بدمج المرحلتين الأولى والثانية معاً لتشمل التفكير غير المنطقي أو حقبة ما قبل العمليات، بينما تحدّث عن مرحلتين الأخيرتين معاً بوصفها حقبة العمليات المنطقية (الطّيب، 2006، ص. 25).

إن قدرة الطفل على التفكير المنطقي في هذه المرحلة، ساذجة إذا ما قيست بقدرة الراشد ويقود ذلك إلى ضعف خبرته؛ فمثلاً يظن أن هناك علاقة بين الأفكار والحوادث التي يكون بعضها بجانب بعض، كما أنه لا يستطيع تطبيق المبادئ العامة على الظروف الخاصة، أو إدراك السبب أو حتى التمييز بين السبب والنتيجة.

ويعتقد "بياجيه" أن تفكير الطفل ما بين السابعة والثانية عشرة يصبح أكثر قدرة على التحليل تدريجياً، وكلما حصل على خبرة أفضل، كلما نما لديه التبصر والتمييز بين أوجه التشابه والاختلاف، مما يساعده على إطلاق التعميمات فيما بعد، وكذلك على الربط بين الأسباب والنتائج، ومع تطور النمو العقلي عنده يبدأ بفحص خبراته تدريجياً وبتقدير واعتبار وجهة نظر الآخرين، ويؤكد "بياجيه" كذلك بأن تفكير الطفل لا يصبح منطقياً قبل سن 12 سنة، وفي الواقع، فإن كثيراً من علماء النفس يعتقدون أن رأي "بياجيه" هذا نوع من المبالغة في تحديد السن، وهكذا فإن الطفل في هذا المرحلة يستطيع تكوين المجموعات والأصناف، وتتحول الأعمال التي كان يجريها في الخارج إلى أعمال داخلية، والتي يطلق عليها "بياجيه" التمثل الذهني أو العمل في الداخل، ولذلك فإن الطفل في هذه المرحلة يتخلص تدريجياً من مركزية الذات مستفيداً في ذلك من نموه الاجتماعي واللغوي، وما يتصل بهما من اتساع في خبراته، وهكذا يحرز تقدماً واضحاً في تفكيره في اتجاهات مختلفة.

(قطامي، 1990، ص. 66:67)

4-5 نظرية معالجة المعلومات:

ووفقاً لنظرية معالجة المعلومات، يعمل العقل بطريقة أشبه بجهاز كمبيوتر يعالج المعلومات باستخدام مختلف البرامج وهذه البرامج تتوافق مع نظام الترميز والعمليات.

(Jusino, n.d , p 37)

يحاول أصحاب هذا الاتجاه، كما رأينا، تنظير الحوادث السيكلوجية جميعها انطلاقاً من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني، وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها، لذلك يحاولون لدى تفسير عمليات التفكير، استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب، يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان - إن مدى قدرة الحاسوب على النجاح في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط (نشواتي، 2003، ص 458).

5-5 نظرية جيلفورد:

يعتبر نموذج "جيلفورد" نموذجاً فريداً غير شائع وهو يختلف عن النماذج الأخرى وقد أطلق على نموذج "جيلفورد" الجديد "نموذج المصفوفة" وهو يقوم على فكرة التصنيف المستمر للظواهر في فئات متداخلة وهو بذلك يخالف النموذج غير المتداخل مثل النموذج الهرمي.

ونموذج المصفوفة عند "جيلفورد" يتكوّن من ثلاثة أبعاد على هيئة مكعب هي:

أ- نوع العملية: (قدرات الذاكرة، قدرات التفكير) التي تنقسم إلى قدرات المعرفة والقدرات الإنتاجية التقاربية والتباعدية، وقدرات التقويم.

ب- نوع المحتوى: ويُفصّد به نوع الطريقة التي يتمّ بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية، ويتضمّن ستة أنواع من المحتوى هي: محتوى الأشكال، ومحتوى الرموز ومحتوى المعاني، والمحتوى السلوكي.

ج - نوع الناتج: ويُفصّد به نوع الطريقة التي يتمّ بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية، ويتضمّن ستة أنواع هي: (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات التحويلات، التضمينات). وفي هذا النموذج تتفاعل العملية مع المحتوى والناتج ليعطى قدرة عقلية خاصة معينة وبذلك يصبح عدد العوامل المتوقعة: 5 عمليات × 4 محتويات × 6 نواتج = 120 عملاً (الطيب، 2006، ص 28).

6- أدوات التّفكير:

يتمُّ التّفكير باستخدام الرّموز، والرّمز أيُّ شيءٍ يمثّل شيئاً آخر غيره أو يشير إليه فالصّورة الذهنية التي تستدعيها في ذهنك حينما تتذكّر شيئاً ما غير موجود حالياً إنّما هي رمز يمثّل هذا الشيء، والرّمز ينقل إلينا معنى معيّناً، ويمدّنا بمعلومات معيّنة عن شيء أو حادث يمثّله، وهناك مجموعة من الرّموز التي يستخدمها الإنسان في عملية التّفكير.

أ- الصّور الذهنية: كلّ منّا يعرف بخبرته الخاصّة أنّنا حينما نفكّر نقوم بتمثيل صور الأشياء في أذهاننا، فأنت حينما تفكّر في ترتيب رحلة ستقوم بها فإنك تقوم أثناء تفكيرك باستحضار صور الأشياء التي تفكّر فيها.

ويستخدم الإنسان في تفكيره صورة ذهنية من جميع الكيفيات الحسيّة المختلفة (بصرية، وسمعية، وشميّة، وذوقية، ولمسية وعضلية، حركية) غير أنّ معظم النّاس يستخدمون الصّور البصرية بكثرة، وتختلف هذه الصّور الذهنية أيضاً في قوتها ووضوحها.

ب - المفاهيم: تمثل المفاهيم فئات أو أنواعاً من الأشياء وليست فقط حالات فردية. وأغلب معارفنا في شكل مفاهيم وليست في شكل بنود أو أمثلة مستقلة أو نوعية، ويمثل المفهوم فئة تنتمي لها منوعات وأشكال فئة واحدة فيزيقية: مثلاً مفهومنا عن السيارة يتضمّن كل شيء من أصغرها إلى أكبرها ومن أرخصها إلى أثنها.

وتمثل المفاهيم أيضاً الأشياء الحية مثل الحيوان والإنسان، أو أنماط الأنشطة مثل القراءة والمشي، أو الخصائص الجسميّة مثل صغير أو سمين، أو العلاقات بين الأشياء مثل أطول أو أجمل. وتمثل المفاهيم أيضاً حالات معرفية أكثر تجريداً مثل الشعور بالحب أو الفضيلة أو العدوان، و بدون المفهوم العام للشيء لن نستطيع أبداً ضرب مثال مبسط للطفل ولا شرح ووصف الحالات (شليبي، 2001، ص. 161).

ج - اللّغة: عندما يبدأ الطّفل في تعلّم اللّغة فإنّه يتعلّم كلمات ترمز إلى مفاهيم ويستطيع حينئذ أن يتناول المفاهيم في تفكيره بطريقة رمزية؛ أي باستخدام الكلمات التي ترمز إليها وتساعد اللّغة الطّفل على تعلّم مفاهيم جديدة وبذلك يزداد محصوله اللغوي والمفهومي وهذا لا شكّ يزيد من قدرته على التّفكير وحلّ المشكلات (الطّيب، 2006، ص. 31).

وتضيف عبد العزيز (2012) عنصرا آخر من أدوات التفكير والمتمثل في:

النشاطات العضلية: إذ يؤدي التفكير في كثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من عضلات الجسم فمثلا عندما نفكر في كلمة معينة نلاحظ استجابات عضلية بسيطة تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما يتحدث بصوت مرتفع وفي هذا المجال يؤكد "مانجل" أنّ الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وطيدة بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر، فكلما انغمس هذا الشخص في التفكير زادت التقلصات العضلية والعكس صحيح أي عندما لا يعمل الشخص عقله بالتفكير يكون هناك استرخاء عضلي.

(عبد العزيز، 2012، ص. 57)

7- العوامل المؤثرة في التفكير:

1-7 ثقافة المجتمع:

ترى وقاد (2008) بأنّ بعض الثقافات تعزّز أساليب معينة من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات كما أثبتت دراسة فيوما والتي أكدت وجود فروق بين الريف والمدن في أساليب التفكير (ص. 37).

2-7 جنس الفرد:

يتأثر متغير الجنس بالمتغير السابق وهو الثقافة، فالأسرة تُعدُّ الأبناء وفقا لاعتقادهم حول الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس ومنه على متغير التفكير (وقاد، 2008، ص 38).

6-7 عمر الفرد:

أما عن تأثير العمر في مستوى التفكير فيكفي أن نستشهد الطالبة الباحثة بنظريات النمو المعرفي كنظرية "بياجية" والتي تناولت باستقاضة مراحل تطور التفكير والقدرات المعرفية وتأثير التقدم في العمر على المنظومة الفكرية.

7-7 أساليب المعاملة الوالدية:

يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تتعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، حيث يؤكد الأدب السيكولوجي على أهمية أسئلة الأطفال داخل الأسرة وتنمية معلومات الطفل عن الطبيعة والعالم المحيط به، وتنمية معلوماته في مختلف ميادين المعرفة، واستخدام الأفكار والآراء المجردة التي لا يمكنه فهمها فيصل إلى استخدامها بمفرده، كما أنها تسهم في تنمية نداء الطفل، وحبّه للاستطلاع والاكتشاف، كما تنمّي عنده الانتباه والملاحظة فضلا عن تنمية شخصية الطفل و قدراته اللغوية (عمور، 2007، ص. 99).

8-7 التّعلم:

يرى عمور (2007) المسؤولية الملقاة على عاتق المدرسة الآن؛ تفوق ما كانت عليه من قبل، ولم تُعدّ مهمّة المدرسة تقتصر على تعليم أنواع المعارف العقلية، حيث أصبح منوطا بها تغيير اتجاهات أبنائها وتعليمهم طريقة التفكير الصحيحة وأن تيسّر لهم اكتساب عادات القراءة (عمور، 2007، ص. 100).

وتشير وقاد (2008) أنّه نادرا نسبيا ما يتمّ تشجيع الاستقلال العقلي إلاّ في المستويات العليا من التّعليم، كما يرى أيضا أنّ المعلّمين يمكن أن يعزّزوا نمو التّلاميذ المعرفي بتشجيعهم على أساليب تفكير مختلفة في إنجازهم للمهمّات" (ص. 39).

9-9 العمل:

إنّ العمل ونوعه يؤثّران على أسلوب تفكير صاحبه ومن الممكن أن يعدّله، كما يؤكّد "روك" (Rok) أنّه عندما تتوافق مهارات تفكير الفرد مع مهارات التفكير المطلوبة اللازمة لمهنة ما، فإنّ أداءه في هذه المهنة سيكون أفضل مما لو لم يكن هناك توافق.

(وقاد، 2008، ص 41)

10-7 وسائل الإعلام:

إنّ حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريبا كلّ عام وكلّ شهر بشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدّراسات أنّ هناك تأثيرا مباشرا وملحوظا للتلفاز، والبرث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين فتعتبر الصّحف والمجالات والإذاعة

والتلفزيون، لاسيما الأنترنت التي تجذب اهتمام فئة الشباب، وهي ذات تأثير قوي في تكوين العديد من الاتجاهات والتّمثلات، كما يُعتبر التأثير بأبطال الرياضة ونجوم الأفلام والموسيقى عاملاً مهماً في تطبيع الفرد على أنماط سلوكيّة معيّنة تجاه مواضيع مختلفة.

(عبد العزيز، 2012، ص 59)

ثانياً: التفكير الناقد

يُعدُّ التفكير الناقد أحد أبرز أنماط التفكير ومدخلا مهما يُعتمَدُ عليه في العملية التربوية كونه من المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال للمتعلمين، وسوف نتناول التفكير الناقد من حيث معناه، خطواته، مكوناته، علاقته بأنواع التفكير الأخرى.

1- مفهوم التفكير الناقد:

1-1 نشأة وتطور مفهوم التفكير الناقد:

إنَّ الاهتمام بالتفكير الناقد وتطويره في الدوائر التربوية ليس بحديث العهد إذ من الممكن تتبع جذوره حتى أكاديمية أفلاطون، ويرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط قبل (2500 سنة)، إلا أن اهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد يعود إلى الفترة (1910_1939)، حيث يستخدم "جون ديوي" (John Dewey) مصطلح التفكير التأملي والمعاكس وذلك بالاعتماد على مفهوم الاستقصاء (Inquiry)، وقد عبر عن جوهر التفكير الناقد بقوله "أنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر"، واستخدام بعده "إدوارد جليسر" (Edward Glassuer) بشكل أوسع مفهوم التفكير الناقد يشمل فحص العبارات والمعتقدات والمقترحات بكفاءة وفعالية في ضوء الأدلة المتوافرة التي تدعمها الحقائق المتصلة بدلا من القفز العشوائي إلى النتائج وقد استثنى "روبرت إنيس" وزملاؤه) مهارات حل المشكلات من مهارات التفكير الناقد، واعتمدوا بدلا منها الأسلوب العلمي المبني على مهارات القياس والتقويم (المكدمي، 2012، ص. 23).

ويمكن تأصيل كلمة التفكير الناقد من خلال الرجوع إلى الكلمة الإنجليزية "critical" حيث نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني "criticus" أو اليوناني "kritikos" والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير (أبو شعبان، 2010، ص. 77).

2-1 تعريف التّفكير الناقد:

ورد التعبير "تقد الشعر" في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، ويفهم من ذلك وعزل ما حاد عن الصواب (عسقول، 2009، ص. 43).

ويُعرّف التفكير الناقد بأنه أحد أنماط التفكير يستخدمه المتعلم بغرض تمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات (معرفة الافتراضات_ التفسير _ تقويم المناقشات_ الاستنباط_ الاستنتاج) (الحدابي، والأشول، 2012، ص. 6).

كما يُعرّف بأنه عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي مع الحرص على تجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، ويعتمد هذا التفكير الغالب على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة.

(درويش، وأبو مهادي، 2011، ص. 491)

ومن بين المنظرين الذين اقترحوا تعريفاً للتفكير الناقد، نجد "روبرت إينيس" (1985). بالنسبة إلى "إينيس"، يُنظر إلى التفكير الناقد على أنه التفكير العقلاني والتفكير الراغب في اتخاذ القرار بشأن ما يجب فعله أو تصديقه (López, 2013, p 43).

ويُعرّفه "عفانة" بأنه عبارة عن عملية تبني قرارات، وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والأدلة المتوفرة والتي يتم مناقشتها بأسلوب عملي بعيداً عن التحيز، المؤثرات الخارجية التي قد تقسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (درويش وأبو مهادي، 2011، ص. 491).

بينما يعتبر (Lowenthal (2007 نقلا عن "ديان هالبيرن" أنّ التفكير الناقد هو استخدام تلك المهارات أو الاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من احتمال التوصل إلى نتيجة مرغوبة... إنه التفكير الهادف، المنطقي، والهدف الموجه نحو نوع من التفكير ينطوي على حل المشكلات، وصياغة الاستدلالات، وحساب الاحتمالات، واتخاذ القرارات (ص. 13).

وتعرفه "بارعيدة" (2009) بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلا من القفز إلى النتائج، و يتضمّن بالتالي معرفة طرق البحث

المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقييم المناقشات بطريقة موضوعة خالصة (ص. 136).

والتعريف الأكثر شعبية وانتشارًا في نظر Jusino (n.d) هو تعريف "ليندا إدر" و"ريتشارد بول" حيث يؤكدان: أنه طريقة للتفكير في أي موضوع أو محتوى أو مشكلة والتي تتضمن جودة الفكر، وطرح المشكلات والأسئلة الحيوية مع الوضوح والدقة، وتقييم المعلومات ذات الصلة واستخدام الأفكار المجردة، والوصول إلى الاستنتاجات والحلول اختبارها مع المعايير ذات الصلة؛ التفكير بعقل مفتوح والتواصل على نحو فعال. باختصار الفكر الناقد هو ذاتي التوجيه، ذاتي الانضباط والتنظيم والتصحيح (p 36).

مفهوم التفكير النقدي لا يسلم من الجدل أو الارتباك المتأصل في أي مجال من مجالات المعرفة كما يقول "بول" وزملاؤه (1995)، فكثير من الناس، بما في ذلك المعلمون والطلاب أنفسهم، لديهم بعض الأفكار حول ماهية التفكير الناقد؛ يعتقد بعضهم أنه شيء سلبي، طريقة إصدار حكم، أو القدرة على التعبير عن الآراء أو إظهار وجهة نظر شخصية أو موقف معارضة والمعارضة المنهجية، في حين توجد لدى آخرين منهم فكرة غامضة تشير إلى أنه مرادف "للتفكير المنطقي" أو "التفكير الجيد". وقد يرى بعض المعلمين أنه مجرد قائمة لمهارات جزئية (López, 2013, p 43).

وعرّفه فيشر (2009)، بأنه اعتبار فاعل، و متشبه، حذر لاعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرفة في ضوء قاعدة تدعمه واستنتاج ينتج عنه (ص. 15).

أما سيد وآخرون (2015) فيرون أنه عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية ما أو إجراء تقييم وهو طاقة فكرية إيجابية مرنة عند الإنسان تجعله قادرا على تقييم الأمور بشكل صحيح، ومستوعبا لكل ما هو جديد من خبرات، ويكون قادرا على اتخاذ قرارات صائبة (ص. ص 463: 466).

وهو كما يرى الدردير (2004) عملية تقوم على أساس الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوعات المناقشة، وتقييم هذه الموضوعات والقدرة على استخلاص النتائج منها بطرق منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدا عن العوامل الذاتي.

(ص. ص 38 : 39)

3-1 تعقيب على التعاريف السابقة:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة في أدبيات التفكير الناقد، وبغض النظر عن تعدد تعريف التفكير إلا أن الطالبة الباحثة - في حدود اطلاعها - ترى أن هناك تقارباً وتشابهاً كبيراً بينها في المضمون، فمنها ما يطول ومنها ما يقصر، وما يسهب وما يقتضب إلا أنها ركزت على طبيعة المصطلح وأهميته وعناصره وأهدافه ومظاهره، حيث تتضمن تقريباً عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة الرأي وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها بهدف التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي، وعلى الرغم من اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة.

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الطالبة الباحثة أن التفكير الناقد هو عبارة عن نمط من أنماط التفكير الهادف العقلاني والمنطقي يتمثل في مجموعة من المهارات تظهر القدرة على تقييم مشكلة أو موقف ما واختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة والحجج وتقييم المعلومات الوصول إلى الاستنتاجات استناداً إلى معايير.

2- أهمية التفكير الناقد:

يُعدُّ التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح و تزداد فيها المطالب لتحقيق النجاح والتكيف مع المستجدات. ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أثبتت ذلك معظم الدراسات التجريبية، فالمهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وُجد أن هذه المهارات:

- ✓ تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- ✓ تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
- ✓ تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر كاف.

- ✓ تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- ✓ ترفع من مستوى التحصيلي للمتعلم.
- ✓ تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.
- ✓ تعزز من قدرة المتعلم على التماس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- ✓ تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- ✓ تتيح للمتعلم فرض النمو والتطور والإبداع (عسقول، 2009، ص 48).

باختصار يمكن القول بأن مهارات التفكير الناقد مهمة وضرورية، بالأخص في عصر العولمة، حيث يموج العالم بتيارات فكرية وثقافية متناقضة، فما لم تكن لدى الفرد عقلية ناقدة فسوف تتقاذفه تيارات الفكر هنا وهناك، والتفكير الناقد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة، كما يُسهم التفكير الناقد في تحسين قدرة التلاميذ على التحليل المنطقي للقضايا والمشكلات التي تواجههم، وكذلك في تحسين قدرتهم على اتخاذ القرارات (شطة، 2015، ص. ص 20 : 29).

بفضل التفكير النقدي، يستطيع الطلاب الدفاع عن أنفسهم وتبرير قيمهم الفكرية والشخصية، ونقد وجهة النظر من الآخرين بهذه الطريقة يُعد حتى يستمتع الأفراد بحياة منتجة مسؤولة ومتاغمة. من خلال توفير المعلومات، صياغة الفرضيات وحل المشكلات وتقييم الأدلة واستخلاص النتائج"، وبعبارة أخرى، فإن الطلاب "سيكونون أفرادا مكتفين ذاتيا ومسؤولين لمواجهة متطلبات هذا العالم بشكل دائم التغيير ومتميز بعدم اليقين".

(Sánchez et al , 2008, p 5)

3- مكوّنات التّفكير النّاقّد :

يعد التفكير عملية عقلية معقدة، ويُعد التفكير الناقد عملية ذات مكونات متعددة، حيث تنقسم إلى خمسة، وهي على النحو الآتي:

1 - القواعد المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد به حول موقف أو موضوع ما، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2- الأحداث الخارجية: وهي مجموعة من المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض لدى الفرد.

3- النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدتها الفرد من قاعدته المعرفية بحيث تكون انطباعا مميز الشخصية الفرد، وهي الإطار الذي في ضوءه يحاول الفرد تفسير الأحداث الخارجية.

4- الشعور بالتناقض: بمجرد الشعور بهذا العامل يكون الفرد قد تجاوز مجموعة من الخطوات نحو التفكير الناقد للموضوع أو الموقف المطروح.

5- حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض من خلال العديد من الخطوات وبالاعتماد على المكونات الأربعة السابقة.

(الغامدي وعافشي، 2018، ص 91)

4- مهارات التفكير الناقد **Critical thinking**:

تُعَدُّ مهارات التفكير الناقد هدفا تربويا هاما في التعلم الصفي، إذ ينبغي على المعلم أن يركز على هذا النوع من المهارات لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقد للجوانب العلمية والاجتماعية، حيث أن المتعلم يفضلها لا يقبل التعامل مع الأشياء أو بصورة سطحية، بل إنه يتفحصها ويحاول اكتشاف الافتراضات التي تتضمنها واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة، والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المشكلات التي تواجهه، ولقد تعددت الاتجاهات النظرية في تصنيفها لمهارات التفكير الناقد. ومن وجه نظر درويش وأبو مهادي (2011) فإن مهارات التفكير الناقد تتمثل فيما يلي:

- **مهارة الاستنتاج:** تسعى هذه المهارة إلى تزويد الشخص بالمعلومات من حيث الوفرة حول القضية المطروحة للنقاش، والقدرة على التحليل العلاقة بين الأشياء، وهذه المهارات تتجه من التعريف أو القاعدة إلى مثال أو من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء والاستنتاج يعني القدرة على تحليل البيانات المعطاة واستخدام المعارف والمعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة غائبة أو غير واضحة.
- **مهارة معرفة الافتراضات:** وهي القدرة على تحديد الافتراضات التي تصلح كحلٍ لمشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

• **تقويم المناقشات (الحكم):** وهي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة ما لإعطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة في ضوء الأدلة المتاحة وفي ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.

• **مهارات التفسير المنطقي:** تتمثل في قدرة الفرد على إعطاء تبريرات أو شرح منطقي لحدث أو مشكلة، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل، وهي عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبرات الطالب الحياتية واستخلاص معنى منها والطالب عندما يقدم تفسيراً لخبرة ما إنما يقوم بشرح المعنى الذي أوحى به المعلومات المتوفرة لديه.

مهارة الاستدلال: وهي القدرة على استنباط معلومات جديدة بناء على معلومات معروفة أو مرفوضة، وكذلك القدرة على إيجاد علاقة بين وقائع أو نماذج معينة ، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ويعرف ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أو النماذج أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة (ص. ص 491 : 493).

ويَعْرِضُ الحدابي والأشول (2012) مهارات التفكير الناقد كالاتي:

✓ التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمة.

✓ التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.

✓ تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.

✓ التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.

✓ التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

✓ التعرف على المغالطات المنطقية.

✓ تحري الموضوعية.

✓ التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.

✓ تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

✓ اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.

✓ التنبؤ بمتريبات القرار أو الحل (ص. 9).

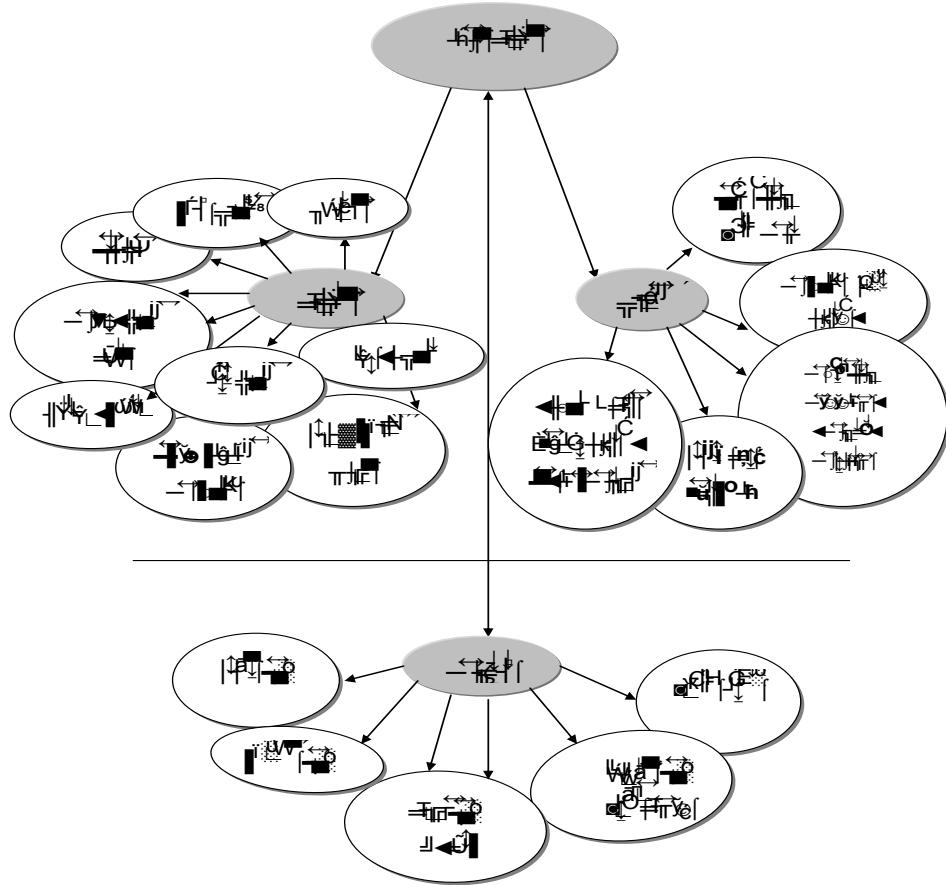
ويذكر نَصَّار مهارات التفكير الناقد التي حدَّدها Ennis (1985) مهارات التفكير الناقد في ثلاثة مجموعات تمثلت في:

✓ تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.

✓ استدلال المعلومات.

✓ حل المشكلات واستخلاص استنتاجات معقولة (نصار، 2009، ص. 29).

بينما يضع (MacKenzie et al (2007 تصنيفاً آخر لمهارات التفكير الناقد يوضحها في المخطط الآتي:



شكل رقم (07): يمثل مهارات التفكير الناقد حسب "ماكزوي" وآخرين

(p 5)

ويضع (Lowenthal 2007) مقارنة بين عدد المفكرين حول مهارات التفكير الناقد موضحة كما يوضح الجدول أسفله:

جدول (03): يمثل مقارنة بين عدد من المفكرين حول مهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	بول و إدر	فيشر	جليسر	هاليرن
التعرف على المشاكل أو الأسئلة وإيجاد وسائل فعالة للحل	√		√	√
المشاركة في الأنشطة المعرفية التي تحدد الافتراضات وتحيزات الأداء مع تطوير الحلول	√	√	√	√
تفسير البيانات وتقييم الأدلة وتقييم العبارات من أجل التعرف على العلاقات المنطقية بين المقترحات	√		√	√
القيام باستنتاجات مضمونة وتعميمات من الأدلة	√	√	√	√
اختبار التعميم والاستنتاجات من خلال البحث عن الأدلة المتناقضة التي تسمح بالحكم على مصداقية الادعاءات	√	√	√	√

تحويل سليم، حجج معقولة	√	√	√	√
التركيز على عملية التفكير بقصد تحسينها	√			

(p14)

5- علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى:

لقد تعددت الرؤى حول علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي وحل المشكلات وغيرها من حيث المفهوم والأهداف ومجالات الاستعمال، حيث يرى البعض أن التفكير الناقد متداخل بشكل كبير مع العديد من مهارات التفكير الأخرى. وهذا عرض موجز عن علاقة التفكير الناقد ببعض أنواع التفكير الأخرى.

1-5 علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي:

في الخطاب الأكاديمي، غالبا ما يتساوى مصطلحا التفكير الناقد والتفكير العلمي في معنييهما، وهما في الحقيقة متداخلان؛ حيث يرتبط التفكير العلمي بالكفاءة البحثية للفرد ولا يمكن تحقيق ذلك من دون فهم أعمق لطرق البحث، أما التفكير الناقد فيتوقف على فهم كيفية نشوء المعرفة، ولكنه ليس موجها للبحث العلمي فقط؛ بل يخدم التعليم الموجه نحو الممارسة، ولهذا فالتفكير الناقد يخدم التفكير العلمي من حيث تطوير منتجات جديدة وتحقيق المشاريع العملية (Krus, 2010, p 79).

يمكن إثبات أن التفكير الناقد هو الركيزة الأساسية لعملية البحث وأن العلاقة بين التفكير الناقد والقدرة على فهم عملية البحث يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه، حيث أن الطلاب عندما يحسنون مهارات التفكير الناقد لديهم، تزداد قدرتهم على فهم عملية البحث في نفس الوقت، وزيادة كفاءاتهم البحثية؛ وبهذا فإن التفكير الناقد يؤدي إلى تحقيق علمي أفضل وتؤدي التغذية المرتدة بنتائج البحث بدورها إلى دعم وتنمية عملية التفكير الناقد.

(Velasco & García, 2017, pp 40 . 41)

ولتوضيح كيف يكون هذا التفاعل بين البحث العلمي والتفكير الناقد يجب أن نعود إلى طرح "إيمانويل كانط"، والذي فحواه بأنّ النقد عملية من خلالها يتم بناء المعرفة وذلك

من خلال إخضاعها كلّ شيء لنقد العقل، وبهذه الطريقة يمكن النظر إليها على أنها تعبيرات فكرية معرفية حاسمة لأنواع من المعارف العقلانية التي صنعتها الإنسانية كالمعرفة العلمية، حيث أن للعلم طريقة خاصة في ممارسة التفكير النقدي من خلال استجواب عقلائي غير محدود من التفسيرات، والقوانين والنظريات (García , 2012 , p 2).

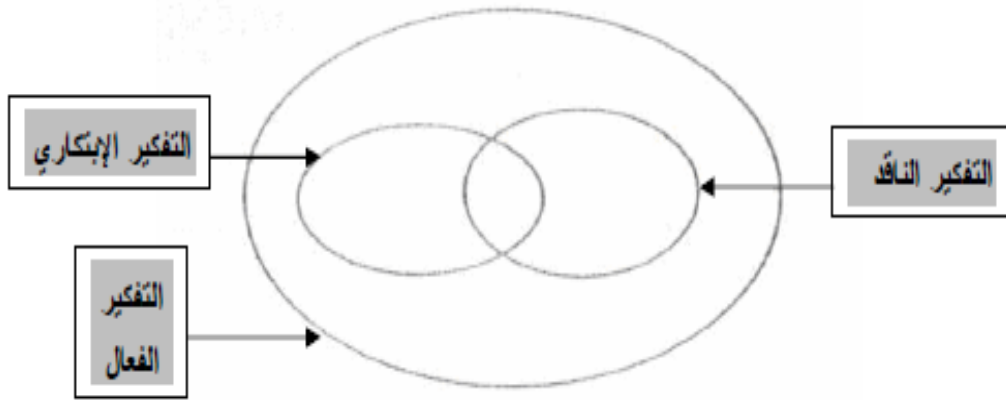
2-5 علاقة التفكير الناقد بالتفكير الابتكاري:

إن التفكير الناقد ضروري للتفكير الابتكاري، فالمفكر المبتكر يحتاج إلى النظر بعين ناقدة إلى أفكاره وينتقي أكثرها خصوبة ويَحَسِّنُ الأفكار الأخرى أو يبعدها جانبا، فإنه بدون القدرة على تقييم الأفكار لا يمكن الحصول على ابتكار فعال، كما أن مهارات التفكير الابتكاري وهي (التحليل، الصور، التقويم، إصدار الحكم) هي نفسها من مهارات التفكير الناقد.

ربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وذلك لسبب بسيط، هو أن أي تفكير جيد يتضمن تقييما للجودة أو النوعية لإنتاج ما يمكن وصفه بالجدة، ومن الصعب انشغال الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركب أخرى ، ولكن نواتج التفكير تنتوع تبعا لتنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيراً إبداعياً أو تفكيراً ناقداً، ويظهر الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الابتكاري في كون أن التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود إلى نواتج من الممكن التنبؤ بها، بينما التفكير الابتكاري فليس هنالك قواعد منطقية تحدد نواتجه، و لأن ما يتم اكتشافه في حالة الاختراق الإبداعي شيء يحدث على يد شخص، وهذا كل ما في الأمر، رغم أن هنالك بعض العوامل المعينة في إحداث الاختراق (أبو شعبان، 2010، ص.ص 123 : 124).

ويرى "مارزانو" وآخرون بأن هذين النمطين يكملان بعضهما بعضاً، حتى أنّهما يشتركان في سمات مشتركة، كما أن التمييز الواضح بينهما هو أمر مستحيل وذلك لأنّ جميع أشكال التفكير الجيد تتضمن أمرين هما: تقويم نوعي وإنتاج يتسم بالحد. فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكاراً لتقويم صدقها وصلاحيتها للاستخدام. فالفرق ليس فرقا نوعياً لكنه فرق في الدرجة والتركيز (مارزانو روبرت وآخرون، 2004، ص.ص 48 : 49).

ويُعدُّ التفكير الناقد والتفكير الابتكاري كخطي الدفاع والهجوم لفريق كرة القدم وهما جناحا التفكير الفعال وهذا ما يظهره الرسم التوضيحي أسفله:



شكل رقم (08): يمثل رسماً توضيحياً للعلاقة بين التفكير الناقد وكلّ من التفكير العلمي والابتكاري

(أبو شعبان نادر، 2010، ص. 124)

ومن وجهة نظر الخضراء (2005)، فإنه وبالرغم من أن التفكير الابتكاري مرتبط بالتفكير الناقد وكل منهما يكمل الآخر، إلا أنه يوجد فرق بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد حيث أن التفكير الابتكاري متمشع ويمتاز بالتباعد، في حين أنّ التفكير الناقد تقاربي، ويبحث التفكير الابتكاري عن الجديد، بينما يبحث التفكير الناقد في دقة الموثوقية لما هو مطروح من مبادئ، ويرفض التفكير الابتكاري قبول المبادئ المطروحة بينما يبحث التفكير الناقد في المبادئ المقبولة وصدقها ووسائل تطبيقها (ص. ص 91:92).

وقد لخصت أوجه الاختلاف والتشابه بين هذين النوعين من التفكير موضحة في الجدول أدناه:

جدول رقم (04): يوضح مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد

التفكير الابتكاري	التفكير الناقد
تفكير متمشع	تفكير متقارب
يتّصف بالأصالة	يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة

عادة ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة	يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها
لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه	يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد	
يستخدمان أنواعا من التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرار وصياغة المفاهيم	

(الخضراء، 2005، ص. 92)

3-5 التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي:

إنّ علاقة التفكير الاستدلالي بالتفكير الناقد علاقة الجزء بالكلّ، أي أنّ التفكير الاستدلالي من التفكير الناقد، حيث أنّ التفكير الاستدلالي في جوهره يُعنى بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تترتب عنها بالضرورة أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقمّ تأييدا لها في حين أنّ التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق يعني الحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلّة المؤدّية للفرضية بفحص المفاهيم والألفاظ التي تضمّنتها هذه المقدمات والأدلّة (العتيبي، 2001، ص. 14).

يتفق العديد من الباحثين على أنّ التفكير الناقد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة، وهو أيضا المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي يستند عليها تقييم الفرد وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة اختيار صحة النتائج وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية.

ومنه يمكن القول أنّ التفكير الاستدلالي جزء من التفكير الناقد، حيث أنّ التفكير الاستدلالي في جوهره يُعنى بالعلاقات بين المقدمة والنتيجة التي تتبع منها بالضرورة، أو بالعلاقة بين الفرضية و الدليل الذي يقدم تأكيدا له (شطة، 2015، ص. 37).

4-5 علاقة التفكير الناقد بحل المشكلة:

حل المشكلة يتضمن نوعا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقويم صحة الفروض المطروحة ومدى ملاحظة الحلول المقترحة، وبهذا فهما مصطلحان متداخلان لكنهما يختلفان

من حيث الهدف، إذ أنّ التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف المشكل؛ بل يعني تفضيل رأي على رأي آخر، كما أن حل المشكلة يتطلب متابعة مستمرة من جانب المتعلم.

(المكدمي، 2012، ص. 44)

5-5 علاقة التفكير الناقد بالذكاء:

إن التفكير يشق من قدرة واحدة في الدماغ ألا وهي الذكاء، أما الذكاء فهو صفة كلية للدماغ كما أنّها موروثه ومنها تشتق كافة القدرات التفكيرية والتفكير الناقد مكون من مجموعة لأنواع عدة من الذكاء منفصلة بعضها عن بعض، وتعليم التفكير الناقد ينبغي أن يوجد لتنمية كل نوع من أنواع الذكاء المتعددة؛ إذ يمثل التفكير الناقد المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها على الخبرة، والخبرة تتضمن القدرة على تكوين المفهوم وتطبيق المعلومات وتحليلها وتقويمها، وبذلك يؤلف التفكير الناقد مجموعة من المهارات العقلية المستعملة في معالجة المعلومات وتوليدها، ولذلك يكون المستوى المرتفع من الذكاء المقاييس في اختيارات الذكاء يمثل شرطاً لتحقيق مستوى مرتفع من التفكير الناقد (المكدمي، 2012).

6-5 علاقة التفكير الناقد بالتفكير التأملي:

وهو جزء من التفكير الناقد، أو هو أحد مظاهره، إذ يُعدُّ مجموعة من التخيلات البعيدة عن الأشياء الحسية، والأفكار المنطقية التي تسير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية (السير من المقدمة للوصول إلى النتيجة).

مما سبق ترى الطالبة الباحثة أنه ليست هناك حدود فاصلة تميز الأنواع المختلفة للتفكير وتجعلها تتسم بالانعزال بعضها بعض، وما هذا التمييز إلا تمييز نظري، فهي - في الحقيقة - قدرات ومهارات متداخلة لا يمكن الفصل بينها، وكثيراً ما تتضمن مواقف الحياة حاجة إلى استخدام الكثير من تلك القدرات في وقت واحد.

6- خطوات التفكير الناقد:

و يذكر شطة (2015) نقلاً عن السيد (1995) أن عملية التفكير الناقد تتم عبر ست

خطوات متتابعة:

1-6 الخطوة الأولى الدافعية **Motivation**: فالقوة الدافعة للعمليات المعرفية تؤثر في جذب الانتباه وتتضمن عددا من العوامل هي:

- **Orients** التوجهات: وهي الرغبة والألفة بمجال التفكير والتعرف على مثيراته.
- **Expend Energy** تصريف الطاقة: باستثمار الوقت، وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير.
- **Curiosity** حب الاستطلاع: من خلال الرغبة في المعرفة، وكثرة إلقاء الأسئلة.
- **Balance Affect** توازن المشاعر: حتى لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.
- **Takes risk** الأخذ بالمخاطرة: للوصول إلى حل التناقض.
- سؤال للاستيضاح وقد ينتهي بسلوك لا يتمتع بالقبول من الآخرين ويتطلب خصائص نفسية ومهارات شخصية لتسير لحدوثه.

2-6 الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة **information seeking**: ويعتبرها نتاجا لخبرات التعلم السابقة، ليصل الفرد إلى حل للتناقض، وتتطلب هذه الخطوة عددا من الأنشطة:

- الانتباه **Attention**.
- معرفة المفاهيم **Understand Concepts**.
- تحديد المفاهيم **Identifies Discrepancy**.
- تنظيم المعرفة **Organizes Knowledge**.

3-6 الخطوات الثالثة: ربط المعلومات **Information Relation**: وهي توظيف المعلومات المحددة، وتتضمن ما يلي:

- ✓ القيام بروابط **Makes links**
- ✓ تحديد النماذج **Identifies Patterns**
- ✓ التفكير التقاربي **convergent thinking** تصنيف الكم الهائل من المعلومات.
- ✓ الاستدلال المنطقي **Reasoning** لإدراك العلاقات و تحديد المسلمات.
- ✓ طرح الأسئلة **Asks Questions** لتحديد الفجوة في المعلومات وتوضيح الإجراءات لحل التناقض.

- ✓ تطبيق المعرفة **Applies knowledge** لحل التناقض.
 - ✓ التفكير التباعدي **Divergent thinking** لإيجاد علاقات غير تقليدية وحلول ابتكارية.
 - 4-6 الخطوة الرابعة: التقييم **Evaluation** و تحدد من خلال ثلاث مسارات.
 - ✓ الحل المؤقت للتناقض.
 - ✓ تقييم النتائج بتحليله ومدى صلته ف ي حل التناقض.
- (شطة، 2015، ص.ص 26: 27)

بينما حدد " بروكفيلد " مراحل التفكير الناقد على النحو التالي:

✓ تحديد وتحدي المسلمات:

وهذه المرحلة تمثل جوهر عملية التفكير الناقد، إذ أن تحديد المسلمات يحد بدوره الأفكار، والمعتقدات، والقيم، والأفعال التي نمارسها على أنه مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد، فعند تحديدها، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل.

✓ تحديد أهمية السياق (الموضوع _ المضمون):

فالوعي بمدى أهمية المسلمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها قد يكون غير ظاهر في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث من حوله، و منه على سلوكه إزاء ما يحدث، فإن ذلك يؤدي إلى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال التي ليست محررة تماما من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والذي يعي فيه الفرد.

✓ تخيل واكتشاف البدائل:

فالقدرة على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد، كما أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره إلى توضيح مدى ملاءمة أفكار أخرى مغايرة تماما لما هو متعارف عليه في سياقات أخرى، ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها السياق الاجتماعي و الثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي إلى إدراك مدى ملاءمة أفكار بديلة

أو أفعال مغايرة، أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل بعين بدوره على الإدراك الجيد للبدائل، و إمكانية وضعها في الموضع الصحيح (عسقول، 2009، ص. ص 45:46).

كما حدّد شطة (2015) مراحل التفكير الناقد من وجهة نظره والتي أجملها في الجدول أسفله:

جدول رقم (05): يوضح مراحل عملية التّفكير الناقد

المرحلة	المهام
الملاحظات Observation	وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلمه.
الحقائق Facts	تحديد المتعلم للحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية وموضوعية.
الاستدلال Inferences	اختبار الحقائق والمعلومات المحددة في المرحلة السابقة.
الافتراضات Assumptions	أن يكون لدى المتعلم عدد من الافتراضات والمسلمات حول موضوع التعلم.
الآراء Opinions	أن يطور المتعلم آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
الحجج Arguments	أن يحدد المتعلم البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي.
التحليل الناقد Critical Analysis	يتطلب من المتعلم تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء السابقة لتطوير موقف واضح للمتعلم يستطيع به أن يواجه الآخرين.

(شطّة، 2015، ص. ص 23)

7- معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تُتَّخَذُ أساساً في الحكم على النوعية أثناء معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي:

- ✓ **الوضوح:** وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.
 - ✓ **الصحة:** وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
 - ✓ **الدقة:** الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.
- وهناك أيضاً معايير أخرى والتي منها:

- ✓ **الربط:** ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش
 - ✓ **العمق:** ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.
 - ✓ **الاتساع:** ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
 - ✓ **الموضوع:** ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.
- (عسقول، 2009، ص. ص 45: 44)

8 - خصائص الطالب المفكر تفكير ناقدا:

يعتبر تحديداً "بروكفيلد" (Brocfeld) لخصائص الفرد الذي يفكر تفكير ناقداً من أكثر التعليقات وضوحاً وعملية، وهو يُفَصِّلُهَا على النحو التالي:

- ✓ **التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق:** فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو فرد مشغول الحياة، فينخرط فيها، يرى في نفسه خالقا لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية، ويقدر الإبداع والأعمال الإبداعية، ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة

بالاحتمالات ويرى المستقبل مفتوحاً أمامه وليس محدد أو مغلقاً، كما أنه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كافر، أو كعضو في جماعة.

✓ **التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط:** فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلمات، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق. إذا إنه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

✓ **يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق:** وتعني هذه الخاصية أن وضوح التفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه، فالمنشورات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً عن غيره تختلف اختلافاً كبيراً، ف قد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماماً وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

✓ **يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والإيجابية:** قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد، فتدعو الفرد إلى إعادة تقييم حياته وما مر بها من أحداث، وإعادة تصحيح المسلمات التي تقوم عليها حياته، غير أن الصحيح أيضاً هو أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية كذلك.

(شطة، 2015، ص. ص. 29: 30)

فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع، قد تمثل هي أيضاً مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من الحياة الفرد. ومناقشة المسلمات التي تقوم عليها حياته؛ بل البدء في صياغة رؤية جديدة للحياة، ومن هنا فالأحداث السارة، وغير السارة، الإيجابية، والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

- **التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معا:** قد يُنظرُ إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفياً خالصاً خالياً بالانفعالات والعواطف. لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد يحاول الفرد إعادة تقييم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات. ومنه التفكير الناقد ليس عملية عقلية صرفة كما يشاع، بل هو عملية عقلية انفعالية معا (عسقول، 2009، ص 50).

كما تضيف (Dumitru 2019) مستندة إلى رأي جون ديوي حيث ترى أنّ للمفكر الناقد روحاً منفتحة على استعداد لتقييم أسباب الآراء التي تمت مناقشتها بأكبر قدر ممكن من العدل، حيث تتألف من الرغبة النشطة في الاستماع إلى جميع أطراف النزاع، لأخذ الحقائق بعين الاعتبار، بغض النظر عن الشخص الذي يعرضها، لتوفير أقصى قدر من الاهتمام للإمكانات البديلة، والاعتراف باحتمال حدوث خطأ حتى عندما يتعلق الأمر بالمعتقدات، مع أن تغيير آراء الفرد في كثير من الأحيان ليس بالأمر المرغوب فيه، لأنه يعني أنها لم تكن مدعومة بأسباب قوية. ومع ذلك، يجب أيضاً تجنب الانسياق، حيث أنه لا يشير إلى العقلانية، بل يعارض الروح النقدية المشككة، فالمتشكك لكي يكون منطقياً، يجب أن يشك حتى في موقفه (p 927).

ومن خلال ما تم عرضه سابقاً، يمكن استنتاج أن المفكر الناقد يتميز إضافة إلى قدراته المعرفية، بأسلوبه وسلوكاته في مواجهة تحديات الحياة، حيث يتجاوز التفكير الناقد يتجاوز الفصول الدراسية المدرسة .

بالنسبة إلى "فاشيون" (Facione) (1990) المفكر الناقد الجيد، فهو عادة ما يرغب في المشاركة، ويشجع الآخرين على المشاركة في الحكم النقدي، وقادر على إصدار مثل هذه الأحكام في نطاق واسع من السياقات ولأغراض متنوعة، وثمة جانب آخر هو أن التفكير الناقد هو أداة قوية في السعي وراء المعرفة لأنه يشجع الآراء الاستقلالية العقلانية والحرية الفكرية والأبحاث الموضوعية والمسببة والمستندة إلى الأدلة بشأن مجموعة واسعة من القضايا والاهتمامات الشخصية والاجتماعية. (Velasco & García, p 40).

ويجمل "عسقول" (2009) خصائص الفرد الذي يتمتع بالتفكير الناقد فيما يلي:

- ✓ يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلال الأمور.
- ✓ يتساءل عن أي شيء يبدو غير مفهوم له.
- ✓ يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- ✓ يبحث عن الأسباب والبدائل.
- ✓ يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة (ص 50).
- ✓ يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.

- ✓ يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- ✓ يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدرة الأهمية.
- ✓ يستخدم مصادر عملية موثوق بها ويشير إليها.
- ✓ يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

(الحدابي والأشول، 2012، ص. 10)

يسلط "ميندو" "Mindu" الضوء على خصائص الشخص المفكر الناقد: فيرى أن لديه حدة إدراكية، يتميز ببناء وإعادة بناء المعرفة، منفتح، يمتلك تقييماً عادلاً، ولديه السيطرة العاطفية والشجاعة الفكرية، كما يميز التفكير الناقد في الحياة اليومية ويشمل الميزات الآتية:

- الفضول لمجموعة واسعة من القضايا.
- البقاء على اطلاع جيد.
- الثقة في مهارات التفكير الخاصة.
- الانفتاح على وجهات النظر.
- المرونة للنظر في البدائل والآراء.
- فهم آراء الآخرين.

(López, 2013 , p 47)

وقد حددت الجمعية الأمريكية لعلم النفس خصائص المفكر الناقد: بأنه فضولي ومنفتح على وجهات النظر، ومجتهد في البحث المعلومات ذات الصلة، معقول في اختيار المعايير، والمثابرة والاستقلال الفكري (Castro et al. 2018, pp 340 : 342).

ويقدم "فيشنت" مقارنة دقيقة بين خصائص كل من المفكرين الناقدين والمفكرين غير الناقدين كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يمثل مقارنة بين المفكرين الناقدين والمفكرين غير الناقدين

المفكرون الناقدون	المفكرون غير الناقدين
هم صادقون مع أنفسهم ، الاعتراف بما يجهلونه ، يعرفون حدودهم ، ويتوخون الحذر من أخطائهم.	يتظاهرون أنهم يعرفون أكثر مما يفعلون ، يتجاهلون حدودهم ، ويعتبرون أن وجهات نظرهم خالية من الأخطاء.
ينظرون إلى المشاكل والمسائل المثيرة للجدل على أنها مثيرة التحديات.	ينظرون إلى المشاكل والمسائل المثيرة للجدل كمصدر للإزعاج أو التهديدات لذواتهم.
السعي من أجل الفهم ، والحفاظ على الفضول نشطا، ويبقون صبورين مع التعقيد ، وعلى استعداد لاستثمار الوقت للتغلب على الغموض.	غير صبورين على التعقيد وبالتالي سيقون مرتبكين في بذل الجهد للفهم.
الأحكام الأساسية تكون على الأدلة بدلا من التفضيلات الشخصية . تأجيل الحكم كلما كانت الأدلة غير كافية ،يراجعون الأحكام عندما تكشف الأدلة الجديدة عن الخطأ.	الأحكام الأساسية تكون على الانطباعات الأولى وردود فعل الحدسية. وهم غير قلقين حول كمية أو جودة الأدلة ويتشبثون بوجهات نظرهم .
مهتمون بالآخرين وأفكارهم وكذلك هم على استعداد للقراءة والاستماع بانتباه ، حتى عندما لا يميلون إلى عدم الموافقة على رأي الشخص الآخر.	منشغولون بأنفسهم وآرائهم الخاصة وليست لديهم الرغبة في الانتباه إلى وجهات نظر الآخرين. في أول علامة على الخلاف ، يميلون إلى التفكير ، "كيف يمكنني دحض هذا؟"
يعترفون أن وجهات النظر المتطرفة (سواء متحفظ أو حر) نادرا ما تكون صحيحة ، لذلك يتجنبونها، ممارسة العدالة، والسعي إلى رؤية متوازنة.	يتجاهلون الحاجة إلى التوازن ويعطون الأفضلية للآراء التي تدعم آراءهم المتبناة
يمارسون ضبط النفس والسيطرة على مشاعرهم بدلا أن تسيطر عليهم ويقومون بالتفكير قبل التصرف	يميلون إلى الانسياق وراء مشاعرهم والتصرف باندفاع.

(Vincent, 2012, p 21)

9- التفكير الناقد بين المدرسة والمنهاج:

وقد أعطت الدول المتقدمة اهتماما أكبر للتفكير الناقد و وضعت كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عملية التعليم، و قد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية، و تقترح أساليب

و إجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس التفكير الناقد؛ إذ أن قدرات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية، كما أنها لن تنشأ من مجرد استماع الطلاب إلى معلمهم، أو قراءاتهم للنصوص، أو أخذ الامتحانات.

إنّ مهارات التفكير تُكسبُ التلميذ فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار ومن هذا المنطلق يؤكد "إيركسون" (2001)، (Ericson) على أن برامج التعليم المختلفة ينبغي أن تنمي مهارات التفكير لأنها تساعد على تنمية القدرات المعرفية المختلفة.

ويرى نصار (2009) يُعدُّ تعلم التفكير هدفا عاما يجب أن نسعى إليه في الوقت الحاضر، كما تعليم التفكير الناقد يساعد الطلبة في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة وتنمية قدراتهم على الاكتشاف (ص. 34).

10 - إستراتيجيات تنمية التفكير الناقد:

لقد سعى العلماء وسعت الكثير من النظم التربوية إلى استحداث أساليب لتنمية التفكير الناقد لما لذلك من تأثير على أداء الفرد خصوصا عندما يتعلق الأمر بالعملية التعليمية - التعلّمية، التي تعتمد بالدرجة الأولى على مستوى القدرات العقلية، وقد أسفرت هذه الجهود عن عدد لا يحصى من الاستراتيجيات والمداخل بغية بلوغ الهدف المنشود في هذا الإطار، ونظرا لذلك فقد اختارت الطالبة الباحثة الأهم منها فقط:

10-1 إستراتيجية "أورايلي" (Orielly) لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقييمه:

طرح هذه الإستراتيجية المربي "كيفن أورايلي" (Orielly.K , 1985) الذي رأى بأنّ الخطوة الأولى التي تجعل المتعلم مفكرا ناقدا هي أن يكون مُشكِّكًا، حيث يقدم المدرس رأيا حول شيء ما يبدو مقنعا للوهلة الأولى، ثم تظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي. فقد يَسْتَحْدِثُ المعلم حوادث مثلث برمودا والآراء الجدلية التي دارت حوله كنقطة انطلاق للتشكك. ويوجد ما هو أكثر من التشكك لكي يصبح المتعلمون ماهرين في التفكير الناقد.

كما أن هنالك العديد من الإستراتيجيات التي تحاول تعليم التفكير الناقد، وقد تم تصنيف هذه الإستراتيجيات إلى نوعين: الإستراتيجيات الانفعالية، الاستراتيجيات المعرفية.

(المكدمي، 2012، ص. 32)

جدول رقم (07): يمثل استراتيجيات تعليم التفكير الناقد حسب "العتوم" و"الجراح"
(2009)

ت	الاستراتيجيات الإنفعالية	ت	الاستراتيجيات المعرفية
1-	استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة.	1-	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التعميم والإبعاد عن التبسيط.
2-	استراتيجيات تطور العقل المنفتح.	2-	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه الشبه أو التناقض.
3-	استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة على التبصر.	3-	استراتيجيات تركز على تطوير النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والإفتراضات.
4-	استراتيجيات تركز على الجرأة والمبادرة.	4-	استراتيجيات تركز على تطوير التساؤل.
5-	استراتيجيات تركز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل.	5-	استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.
6-	استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب.	6-	استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق.

(أبو شعبان، 2010، ص 86)

10-2 إستراتيجية الكلمات المترابطة لـ "مكفرلاند" (Mcfarland):

تنسب هذه الإستراتيجية إلى المريية "ماري مكفرلاند" (1985، Mcfarland) التي كانت تهدف من ورائها إلى تقديم أمثلة ستساعد على تعليم مهارة التمييز بين مادة ذات الصلة بالموضوع و المادة التي ليس لها الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد، ويتبع المعلمون في هذه الإستراتيجية الخطوات الآتية:

- 1- طرح مجموعات متنوعة من الكلمات، بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين يعرفه المتعلمون من خلال خبراتهم المتنوعة أو اطلاعاتهم التعليمية، على أن يكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ذات صلة بالموضوع وكلمة واحدة ليس لها صلة به.
- 2- مناقشة متعلمي الصف بطريقة جماعية وعقد جلسات تدريبية تحت إشراف المُدرِّس حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الست التي لها صلة بالموضوع، وتمييز الكلمة التي ليس لها صلة وشطبها.

- 3- مطالبة المتعلمين بتركيب الكلمات الست الباقية في عبارة أو جملة تبين الطريقة التي ترتبط بها معا، وتتصل بالموضوع المدروس وملاءمته له.
- 4- تشجيع المتعلمين على التفكير بأساليب منطقية و صحيحة، حيث يتم تركيب الكلمات الست في عبارة أو جملة واحدة ذات صلة بالموضوع بعد حذف الكلمة التي ليس لها صلة به (شنة ، 2014 ، ص. 58).
- 10-3 إستراتيجية "بروكفيلد" (Brookfield):

وفيما يلي المبادئ و القواعد التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية:

- التأكيد على شعور الأفراد المتدربين بالقيمة الذاتية وهذه لها علاقة بالجوانب السيكلوجية للتفكير الناقد.
- الإصغاء الجيد للأفراد موضع التدريب حيث يعتبر الإنصات الجيد من أكثر العوامل السيكلوجية المساعدة في نجاح برامج التنمية.
- إظهار المساندة لمحاولات التفكير الناقد من طرف المدرب لكي يشعر المتعلم بالدعم شريطة ألا تعيق المتعلم عن التحدي من خلال المبالغة فيها.
- أن يكون المدرب مرآة عاكسة لأفكار المتدربين وأفعالهم.
- التقويم المنتظم وذلك بمنح الأفراد فترات لتقويم ردود أفعالهم.
- مساعدة المتدربين على خلق شبكة علاقات مما يوفر للمتدرب الانتماء للمجموعة.
- أن يكون المتدرب على وعي بكيفية تعلمه للتفكير الناقد من خلال تساؤلات توجه إليه.
- وجود نموذج إنساني للتفكير الناقد إذ أن ملاحظة نموذج للسلوك المراد تعلمه من أكثر الوسائل التي نتعلم بها (شنة، 2014).

10-4 الأفلام والرسوم المتحركة :

تُستخدَم الأفلام والرسوم المتحركة كمصادر محفزة ومنمية للتفكير الناقد من المهم التخطيط لاستخدام الفيلم بشكل جيد، يحرص الفيلم هنا دائماً على تحقيق هدف تعليمي وهو

التدريب على التفكير، وبالتالي التعليم والتعلم متضمّنان في سياق واحد ويمكن أن يكون ذلك بأساليب مختلفة:

- عرض مقتطف من الفيلم الذي فيه موقف اجتماعي، ويتم توضيح المشكلة بحيث يمكن تجربتها أي أن ترتبط بحياتنا اليومية - لذلك نحن جزء من المشكلة. ويمكن للمتعلمين علاوة على ذلك الحديث عن تجاربهم، انطلاقاً من ذلك العرض إلى المزيد والقيام بالملاحظات الاستنتاجية.

- ويمكن عرض مقطع فيلم من خلاله تتكون مختلف وجهات النظر حول قضية معقدة ويجب أن يكون لدى المتعلمين هذه الآراء التحليلية.

- تُعرض مقتطفات من فيلم حول قضية معينة تتناقض فيه البيانات مع بعضها البعض. ويجب على المتعلمين التحدث عن ذلك واستنتاج الرأي "الصحيح".

- بعد تقديم عرض لفيلم مناسب يقوم المدرب بخلق وطرح مواضيع مثيرة للجدل بين المتعلمين ويمكن من خلال ذلك لعب الأدوار أو المناقشة في الفصول الدراسية، حيث تُلعب فقط الأجزاء الرئيسية من الفيلم من طرف الطلاب، ومن الممكن البدء في سيناريوهات لتصميم فكرة مشتركة.

- تقديم مقطع فيلم فيه حقيقة خاطئة أو قصيرة أو أحادية البعد. ويجب على المتعلمين القيام بتحليل التفاصيل بناء على ذلك.

ولا يقتصر الأمر على الأفلام فقط، كوسيلة لتنمية التفكير الناقد وغيره من أنواع التفكير، بل توجد الاقتباسات، وقصاصات الصحف، والرسوم الكاريكاتورية أو المتحركة أو القصص القصيرة التي تتضمن الدوافع اللازمة لضبطها (Dirk, 2013, p10).

5-10 إستراتيجية "سميث" (Smith) لتقويم صحة المعلومات:

لقد قام "سميث" (Smith, 1983) بتعريف هذه الإستراتيجية بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل الذي يؤدي إلى مقدرة الفرد على معرفة الحقائق وصدق مصدرها، كما تقلل هذه المهارة من عملية استظهار أو حفظ المعلومات التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي.

وقد أوضح "سميث" وجود معايير عديدة ضرورية لتقويم صحّة مصادر المعلومات والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا ما تطابقت مع هذه المعايير. وتتضمّن مهارة الحكم على صحّة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن عدد من الأسئلة (منصور، 2011، ص 16).

6-10 إستراتيجية التدريس المباشر: وتتضمن إستراتيجية تحديد وجهات النظر وإستراتيجية الكلمات المترابطة وتتم من خلال:

- معرفة خبرة التلاميذ ودراساتهم السابقة.
- مناقشة التلاميذ بصورة جماعية.
- التعزيز المستمر.

7- 10 مدخل هيلداتابا: اهتمت (هيلداتابا) ببناء نظام لتحسين التفكير الناقد أثناء عملية التدريس، حيث يعتمد هذا النظام على تنمية التفكير الاستقرائي.

8-10 مدخل الألغاز المصورة: يعتمد هذا المدخل على رسم للمفهوم أو الموقف الذي يريد تعليمه للطلاب، على أن يحتوي الرسم أو الصورة شيئاً غير طبيعي، ثم يوجه المعلم سلسلة من الأسئلة التي تثير التفكير حول ذلك الشيء غير الطبيعي ويساعد التلميذ القيام العمليات عقلية وحسية يتمكن من فهم الموقف.

9-10 مدخل الدعوة إلى الاكتشاف: يعتمد هذا المدخل على اشتراك الطلاب في حل مشكلات عملية بنفس الطريقة التي يتبعها العلماء، ويقدم المعلم هذا المدخل المشكلة ثم يدعوهم لتحديد السبب والنتيجة، وتفسير البيانات، وتحديد دور مناقشة النتائج والاستنتاج. (نصار، 2009، ص. ص 31: 33)

10 - 10 إستراتيجية "باير" (Byer) لتنمية التفكير الناقد: وتقوم على:

- إعطاء التلاميذ الفرصة لاستيعاب أمثلة عديدة عن المهارة موضوع الدرس تقديم مكونات المهارة وعرضها بالتفصيل في حصة دراسية.
- التدريب الموجه لمكونات المهارة والتوسع بها في ضوء تطبيقاتها للوسائل والبيانات الجديدة عن المهارة.
- عطاء فرصة لتطبيق المهارة (سعادة، 2006، ص. ص 121: 122).

وفي المناقشات، يتم جمع الأفكار ووجهات النظر المختلفة عن الحالة وتوقع وتوليد الصراعات المعرفية. ومن ناحية أخرى، يساعد تكوين افتراضات الشخص للتحقق النقدي للأفكار المكتسبة وفي دمج الخطط الحالية والتفكير الجديد لتطوير أنماط العمل.

ويؤكد (Dirk 2013) على أهمية التفاعل، والتعاون المتداخل والتفكير الذاتي مستشهدا بقول آرثر: "من المهم التأكيد مرة أخرى على حد سواء التعاون والتفكير الذاتي جوانب أساسية في دورة التفكير الناقد الكاملة (p 12).

11- معيقات تنمية التفكير الناقد :

وقد يحدث أن تكون هناك بعض العقبات التي تعيق عملية تنمية التفكير الناقد وقد قامت الطالبة الباحثة بتصنيفها على ثلاثة أقسام:

11-1 معيقات خاصة بالطالب :

- ✓ يتوقع الطلبة الحصول على إجابات محددة من المعلم بدلا من الوصول لهذه الإجابات من خلال التحليل والنقد والتفكير الجاد.
- ✓ يتصف بعض الطلبة بقلّة الصبر فتجدهم يسارعون إلى مناقشة البدائل والفرضيات قبل دراسة الموقف والتفكير فيه بشكل فعال.
- ✓ يبدي بعض الطلبة عدم الرغبة في مناقشة أفكار الآخرين أو الأفكار المطروحة للنقاش الصيفي.
- ✓ يفشل بعض الطلبة في التفكير بعمق عند الحاجة إلى تطوير أو الوصول إلى بدائل أو فرضيات حول الموقف.
- ✓ يدخل بعض الطلبة في مناقشات مع الآخرين رغم عدم توفر المعلومات النظرية أو الأساسية للدخول في المناقشة (أبو شعبان، 2010، ص. 122).

11-2 معيقات خاصة بالمعلم :

- ✓ رفض فئات كبيرة من المعلمين التعاطي مع الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم.
- ✓ السياسات المتبعة في تقديم المنهاج للطلبة وطريقة التعاطي مع هذا المنهاج والاعتماد على سياسة الأمر المسلم به.

- ✓ محدودية ثقافة للمعلم تجعله لا يجازف بطرح أي موضوع للنقد.
- ✓ عزوف الطلبة عن الاطلاع وانشغالهم بالمغريات الحديثة كالألعاب والالكترونية.
- ✓ اكتظاظ بالطالبة بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم أو الطالب لتنمية التفكير الناقد.
- ✓ بيروقراطية التربية والتعليم من حيث محدودية الزمن اللازم لإنهاء المادة المقررة بأي شكل من الأشكال.
- ✓ الاعتماد الكلي من قبل الطالب على المدرس وعدم رغبته في إرهاق نفسه والاعتماد على نفس عملية تعليمه.

(عسقول خليل، 2009، ص . ص 51 : 52)

- تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة التفكير الحقيقي مثل الأسئلة الآتية: مارأيك فيما حدث؟ وهل أنت مع هذا الرأي أو مع ذلك ولماذا؟ ثم كيف تضع عنوانا جديدا لهذه القصة؟ ثم ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة؟ و كيف تعالج قضية ...؟.
- تفضيل المعلم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر، حيث يمثل مقياس الذكاء في الغالب لدى هذه الفئة من المعلمين في إجابة ذلك الطالب على أسئلة المعلم الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة أو شبه كاملة، في وقت الذي تركز فيه هذه الأسئلة على الحفظ بالدرجة الأساس، في حين يهمل هذا المعلم الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة رغم أهميتها في إثارة التفكير.
- اعتماد العديد من المعلمين على طرق تدريس تقليدية لاسيما الإلقاء بالدرجة الأولى وطريقة المناقشة التي يكون فيها سيد الموقف، مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، مما يعيق من عملية تنمية التفكير.
- ندرة تقبل المعلم معلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ، بل ولدى المعلم ذاته.
- قيام الكثير من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقييد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يسهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر وقبول الأفكار ووجهات النظر على علنها دون مناقشة أو معارضة أو التفكير العميق.

- زرع الاعتقاد بأن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد للطالب و المعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي الذي لا يمكن لكتاب واحد تغطية جوانب الموضوعات، مما كانت مختصرة أو موسعة، فالتفكير هنا يبقى محصورا في وجهات نظر المؤلف لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر و أفكار كبيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة (شطة، 2015، ص.ص 33 : 34).

3-11 معيقات خاصة بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية:

- ✓ بيروقراطية التربية والتعليم من حيث محدودية الزمن اللازم لإنهاء المادة المقررة بأي شكل من الأشكال (عسقول خليل، 2009، ص.ص 51 : 52) .
- قلة البرامج المعدة خصيصا لتعليم التفكير الناقد بمهاراته الخاصة على شكل دروس مشروحة بدقة وموضحة بأمثلة وتمارين؛ لتكسب ممارسها المهارة التي يتدرب عليها.
- غياب التأهيل العلمي والتربوي لمدرس مهارة التفكير الناقد.
- غياب الدافعية لدى المدرس والمتعلم ستدفع إلى الملل.

(المكدمي، 2012، ص. 41)

تأسيسا لما جاء أعلاه ترى الطالبة الباحثة أن تلك النقاط السابقة الذكر لربما كانت سببا رئيسا من الأسباب التي تؤدي إلى طمس وتراجع القدرات العقلية على وجه العموم والتفكير الناقد على وجه الخصوص، لذلك ينبغي حث المعلمين خاصة على غرسهم لأساليب تربوية لا تعتمد على التلقين وحث الطلاب على الإبداع وإعمال الفكر.

12- طرق قياس مهارات التفكير الناقد:

إنَّ اختبار "واطسون" و"جليسر" (Watson & Gluser test) من الاختبارات الجيدة والموثوق بها في قياس مهارات التفكير الناقد وقد تم بناء هذا الاختبار عام 1964، حيث أُعدَّ للطلبة اعتبارا من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين. وتكوّن من خمس مهارات فرعية هي (التعرف على الافتراضات الاستنتاج والاستقراء، تقويم الحجج، التفسير)، وهناك عدد من الاختبارات التي ظهرت في تاريخ علم النفس التي تهدف إلى قياس قدرات التفكير الناقد =، إلا أن هذه الاختبارات لا تتفق فيما تقيس، كما أنها بنيت على أسس غير

عاملية وهذا ما دعا " فؤاد أبو حطب" إلى تصور مفهوم التفكير الناقد تصورا جديدا في دراسته التي قام بها عام 1963 والتي اعتبر فيها أن التفكير الناقد هو عملية تقييمية.

(أبو شعبان، 2010، ص. ص. 99. 100)

وفيما يأتي جدول يوضح أهم اختبارات التفكير الناقد ويقارن بينها:

جدول رقم (08): يوضح قائمة اختبارات التفكير الناقد

مكونات الاختبار									
ط	ح	ز	و	هـ	د	ج	ب	أ	
					طبيعة البرهان	تفسير البيانات	تطبيق المبادئ العلمية	الاستدلال المنطقي	اختبار سميث وتالور
					المواجهة بين الدقائق والمبادئ	الحكم على الرأي	التمييز بين الحجّة الجديدة وغير الجديدة	الحكم على قيمة النتيجة المنطقية	اختبار إدواردز
						مكونات غير عقلانية مثل: (اتجاه التساؤل ، الميل إلى العلم، العقلية المنفتحة)	العلاقة بين السبب و النتيجة	الوصول إلى الاستنتاجات	اختبار ماس وورد
				تقويم الاستنتاجات	التعرف على الافتراضات	تقويم الحجج	التفسير	الاستنباط	اختبار واطسون وجلاسر
			انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع	صياغة وتقويم الفروض	تحديد المشكلات	تقويم الاستنتاجات	التعرف على الافتراضات	استخراج النتائج	اختبار دوزل وماهيو
التعرف على التصحيح	معرفة معنى المحك	معرفة معنى الافتراضات	التعرف على ما هو مطلوب لحلّ المسائل الخلاقية	التعرف على المغالطات	معرفة قواعد المنطق	توكيد صحة التوكيد المنطقي	التعرف على الافتراضات	تقويم الدليل	اختبار رست

(أبو شعبان، 2010، ص101)

خلاصة الفصل:

حاولت الطالبة الباحثة في هذا الفصل التقرب أكثر من مفهوم التفكير الناقد وذلك من خلال تحليل هذا المفهوم وتوضيح أبعاده، وكذلك إبراز بعض التوجهات الكبرى التي عالجت الموضوع، والتي انكبت على دراسته من مختلف الجوانب فأفرزت دراسات كل واحدة منها إضافة جديدة له، كما تم التطرف إلى مكونات التفكير الناقد وكذا أهم العوامل المعيقة التي تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

الدراسات السابقة

تمهيد:

أولاً: عرض الدراسات السابقة

1 - الدراسات التي تناولت المتغيرين معا

2 - الدراسات التي تناولت متغير الأسلوب المعرفي (الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي)

3 - الدراسات التي تناولت متغير التفكير الناقد

ثانياً - تعقيب عام على الدراسات السابقة

ثالثاً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تُعَدُّ الدراسات السابقة من أهم ركائز البحث العلمي لكونها تساعد الباحث على معرفة ما توصل إليه، الباحثون قبله، إضافة إلى التعرف على الإيجابيات ليحذو حذوها وعلى السلبيات ليتجنب الوقوع فيها. وهذا الفصل يضم مجموعة من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة.

تناولت دراسات كثيرة متغير (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير التفكير الناقد، والذي اتسم بغزارة البحث فيه. وقد سعت الطالبة الباحثة إلى جمع الدراسات التي تتطابق مع دراستها، لكنها لمست ندرة كبيرة في هذه الأخيرة، فباستثناء دراسة خليجية واحدة - في حدود علمها وبحثها - لم يتوفر لها أية دراسة أخرى بهذه المواصفات، لذلك فقد تمَّ عرض الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني وهذا بحجة أن الدراسات - حسب رأي الطالبة الباحثة - التي تقترب من دراستها زمنياً تكون أفضل نظراً لتغير المجتمعات وتطورها، كما أنها اختارت كذلك عرض الدراسات من الأقرب إلى الأبعد جغرافياً بحجة أن الأفراد المتقاربين جغرافياً تكون سمات الشخصية لديهم أكثر تقارباً نسبياً.

أولاً: عرض الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً:

دراسة الغامدي (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال والتفكير الناقد بأبعاده الخمسة والتعرف على الفروق في كل بعد من أبعاد التفكير الناقد تبعاً للأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لكل من الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال والتفكير الناقد بأبعاده الخمسة، إضافة إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في امتلاكهم للأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن تبعاً لكل من متغيري الصف والتخصص الدراسي. وقد تكونت العينة من (200) طالب من المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بجدة، ولجمع البيانات تم

استخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد وتكن وآخرون (1971) وتعريب الشراوي والشيخ (1978)، واختبار التفكير الناقد لواطسون - جليسر (1980)، إعداد وتقنين عبد السلام وسليمان (1982)، وقد أظهرت الدراسة:

- 1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال ودرجاتهم في التفكير الناقد.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة تبعاً للأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل).
- 3 - مستوى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية للأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال مرتفع ، ومستوى امتلاك الطلاب للتفكير الناقد بأبعاده الخمسة متوسط.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في امتلاكهم للأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال تبعاً للصف الدراسي.
- 5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال تبعاً للتخصص (طبيعي - شرعي) .

(الغامدي عبد الله، مرجع سابق، ص 2- 3)

كما سبقت الإشارة ففي حدود علم الطالبة الباحثة لم تتوفر لديها دراسة مطابقة غير دراسة الغامدي (2013)، والتي لم تكن مطابقة بشكل تام، حيث استهدفت عينة طلاب المرحلة الثانوية في حين ركزت الدراسة الحالية على فئة الطلبة الجامعيين.

2- الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:

الدراسات المحلية:

دراسة غريب (2009)، حول تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص، وبلغت عينة الدراسة (218) طالبا وطالبة و18 أستاذا، ولجمع

البيانات تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي، وقياس متغير التحصيل الدراسي من خلال نتائج الامتحانات المعدة من طرف أساتذة المدرسة. وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي ومتغير الجنس (ذكور - إناث)، وعدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي وتخصصات عينة الدراسة، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية وذات دلالة على مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) تعزى إلى كل من متغيري الجنس والتخصص، كما لم يظهر أثر دال للتطابق بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال لكل من الأستاذ والطالب على التحصيل الدراسي (ص. و).

2- الدراسات العربية:

دراسة مطر (2016)، والتي هدفت لبيان أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، وبلغ عدد أفراد العينة (44) طالبة من طالبات جامعة الأقصى، بينما تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وبطاقة تقييم الجانب الأدائي للمهارات الحاسوبية من إعداد الباحث، ومن أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وجود تأثير أساسي لنمط التعلم الإلكتروني (متزامن/ غير متزامن) لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم نمط التعلم الإلكتروني المتزامن، إضافة إلى وجود تأثير أساسي لنوع الأسلوب المعرفي لصالح المستقلين عن المجال، كما أسفرت عن جود فروق بين طلبة المجموعتين التجريبيتين (متزامن/ غير متزامن) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي للمهارات الحاسوبية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التعلم الإلكتروني المستخدم والأسلوب المعرفي المتبّع، لصالح المعتمدين في نمط التعلم الإلكتروني المتزامن، والمستقلين في نمط التعلم الإلكتروني غير المتزامن (ص. ز).

دراسة عبد الله (2013)، وقد هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب بكل من التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، حيث اشتملت العينة على (551) طالباً من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من غير ذوى الاضطرابات البصرية، من مختلف التخصصات الشرعية

والعلمية والأدبية، طُبِق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة إعداد أولتمان، راسكن، ويتكن، وأعدده باللغة العربية أنور الشرفاوي وسليمان الخضري الشيخ، كما قام الباحث بتطبيق فنية قياس سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب من خلال اختبار أعدده "واينرايت" (2009). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في نسبة الاستيعاب بين ذوي التخصص الشرعي والأدبي لصالح الشرعي، وبين ذوي التخصص العلمي والأدبي لصالح العلمي، كما وُجِدَتْ فروق دالة في سرعة القراءة لصالح العلمي، بينما لم تلاحظ فروق معنوية بين متوسطي التخصص الأكاديمي الأدبي والعلمي في سرعة القراءة، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب، وعدم وجود أثر لتفاعل التخصص الأكاديمي (شرعي، أدبي، علمي) والأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال على كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب بين ذوي التخصص الشرعي والأدبي لصالح الأدبي، وبين التخصص الشرعي والعلمي (ص. 2).

دراسة الدحدوح (2010) الموسومة بـ: "الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية"، التي طبقتها على عينة تألفت من 229 طالبا وطالبة من كلية العلوم وقسم الإرشاد بالجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة.

وقد قامت الباحثة بتطبيق ثلاثة مقاييس اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، مقياس تزواج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي - والاندفاع)، وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج أهمها:

- 1- عدم وجود فروق في أسلوب الاستقلال الإدراكي تعزى لمتغير الجنس.
- 2- عدم وجود فروق في أسلوب الاستقلال الإدراكي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- 3- وجود فروق في أسلوب الاستقلال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي (ص.ص 160 - 217).

دراسة العبويني (2003)، حول علاقة النمط المعرفي بالتفكير الإبداعي، والتي طُبِّقت على عينة قوامها (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، قامت الباحثة باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)، واختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي.

كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات بين درجات الطلبة على اختبار الأشكال المتضمنة ودرجاتهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ككل وعلى كل قدرة من قدراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، كما تبين وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعتي الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال) في كل قدرة من قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة - المرونة - الأصالة)، والتفكير الإبداعي ككل. كما تبين أن متوسط درجات مجموعة الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال كان أعلى من متوسط درجات مجموعة الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال في التفكير الإبداعي ككل، وفي قدراته الثلاث (الطلاقة- المرونة- الأصالة) (ص.ص ح. ط).

دراسة الشربيني (1992)، هدفت هذه إلى الكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية (الانبساطية- العصابية - الذهانية الكذب) باختلاف الأسلوب المسيطر على إدراك المواقف (مستقل - معتمد على المجال الإدراكي)، وباختلاف الجنس وأثر تفاعل متغيري أسلوب الإدراك والجنس على هذه الأبعاد الشخصية.

وقد طبقت على عينة قوامها (139) طالبا سعوديا جامعيًا من الذكور والإناث غير المختلفين في متوسط الأعمار، وتمثلت الأدوات المستخدمة في اختبار الشخصية لأيزنك، واختبار الأشكال المتضمنة لـ "ويتكن" وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في الانبساطية لصالح المعتمدين، ووجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في العصابية لصالح المعتمدين، بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في الذهانية والكذب، بالإضافة إلى عدم وجود أثر لتفاعل الجنس وأسلوب الإدراك على الانبساطية والذهانية والكذب (ص. 271).

دراسة الشرقاوي (1981) بعنوان: "الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت" هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأساليب

المعرفية، التي يتميز بها طلاب وطالبات بعض الأقسام العلمية والإنسانية في جامعة الكويت، بالإضافة إلى الكشف عن فروق بين الجنسين داخل هذه التخصصات:

واعتمد الباحث في دراسته الميدانية على اختبار "الأشكال المتضمنة" (1977) من إعداد الشرقاوي والشيخ والذي طبق على عينة من طلاب جامعة الكويت (جميع التخصصات) بلغ مجموعها (456) طالبا وطالبة.

أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)، مما يعني أن الطالبات أكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من الطلاب، في حين توجد فروق لصالح مجموعة التخصصات العلمية والرياضية، مما يعني أن طالبات التخصصات العلمية والرياضية هن الأكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من طالبات التخصصات الإنسانية.

(الشرقاوي، 2006، ص. ص. 137. 138)

دراسة الشيخ والشرقاوي (1978) الموسومة بـ "دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالاستقلال الإدراكي" وقد هدفت إلى دراسة الفروق بين البنين والبنات في الأسلوب المعرفي الاستقلال الإدراكي، وكذلك العلاقة بين نوع الدراسة التي تخصص فيها كل من الجنسين ودرجة الاستقلال الإدراكي في كل منهما.

طُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها (264) طالبا و(100) طالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس السنة الرابعة من تخصصات مختلفة. وتم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة من تقنين وتعريب الباحثين، وقد طُبِّقًا على العينة في مجموعات، يتراوح عدد كل منها (20-30) مفحوصا، لتسفر النتائج في الأخير عن وجود فروق تعزى إلى نوع الدراسة لصالح طلاب وطالبات الدراسات العلمية، ووجود فروق كذلك بين الجنسين لصالح الذكور.

(الشرقاوي، 2006، ص. ص. 131- 132)

2-2 الدراسات الأجنبية:

دراسة (Köse 2018)، وقد هدفت إلى الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) على استخدام الأفراد لاستراتيجيات تعلم اللغة، وأساليب التعلم المفضلة، ومستويات التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية.

وتكونت العينة من (123) طالبا جامعيًا ممن يدرسون تخصص الإنجليزية، وقد تمثلت أدوات الدراسة المستخدمة في الأدوات لجمع البيانات كان اختبار الأشكال المتضمنة (GEFT) لقياس الأسلوب المعرفي، ومقياس إستراتيجية ريببكا أكسفورد لتعلم اللغة (SILL) ومقياس أسلوب التعلم. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود العلاقات بين الاستقلال عن المجال واستخدام الأسلوب الماوراء معرفي، وإستراتيجيات التعويض؛ وارتفاع مستويات الإنجاز في مهارات القراءة والكتابة والاستماع، كما لم تكن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي واستخدام إستراتيجية الذاكرة، والاستراتيجيات العاطفية والاستراتيجيات الاجتماعية، وأساليب التعلم المفضلة لديهم.

(Köse, Ö., 2018,p ii)

دراسة (Altun. & Cakan 2006)، التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الحاسوب، طبقت الدراسة على عينة من الطلاب الجامعيين قوامها (130) طالبا.

وافترضت الدراسة عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال)، وكل من التحصيل الدراسي للطلبة واتجاههم نحو الحاسوب، لجمع البيانات قام الباحثان بالاعتماد على اختبار الأشكال المتضمنة **GEFT** ومقياس الاتجاه نحو الحاسوب **CAS** بالإضافة إلى نتائج التحصيل الدراسي.

وتوصل الباحثان إلى عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي وبين كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الحاسوب.

(pp 293-289)

دراسة (1977) witkin والتي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي من خلال دوره في مجال تمايز الحياة المهنية والعلمية، وشملت العينة (1600) طالب وطالبة بأمريكا، واستخدم الباحثون اختبار الأشكال المتضمنة واستبياناً للتعرف على تخصصات الطلبة الرئيسية، وقد خلصت الدراسة إلى بروز دور الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي في الميول المهنية حيث أن الطلبة المستقلين إدراكياً أظهروا ميولاً إلى العمل أو الدراسة في الفن والموسيقى والرياضيات والفنون الصناعية، بينما فضل الطلبة المعتمدون على المجال الإدراكي المجالات التعليمية والإنسانية كالتدريس في المرحلة الابتدائية والرعاية الاجتماعية (83: 2 pp).

3-2 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي :

ويمكن تلخيص أهم ما تناولته الدراسات فيما يلي:

✓ من حيث الأهداف:

- الكشف عن وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي وجوانب من الشخصية والعمليات المعرفية والأساليب الإدراكية والأنواع الأخرى للتفكير.

- الكشف عن وجود فروق في الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي تعزى إلى (الجنس، التخصص، العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة).

✓ من حيث العينة:

تراوح عدد أفراد العينة بين الدراسات ما بين (44) كأقل عينة و(1600) فرداً كأكبر عينة.

من حيث المكان:

أجريت الدراسات في دول مختلفة، حيث كانت (4) منها في السعودية، و(2) في فلسطين و(1) في الأردن و(1) في مصر، و(2) في الكويت، و(2) في تركيا، وواحدة بأمريكا.

✓ من حيث أدوات جمع البيانات:

يلاحظ أن معظم الدراسات العربية والأجنبية، قد استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة للكبار.

✓ من حيث المنهج:

نلاحظ أن أغلب الدراسات قد استخدمت المنهج الوصفي باستثناء رياض مطر (2016)، التي استخدمت المنهج التجريبي.

✓ من حيث النتائج:

فقد أثبت عدد كبير من هذه الدراسات وجود ارتباط بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال ومتغيرات متنوعة مثل (استخدام استراتيجيات تعلم لغة ثانية، التفكير الناقد، أبعاد الشخصية، التفكير الإبداعي).

وقد تضاربت نتائج الدراسات السابقة بين من توصلت إلى وجود فروق ومن توصلت إلى عدم وجودها؛ فمثلا دراسة، الدحوح أسماء (2010)، أظهرت عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال تعزى إلى متغير الجنس، في حين أظهرت دراسات كل من: غريب العربي (2009)، والشرقاوي (1981)، والشيخ، والشرقاوي (1978) وجود فروق بين الجنسين في هذا الأسلوب، كما أن دراسات كل من غريب العربي (2009) الدحوح أسماء (2010)، والشيخ والشرقاوي (1978)، والغامدي عبد الله (2013)، أثبتت وجود فروق في أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي تعزى إلى الصف الدراسي والتخصص.

3- الدراسات التي تناولت متغير التفكير الناقد:

1-3 الدراسات العربية:

1-1-3 الدراسات المحلية:

دراسة زعتر ومغربي (2018)، والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى (للمتغير الجنس، التخصص، المستوى)، حيث طُبِّقَت الدراسة على عينة قدرت بـ (120) طالبا وطالبة،

منهم (53) ذكورا و (53) إناثا. وقد تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- نسبة توافر مهارات التفكير الناقد لم تصل للحد المقبول تربويا المقدر ب (60 %).

- في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى ل(الجنس /التخصص)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى (ليسانس/ماستر). (ص83).

دراسة سنة (2014)، وقد هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة. وقد استخدمت فيها الباحثة المنهج التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبليّة - البعدية؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد بمهاراته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه. أما بالنسبة لعينة الدراسة تمثلت في طلبة السنة الرابعة علم النفس المدرسي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة، وتكونت هذه العينة من (60) طالبا. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على بطارية اختبارات القدرة على التفكير الناقد لـ (محمد أنور إبراهيم) والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح (ص.63).

دراسة زيوش (2013)، والتي سعت للكشف الواقع والدور الذي يلعبه النشاط البدني الرياضي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد طُبِّقَت الدّراسة بجامعة الجلفة والمسيلة. على عينة قصديّة قوامها (246) طالبا وطالبة تخصص علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية طلاب السنة الثالثة والسنة الأولى ماستر اختبار التفكير الناقد لمعدّه "محمد أنور إبراهيم".

ومن أهم ما أسفرت عنه الدّراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير السن.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الإقامة (القرية - المدينة) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي بكالوريا:(علمي - أدبي).
- للنشاط البدني الرياضي دور ايجابي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (ص.ص 2-161).

3-1-2 الدراسات العربية:

دراسة ناجي والرشيدي (2019)، هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، وقد اشتمل البرنامج على منظومة مهارات التفكير الناقد: الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلمات، وتقويم الحجج، والتفسير. تكوّنت عينة الدراسة من 40 طالبا سعوديا تم اختيارهم من مجتمع طلاب مرحلة البكالوريوس في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتراوح أعمارهم بين 18 وحتى 23 عاما بمتوسط عمري 21.70 وانحراف معياري 0.88، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين بالتساوي إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. كما تم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث تم تدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على هذا البرنامج خلال 8 جلسات بمقدار ساعتين إلى ثلاث ساعات في كل جلسة. وللتحقق من مدى فاعلية البرنامج، تم استخدام مقياس التفكير الناقد لدى الشباب السعودي، من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب 2014. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها. (ص. 108).

دراسة ميلاد (2019) حول تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الزيتونة، والتي هدفت إلى استخدام مجموعة من الأساليب، والإستراتيجيات المؤثرة في إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل متحرر من محتوى أي مادة دراسية، بالإضافة إلى متابعة أثر البرنامج على الطالبات بعد مرور فترة زمنية معينة للوقوف على مدى استمرار أثر البرنامج. وقد تكونت العينة من (30) طالبة بكلية الآداب بجامعة الزيتونة، وتم تقسيمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (15) لطالبة وبالنسبة للأدوات فقد تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد تعريب وإعداد عوجة والبناء، (1999) إضافة إلى البرنامج المتحرر من المحتوى لتنمية مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وقد أسفرت: الدراسة عن النتائج الآتية:

- توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في لقياس البعدي الأول لمهارات التفكير الناقد والقياس البعدي الثاني(المتابعة) لاختبار التفكير الناقد لاختبار التفكير الناقد في كل المهارات الفرعية لهذا الاختبار والدرجة الكلية له مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج واستمرارية فاعليته على مجموعة الطالبات التجريبية على الرغم من مرور فترة زمنية تعادل الشهر والنصف (ص. ص. 11: 20).

دراسة أبو زيد (2018)، وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً)، وأثر تفاعل الجنس مع استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام بطاقة ملاحظة مبنية على اختبار مهارات التفكير الناقد لواطسون- جلسر، كما بنت دليل استخدام المدونات الإلكترونية في تدريس مساق "مبادئ في التربية"، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة الزيتونة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018 يتوزعون على مجموعتين، إحداهما تجريبية الأخرى ضابطة تتكون كل منهما من (50) طالبا وطالبة، وقد

كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام المدونات الإلكترونية في تدريس مساق "مبادئ في التربية" في تنمية مهارات التفكير الناقد، إضافة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس واستخدام المدونات الإلكترونية في تنمية التفكير الناقد.

(أبو زيد هالة، 2018، ص ك)

دراسة السر والسيد (2018)، وقد هدفت إلى التعرف على التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالقدرة على التفكير الناقد لدى عينة مكونة من (111) طالب وطالبة من جامعة حائل بالسعودية، ولتحقيق ذلك الهدف، صمم الباحثان قائمة التعامل مع وسائط التواصل الاجتماعي، كما اختارا مقياس واطسون - جلاسر المختصر، وتأكدا من صلاحيتهما، ومن ثم تم تطبيقهما على عينة من طلاب وطالبات جامعة حائل المسجلين في المستويين الأول والثاني. وأفضت النتائج إلى أن طلاب جامعة حائل يتعاملون مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي تعاملًا إيجابيًا، كما يتمتعون بقدرة مرتفعة على التفكير الناقد، وتوجد علاقة طردية بين التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي والقدرة على التفكير الناقد (ص. 168).

دراسة صادق، والنجار (2017)، حول استقصاء مستوى التفكير الناقد ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية الثلاث (الأقصى، الإسلامية، الأزهر) بمحافظات غزة، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الجامعة) وإمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال مستوى التفكير الناقد، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الماجستير بكليات التربية والبالغ عددهم (90) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياسي التفكير الناقد والكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد منخفض، وأن مستوى الكفاءة الذاتية البحثية مناسب، كما أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس والتخصص، إضافة إلى عدم إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية البحثية من خلال التفكير الناقد (ص. 132).

دراسة منصور (2017)، حول الكشف عن العلاقة المحتملة بين التفكير الناقد

والاستدلال العام الرياضي لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية

التربية جامعة دمشق، وقد بلغ عدد أفراد عينة 283 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة، وهي عينة طبقية مقصودة، وقد تمّ استخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد CCTSI ومقياس عامل الاستدلال العام.

وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التفكير الناقد والاستدلال العام (الرياضي).

2- وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في التفكير الناقد والاستدلال العام (الرياضي) لصالح الذكور.

3- وجود فروق بالنسبة لمتغير الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) في التفكير الناقد والاستدلال العام (الرياضي) لصالح الفرع العلمي.

4- وجود فروق بالنسبة لمتغير الاختصاص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي) في التفكير الناقد والاستدلال العام (الرياضي) لصالح اختصاص علم النفس (ص. 13).

دراسة الجردى وآخرين (2016)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث)، حيث تم تطبيق اختبار واطسون - جلاسر لمهارات التفكير الناقد على عينة مكونة من 67 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة معلم الصف، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى التفكير الناقد بشكل عام لدى أفراد العينة، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير نوع الفرع في الشهادة الثانوية (ص. 55).

دراسة الحدابي وآخرين (2013)، حول التّعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا وفقا للمتغيرات الديمغرافية الآتية: (المستوى الدراسي التخصص العلمي، الجنس)، وقد تمّ تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (CCTST) المقنّن على البيئة المصرية على طلبة المستوى الأول والأخير لطلّاب وطالبات جامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن في التّخصّصات الآتية: (علوم طبيّة، هندسة وحاسبات، علوم إدارية)،

وقد تألفت العينة من (274) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2012-2011 في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. وقد كانت النتائج كالاتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح المستوى الأخير على مستوى التخصصات كاملة، وعلى مستوى تخصص العلوم الطبية، بينما لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى كل من كلية الهندسة وكلية العلوم الإدارية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح كلية العلوم الطبية وكلية الهندسة عند مقارنتهما مع كلية العلوم الإدارية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم الطبية وطالبة كلية الهندسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا تعزى لمتغير الجنس (ص. 172).

دراسة الحدابي وآخرين،(2010)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية المستوى الرابع بكلية التربية والعلوم التطبيقية - مدينة حجة بصنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء - فيزياء - أحياء) في كلية مدينة حجة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار واطسون - جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد والذي ترجمه إلى العربية عبد الحميد جابر ويحيى هنادم وكيفته على البيئة اليمنية سارة الحمادي (2002)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في مدى توافر مهارة التعرف على الافتراضات والتفسير واختبار التفكير الناقد ككل لصالح الإناث في مهارة التفسير ولصالح الذكور في مهارة التعرف على الافتراضات واختبار التفكير الناقد ككل، وكذلك عدم وجود

فروق في مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمتغير التخصص، بالإضافة إلى وجود فروق في مهارة التعرف على الافتراضات لصالح قسم الفيزياء ولصالح قسم الأحياء في مهارة التفسير ولصالح قسمي الفيزياء والأحياء في اختبار التفكير الناقد، كما كان مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية ضعيفا (ص. 115).

دراسة عسقول (2009)، وكانت قد هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية - غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسين: مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التفكير الناقد. ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، ووجود فروق في التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس (ذكور - إناث) لصالح الإناث (ص ث).

دراسة مرعي ونوفل (2007)، حول استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. وقد أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ (80%)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال، والتقييم (ص. 289).

دراسة عيواص (2005) وقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج "هيلدا تابا" في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية، أما مجتمع البحث فقد تكون من طلاب وطالبات الصف - الثاني قسم التاريخ في كلية التربية في جامعة الموصل

للعام الدراسي (2003-2004) وشملت عينة البحث (54) طالبا وطالبة موزعين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين الأولى تجريبية بلغ عددها (27) طالبا وطالبة تم تدريسهم بأسلوب نموذج هيلدا تابا، أما المجموعة الضابطة فتمت (28) طالبا وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وقد حرصت الباحثة على تكافؤ المجموعتين من حيث (العمر والذكاء والجنس) ولقياس التفكير الناقد؛ فقد تم استخدام بالأداة التي أعدها "السامرائي" (1994). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق أسلوب "هيلدا تابا"، كما أظهرت المجموعة التجريبية تفوقا في مجالات الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات والمسلمات والاستنباط وتقويم الحجج ثم في مجال تفسير النتائج (ص. 53).

2-3 الدراسات الأجنبية:

دراسة (Miller Deborah (1992) وموضوعها "ارتباط مهارات التفكير الناقد باختبار منهج تشخيصي قبلي لظهور الأمراض لطلاب مدارس الطب"، وهدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان الاختبار التشخيصي القبلي لظهور الأمراض لطلاب مدارس الطب يعكس مهارات التفكير الناقد والفروق بين التخصصات الأدبية والأكاديمية في التفكير الناقد. وعينة الدراسة كانت مجموعة من طلاب السنتين الأوليين من مدارس الطب.

وكانت أدوات الدراسة هي اختبار واطسون- جليسر للتفكير الناقد، تقديرات الطلاب في المقررات التالية: (علوم سلوكية - الطب النفسي - علم الأخلاق - علم الأمراض الأسباب - الأعراض، مقدمة في الطب التشخيصي، علم الوراثة، علم الغدد الصماء، علم الأحياء للسنة الأولى)، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك فروق بين الذكور والإناث على درجات اختبار التفكير الناقد لواطسون - جليسر في التفكير الناقد لصالح الذكور.

- درجات الإناث الذين درسوا مقرر العلوم السلوكية أحسن من الذكور في التفكير الناقد.

- درجات الذكور الذين درسوا مقررات علم التشريح، علم الأعصاب، أعلى من الإناث في التفكير الناقد (p 1).

دراسة (1989) Stward and Al-abdulla، كان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والأداء الأكاديمي لطلاب من الذكور والإناث الجامعة كانت عينة الدراسة مكونة من (108) من الذكور، (130) من الإناث. وكانت أدوات الدراسة المستخدمة عبارة عن اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد والذي ينقسم إلى (الاستدلال - التعرف على الافتراضات - الاستنباط - التفسير - تقييم الحجج) .

وأُسفرت الدّراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وكل من الاستدلال، والتفسير، وتقييم الحجج. كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الاستنتاج وتقييم الحجج تسهم إسهاما في الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، وكذلك إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس، حيث أن الذكور أكثر تفوقا فيما يتعلق بالقدرة على الاستدلال، بينما تتفوق الإناث في الاستنباط وتقييم الحجج (1 p, 1989).

3-3 التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير التفكير الناقد:

من العرض السابق للدراسات يلاحظ أن الدراسات قد تباينت وتنوعت:

✓ من حيث الأهداف:

- التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات مثل الأداء الأكاديمي، والذكاء الاجتماعي، والتعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي. والاستدلال العام الرياضي

- التّعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة كدراسة زعتر ومغربي (2018)، الحدابي وآخرين (2010)، الحدابي وآخرين (2013)، الجردي وآخرين (2016) منصور غسان (2017)، صادق والنجار (2017)، مرعي ونوفل (2007).

- التّعرف على الفروق في مستوى التفكير الناقد في ضوء متغيرات مثل: (الجنس التخصص المستوى الدراسي)، كدراسات: زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013)، الحدابيد وآخرين (2010)، الحدابي وآخرين (2013)، الجردي وآخرين (2016)، منصور (2017)، صادق والنجار (2017)، عسقول (2009)، مرعي ونوفل (2007)، (1992 Miller Deborah).

- التّعرف على فاعلية برنامج تدريبي أو طريقة تدريس مُعدّة في تنمية التفكير الناقد كدراسة كل من ميلاد كريمة (2019)، ناجي ماجد والرشيد (2019)، شنة (2014)، عيواص (1994).

من حيث المنهج:

تراوحت الدّراسات المعروضة أنفاً بين المنهجين الوصفي مثلاً نجد دراسات كل من: زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013)، الحدابي داود وآخرين (2010)، الحدابي داود وآخرين (2013)، الجردى طارق وآخرين (2016)، منصور غسا (2017)، صادق والنجار (2017)، عسقول (2009)، مرعي ونوفل (2007)، والتّجريبي كدراسات كل من ميلاد (2019)، ناجي والرشيد (2019)، شنة (2014)، عيواص (1994).

✓ من حيث حجم العينة:

تفاوت عدد أفراد العينة بين الدراسات ما بين (30) فرداً ضمن دراسة ميلاد (2019) كأقل عينة و(283) فرداً ضمن دراسة منصور (2017) كأكبر عينة.

✓ من حيث المكان:

أجريت الدّراسات السّابقة في أماكن مختلفة كما لاحظنا، حيث نجد أنّ (3) دراسات قد طبّقت بالجزائر، و(2) دراسات بالسعودية، و(2) بسوريا، و(2) بالأردن، و(2) باليمن، و(2) بفلسطين، بينما دراسة واحدة فقط كانت بالعراق وهي دراسة عيواص (2005) وأخرى بلبيبا تمثلت في دراسة ميلاد (2019).

✓ من حيث أدوات جمع البيانات:

نلاحظ أن الدراسات التي تناول متغيّر التفكير الناقد قد تباينت من حيث استخدامها لمقياس التفكير الناقد فنجد أن منها التي طبقت مقياس واطسون وجليسر كدراسات كل من السر والسيد (2018)، أبو زيد (2018) Deborah Miller (1992) الحدابي داود وآخرين (2010)، الجردى وآخرين (2016) بينما طبقت بعض الدراسات مقياس كاليفورنيا كدراسات كل من كريمة ميلاد (2019)، منصور (2017)، مرعي ونوفل (2007) داود الحدابي وآخرين (2013). في حين استخدمت عيواص (2005) مقياساً من إعداد

السامرائي (1994)، واستخدم ناجي والرشيد (2019) مقياس التفكير الناقد من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب (2014)، بينما على المستوى المحلي فنلاحظ أن الدراسات قد طبقت مقياس محمد أنور إبراهيم كدراسة كل من زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013)، شنة (2014).

✓ من حيث النتائج:

أظهرت أغلب الدراسات التجريبية المذكورة أنفا فاعلية البرامج التدريبية لتنمية التفكير الناقد، بينما أظهرت بعض الدراسات الوصفية وجود ارتباط بين التفكير الناقد ومتغيرات كثيرة مثل: الاستدلال العام الرياضي في دراسة منصور (2017)، والتعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي كدراسة السر والسيد (2018) والذكاء الاجتماعي في دراسة عسقول خليل (2009)، والأداء الأكاديمي في دراسة (1989) Stward, and Al-abdulla، وقد تضاربت الدراسات السابقة بين من توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الناقد كدراسات كل من منصور (2017)، عسقول (2009)، مرعي ونوفل (2007)، وبين من توصلت إلى عدم وجود فروق بينهما، كدراسات كل من زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013)، كما أن بعضها قد توصل إلى وجود فروق في التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص كدراسات كل من السر سليمان، وعثمان السيد (2018)، وغسان (2017)، الحدابي وآخرين (2013) وديبورا ميلر (Deborah Miller, 1992)، بينما أثبتت دراسة كل من النجار، والنجار (2017)، زعتر ومغربي عادل (2018)، عدم وجود فروق في التفكير الناقد تعزى إلى التخصص.

ثانيا: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسة السابقة:

بعد هذا العرض المفصل للدراسات السابقة يمكن أن نلاحظ أن موضوع الدراسة الحالية موضوع حديث نسبيا (في حدود علم الطالبة الباحثة)، في البيئة المحلية لاسيما فيما يتعلق بالتطابق بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد، حيث نجد أن دراسة الغامدي (2013) هي الدراسة الوحيدة التي تناولت هذا الموضوع بتناول هذين المتغيرين معا مع اختلاف في العينة فقط.

وقد تشابهت الدراسة الحالية من حيث طبيعة المنهج مع بعض الدراسات المذكورة آنفا باستخدامها للمنهج الوصفي، كدراسة كل من زيوش (2013)، وعسقول (2009) السر والسيد (2018)، منصور (2017) فيما اختلفت مع بعضها والتي اعتمدت المنهج التجريبي ونذكر منها مثلا دراسة كل من كريمة النفاتي ميلاد (2019)، ناجي والرشيد (2019)، سنة (2014)، عيواص أحلام (1994)، ومن حيث أدوات جمع البيانات فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013)، سنة (2014) في تطبيقها لمقياس التفكير الناقد لأنور إبراهيم، غير أنها اختلفت مع بعض منها حيث طبقت مقياس واطسون وجليسر كدراسات كل من السر والسيد (2018)، أبو زيد (2018)، (Deborah Miller, 1992)، الحدابي وآخرين (2010)، الجردى وآخرين (2016)، بينما طبقت بعض الدراسات مقياس كاليفورنيا كدراسات كل من ميلاد (2019)، منصور (2017)، مرعي ونوفل (2007)، الحدابي وآخرين (2013)، وفيما يخص مكان الإجراء فقد تشابهت مع دراسة كل من زعتر ومغربي (2018)، زيوش (2013) بينما اختلفت في ذلك مع بقية الدراسات.

خلاصة الفصل:

في الفصل السابق، تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية والمشابهة لها، حيث تم عرض الدراسات التي تشابهت مع موضوع الدراسة الحالية من حيث المتغيرين معا مع اختلاف العينة، لأنه و- في حدود بحث الطالبة - لم تقع بين يديها دراسة تطابقت تطابقا تاما مع دراستها، ثم عُرِضَتْ الدراسات التي تناولت المتغير الأول دون الثاني، تليها الدراسات التي تناولت المتغير الثاني دون الأول، مع تعقيب عام على كل مجموعة، وصولا إلى بيان مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1 - منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3 - متغيرات الدراسة
- 4 - مجتمع الدراسة
- 5 - عينة الدراسة
- 6 - أدوات الدراسة
- 7- الدراسة الاستطلاعية
- 8 - إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
- 9 - الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

لا تخلو أيّة دراسة من حتمية الوصول إلى نتائج يؤخذ بها ويُطمأن إلى صحتها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التزام الباحث بإجراءاتٍ منهجية ومنطقية، ودقيقة ومحكمة، بوصفها الجسر الرابط بين الجانبين النظري والتطبيقي، وتقتضي هذه الإجراءات مراعاة مدى ملاءمة المنهج وأدوات الدراسة لطبيعة الموضوع، بالإضافة إلى الوقوف على ما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكومترية من صدق وثبات، كما ينبغي أن تكون طرق المعاينة سليمة وينطبق الأمر كذلك على الأساليب الإحصائية وهذا ما سيعرض في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

تتطلب الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين، كما أن المنهج الوصفي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف مشكلة ما حيث يُعنى بما هو في الواقع وبتفسيره عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

2- حدود الدراسة:

تتسم كل دراسة بوجود حدودٍ لها، تمثل حصرًا وتسقيفا لنتائجها، وقد تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1-2 الحدود المكانية:

تمّ إجراء هذه الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية بالجلفة.

2-2 الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2017-2018 تحديداً خلال شهري (مارس - أبريل - 2018).

2-3 الحدود البشرية:

طبقت الدراسة على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية (علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة) بجامعة الجلفة، حيث تكونت العينة من (72) طالبا و(128) وطالبة.

2-4 الحدود الأداتية :

طبقت الطالبة الباحثة اختبار "الأشكال المتضمنة" لقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي. من إعداد أولتمان وراسكن وويتكن (1971) وقد أعده للعربية الشرقاوي والشيخ (1977). أما الأداة الثانية فتمثلت في مقياس التفكير الناقد من إعداد أنور إبراهيم (2006) المعدلة فقراته وفقا لمتطلبات البيئة الجزائرية من طرف "شطة" (2015) بولاية الأغواط / الجزائر.

3- متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على متغيرين أساسيين ومتغيرين ديمغرافيين كما يلي:

أ- المتغير الأول وقد تمثل في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي).

ب- المتغير الثاني وهو التفكير الناقد.

ج- المتغير الأول متمثلا في الجنس.

ح- المتغير الثاني متمثلا في التخصص.

4- مجتمع الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قامت الطالبة الباحثة بتحديد مجتمع الدراسة وكما سبق وأن تمت الإشارة فإن الدراسة الحالية ركزت على طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة والمتمدرسين في السنة الثالثة ليسانس بأقسام (علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة).

1-4 خصائص المجتمع الأصلي:

قامت الطالبة الباحثة بتحديد خصائص المجتمع الأصلي من حيث الجنس والتخصص وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

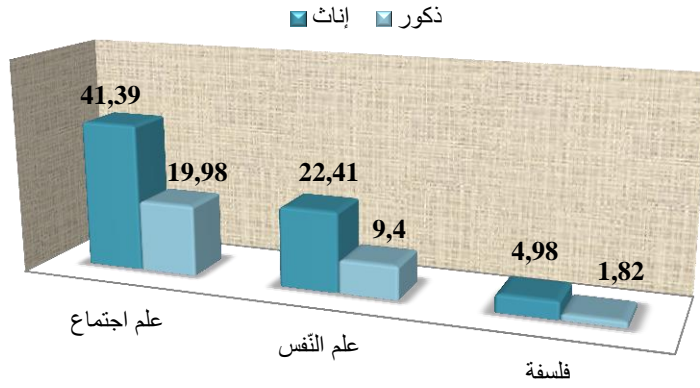
جدول رقم (09): يمثل خصائص المجتمع الأصلي من حيث الجنس والتخصص

المجتمع الأصلي						
التخصص	عدد الذكور	النسبة %	عدد الإناث	النسبة %	العدد	مجموع النسبة
علم الاجتماع	461	% 19,98	955	% 41,39	1416	% 61,37
علم النفس	217	% 9,40	517	% 22,41	734	% 31,81
فلسفة	42	% 1,82	115	% 4,98	157	% 6,80
المجموع	720	% 31,20	1585	% 68,70	2307	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور ضمن المجتمع الأصلي، والذي يبلغ عدد أفرادها ككل (2307)، ويمكن تفسير ذلك بالميل الملاحظ في الواقع للإناث "نسبياً" إلى دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية على عكس الذكور الذين يميلون عن التخصصات الأدبية "نسبياً" إلى التخصصات العلمية.

وبناء على الجدول أعلاه يوضح ويلخص الرسم البياني الآتي المعطيات الواردة فيه:

عينة المجتمع الأصلي



شكل رقم (09): يمثل خصائص المجتمع الأصلي حسب الجنس والتخصص

5- عينة الدراسة:

طُبِّقَت الدِّراسة على عينة قوامها (200) بواقع (72) طالبا (128) طالبة وقد تناولت الطالبة الباحثة تفاصيل اختيارها بشكل موسع كما سيأتي:

1-5 مبررات اختيار عينة الدراسة الحالية:

✓ اختيار العينة من جامعة واحدة:

قامت الطالبة الباحثة باختيار العينة من جامعة واحدة ومنطقة واحدة نظرا لصعوبة تطبيق مقياس الأشكال المتضمنة الخاص بقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي الذي يتميز بطبيعته الأدائية وصعوبة فهم تعليمته من طرف المبحوثين، وكذلك نظرا لما يستلزمه من حراسة ودقة في التوجيهات وتقييد بالزمن.

✓ اختيار العينة من السنة الثالثة فقط:

وأما كون أفراد العينة من السنة الثالثة جامعي؛ لأنها هي السنة النهائية، كما أن السنة الأولى هي عبارة عن جذع مشترك مما لا يسمح للطالبة الباحثة هنا بالمقارنة، علاوة على أن أخذ كل طلبة السنة الأولى سيجعل حجم العينة كبيرا جدا وسيصعب التطبيق خاصة مقياس الأسلوب المعرفي.

✓ اختيار العينة من العلوم الاجتماعية:

نظرا لطبيعة الموضوع والمتمثلة في العلاقة بين التفكير الناقد والاعتماد الاستقلال كقدرات معرفية تعزز هذا الاختيار نظرا لحرص هذه التخصصات حتى لو ضمنا على تنمية قدرات الفرد الفكرية والاجتماعية.

2-5 إجراءات المعاينة:

تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية فبعد حساب حجم العينة المطلوب من كل تخصص بكلية العلوم الاجتماعية (علم النفس، علم اجتماع، فلسفة)، تم اختيار الطلبة -أفراد العينة - بطريقة عشوائية (القرعة) ليُطبَّق المقياسان مباشرة، كل ذلك داخل حجرة الدراسة ضمن حصص الأعمال الموجهة إلى أن حصلت الطالبة على الحجم المطلوب للعينة وفيما يأتي طريقة حساب العينة العشوائية الطبقية للدراسة الحالية:

$$\text{علم اجتماع: } 122 = 2307 \div 200 \times 1416$$

$$\text{علم النفس: } 63 = 2307 \div 200 \times 734$$

$$\text{فلسفة: } 15 = 2307 \div 200 \times 157$$

3-5 خصائص عينة الدراسة:

فيما يأتي تلخيص لخصائص عينة الدراسة حسب كل من الجنس والتخصص من أجل توضيح أكثر:

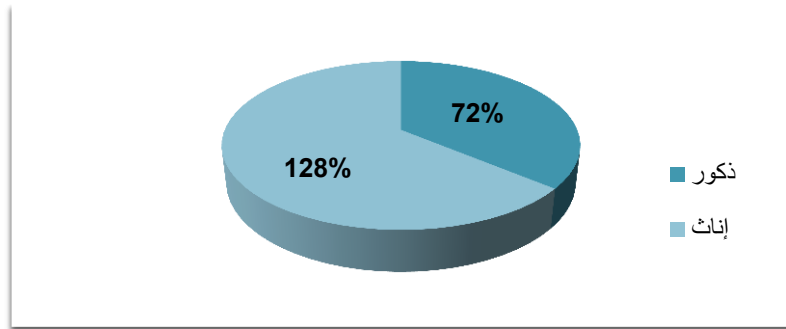
1-3-5 خصائص عينة الدراسة حسب الجنس:

وقد تم اعتماد النسب المئوية للتعرف على خصائص العينة حسب متغير الجنس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (10): يمثل خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

عينة الدراسة		
الجنس	العدد	%
إناث	128	64 %
ذكور	72	36 %
المجموع	200	100 %

كما يبين الجدول السابق، فإن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور وهذا تبعا لما تقدّم ذكره في خصائص المجتمع الأصلي؛ إذ سبق أن أشرنا بأن هذه المعطيات ربما تعود إلى ميل الإناث إلى دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، في حين على عكس ذلك، يميل الذكور إلى التخصصات العلمية وهذا ما يؤكده الواقع المعيش، مما يجعل الذكور هنا هم الأقلية والشكل الآتي يلخص ما سبق:



شكل رقم (10): يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب الجنس

2-3-5 وصف عينة الدراسة حسب التخصص:

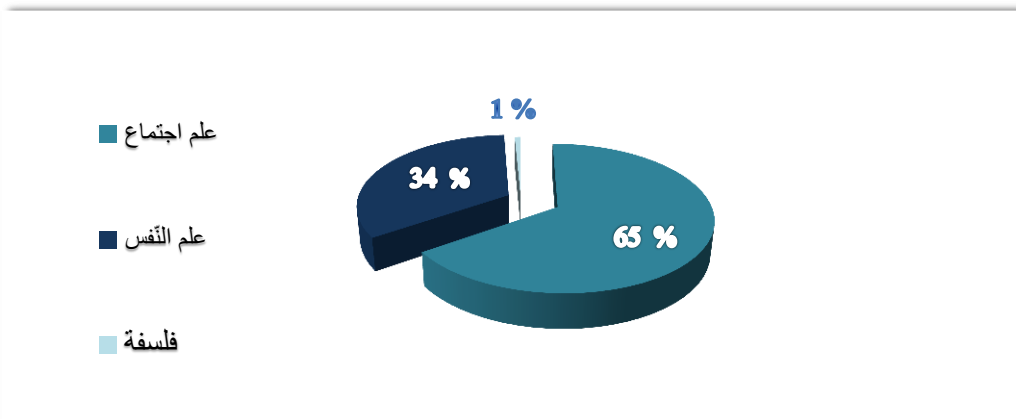
تم حساب النسب المئوية للكشف عن خصائص العينة حسب متغير التخصص، وهذا ما هو مبين ضمن الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يمثل خصائص عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	%
علم الاجتماع	122	61 %
علم النفس	63	31,5 %
فلسفة	15	07 %
المجموع	200	100 %

كما نلاحظ فإن نسبة طلبة علم الاجتماع هي الأكبر، لتأتي بعدها نسبة طلبة علم النفس تليها في المرتبة الثالثة نسبة طلبة الفلسفة، وقد يعود هذا الإقبال على تخصص علم الاجتماع كما لاحظت الطالبة الباحثة - أثناء تواجدها بالأقسام السالفة الذكر من خلال حوارها مع الطلبة - أن الطلبة المقبلين على تخصص علم الاجتماع يرونه تخصصاً أدبياً واقعياً يتماشى مع سوق العمل، مع أن هذه الفكرة السائدة لديهم لا تستند إلى دليل في الواقع.

من خلال المعطيات الواردة أعلاه يسمح لنا الرسم الآتي بمزيد من التوضيح:



الشكل رقم (11): يمثل رسماً بيانياً يصف عينة الدراسة حسب التخصص.

6- أدوات الدراسة:

6-1 الأداة الأولى: اختبار الأشكال المتضمنة (الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي:

أعدَّ هذا المقياس في الأصل كل من أولتمان وراسكن وويتكن, **Oltman, Raskin, and Witkin (1971)**، لقياس أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي، وقد قام كل من الشرقاوي والشيخ (1977)، بإعادة بنائه ليلائم الطلاب والمراهقين والكبار في البيئة المصرية (الديري، 2011، ص. 98).

يتكون اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من ثلاثة أقسام هي:

(أ) **القسم الأول:** وهو قسم للتدريب ولا تُحسَبُ درجته في تقدير المبحوث ويتكون من سبع فقرات سهلة .

(ب) **القسم الثاني:** ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

(ت) **القسم الثالث:** ويتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معيناً، يتطلب من المفحوص أن يُعلِّمَ بقلم الرصاص على حدود الشكل البسيط، وقد طُبِعَت الأشكال البسيطة التي يتوجب على المبحوث اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار (بن الطاهر، 2009، ص. 147).

6-1-1 زمن الاختبار:

يُعتَبَرُ هذا الاختبار من اختبارات السرعة، لذلك يجب الالتزام بدقة الزمن المخصص لإجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة، ويحتاج المُطَبِّقُ للاختبار إلى "مِزْمَان" (ساعة إيقاف لضبط الزمن بدقة)، أما زمن الإجابة على أجزاء الاختبار فهو كما يلي:

*القسم الأول (للتدريب): دقيقتان.

*القسم الثاني: 5 دقائق.

*القسم الثالث: 5 دقائق (زوري، 2011، ص. 107).

بعد انتهاء الزمن، لا بدّ من وضع القلم حتى ولو لم يكمل المبحوث الإجابة على الفقرات، وبنفس الطريقة تتم الإجابة على القسمين الثاني والثالث.

2-1-6 تصحيح الاختبار:

ويتم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة عن كل شكل إجابته صحيحة، وتُجمَع درجات المبحوث عن القسمين الثاني والثالث للحصول على الدرجة الكلية، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار 18 درجة يحصل عليها المبحوث إذا أجاب إجابات صحيحة على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث، وكلما زادت درجة الفرد في الاختبار كلما كان ذلك دليلاً على زيادة ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي والعكس صحيح.

(بن زطّة، 2011، ص. 100)

3-1-6 معايير اختبار الأشكال المتضمنة:

كما سبقت الإشارة، فإنّ الطلبة الحاصلين على أكثر من الدرجة (11) كدرجة خام يعتبرون مستقلين عن المجال الإدراكي في الدراسة الحالية، في حين أنّ الحاصلين منهم على أقل من الدرجة (10) كدرجة خام يعتبرون معتمدين على المجال الإدراكي، و في هذه الدراسة لم يتم استبعاد أفراد الفئات الوسطى الذين تتراوح درجاتهم ما بين [10 - 11] في اختبار الأشكال المتضمنة، حيث تم اعتماد درجات أفراد الفئات الثلاث معا (الدنيا-الوسطى- العليا) للمقارنة بينها، خلافا لكثير من الدراسات العربية التي اكتفت بالفئتين المتطرفتين (المستقلين والمعتمدين). والجدول الآتي يوضح ما سبق:

جدول رقم (12): يوضح المعايير الخاصة باختبار الأشكال المتضمنة

اختبار الأشكال المتضمنة	الاختبار الفئات
[4 - 0] [9 - 5]	الدنيا
[11 - 10]	الوسطى
[14 - 12] [18 - 15]	العليا

4-1-6 مبررات تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة:

كما رأينا تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة لأنه- في حدود علم الطالبة الباحثة - الاختبار الأشهر والأكثر تطبيقاً في الدراسات السابقة في البيئتين العربية والمحلية كما أن هذه الأخيرة قد أثبتت صلاحيته وارتفاع خصائصه السيكومترية ما يُطمأن لتطبيقه.

5-1-6 صدق وثبات اختبار الأشكال المتضمنة من خلال بعض الدراسات العربية والمحلية:

تم التأكد من صدق وثبات الاختبار في الدراسات العربية وفيما يلي عرض لأهمها:

1-5-1-6 صدق اختبار الأشكال المتضمنة :

لعل من بين أهم الدراسات التي تم قياس معامل صدق اختبار الأشكال المتضمنة فيها دراسة " أبي بيّة سامي" 1985 الموسومة بـ " تأثير كل من الأسلوب المعرفي (الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي) ووجهة الضبط (داخلي خارجي) وكذلك الجنس (ذكور إناث كل على حدة) على قابلية التعلم الذاتي" وذلك على عينة قوامها 78 تلميذاً من تلاميذ الصف الأول ثانوي بمصر، تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل الارتباط بين القسم الثاني من الاختبار والدرجة الكلية الذي بلغ (0,54=r) وكذلك القسم الثالث من الاختبار والدرجة الكلية (0,24=r)، وكلاهما دال عند مستوى (0,01) مما يدل على أن الاختبار صادق (زواري خليفة، 2011، ص. 108).

وفي دراسة لـ **الدحود (2010)** بعنوان "الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية".

تم حساب الاتساق الداخلي، حيث طُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها 40 طالبة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية بين (0.344 - 0.632) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (0.05)، مما يؤكد اتساق فقرات الاختبار مع المجموع الكلي لدرجاته ومنه فالاختبار صادق (الدحود، 2010، ص. 112).

أما **طهراوي (1997)**، فقد قام بدراسة عنوانها سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية منها أسلوب (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي، وطَبَّقَ اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) الذي تأكد من حساب صدقه بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين القسم الثاني من الاختبار والدرجة الكلية له ($r=0,91$) وكذلك القسم الثالث من الاختبار والدرجة الكلية له ($r= 0,88$) وذلك على عينة قوامها 30 طالبا، والنتيجتان دالتان عند مستوى الدلالة (0,001)، وهذا يشير أن الاختبار يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي في حدود العينة (زواوي، 2011، ص. 109).

بينما على مستوى البيئة المحليّة فقد، أظهرت دراسة بن الطاهر (2009) الموسومة بـ "الاسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي) والفهم القرائي الميتماعرفي" بحساب الصّدق التّمييزي وَفُدِرَت القيمة المحسوبة بـ (49,75) مما يثبت أنّ هذا الاختبار صادق (بن الطاهر، 2009، ص- ص 154: 155).

وقد قامت بن زطة (2017) في دراسة حديثة لها حول الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، بحساب الارتباط بين درجة كل شكل من أشكال الاختبار - باعتبارها بنودا - والدرجة الكلية للاختبار ككل بمعامل بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين درجات الأشكال والدرجة الكلية له، دالة عند مستوى دلالة (0,01) وقد تراوحت الارتباطات بين (0,75) كأعلى ارتباط، و(0,46) كأدنى ارتباط (ص. 230).

وفي دراسة حديثة لكل من المحمي وغريب (2017)، كانت قد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بكل من وهران وأدرار، قام الباحثان بحساب الصدق الاتساق الداخلي لقسَمي اختبار الأشكال المتضمّنة مع الدرجة الكلية وقد جاءت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح معاملات الارتباط لأبعاد اختبار الأشكال المتضمنة مع الدرجة الكلية

مستوى الدلالة	معامل ارتباط القسم الثالث	معامل الارتباط القسم الثاني	عدد أفراد العينة	العينة
دال 0.01	*0.748	*0.852	80	السنة الثانية

(ص. 118)

2-5-1-6 ثبات اختبار الأشكال المتضمّنة:

أما فيما يخص قياس ثبات الاختبار فنجد نتائج دراسة "أبي بية" التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية قد توصلت إلى معامل مهم من الثبات وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي بين مفردات الاختبار واستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها سامي أبو بيه:

جدول رقم (14): يوضح معاملات ثبات اختبار الأشكال المتضمنة في دراسة "سامي أبو بيه

(1983)

الاختبار الكلي	أقسام الاختبار		حجم العينة	الصفوف
	القسم الثالث	القسم الثاني		
0,72	0,68	0,62	45	الصف السادس الابتدائي

0,75	0,71	0,68	50	الصف الأول الإعدادي
0,77	0,72	0,70	46	الصف الثاني الإعدادي
0,81	0,78	0,74	52	الصف الثالث الإعدادي

يتضح من الجدول أعلاه أن الاختبار له درجة عالية من الثبات في عينات لا تقل عن 45 تلميذاً، وهذا ما تُفسّره قيم معاملات الارتباط التي تحصل عليها "أبو بيه" بين مختلف أقسام الاختبار، خاصة منها التي تحدد درجة المفحوص في القسم الثاني والثالث والدرجة الكلية للاختبار، وكما هو مبين في الجدول، فإن كل الدرجات تفوق درجة (0.70) لدى كل من الصف الابتدائي والإعدادي بمستوياته المختلفة، وهذا إن دلّ إنما يدلُّ على ميزة الاتساق الداخلي وفي ضوء هذه النتيجة وتدعيماً لما سبق نجد أن الاختبار ثابت.

(بن الطاهر، 2009، ص. ص. 149-150)

وفي دراسة القريطي (1987) الموسومة بـ "الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالإبداع الفني والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الرياض، أين قام بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الإجراء بعد مُضيّ 15 يوماً وذلك على عينة تتكون من 30 تلميذاً، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات في كلتا المرتين (0.84)، مما يؤكد ثبات الاختبار (بن الطاهر، 2009، ص. ص. 150).

في حين أنّ دراسة "صادق سلمى" الموسومة بـ "التوافق الزوجي وعلاقته بالأسلوب المعرفي" قدّرت معامل ثبات اختبار الأشكال المتضمنة المحسوب بواسطة الفاكرومباخ بـ (0,76) وهو معامل ثبات مقبول (صادق سلمى، 2012، ص. ص. 127).

بينما على مستوى البيئة المحليّة، فقد أظهرت دراسة بن الطاهر (2009)، المذكورة آنفاً، أنّ اختبار الأشكال المتضمنة يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، وذلك بناءً على النتيجة التي أسفر عنها حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والمصحح بمعادلة سبيرمان - براون كما يوضح الجدول الآتي:

جدول رقم (15): يوضح ثبات اختبار الأشكال المتضمنة حسب بن الطاهر التجاني (2009)

معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل الارتباط قبل التصحيح	عدد البنود	N	معامل ثبات الاختبار
**0,68	0,51	18	27	

(بن الطاهر، 2009، ص. ص 156)

أمّا في دراسة " زوّاري خليفة" (2011)، حول الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالاختيار الدّراسي، فقد تمّ حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمّنة من خلال التّطبيق وإعادة التّطبيق، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات التّطبيقين (R = 0,81)، وهذه النتيجة تؤكّد تمتّع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثّبات.

(ص. 111)

في حين قامت بن زطّة سنة (2017)، في دراسة تمت الإشارة إليها سابقا بحساب معامل الثّبات لاختبار الأشكال المنتظمة، حيث قُدّر معامل الثّبات ألفا كرونباخ ب (0,81)، أمّا معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية فقد بلغ (0,86)، ما يؤكّد بأنّ الاختبار يتمتّع بدرجة عالية من الثّبات (ص. ص 229:230).

نلاحظ من خلال العرض السّابق أن الاختبار بشكل عام يتمتّع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات في البيئات التي طبّق فيها نذكر بالخصوص البيئة المشابهة أو حتى العينة المشابهة.

6-2 الأداة الثانية: مقياس التفكير الناقد:

اعتمدت الطّالبة الباحثة في هذه الدّراسة على مقياس " أنور إبراهيم" (2006) المعدّلة فقراته وفقا لمتطلبات البيئة الجزائرية من طرف "شطّة" (2015) بولاية الأغواط-الجزائر.

6-2-1 وصف مقياس التفكير الناقد:

يشتمل مقياس التفكير الناقد على خمس مهارات رئيسة تقيس مدى القدرة على التفكير الناقد، وهي التفسير، الدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعية، وإدراك إطار العلاقة الصحيحة والتطرف في الرأي.

يحتوي الاختبار على 63 عبارة، ويمكن أن يجاب عنه في 60 دقيقة من قبل معظم الطلبة والاختبارات الفرعية في اختبار التفكير الناقد هي كما يلي:

المحور الأول: التفسير، واشتمل على (15) فقرة.

المحور الثاني: الدقة في فحص الوقائع، واشتمل على (11) فقرة.

المحور الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية، واشتمل على (16) فقرة.

المحور الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح، ويشتمل على (8) فقرات.

المحور الخامس: التطرف في الرأي، واشتمل على (13) فقرة.

(شطة، 2015، ص. 58)

جدول رقم (16): يمثل أرقام بنود مقياس التفكير الناقد وأبعاده

الأبعاد	البنود الفرعية	المجموع
التفسير	من 1 إلى 15	15
الدقة في فحص الوقائع	من 16 إلى 26	11
إدراك الحقائق الموضوعية	من 27 إلى 42	16
إدراك إطار العلاقة الصحيح،	من 43 إلى 50	8
التطرف في الرأي	من 51 إلى 63	13
المجموع	63	

2-2-6 طريقة تصحيح مقياس التفكير الناقد :

يجاب عن المقياس بالبدائل (صحية - غير صحيحة)، (مرتبة - غير مرتبة)، (متطرفة غير - متطرفة) وتمنح الدرجة على حسب مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة للمفتاح تعطى العلامة (1) و إذا كانت العكس تعطى العلامة (0) (انظر الملحق رقم 1) (شطة، 2015، ص. 58)

2-2-6 مبررات تطبيق مقياس التفكير الناقد الحالي:

لقد اطلعتُ الطالبة الباحثة على مجموعة من المقاييس التي توفرت لديها - في حدود علمها وبحثها- لكنها لاحظت أن المقاييس الأخرى لم تتوفر عنها المعلومات الكافية مثل الخصائص السيكومترية أو كيفية التطبيق، وبَعْضُها لم يَرِدْ في ملاحق الدراسات التي طَبَّقَتْهُ (اكتفت بوصفها)، كما أن الطالبة الباحثة استخدمت المقياس المُطَبَّقَ على عينات مشابهة لعينة الدراسة الحالية من حيث نوع العينة والمكان؛ إذ أن الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الحالي طُبِّقَتْ على طلبة العلوم الاجتماعية في كل من جامعتي الجلفة والأغواط.

3-2-6 صدق وثبات مقياس التفكير الناقد في الدراسات العربية السابقة:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الناقد في دراسات سابقة، والذي طُبِّقَ فيها على عينات مشابهة لعينة الدراسة الحالية وفي نفس بيئة الدراسة الحالية:

1-3-2-6 صدق مقياس التفكير الناقد:

قام زيوش (2012) في دراسته: "دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي" بحساب صدق الاتساق الداخلي بين كل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت ما بين (0.42) - (0.64) وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (17): يوضح نتائج الصدق الداخلي لمقياس التفكير الناقد حسب "أحمد زيوش" (2012)

الرقم	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0.01)
1	التفسير	0.43**	دال
2	الدقة في فحص الوقائع	0.42**	دال
3	إدراك الحقائق الموضوعية	0.52**	دال
4	إدراك إطار العلاقة الصحيح	0.52**	دال
5	التطرف في الرأي	0.67**	دال

(زيوش، 2012، ص. 123)

أما شطة (2015) فقد قام بقياس صدق نفس المقياس في إطار دراسة بعنوان: التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث قام بحساب الصدق التمييزي والذي بلغ فيه معامل اختبار (ت) (2.87) عند مستوى دلالة (0.01) (شطه، 2015، ص. 61).

وفي دراسة حديثة لـ زعتر ومغربي (2018)، حول مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة؛ (أي أنها طُبِّقت على نفس العينة التي طُبِّقت عليها الطالبة الباحثة دراستها الحالية وفي نفس الموسم الجامعي)، تم حساب الصدق لمقياس التفكير الناقد بطريقة صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط (بيرسون Pearson)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية، وقد كانت عالية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغ أقصى معامل ارتباط عند العبارات رقم (55) و(56) قدرها (0.72) و(0.75) عند مستوى دلالة (0.01)، في حين بلغ أدنى ارتباط عند العبارة (47) قيمة قدرها (0.32) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية للاختبار بينما قيمة صدق الاتساق بين كل

محور من محاور الاختبار الخمسة والدرجة الكلية للاختبار، فقد تراوحت ما بين (0.42) و(0.67) وقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (18): يوضح قيم صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد حسب دراسة زعترو عادل (2018)

الرقم	المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0,01)
01	التفسير	0.43	دالة
02	الدقة في فحص الوقائع	0.42	دالة
03	إدراك الحقائق الموضوعية	0.52	دالة
04	إدراك إطار العلاقة الصحيح	0.52	دالة
05	التطرف في الرأي	0.67	دالة

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن هذا المقياس؛ يتمتع بصدق الاتساق الداخلي مما يطمأن لاستخدامه (ص.ص 89:91).

2-3-2-6 ثبات مقياس التفكير الناقد

كما قام زيوش (2012) ضمن نفس الدراسة السابقة له بتأكيد ثبات مقياس التفكير الناقد من خلال ألفا كرونباخ والذي بلغ (0.73) (زيوش، 2012، ص 124).

ودائماً في نفس الدراسة المذكورة له أنفا، قام شطة (2015) بالتأكد من ثبات نفس المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة بيرسون، حيث وصل معامل الثبات قبل التصحيح (0.49)، وبعد التصحيح باستخدام سبيرمان - براون بلغ (0,66)، كما قام بحسابه عن طريق معامل ألفا - كرونباخ α -cronbach ، فقد بلغ (0.74) وهي

قيم مرتفعة أيضا، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه (شطة، 2015، ص. 63).

وضمن نفس الدراسة التي سبق ذكرها قام زعتر ومغربي (2018)، بحساب ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة ألفا كرونباخ = (0.73) أما طريقة التجزئة النصفية، فقد تم من خلالها حساب معامل الارتباط بين نصفيه، وقد قُدر معامل الثبات قبل التصحيح (0.49)، مما يدل على أن الاختبار ثابت والجدول أسفله يوضح:

جدول رقم (19): يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد حسب دراسة زعتر وعادل (2018)

طرفا المقياس	ن	(R) المحسوبة	(R) المجدولة	درجة الحرية (ن-2)	مستوى الدلالة عند (0.01)
الطرف الفردي	32	0.49	0.30	61	دالة إحصائية
الطرف الزوجي	31				

(زعتر، ومغربي، مرجع سابق، ص. ص 92)

7- الدراسة الاستطلاعية:

7-1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية قوامها (60) طالبا وطالبة

7-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

قامت الطالبة الباحثة بتطبيق دراستها الاستطلاعية على عينة عشوائية من طلبة العلوم الاجتماعية، وذلك بعد قبول رئيسي قسمي الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع طلب تطبيق الدراسة الذي تقدمت به الباحثة، حيث طبقت مقياس التفكير الناقد فقط كما سبق التوضيح، وقد استغرقت مدة التطبيق (60) دقيقة.

7-3 الخصائص السيكومترية لاختبار الأشكال المتضمنة في الدراسة الحالية:

بما أن الطالبة الباحثة قد طبقت نفس الاختبار في دراسة سابقة، والموسومة بعنوان: "الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفضيل الجمالي لدى طلبة الأدب العربي" (2015)، فقد اكتفت بعرض نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الصورة الجمعية (الأشكال المتضمنة) في الدراسة السابقة الذكر حوة فطوم (2015)، مما يجعلنا نثق به ونطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية.

أولاً: صدق اختبار الأشكال المتضمنة:

تم اعتماد طريقتين لحساب صدق اختبار الأشكال المتضمنة: الأولى تمثلت في صدق الاتساق الداخلي، أمّا الثانية فتمثلت في الصدق التمييزي أو "صدق المقارنة الطرفية".

1- صدق الاتساق الداخلي:

فبالنسبة للاتساق الداخلي، فقد تم حسابه من خلال معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار ككل وهذا ما يوضحه الجدول أسفله:

الجدول رقم (20): يوضح معاملات ارتباط لكل بند مع الدرجة الكلية لاختبار الأشكال

المتضمنة ككل

الارتباط	البند	الارتباط	البند
**0.603	10	*0.379	01
**0.461	11	**0.591	02
**0.493	12	*0.357	03
**0.434	13	**0.464	04
*0.374	14	*0.345	05
**0.572	15	*0.349	06
**0.651	16	**0.445	07
**0.663	17	**0.472	08
**0.554	18	**0.725	09

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للمقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

2- الصدق التمييزي:

أما فيما يخص الصدق التمييزي فقد تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test})، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21): يمثل قيم "ت" لدلالة الفروق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لاختبار الأشكال المتضمنة

القرار	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	ك	
دال إحصائياً	10,0	14.01	20	1.18	5.00	11	الطرف الأعلى	الدرجات
				0.00	0.00	11	الطرف الأدنى	

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول أعلاه، يتضح بأن اختبار الأشكال المتضمنة صادق، حيث بلغت قيمته (14.01) وهي دالة عند درجة الحرية (20) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha = 0.01$).

(حوة فطوم، 2015، ص. ص. 158 . 159)

ثانياً: ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قامت الطالبة الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار الأشكال المتضمنة ككل وكذلك لقسميه، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (22): معاملات ثبات قسمي اختبار الأشكال المتضمنة والاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	
0.678	09	القسم الثاني
0.807	09	القسم الثالث
0.820	18	الاختبار ككل

وكما يوضح الجدول أعلاه فإنّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقسامي الاختبار قد تراوحت بين (0.67 - 0.80) وهي معاملات ثبات مقبولة جداً، كما بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.82)، وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية لنفس الدراسة المذكورة آنفاً، قامت الطالبة الباحثة بتقسيم عبارات الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يضم البنود الفردية، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الثبات فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (23): يوضح معامل ثبات اختبار الأشكال المتضمنة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان في دراسة "حوة فطوم" (2015)

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدالة الإحصائية
0.49	0.66	دال إحصائياً

(حوة فطوم، 2015، ص. 160)

4-7 الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق مقياس التفكير الناقد:

اعتمدت الطالبة الباحثة في حسابها للصدق الخاص بمقياس التفكير الناقد على طريقتين: الأولى تمثلت في صدق الاتساق الداخلي، أما الثانية فتمثلت في الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية.

1- صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (24) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية

الدرجة الارتباط	البعد
**0.618	البعد الأول: التفسير
**0.581	البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع
**0.475	البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية
*0.265	البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح
**0.700	البعد الخامس: التطرف في الرأي

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ارتباط البعد الأول لمقياس التفكير الناقد بالدرجة الكلية يساوي (0.618**) وهي قيمة دالة، والبعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع جاءت قيمة ارتباطه بالدرجة الكلية (0.581**) وهي قيمة دالة، بينما نلاحظ أن قيمة ارتباط البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية بالدرجة الكلية يساوي (0.475**) وهي قيمة دالة، أ/البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح فإن قيمة الارتباط بالدرجة الكلية تساوي

(0.265*) وهي قيمة دالة أيضا، أما البعد الخامس والأخير المتعلق بالتطرف في الرأي فإن قيمة الارتباط بالدرجة الكلية تساوي (0.07**) وهي قيمة دالة هي الأخرى.

ومما سبق عرضه من نتائج نلاحظ أن كل الأبعاد على ارتباط دال بين الجيد والممتاز مع الدرجة الكلية للتفكير الناقد، ومنه يمكن القول بأن مقياس التفكير الناقد يتمتع بصدق اتساق داخلي أثناء تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

2- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، أو "الصدق التمييزي"، وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27٪، من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها (11)، طالبا من ذوي الدرجات العليا، و(11) طالبا من ذوي الدرجات الدنيا، ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار (T.test)، وهذا ما يوضحه الجدول أدناه:

جدول رقم (25) : يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين الثلث الأعلى و الثلث الأدنى

لمقياس التفكير الناقد

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
القيم العليا	54	46.77	3.14	-23.593	0.05	0.000	دالة
القيم الدنيا	54	32.20	3.27				

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T. test)، كما هو موضح في الجدول رقم (24) يتضح بأن اختبار التفكير الناقد صادق، حيث بلغت قيمة "ت" (14,01)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05).

ثانياً: ثبات مقياس التفكير الناقد:

قامت الطالبة الباحثة بحساب ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقتين وهما ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس التفكير الناقد فكانت النتائج كما يوضح الجدول أدناه:

جدول رقم (26): يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach
63	0.608

نلاحظ من خلال نتائج تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من الثبات، أن قيمة الاختبار تساوي (0.608) وهي قيمة جيدة، ومنه فإن مقياس التفكير الناقد يتمتع بثبات جيد في العينة الاستطلاعية.

1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية، تم تقسيم عبارات مقياس التفكير الناقد إلى قسمين، النصف الأول يضم البنود الفردية والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، ليتم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (27): يوضح معامل ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية

معامل التصحيح Guttman Split- Half Coefficient	معامل الارتباط سبيرمان براون Spearman- Brown Coefficient	مجموع البنود	النصف الثاني		النصف الأول	
			عدد البنود	القيمة	عدد البنود	القيمة
0.604	0.606	63	31	0.480	32	0.407

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات مقبول؛ حيث بلغت قيمته (0.606) و (0.604) وهي قيمة مرتفعة وهو دال إحصائياً ويمكن الوثوق به.

8- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

- اختيار الطالبة لشهري مارس وأفريل من السنة الجامعية 2017-2018 لإجراء دراستها.
- تهيئة الظروف الإدارية من خلال تقديم طلب تسهيل مهمة لإدارة علم النفس والفلسفة.
- الاستعانة بزملاء في التدريس للسماح لها بإجراء التطبيق في حصصهم للأعمال الموجهة، وكذلك أثناء التطبيق لضمان السير الحسن والمحكم لعملية التطبيق (توزيع استمارات، شرح التعليمات، الإجابة على استفسارات المبحوثين، الحفاظ على الهدوء وعدم تكلم الطالبة مع بعضهم البعض).
- تحديد الأقسام والحصص التي سيتم التطبيق فيها.
- توزيع الاستمارات معاً لكل من اختبار الأشكال المتضمنة والتفكير الناقد.
- البدء بتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة وشرح مضمونه وتعليماته.
- رسم الأشكال الموجودة في نهاية الكراسة على السبورة تقادياً لتعطيل الإجابة.

- تطبيق الجزء التدريبي الذي يستغرق دقيقتين والاستعانة بـ"مزمان"؛ على أساس أنه اختبار موقوت، ومرافقة ذلك بمجموعة من التعليمات كوضع القلم بعد الانتهاء من الإجابة، وعدم قلب الورقة وانتظار تعليمات أخرى. ونفس الطريقة مع القسمين الثاني والثالث.

- المرور إلى تطبيق المقياس الثاني التفكير الناقد وشرح التعليمات الخاصة به، والذي يشتمل على 63 بنداً، وقد استغرقت الإجابة عليه ساعة من الزمن.

- جمع الاستمارتين الخاصتين بكل فرد من أفراد العينة.

9- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1-9 النسبة المئوية: لوصف عينة الدراسة

2-9 معامل الارتباط "سبيرمان": لحساب العلاقة بين المتغيرين في الفرضية العامة

3-9 معامل كا2 (حسن المطابقة - التوافق): في كل من مستوى التفكير الناقد ومستوى الأسلوب المعرفي في الفرضيتين (2 ، و3). ولحساب دلالة الفروق والتفاعل في الفرضيات (8، و9، و10).

4-9 اختبار مان - ويتني: لدلالة الفروق في كل التفكير الناقد والأسلوب المعرفي وفقاً لمتغير الجنس في الفرضيتين (4 و6).

5-8 اختبار كروسكال-واليس: لحساب دلالة الفروق في كل من التفكير الناقد والأسلوب المعرفي في الفرضيتين (5 و7). وقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نسخة (23) لمعالجة الفرضيات.

خلاصة الفصل :

تعرفنا في الفصل السابق على الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث المنهج والعينة ومواصفاتها وطريقة المعاينة، والأدوات المعتمدة لجمع البيانات، والظروف التي طبقت فيها، كما تمّ عرض خصائصها السيكومترية ضمن الدراسات السابقة خصوصا تلك التي تناولت العينات والبيئات المشابهة لمعطيات الدراسة الحالية، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة فرضيات الدراسة.

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 5- عرض مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
- 9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- 10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- 11- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

تمهيد:

في الفصل السابق تم تناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وفي هذا الفصل سيتم عرض نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات المقياسين:

قبل الشروع في عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة لابد من التعرّيج على خطوة مهمة وهي التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات وذلك لاختيار الأساليب الإحصائية اللازمة، وفيما يأتي عرض لنتائج اختبار التوزيع الطبيعي لكل من اختبار الأشكال المتضمنة ومقياس التفكير الناقد.

جدول رقم (28): يمثل اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات التفكير الناقد و الأسلوب

المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)

Kolmogorov-Smirnov			المتغير
الدلالة Significat ion	درجة الحرية DF	قيمة الاختبار	
.000	200	.171	المجال الإدراكي
.020	200	.070	التفكير الناقد

بناء على الجدول أعلاه، ومن خلال قيم مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار كولموجوروف - سميرنوف لاعتدالية التوزيع، يتبين أن البيانات لكل من التفكير الناقد وأبعاده والأسلوب المعرفي لا تتبع التوزيع الطبيعي، لأن قيمة (P) في كلا المقياسين أقل من 0,05 ولهذا لا يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وسيتم اللجوء إلى الأساليب الإحصائية اللابارامترية عوضاً عن ذلك.

ثانياً: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الثالثة: "الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية هو أسلوب الاعتماد".

وقد تمت معالجة الفرضية إحصائياً باستخدام كا² لحسن المطابقة والجدول الآتي يوضح ما أسفرت عنه النتائج:

جدول رقم (29): يوضح قيم معامل كا² لمعرفة نوع الأسلوب المعرفي السائد

الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	درجة الحرية DF	قيمة ك ²	التكرارات	الفئات	مستوى مجال الأسلوب المعرفي
دالة	0.000	0.05	2	156.730	150	9-0	الدنيا
					21	11-10	الوسطى
					29	18-12	العليا

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة كا² بلغت (156.730) بدرجة حرية (2) وأن درجة مستوى دلالة الاختبار بلغت (0.000) وهي دالة، ومنه نستطيع القول أن الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية هو أسلوب الاعتماد، بواقع (150) معتمداً من أصل 200 طالباً.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2013)، وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ إذ يمكن أن تعزى إلى طبيعة ومميزات الشخصية لدى المعتمدين على المجال حسب الإطار النظري، فالأدبيات حول الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال)، تؤكد أن المعتمدين يميلون إلى التخصصات الاجتماعية والإنسانية، وهذا ما يفسر سيادة خاصية الاعتماد لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وبالنظر إلى خصائص المعتمدين الشخصية مثل العاطفة والقدرة على التعامل مع الآخرين فإن ذلك يتيح لهم التعامل مع المواد الاجتماعية والإنسانية على عكس المستقلين الذي تقل عندهم هذه الخاصية حيث تشكل المواد ذات الطبيعة الإنسانية والاجتماعية صعوبة بالنسبة لهم، مما يعكس انصراف هذه الفئة إلى التخصصات العلمية، حيث يرى (Hansen 1995) أن الأفراد المعتمدين على المجال،

يعتبرون أكثر ميلا للمواد ذات الطابع الاجتماعي ، في حين يميل المستقلون إلى دراسة المواد ذات الطابع المجرد (p 20).

وهذا ما أثبتته كذلك بعض الدراسات التي قارنت بين التخصصات الأدبية والعلمية في هذا الأسلوب، كدراسة الدحدوح (2010) حول الأساليب المعرفية والتوتر النفسي، حيث ذهبت دراستها إلى وجود فروق في الأسلوب المعرفي الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي لصالح التخصص العلمي، ولهذا يميل ذوو التخصص العلمي إلى الاستقلال مقارنة بذوي التخصص الأدبي (ص. ص 154 :155).

كما تؤكد دراسة الشيخ والشرقاوي (1978) حول العوامل المرتبطة بالاستقلال الإدراكي، وجود فروق تعزى إلى نوع الدراسة لصالح طلاب وطالبات الدراسات العلمية .

(الشرقاوي، 2001، ص. ص 131. 132)

وفي دراسة أخرى كذلك الشرقاوي (1981) كانت قد هدفت إلى التعرف على الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت، أظهرت أن طالبات التخصصات العلمية والرياضية هن الأكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من طالبات التخصصات الإنسانية (الشرقاوي، 2001، ص. ص 137. 138) .

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "مستوى التفكير الناقد لطلبة العلوم الاجتماعية متوسط".

والقيم المتضمنة في الجدول أسفله توضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية باستخدام معامل كا² لحسن المطابقة:

جدول رقم (30): يوضح قيم معامل كا² لمعرفة مستوى التفكير الناقد

مستوى التفكير الناقد	الفئات	التكرارات	قيمة ك ²	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	الدالة
مستوى منخفض	21-0	1	141.49	2	0.05	0.000	دالة
مستوى متوسط	42-22	138					
مستوى مرتفع	63-43	61					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة χ^2 بلغت (141.49)، وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار بلغت (0.000)، وهي دالة، وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على أن مستوى التفكير الناقد لطلبة العلوم الاجتماعية متوسط، وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة كل من الغامدي (2013)، والسر والسيد (2018) التي أسفرت نتائجها عن ارتفاع في مستوى الطلبة في التفكير الناقد، كما تعارضت مع دراسات كل من صادق، والنجار (2017)، والجري وآخري (2016)، ومرعي ونوفل (2007)، فقد أظهرت نتائجها انخفاضا في مستوى التفكير الناقد.

وقد يعود المستوى المتوسط في التفكير الناقد للطلبة في الدراسة الحالية إلى ما لاحظته الطالبة الباحثة من أساليب معتمدة في التدريس وذلك أثناء فترة وجودها كمدرسة في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجلفة، ومعايشتها لظروف التدريس هناك، فقد غلب أسلوب المحاضرة والتلقين والذي يكون الطالب فيهما مستقبلا سلبيا دون إتاحة الفرصة له للتحليل والاستنتاج والنقاش والحوار، هذا على خلفية عدم وجود سياق رسمي أو نظامي نُقِّد من خلاله مناهج التفكير الناقد (كما هو عليه حال الجامعات في الدول الأجنبية) حيث نجد أن برامج التعليم في الجامعات الجزائرية مازالت تُركِّز على تلقين الحقائق والمعلومات والمبالغة في الاهتمام بالتحصيل الدراسي المُعتمَد على الحفظ، وكذلك الاعتماد على الملخصات والكتاب الجامعي في أحسن الأحوال كوسيلة لفهم المحاضرة، بالإضافة إلى اقتصار عملية التقييم على الامتحانات الجامعية، والتي غالبا لا تشجع كثيرا على التفكير الإبداعي والتحليل النقدي واستنباط النتائج. ولهذا يؤكد الإمام (2006) أن أسلوب دمج مهارات التفكير الناقد داخل المحتوى الدراسي من الأساليب المفيدة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة فاعلة (ص. 32).

ومن هنا اتجهت البحوث في مجال التربية إلى تحديد الطرائق والأساليب والبرامج المناسبة لتنمية التفكير بصورة عامة وفي حقل الدراسات الاجتماعية وبصورة خاصة التي أفردت اهتماما خاصا بالتفكير الناقد، إذ يرى المرثون أن مجال الدراسات الاجتماعية يتيح فرصا لتدريس مهارات التفكير الناقد (عيواص أحلام، 2005، ص. 56).

ومن المحتمل كذلك أن تعزى النتيجة إلى طبيعة نظام **LMD** المعتمَد في الجامعات الجزائرية والذي يتَّسم بطابع السرعة في تقديم المقررات الدراسية، حيث يُخصَّص سداسي

واحد فقط لتدرس مقياس معين، كما أن ثلاث سنوات في مرحلة الليسانس غير كافية لتغطية الجوانب المتعلقة بتخصص معين، إذا أضفنا إلى ذلك الأعداد الهائلة المقبلة على تخصصات العلوم الاجتماعية، مما قد يسبب اكتظاظا وضغطا على الإدارة وعلى الأساتذة ويجعل من الأولوية تقديم الدروس وفقا للجدول الزمني المُعد لها وإيصال المعلومة لأكبر عدد ممكن من الطلبة، دون تكريس الاهتمام بالأساليب والممارسات المساعدة على تنمية التفكير لدى الطلبة من وسائل تكنولوجية ودورات تدريبية. كما لمست الطالبة الباحثة في الواقع نقص الدافعية لدى الطلبة لتنمية مهاراتهم وشيوع فكرة لديهم فحواها التركيز على سوق العمل والحصول على الشهادة بوصف هذه الأخيرة هدفا لا وسيلة، وترى الباحثة أن هذا الاحتمال قد يكون له تأثير على مستوى التفكير الناقد وعلى القدرات العقلية بشكل عام. كما يمكن رد ذلك إلى احتمال آخر، وهو طبيعة مقياس التفكير الناقد المُطبَّق على عينة الدراسة الحالية، من حيث محتوى مواقفه وأنشطته؛ إذ لم يقتصر على مبحث دراسي بعينه إنما احتوى على معلومات من مختلف المجالات والمباحث الدراسية والقضايا والمشكلات اليومية والمعاصرة؛ أي أن مواضيع البنود أقرب للثقافة العامة، وبعيدة عن المواضيع الشخصية التي تخص المجيب، مما يجعل الإجابة عليها مرتبطة بمدى اطلاع ووعي الطالب على الأحداث السياسية والاجتماعية والثقافية المحيطة به.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: " توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة".

وللتحقق من الفرضية تمت معالجتها إحصائيا من خلال معامل الارتباط الرتبي "سبيرمان Spearman" والجدول أسفله يوضح نتائج الفرضية:

جدول رقم (31): يوضح قيم معامل الارتباط سبيرمان بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد وأبعاده

عدد البنود	المتغير	العينة N	معامل الارتباط Spearman's	الدلالة Sig	التفسير
63	الأسلوب المعرفي	200	0.094	0.184	غير دال

غير دال	0.858	0.013	البعد الأول: التفسير	أبعاد التفكير الناقد
غير دال	0.989	-0.001	البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع	
دال	0.024	*0.160	البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية	
غير دال	0.732	-0.024	البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح	
غير دال	0.618	0.036	البعد الخامس: التطرف في الرأي	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل سبيرمان بلغت (0.094) وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار (0,184) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha=(0.05)$ ، ومنه نرفض الفرض الذي ينص على وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بالجلفة. وقد تعارضت هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه الدراسة المتوفرة لدى الطالبة الباحثة (في حدود علمها وببحثها)، والمتمثلة في دراسة الغامدي (2013). كما أن هذه النتيجة معاكسة لما جاء في الأدب السيكولوجي إذ يفترض أن تكون هناك علاقة بين التفكير الناقد والاستقلال عن المجال، ونذكر هنا دراسة "سلامة محمد" (1999) والتي أثبتت وجود علاقة بينهما (الشرقاوي أنور، 2001، ص. 271).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأثير عوامل أخرى مثل التنشئة الاجتماعية، حيث تؤثر التنشئة الاجتماعية على التمايز النفسي الذي يمثل أساسا للاستقلال عن المجال الإدراكي إذ أنّ الأسرة وبقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية - في الواقع المعيش - أصبحت مختلفة عما كانت عليه من قبل وأكثر تشجيعا وانفتاحا على التكنولوجيا خصوصا مواقع التواصل الاجتماعي وانتشار ثقافة الصورة وخلق الثراء المعرفي الذي عرفته البيئة المحيطة بالفرد مؤخرا، وبما أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تشكل تمثلات مختلفة لأننا الأعلى للفرد في مختلف مراحل نموه، يقوم الفرد بامتصاص قيم جديدة وأساليب معينة تكفل له جانبا من الحرية والاستقلالية، من خلال ما يسمّى بالتطبيع الاجتماعي والتي تشجع على وعي الفرد بذاته واستقلاليتها، وتمايزها عن البيئة المحيطة بها (التمايز النفسي) وهذا ما ذهبت إليه

(عامر نادية، 2005، ص. 34)، ولهذا فقد يشكل ذلك عاملا في تخفيف تأثير الفروق الفردية والاختلافات والتباينات النفسية، والاجتماعية والثقافية.

إضافة إلى ما سبق، فربما قد تعزى النتيجة إلى ظروف التدريس، وظروف تطبيق الاختبار، وكذلك مدى جاهزية العينة نفسيا وفكريا للتطبيق، فبما أن الإدراك يُشكّل محورا أساسيا في مفهوم التمايز النفسي، وفي الأساليب المعرفية، فإن أي خلل في الظروف الفيزيائية والبيئية الموحدة التي كان فيها الطلبة أثناء الإجابة من شأنه أن يُسفر عن نتائج معاكسة لما يفترض أن تكون عليه؛ أي لما يفترض أن يحدثه الأسلوب المعرفي من فروق بوصفه - كما تقدم في الجانب النظري - عاملا مؤثرا على العمليات المعرفية الأخرى.

كما يبين نفس الجدول السابق كذلك أن أغلب درجات الارتباط بين الأبعاد والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = (0,05)$ ، مما يعني عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي وبين الأبعاد: (التفسير - الدقة في فحص الوقائع - إدراك إطار العلاقة الصحيح - التطرف في الرأي)، في حين أن درجة ارتباط بعد (إدراك الحقائق الموضوعية) جاءت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = (0,05)$ ، حيث قد بلغت قيمة الارتباط (0.16) وهي قيمة ضعيفة رغم ذلك، وبذلك يمكن القول أن هناك علاقة ارتباط دالة موجبة وضعيفة بين بعد إدراك الحقائق والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وبناء على ما سبق نرفض الفرض الصفري والذي ينص على عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي وأبعاد التفكير الناقد الخمسة. لم تتوفر للطلبة الباحثة دراسات تناولت علاقة الأسلوب المعرفي بأبعاد التفكير الناقد حيث أن دراسة الغامدي (2013) - الوحيدة المتوفرة للطلبة في حدود علمها وبحثها-، رغم مطابقتها لموضوع الدراسة الحالية إلا أنها لم تتناول الفرضيات المتعلقة بأبعاد التفكير الناقد، إنما تناولت الارتباط بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد ككل.

وما أسفرت عنه الدراسة الحالية من وجود لعلاقة دالة موجبة وضعيفة بين بعد إدراك الحقائق والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)، واستنادا إلى الإطار النظري، فقد يعزى ربما إلى طبيعة بعد إدراك الحقائق الموضوعية حيث يقصد

بإدراك الحقائق الموضوعية قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها، بعيدا عن التأثير بالنواحي العاطفية كالتعصب وغير ذلك.

(أبو شعبان، 2010، ص 95)

وهذه الخاصية بدورها واحدة من خصائص وسمات المستقلين عن المجال؛ حيث أنهم يتمتعون بالقدرة على التعامل مع المواقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي، أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية، كما يدركون عناصر وأجزاء الموقف أو الموضوع منفصلة عن بعضها البعض وإعادة بنائها بطريقة جديدة مختلفة؛ إذ تصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح والتحديد، وهم ليسوا في حاجة للاعتماد على إطار مرجعي خارجي (خلفيات اجتماعية وعاطفية) لإصدار الأحكام على عكس المعتمدين على المجال الذين يتميزون بالحاجة الدائمة إلى تأييد الآخرين، والميل إلى المجتمع، والاهتمام بالمشاعر والعواطف في التعامل مع الآخرين (الشيخ عبيد، 2012، ص- ص 26 : 28).

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير الجنس"

وقد تمت معالجة الفرضية إحصائياً باستخدام "مان ويتني" وكانت المعالجة الإحصائية كما يوضح الجدول الآتي يوضح ما أسفرت عنه النتائج:

الدالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدالة A	قيمة اختبار Mann- Whitney U	نتائج الرتب			الجنس* الأسلوب المعرفي
				مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	
غير دالة	0.089	0.05	3917.50	6473.50	91.18	71	ذكر
				13626.50	105.63	129	أنثى
						200	المجموع

جدول رقم (32): يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الأسلوب

المعرفي (الاعتماد الاستقلال عم المجال الإدراكي) وفقا لمتغير الجنس

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة اختبار "مان ويتني" (U) هي (3917.50)، وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار (0.089) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وهي غير دالة، ومنه نرفض الفرض البديل، مما يعني عدم وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

توافقت هذه النتيجة مع دراسة الدحدوح أسماء (2010)، بينما تعارضت مع دراسة كل من غريب العربي (2009) وأنور محمد الشرقاوي (1981)، وسليمان الشيخ وأنور محمد الشرقاوي (1978).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع ومؤسسات التنشئة الاجتماعية التي أصبحت تمنح لكلا الجنسين حرية الفكر والتعبير، مما يتيح لكليهما التفاعل والتعامل مع مثيرات معرفية متنوعة ومواقف أكثر ثراء خصوصاً في مرحلة الجامعة، ومع دخول التكنولوجيا ووسائل الإعلام والاتصال وسيطرتها على مختلف جوانب الحياة، نجد أن مواقع التواصل الاجتماعي - خاصة لدى فئة الطلبة الجامعيين - شكلت عتبة فارقة في نوعية المثيرات المعرفية السائدة، كما أنها تسمح باتساع مساحة التفاعل التي توفرها وخلق عالم من الحرية الفكرية والثقافية ودرجة كبيرة من الوعي الاجتماعي والثقافي، وجوا من التنافس والمبادرة والجرأة وتبادل الخبرات والمعارف وانخراطاً في النشاطات المتنوعة للجنسين على حدّ سواء ويؤكد صالح (2016) أنه كلما زاد اعتماد الفرد على وسائل التواصل الاجتماعي زادت الاستثارات المعرفية والعاطفية ومنه زادت المشاركة، وزاد الوعي واتسعت دائرة الأولويات والمعتقدات، وتشكلت الاتجاهات (ص. 10).

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصّ الفرضية: "لا توجد فروق دالة في الأسلوب المعرفي عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص".

ومن خلال اختبار "كروسكال واليس" تم التحقق من صحة الفرضية والجدول الآتي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول رقم (33): يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وفقاً لمتغير التخصص

الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة كا ²	نتائج الرتب		التخصص* المجال الإدراكي
				متوسط الرتب	N	
دالة	0.005	0.05	10.435	119.75	63	علم النفس
				97.20	15	فلسفة
				90.97	122	علم الاجتماع
					200	المجموع

بناء على الجدول أعلاه يتبين أن قيمة الاحتمالية (Sig)، والتي بلغت (0.005) كانت أقل من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0,05$ ، وهي دالة، ومنه نرفض الفرض الصفري؛ أي توجد فروق دالة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة علم النفس وهذا ما يوضحه جدول المقارنة البعدية الآتي:

جدول رقم (34): يوضح قيم اختبار المقارنة البعدية لدلالة اتجاه الفروق في الأسلوب المعرفي وفقاً للتخصص

اختبار المقارنات البعدية Comparisons Pairwise				
الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة الاختبار	التخصص* المجال الإدراكي
غير دالة	0.692	0.05	6.233	علم الاجتماع* فلسفة
دالة	0.001		28.779	علم الاجتماع* علم النفس
غير دالة	0.173		22.546	فلسفة* علم النفس

وقد توافقت النتيجة مع دراسة كل من الغامدي (2013)، وغريب (2009)، والدحود (2010)، والشرقاوي (1981)، والشيخ والشرقاوي (1978)، وويتكن (1977) وقد تعزى النتيجة إلى خضوع الطلبة إلى تجارب ووضعية مشابهة مع أشكال أخرى تتعلق بالشكل والخلفية بحكم أن نظرية الجشطالت تشغل حيزاً مهماً في المحتوى الدراسي الذي

يتلقاه طلبة علم النفس طوال دراستهم، ولا بد أنهم تعرفوا على مبادئ هذه النظرية، ويدركون ما تعنيه تلك الأشكال، وقد يشكّل هذا ضرباً من التدريب والألفة بهذا النوع من الاختبارات والوضعيات، وهذا ما لمستته الطالبة أثناء تطبيق الاختبار، حيث أنه أثناء تطبيق هذا الاختبار على طلبة علم النفس، لم تكن هناك صعوبات بتاتا في فهم المطلوب والإجابة عنه، والدليل على ذلك أن كثيرا منهم استطاعوا إدراك الخلفية النظرية (الجشطالتيّة) لهذا الاختبار بسهولة، وهذا بناء على ما يبدو من استفساراتهم، وعلى العكس من ذلك أثناء التطبيق على طلبة علم الاجتماع والفلسفة كانت هناك عوائق في فهم ما يرمي إليه الاختبار وكيفية الإجابة عنه، وتؤكد شرفية (2010) عامل الخبرة والألفة بالمشير يرتبط بمفهوم التلقائية من حيث علاقتها بالقدرة على الأداء التلقائي أو الأداء الواعي، وذلك لأنّ الفرق بين هذين النوعين من الأداء يعتمد على درجة الانتباه المطلوبة عند اللجوء إلى أي منهما، حيث يعدّ الأداء الواعي في المعالجة المعرفية لبعض المهام غير العادية أو ذات الطبيعة غير المألوفة بطبيئا، حيث يكون الإنجاز محدودا مقارنة بالأداء التلقائي نظرا لما يستهلكه الانتباه في الأداء الواعي من طاقة عقلية (ص. 94).

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة بين الطلبة في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس".

وباستخدام اختبار "مان ويتني" تمت معالجة الفرضية ونتائج المعالجة الإحصائية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (35): يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس

الدالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة اختبار Mann-Whitney U	نتائج الرتب			الجنس* مستوى التفكير الناقد
				مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	
غير دالة	0.816	0.05	4488.50	7044.50	99.22	71	ذكر
				13055.50	101.21	129	أنثى
						200	المجموع

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة اختبار مان ويتي (U) هي (4488.50) وأن قيمة مستوى دلالة الاختبار (0.816) وهي غير دالة، ومنه نقبل الفرضية الصفرية، مما يعني عدم وجود فروق دالة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

توافقت الدراسة مع دراسة زعتر ومغربي، (2018)، زيوش (2013)، صادق النجار يحي (2017)، الحدابي وآخرون (2013)، في حين تعارضت مع كل من دراسة منصور (2017)، والحدابي وآخرين، (2010)، وعسقول (2009)، ومرعي ونوفل، (2007)، و Miller Deborah (1992) و Stward and Al-abdulla (1989)

وقد تعزى النتيجة إلى خضوع أفراد عينة الدراسة إلى نفس الشروط التربوية من حيث المنهاج وأساليب التدريس، ونوعية الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى نفس ظروف تطبيق المقياس.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة بين الطلبة في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص".

تمت معالجة الفرضية بالاعتماد على اختبار "كروسكال - واليس" والجدول الآتي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول رقم (36): يوضح نتائج اختبار كروسكال - واليس لدلالة الفروق في التفكير الناقد وفقا لمتغير التخصص

الدالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة كا ²	نتائج الرتب		التخصص* مستوى التفكير الناقد
				متوسط الرتب	N	
دالة	0.044	0.05	6.258	113	63	علم النفس
				114.43	15	فلسفة
				92.33	122	علم الاجتماع
					200	المجموع

بناء على الجدول أعلاه يتبين أن قيمة اختبار كروسكال- واليس هي (6.258)، كما أن قيمة مستوى دلالة الاختبار (Sig) بلغت (0.044) وقد كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ ، وهي دالة، ومنه نرفض الفرض الصفري؛ مما يعني وجود فروق في التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص لصالح الفلسفة؛ حيث بلغ متوسط رتب درجات طلبة الفلسفة (114.43) وهذا ما يوضحه جدول المقارنة البعدية أدناه:

جدول رقم (37): يوضح قيم اختبار المقارنة البعدية لدلالة اتجاه الفروق في التفكير الناقد وفقا للتخصص

اختبار المقارنات البعدية Comparisons Pairwise				
الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة الاختبار	التخصص*التفكير الناقد
دالة	0.21	0.05	20.668	علم النفس * علم الاجتماع
غير دالة	0.162		22.101	فلسفة * علم الاجتماع
غير دالة	0.931		1.433-	علم النفس * فلسفة

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة حول هذه الفرضية، لم يتوفر للطالبة الباحثة (في حدود علمها) دراسات سبق أن تناولت مقارنة بين تخصص الفلسفة وتخصصات أخرى في مستوى التفكير الناقد.

وربما تعود هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص الفلسفة والذي يُعدُّ النقد والبرهنة من أساسياته ومبادئه والتي يتعلمها الطالبة ضمن هذا التخصص، حيث يؤكد ويب وآخرون (Webb et al,2015) بأنّ الفلسفة في حياة المجتمع تهدف إلى تأسيس وتشكيل نظرة الشخص، حيث أن الفلسفة هي الوظيفة الرئيسية لتوجه الشخص في عالم الطبيعة والمجتمع. وكثيرا ما يواجه الأفراد الحاجة إلى الاختيار، والفلسفة وُجِدَتْ لمساعدة الفرد على الاختيار الصحيح، هذا كما توفّر مقياساً لتقييم الظواهر التي تُنشئ تسلسلاً هرمياً للقيم. كما أن الفلسفة تثير تساؤلات حول ما تعنيه الحياة للفرد، وتُحدِّد تطور معنى والسلوك البشري وتُشكل أهدافاً إستراتيجية. والفلسفة النظرية مبنية على مبادئ قريبة من العلوم، كما تجمع كل أنواع النشاط الروحي وتعزز نزاهة التفكير (49: 38 pp).

كما يشير Ennis (2010) كذلك إلى أنه من مميزات الفلسفة التقليدية التركيز على الحجة والمنطق خاصة المنطق الاستنتاجي، إضافة إلى معايير الحكم على مصداقية المصدر كمفهوم جديد تضمنته الفلسفة الحديثة (p 10).

ويؤكدُ النشار (2013) على أهمية الفلسفة قائلاً:

إنَّ النقد من بين المهارات الهامة جدا في التفكير الفلسفي، لا يوجد فيلسوف إلا وقد استخدم سلاح النقد سواء للآراء الفلسفية السابقة التي لم تلق لديه قبولا نتيجة أنها لا تتوافق مع رؤيته العقلية للحقيقة أو للآراء والأفكار الشائعة في عصره وخاصة في الموضوع الذي شغل اهتمامه. ومن هنا قيل إن كل نظرية فلسفية تُعدُّ نظرية نقدية نظرا لأنها تقوم على نقد نظريات فلسفية أخرى أو تثير مع الوقت الراهن قضايا نقدية لتتجاوزها (ص. 125).

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: "لا توجد فروق بين الطلبة في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة تعزى إلى اختلاف الأسلوب المعرفي السائد (معتمد / متوسط / مستقل)".

وللتحقق من صحة الفرضية تمت المعالجة الإحصائية باعتماد معامل التوافق، وقد أسفرت المعالجة عن النتائج الآتية:

جدول رقم (38): يوضح قيم كا² لدلالة الفروق بين الطلاب المعتمدين والمستقلين والمتوسّطين في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة

الدلالة	درجة المعنوية Sig	درجة الحرية DF	قيمة Chi-Square	تصنيف المجال الإدراكي			التصنيف	البعد
				عليا	وسطى	دنيا		
غيردالة	0.754	2	0.566	29	21	150	التكرارات	التفسير
				107.62	101.67	98.96	متوسط الرتب	
غيردالة	0.395	2	1.858	29	21	150	التكرارات	فحص الوقائع الدقة في
				113.83	97.29	98.37	متوسط الرتب	

غيردالة	0.347	2	2.118	29	21	150	التكرارات	إدراك الحقائق
				109.47	112.26	97.12	متوسط الرتب	
غيردالة	0.895	2	4.516	29	21	150	التكرارات	إدراك العلاقة الصحيح
				85.86	120.17	100.58	متوسط الرتب	
غيردالة	0.895	2	0.221	29	21	150	التكرارات	التطرف في الرأي
				97.53	105.26	100.41	متوسط الرتب	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيم كا² للأبعاد الخمسة لمقياس التفكير الناقد كانت غير دالة، ومنه نقبل الفرض الصفري؛ أي أنه لا توجد فروق في التفكير الناقد (بأبعاده الخمسة) باختلاف إلى الأسلوب المعرفي السائد (معتمد/ متوسط/ مستقل).

وتعارضت النتيجة مع دراسة الغامدي (2013) التي كانت قد أظهرت وجود فروق في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة تعزى إلى الأسلوب المعرفي، وهي الدراسة الوحيدة التي وقعت بين يدي الباحثة.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى الفرضية الأولى التي أثبتت عدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد ككل وأبعاده الخمسة. إذ من الممكن أن يكون هناك تدخل لعوامل أخرى خففت من أثر الأسلوب المعرفي على التفكير الناقد كما سبقت الإشارة مثل التنشئة الاجتماعية، وشروط التدريس، وظروف التطبيق.

9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

نص الفرضية : لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس على التفكير الناقد.

وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام معامل التوافق تم الحصول على النتائج التالية والتي يضمها الجدولان على النحو الآتي:

جدول رقم (39): يوضح تكرارات كل من الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد والجنس

المجموع	مستوى التفكير الناقد			التفكير الناقد*المجال الإدراكي		الجنس
	مرتفع	متوسط	منخفض	ت	%	
60	15	44	1	ت		ذكر
100.0%	25.0%	73.3%	1.7%	%	دنيا	
2	1	1	0	ت		
100.0%	50.0%	50.0%	0.0%	%	وسطى	
9	4	5	0	ت		
100.0%	44.4%	55.6%	0.0%	%	عليا	
71	20	50	1	ت		
100.0%	28.2%	70.4%	1.4%	%	المجموع	
90	27	63	0	ت		
100.0%	30.0%	70.0%	0.0%	%	دنيا	
19	6	13	0	ت		
100.0%	31.6%	68.4%	0.0%	%	وسطى	
20	8	12	0	ت		
100.0%	40.0%	60.0%	0.0%	%	عليا	
129	41	88	0	ت		
100.0%	31.8%	68.2%	0.0%	%	المجموع	

جدول رقم (40): يوضح قيم معامل التوافق لدلالة التفاعل بين كل من الأسلوب المعرفي والجنس على التفكير الناقد

الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التوافق Contingency Coefficient	الجنس
غير دالة	0.726	0.05	0.168	ذكر
غير دالة	0.686		0.076	أنثى
غير دالة	0.661		0.109	المجموع

انطلاقاً من النتائج الواردة أعلاه يتبين أنّ قيم دلالة الاختبار (0.686-0.661 - 0.726) جاءت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = (0,05)$)، وهي غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال إدراكي) والجنس على التفكير الناقد ومنه نقبل الفرض الصفري.

وهذه النتيجة تبدو منطقية إلى حدّ كبير، حيث يمكن أن تعزى إلى عدم وجود أثر لكل متغير على حده (الأسلوب المعرفي والجنس) على التفكير الناقد، ومنه لن يكون هناك أثر مشترك للتفاعل بينهما على مستوى التفكير الناقد.

10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

نص الفرضية: "لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص على التفكير الناقد".

وباستخدام معامل التوافق تمت معالجة هذه الفرضية إحصائياً والجدول الآتي يوضح النتائج التي أسفرت عنها:

جدول رقم (41): يوضح تكرارات كل من الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد والتخصص

المجموع	مستوى التفكير الناقد			التفكير الناقد*المجال الإدراكي		التخصص
	مرتفع	متوسط	منخفض	ت	دنيا	
39	12	27	0	ت	دنيا	علم النفس
100.0%	30.8%	69.2%	0.0%	%		
9	4	5	0	ت	وسطى	
100.0%	44.4%	55.6%	0.0%	%		
15	6	9	0	ت	عليا	
100.0%	40.0%	60.0%	0.0%	%		
63	22	41	0	ت	المجموع	
100.0%	34.9%	65.1%	0.0%	%		
11	4	7	0	ت	دنيا	فلسفة
100.0%	36.4%	63.6%	0.0%	%		
4	3	1	0	ت	وسطى	
100.0%	75.0%	25.0%	0.0%	%		


15	7	8	0	ت	عليا	علم الاجتماع
100.0%	46.7%	53.3%	0.0%	%		
100	26	73	1	ت	المجموع	
100.0%	26.0%	73.0%	1.0%	%		
12	3	9	0	ت	دنيا	
100.0%	25.0%	75.0%	0.0%	%		
10	3	7	0	ت	وسطى	
100.0%	30.0%	70.0%	0.0%	%		
122	32	89	1	ت	عليا	
100.0%	26.2%	73.0%	0.8%	%		
39	12	27	0	ت	المجموع	
100.0%	30.8%	69.2%	0.0%	%		

جدور رقم (42): يوضح قيم معامل التوافق ولدلالة التفاعل بين كل من الأسلوب المعرفي والتخصص على التفكير الناقد


الدلالة	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التوافق Contingency Coefficient	التخصص
غير دالة	0.662	0.05	0.114	علم النفس
غير دالة	0.185		0.324	فلسفة
غير دالة	0.990		0.050	علم الاجتماع
غير دالة	0.661		0.109	المجموع

من خلال من النتائج الواردة بالجدولين السابقين يتضح أن قيم دلالة الاختبار (-0.661 - 0.990 - 0.185 - 0.662) جاءت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = (0,05)$ وهي وغير دالة، ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال إدراكي) والتخصص على التفكير الناقد ومنه نقبل الفرض الصفري والذي ينص على عدم وجود تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص على التفكير الناقد. وفي حدود علم الطالبة الباحثة لم تتوفر دراسات سابقة تناولت هذه الفرضية.

وبالرجوع إلى الفرضية العامة التي أسفرت المعالجة الإحصائية لها عن عدم وجود تأثير للأسلوب المعرفي على التفكير الناقد، يمكن تفسير هذه النتيجة بتخفيف الأسلوب المعرفي من أثر التباين الناتج عن التخصص.



الاستنتاج العام



هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي بالتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، كما هدفت كذلك إلى الكشف عن الفروق في كل من الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والتفكير الناقد تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة متوسط.
- الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة هو أسلوب الاعتماد.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي وبين أبعاد التفكير الناقد، ووجود علاقة ارتباط دالة موجبة وضعيفة بين الأسلوب المعرفي وبعد إدراك الحقائق لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة.
- عدم وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي بين طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة علم النفس.
- عدم وجود فروق دالة في التفكير الناقد بين طلبة العلوم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة الفلسفة.
- عدم وجود فروق في التفكير الناقد (بأبعاده الخمسة) تعزى إلى اختلاف الأسلوب المعرفي السائد (معتمد/ متوسط /مستقل).
- عدم وجود تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في التفكير الناقد.
- عدم وجود تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص في التفكير الناقد.

وحرى بنا الإشارة في الأخير إلى أن هذه الدراسة تتحدد بالعينة، وبطريقة اختيارها ودرجة تمثيلها للمجتمع الأصلي، وبمدى صدق ما عبر عنه أفراد العينة كتابيا في مقياس

التفكير الناقد المطبق عليهم في هذا البحث، وكذلك بمدى صعوبة تطبيق المقاييس وظروف تطبيقها، إضافة إلى مكان وزمان التطبيق، ومدى تعاون العينة.

اقتراحات الدراسة:

من خلال ما تم الوصول إليه من نتائج خلصت الطالبة الباحثة إلى مجموعة من الاقتراحات تمثلت في:

- دراسة التفكير الناقد علاقته بمتغيرات أخرى مثل التفكير الرياضي، والأساليب المعرفية المختلفة مثل الأسلوب المعرفي (التروي - الاندفاع)، وكذلك علاقته بمتغيرات مثل النرجسية، وسمات الشخصية، والسيادة النصفية للدماغ، والذكاءات المتعددة، وإستراتيجيات التعلم.

- دراسة (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كذوي صعوبات التعلم والصم، ودراسة علاقته بمتغيرات مثل سمات الشخصية والأمراض النفسية.

- القيام بدراسات تجريبية لتنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات عالمية شهيرة أثبتت فاعليتها.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية:

القرآن الكريم

ابن منظور، (1998)، لسان العرب، ط 2، ج 2، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن منظور، (ب ت): تحقيق عبد الله علي الكبير محمّد، وآخرون، دار المعارف، القاهرة.

أبو بشير، أسماء (2012). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس، كلية التربية جامعة الأزهر - غزة.

أبو جادو، صالح (2006). علم النفس المعرفي، ط5، دار المسيرة، عمّان.

أبو جزر، حازم (2005). تعليم التفكير الناقد من خلال أنشطة في التربية البيئية لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت - فلسطين.

أبو زيد، هالة (2018). أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً). رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أبو شعبان، نادر (2010). أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران لتنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة في طرق التدريس الرياضيات، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، مدّثر (2007). استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والإنترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية، مجلة كلية التربية جامعة جنوب الوادي، العدد (5) أسوان، مصر، ص-

ص 332: 387.

الأغا، هيام (2014). بعض الأساليب المعرفية ومفهوم الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى الثانوية العامة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

الإمام، محمد (2006). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين، مجلة الطفولة العربية، مج7، العدد (26)، مارس، عمان ص - ص 24: 62.

المحدي، علي وغريب العربي (2017). الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 28، مارس، ص-ص 113: 123.

أندرسون، جون (2016). علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة حواشين مفيد وآخرون، رضا مسعد جمال، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان.

بارعيدة، إيمان (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الأول، العدد الثاني، جويلية، السعودية، ص - ص 129 - 181.

بركات، زياد (2006). التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة برنامج التربية، منطقة طولكرم التعليمية فلسطين.

بن الطاهر، التّجاني (2009). الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي والفهم القرآني الميتامعرفي، رسالة دكتوراه غير منشورة في الأورطفونيا ، جامعة الجزائر، الجزائر.

بن زطة، بلدية (2006). علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال- الاعتماد على المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة السادسة ابتدائي)، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

بن زطة، بلدية (2017). الأسلوب المعرفي: الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي، وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا، جامعة باتنة، الجزائر.

بوقفة، الجمعي (2006). العلاقة بين أنماط التفكير، والتفائل والتشاؤم، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الحاج لخضر، باتنة.

الجردي، طارق وآخرون (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث، مجلة جامعة البعث، المجلد 38، العدد 58، ص- ص 55: 85.

جرين، جوديث (1996). التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جناد، روعة (2018). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية، الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40)، العدد (5) مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سورية. ص- ص 193: 2012.

حاج، إيمان (2018). مدى استخدام مدرسي الاحياء لأساليب تنمية التفكير لدى طلبتهم، مجلة التربية والعلوم الاجتماعية، المجلد (5)، العدد (2)، فيفري، ص- ص 711: 731.

حبيب، مجدي (2007). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ط2، توزيع دار الفكر العربي، القاهرة.

الحدابي، داود عبد الملك، يحيى، الفلّلي، هناء، حسين، محمود، العليبي، تغريد عبد الله حزام (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع في كلية التربية والعلوم التطبيقية- مدينة حجة، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 1، العدد 1، صنعاء، ص- ص 114: 145.

الحدابي، داود عبد الملك، الجاجي، رجاء، الأشول، هند أحمد، سيف، عبد الباقي محمد (2013). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (4)، العدد(7)، اليمن، ص- ص 171: 189.

الحدابي، داود والأشول، أطفاف (2012). مدى توافق بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز، العدد(5) المجلد(3) المجلة العربية لتطوير التفوق، ص-ص 1: 21.

الحمادنة، أحمد (1995). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة غير منشورة في التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.

حمدان، ميساء وعباس، بلسم (2014). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية، الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (36) العدد (4) مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سورية. ص- ص 303: 317.

حوة، فطوم (2015). الأسلوب المعرفي(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفضيل الجمالي لدى طلبة الأدب العربي بجامعة الأغواط، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر.

الخضراء، فادية (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد - دراسة تجريبية -، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان.

الخولي، هشام (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، مصر.

الدحوح، أسماء (2010). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية، غزة.

الدريز، عبد المنعم (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

درويش، عطا وأبو المهادي، صابر (2011). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد، ص-ص، 483: 528.

الدليمي، ياسر (2007). التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية مجلة التربية والعلم، المجلد، (14)، لعدد (1)، العراق، ص-ص 162: 185.

الدوسري، ظافر (2008). مستوى التفكير الناقد الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

الديري، علا (2011). الاستقلال الإدراكي، وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، كلية التربية- الجامعة الإسلامية، غزة.

الزبيدي، محمد مرتضى (1965). تاج العروس، ج1، جمع وتحقيق عبد الستار أحمد فراج، دار التراث العربي، الكويت.

زعتري، نور الدين ومغربي، عادل (2018). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علم النفس علم النفس والفلسفة- دراسة ميدانية بجامعة الجلفة -، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 11، العدد 01، جوان، الجلفة الجزائر. ص-ص 89: 99.

- الزغلول، رافع والزغلول، عماد (2003). علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، الأردن.
- زواري، خليفة (2011). علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي) بالاختيار الدراسي باعتباره عملية اتخاذ قرار، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.
- زيتون، حسن (2003). تعليم التفكير، ط1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- زيوش، أحمد (2013). دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، أطروحة دكتوراه غير منشورة في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، الجزائر.
- السر سليمان، والسيد، عثمان (2018). التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (174 الجزء الثاني) يوليو، ص-ص 167: 196.
- سعادة، جودت (2006) تدريس مهارات التفكير، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- السلمي، طارق (2003). الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.
- السليتي، فراس ومفضي، خالد (2012). أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة وحل المشكلات والقبعات الست في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد 6، العدد 1، الأردن، 80-98.
- السمير، محمد، جرادات، محمد حسن، حوامة، باسم علي (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة أم

القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية المجلد 19، العدد 1، يناير، الأردن. ص-ص 99:175.

سيد، صبحي محمد، البني، حاتم، يوسف محمود، عبد الغفار، إبراهيم ، نجوى(2015).
مقياس التفكير الناقد، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد 44، ديسمبر،
مصر، ص- ص 463-483.

الشرييني، زكريا (1992). فعالية الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي على أبعاد
الشخصية لدى الجنسين، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد2،
يوليو، ص- ص 271:302.

شرفية، مونية (2010). تأثير العبء الإدراكي على الانتباه الانتقائي البصري، رسالة
ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.

الشرقاوي، أنور (1993). علم النفس المعرفي المعاصر، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية،
القاهرة.

الشرقاوي، أنور (2006). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية، ط4، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة.

شرقي، سميرة (2007). العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط
الحركي، والأسلوب المعرفي: التروي - الاندفاع، رسالة ماجستير غير منشورة في علم
النفس المعرفي، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

الشريدة، محمد وبشارة، موفق (2010). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة
ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال جامعة دمشق - المجلد 26، العدد 3 الأردن
ص- ص 517:552.

شطة، عبد الحميد (2015). التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، قسم علم النفس وعلوم التربية، ورقلة، الجزائر.

شعابث، سهاد (2011). الأسلوب المعرفي وعلاقته بخصائص الرسوم التخطيطية لطلبة كلية الفنون الجميلة، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية المجلد 3، العدد 2، العراق، ص-ص 234. 261.

الشقيرات، محمد والزغبى، أحمد (2003). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحلّ المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد 1، ص.ص 57- 93.

شليبي، محمد (2001). مقدمة في علم النفس المعرفي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

شنة، زكية (2005). أثر المعرفة الرياضية على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة.

شنة، زكية (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنة مجلة دراسات نفسية تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد 13 ديسمبر 84-63.

الشيخ، عبير (2012). الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقي ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي، البحرين

صادق، سلمى (2012). التوافق وعلاقته بالأسلوب المعرفي وعوامل الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد والصحة النفسية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

صادق، محمد، والنجار، يحي (2017). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 19، ص- ص 131: 145.

صالح، أحمد، ناصر، فاطمة، حمدون، حسين، قائد جمال، عبد الحميد منال، (2008). نموذج مصفوفة لدمج تعليم وتعلم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف (7-9) ، اليمن.

طبي، سهام (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة.

الطيب، عصام. (2006). أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، دار عالم الكتب، القاهرة.

عامر، نادية. (2005). التمايز النفسي وعلاقته بتقييم الذات، مجلة جامعة ذي قار المجلد 2، العدد 1، ص- ص 34: 39.

عبد العزيز، حنان. (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

عبد الله، بكر. (2013). العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتخصص الأكاديمي وكل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مداخلة لمقاة بالمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، دبي 10-7 مايو 2013.

العبويني، جمانة. (2003). علاقة النمط المعرفي بالتفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، بجامعة اليرموك، إربد. الأردن.

العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان.

العتيبي، خالد (2001). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عرايس، محمد (2003). التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي، مجلة دراسات نفسية، مج 13، العدد 3 جوان.ص-ص 487-517.

عسقول، خليل (2009). النكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

العمرى، منى (2007). الأسلوب المعرفي (التروي - الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، جامعة طيبة، السعودية.

عمور، عمور (2007). أثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر. جامعة الجزائر.

عيواص، أحلام (2005). أثر استخدام نموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 2، العدد 2، ص-ص 53:79.

الغامدي، عبد الله (2013). الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الغامدي، منى والعافشي، ابتسام (2018). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلّم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، المجلد 26، العدد 2، ص- ص 83: 105.
- غريب، العربي (2009): تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.
- فتحي، الزيات (2001). علم النفس المعرفي، ج1، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة.
- الفرماوي، حمدي (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، مصر.
- فيشر، آلك (2009). مقدمة في التفكير الناقد، ك1، ترجمة ياسر العيتي، دار السيد للنشر والتوزيع. السعودية.
- قطامي، يوسف (1990). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، ط1، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان.
- مارزانو، روبرت، برانديت، روناس، سوهيوز، كارولين، جونز، بوفلاي، برسيسن، بربارا رانكن، ستيوات، سوه، شارلز (2004). أبعاد التفكير الناقد، ط2، ترجمة يعقوب نشوان، محمد خطاب، دار الفرقان، عمان.
- المبدّل، عبد المحسن (2017). الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة (6)، العدد(6)، يونيو- ص 230:244.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) المنارة، المجلد 13، العدد 4، ص-ص 289: 341.

مصطفى، يوسف (2004). الأسلوب المعرفي، مجلة كلية الآداب، العدد 81، أربيل العراق، ص - ص 416: 444.

مطر، رياض (2016). أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المعافي، محمد (2012). السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السعودية.

المكدمي، مشتاق (2012). أثر إستراتيجية التناقض المعرفي في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادّة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة في طرائق التدريس، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق.

المنسي، ماهر (2011). أثر برنامج تدريبي مقترح في التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس العلوم الإنسانية. جامعة المدينة العالمية كلية التربية، مركز القاهرة.

منصور، غسان (2017). التفكير الناقد وعلاقته بالاستدلال العام الرياضي لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 15، العدد 3 ص - ص 13: 54.

منصور، نسيم (2011). تطبيق استراتيجيتي سميث وباير وأثرهما في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبحث التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مهدي، حسن (2006). فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتّحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.

ميسون، سميرة (2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربّصي مؤسّسات التكوين المهني، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة.

ميلاد، كريمة (2019). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الزيتونة، مجلة الاجتهاد، مجلة العلوم الرياضية والعلوم الأخرى، الزيتونة - ترهونة - ليبيا العدد 4، ص- ص 21:6.

ناجي، ماجد والرشيد، عبد الرحمن (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، مجلد 13، عدد1، يناير، ص- ص 108:123.

نشار، مصطفى (2013). التفكير الفلسفي، المبادئ المهارات وتطبيقاتها، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، ط 4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان. صالح، أشرف، (2016): دور مواقع التواصل الاجتماعي في زيادة المعرفة بالقضايا السياسية لدى الشّباب الجامعي الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، الأردنّ.

نصار، إيهاب (2009). أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وأساليب التدريس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

الهنائية، فاطمة (2015). بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصفّ الحادي عشر بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

وقّاد، إلهام (2008). إلهام بنت إبراهيم محمّد وقّاد، أساليب التّفكير وعلاقتها بأساليب التّعلّم وتوجّهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعيّة بمدينة مكّة المكرّمة، رسالة دكتوراه غير منشورة في تخصص تعلم، كلية التّربية، جامعة أمّ القرى، السّعودية.

المراجع الأجنبية:

Altun, A., & Cakan, M. (2006). *Undergraduate Students' Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Styles And Attitude Toward Computers*, Educational Technology & Society, 9 (1), 289-297. Ankara, Turkey.

Bagust J, (2005) *Assessment Of Verticality Perception By A Rod-And-Frame Test: Preliminary Observations On The Use Of A Computer Monitor And Video Eye Glasses*, The American Academy Of Physical Medicine And Rehabilitation (Arch Phys Med Rehabil) Vol 86, May .1062- 1064 . Bournemouth, UK.

Bulla.F, Sánchez .J, Zárate. M, (2012) *Estilo Cognitivo Predominante En Estudiantes Universitarios De Terapia Ocupacional De La Universidad Nacional De Colombia*, Rev Fac Med. Vol. 60 No. 1 31. Colombia.

Castro,M . R.,Et Al. , (2018). *El pensamiento Crítico, Aplicado a La Investigación. Revista Científica De La Universidad De Cienfuegos Universidad y Sociedad*, Volumen 10 , Número 1 , Enero-Marzo,,339-345.Ecuador.

Dirk , J., (2013), Was Es Heißt, Kritisches Denken Zu Fördern Ein Pragmatischer Beitrag Zur Theorie Und Didaktik Kritischen Nachdenkens Mediamanual Texte : Nr. 28, München, 1-17.Verfügbar.

Dumitru, D., (2019) *Arts And Humanities As A Source Of Critical Thinking Development*, Proceedings Of Intcess 2019- 6th International Conference On Education And Social Sciences, 4-6 February 2019- Dubai, U.A.E.

Ennis, R., (2011), *Critical Thinking: Reflection And Perspective*, Journal Of Inquiry: Critical .Thinking Across The Disciplines, Spring, Vol. 26, No. 1.

García , A, S,(2012), *Pensamiento Crítico*, Universidad Nacional Autónoma De México Instituto De Investigaciones Sociales. Mayo México .

Hansen ,J. W., 1995, *Student Cognitive Styles In Postsecondary Technology Programs*, Journal Of Technology Education, Vol. 6 No. 2, Spring, 19-33 Houston.

Hayes. R. W. & Venables P. H, (1972), *An Exposure Time Effect In The Witkin Rod-And-Frame Test*, Psychon. Scl, Vol. 28 (4) University Of London, London, England ,243 – 244 .

Hudson, T. E., al, (2006), *The Field Dependence/ Independence Cognitive Style Does Not Control The Spatial Perception Of Elevation*, Perception & Psychophysics, 68 (3), 377-392, New York

Huteau . M.,(1975) , *Un Style Cognitif : La Dépendance-Indépendance A L'égard Du Champ*, Laboratoire De Psychologie Différentielle , Université René-Descartes, Paris In: L'année Psychologique Vol. 75, N°1. Pp. 197-262. Paris.

Jover , M ., (1994), *Dépendance – Indépendance Au Champ et Rééducation Psychomotrice*, Evolutions Psychomotrices, Vol.6, N° 24, (41- 47),Toulouse .

Jusino A, V. W.D ,(W.D) *Teoría Y Pedagogía Del Pensamiento Crítico*, Perspectivas Psicológicas • Volumen 3 - 4 • Año Iv ,Puerto Rico , 35- 42.

Köse, Ö.,*Field Dependence/Independence, Learning Strategies, Learning Styles, And Foreign Language Achievement The*, Dissertation Doctor Of Philosophy, Department Of Foreign Language Education Program Of English Language Education Ankara,

Kruse, O. ,(2010) , *Kritisches Denken Als Leitziel Der Lehre Auswege Aus Der Verschulungsmisere*, Die Hochschule. Journal Für Wissenschaft Und Bildung, an Der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg , Num .Zürich ,77-86

López , G . A.,(2013) *Pensamiento Crítico en el Aula*, Docencia E Investigación, Año Xxxvii Enero/Diciembre, , Número 22, Pp. 41-60 .

Lowenthal, M. ,(2007), *Critical Thinking And Intelligence Analysis* , National Defense Intelligence College, March Occasional Paper Number Fourteen, Washington,USA

MacKenzie, W. et al, B.(2007) ,*Critical Thinking across the Curriculum essential Skills Booklet* (Version. 3.0), Centre for Teaching and Learning. Georgian College. Ontario, Canada.

Miller, A. D., (1992),*Critical Thinking Skills Related To Pre-CI Medical School Course Examinations*, Dissertation Doctor Of Philosophy Presented To The Graduate Council Of University Of North Texas In Partial Fulfillment Of The Requirements, Denton, Texas.

Milot .V ,(1996) ,*Dépendance Du Champ Et Impulsivité*, Mémoire Présenté Comme Exigence Partielle De La Maitrise En Psychologie, Université Québec Trois-Rivières ,Québec.

Pacheco-Cortés, A .M & Alatorre-Rojo. P . E,(2018), *La Metacognición En La Profesionalización Docente: El Pensamiento Crítico En Un Entorno Mixto..*

Revista De Educación A Distancia, Núm. 56, Artíc. 12 , 1 - 23 ,Guadalajara (México.)

Richard , P ., & Elder , L.,(2008) *The Miniature Guide To Critical Thinking - Concepts And Tools* -,Fifth Edition ,The Foundation For Critical Thinking,USA .

Richardson ,J.T.E., (1998), *Field Independence In Higher Education And The Case Of Distance Learning*, International Journal Of Eductional Research,29,241- 242.

Rubio,J, C 1994 , *Estilos Cognitivos En Niños Sordos Dependencia-Independencia De Campo (Dic)*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense De Madrid facultad de educacion, Madrid.

Sánchez, H., et al ,(2008), *Pensamiento Crítico*, Revista El Educador, Año 4 ,N.º 16, Noviembre Lima –Perú.

Smith,S .E. & Riding, R.,(1999),*Cognitive Style And Instructional Preferences*, Instructional Science 27: 355–371 , Kluwer Academic Publishers. Printed In The Netherlands.

Stannard ,P. L., (2003),*Cognitive Styles: A Review Of The Major Theories And Their Application To Information Seeking In Virtual Environments*, Bibliographic Essay (W.P):

Steward, R J ., Al-Abdulla, Y. ,(1989) *An Examination Of The Relationship Between Critical Thinking And Academic Success* , on a University Campus.University Of Kansas,Usa .

Tinajero ,C , Et Al ,(2011), Adaptive Teaching And Field Dependence-Independence, Revista Latinoamericana De Psicología, Volumen 43 No 3, España, Pp. 497-510 .

Velasco. F. C, García.M .E , (2017), *El pensamiento Crítico En La Investigación Científica* ,Universidad De Guayaquil Journal , Vol. 2, No. 9, 34-41, España.

Vincent, R ., (2012).*Beyond Feelings - A Guide To Critical Thinking* -, 9th Ed., Published By Mcgraw-Hill, New York.

Vivas ,G ,P,M .(2003),*Pensamiento Crítico: Diferencias En Estudiantes Universitarios En El Tipo De Creencias, Estrategias Inferencias En La Lectura Crítica De Textos*, Memoria Presentada Para Optar Al Grado De Doctor , Facultad De Educación , Departamento De Psicología Evolutiva y de La Educación, Universidad Complutense De Madrid, Madrid.

Webb, M. O. et al., (2015), *The Role Of Philosophy In The Life Of A Student Of A Technical University*, Journal Of Procedia - Social And Behavioral Sciences 174 3847 – 3852.

Witkin, H., A., Et Al, *Longitudinal Study Of The Role Cf Cognitive Styles In Academic Evolution During The College Years*, National Inst. Of Mental Health (DUEW) , Rockville,Ed. report nogreb-76-10, From educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

Guisande , A., Et al, (2007). *Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning* ,Psicothema, Universidad de Oviedo, vol. 19,nº. 4, pp 572-577, Españ.

الملاحق

الملحق رقم 1 اختبار الأشكال المتضمنة

اختبار الأشكال المنتظمة

ملحق رقم (03): يوضح اختبار الأشكال المتضمنة

(الصورة الجمعية)

تأليف

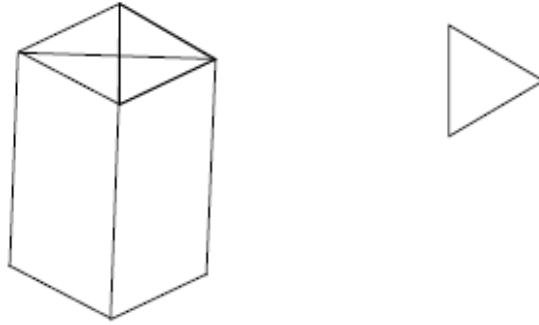
فدب أولتمان- أراكسن- ه. وتكن

تعريف وإعداد

د أنور محمد الشرقاوي- د سليمان الخضري

التعليمات:

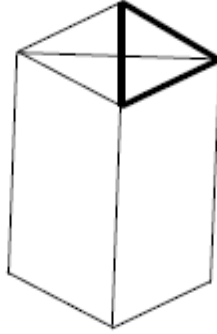
يقيس هذا الاختبار قدرتك على اكتشاف شكل بسيط والتعرف عليه عندما يكون متضمنا في شكل أكثر تعقيدا. فمثلا الشكل (أ) شكل بسيط، وهو متضمن أي صورة غير واضحة في الشكل الأكبر والأكثر تعقيدا.



والمطلوب منك أن تتعرف على الشكل البسيط داخل الشكل المعقد وأن توضح حدوده بقلم الرصاص، مع ملاحظة أنه موجود بنفس حجم الشكل البسيط ووضعه (أي مائلة أو اتجاهه).

حينما تنتهي إقلب الصفحة لتتأكد من إجابتك.

هذه هي الإجابة الصحيحة بعد توضيح حدود الشكل بقلم الرصاص



لاحظ أن المثلث الذي يقع جهة اليمين هو الإجابة الصحيحة أما الذي يقع جهة اليسار، فهو غير صحيح على الرغم من أنه يشبه الشكل البسيط لأن وضعه مختلف .

مثال آخر : والآن حاول الإجابة على السؤال التالي

وضح حدود الشكل البسيط "ب" داخل الشكل المعقد المجاور



(ب)

أنظر الشكل التالي لتتأكد من صحة إجابتك



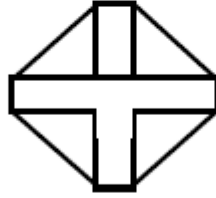
على الصفحات التالية ستجد أسئلة معادلة للسوالين السابقين.

في كل سؤال ستجد شكلاً، تحته حرف يدل على الشكل البسيط المتضمن فيه. أنظر إلى الصفحة الأخيرة من كراسة الأسئلة لترى الشكل البسيط الذي يجب عليك التعرف عليه، وبعد ذلك وضح حدوده داخل الشكل المعقد بقلم الرصاص.

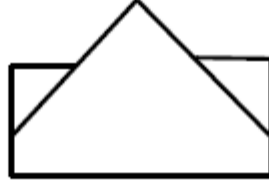
لاحظ ما يأتي

- 1 - يمكنك النظر إلى الأشكال البسيطة على الصفحة الأخيرة كلما أردت ذلك.
- 2 - إذا أخطأت في أي شكل واكتشفت الخطأ أثناء الإجابة يمكنك تصحيحه ومسح الجزء الخاطئ
- 3 - أجب عن الأسئلة بالترتيب، ولا تترك سؤالا إلا إذا تعذر عليك الإجابة عليه.
- 4 - عليك أن توضح في كل سؤال حدود شكل بسيط واحد في الشكل المعقد، حتى لو رأيت أكثر من شكل بسيط واحد في الشكل المعقد .
- 5 - الشكل البسيط موجود دائما داخل الشكل المعقد بنفس الحجم ونفس الوضع أو الميل، وبنفس الأبعاد التي يظهر بها على الصفحة الأخيرة.

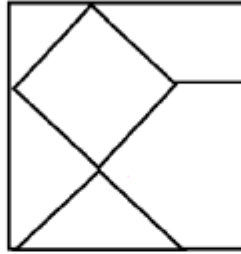
القسم الأول
(التدريب)
(الزمن: دقيقتان)



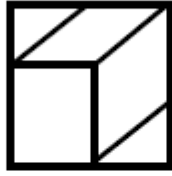
(1) وضح حدود الشكل البسيط(ب)



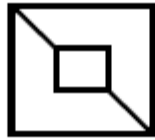
(2) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



(3) وضح حدود الشكل البسيط (د)



(4) وضح حدود الشكل البسيط (*)



(5) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



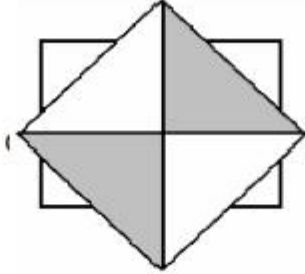
(6) وضح حدود الشكل البسيط (و)



(7) وضح حدود الشكل البسيط (أ)

قف... ولا تقلب الصفحة... انتظر تعليمات أخرى

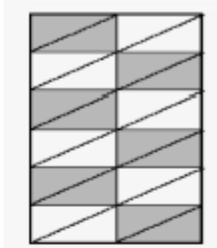
القسم الثاني
(الزمن: ٥ دقائق)



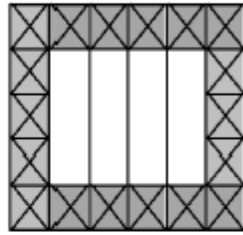
(2) وضع حدود الشكل البسيط (١)



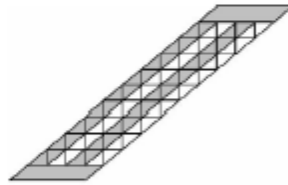
(3) وضع حدود الشكل البسيط (٢)



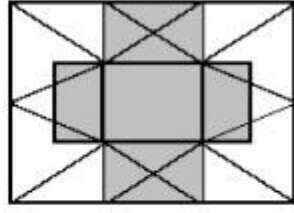
(4) وضع حدود الشكل البسيط (أ)



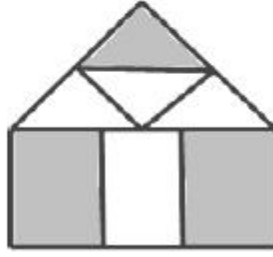
(5) وضع حدود الشكل البسيط (ب)



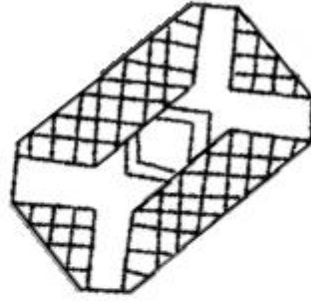
(6) وضع حدود الشكل البسيط (ج)



(7) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



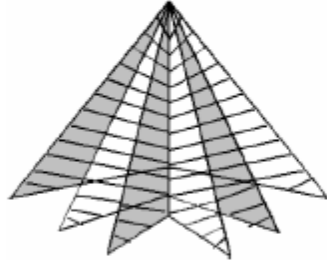
(8) وضح حدود الشكل البسيط (د)



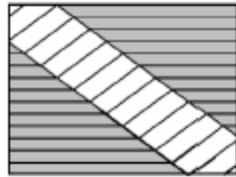
(9) وضح حدود الشكل البسيط (ج)

قف... ولا تقلب الصفحة... انتظر تعليمات أخرى

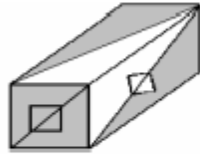
القسم الثالث
(الزمن: 5 دقائق)



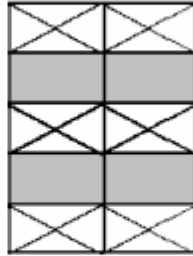
(1) وضح حدود الشكل البسيط (د)



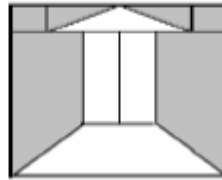
(2) وضح حدود الشكل البسيط (ز)



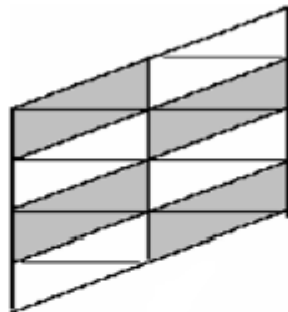
(3) وضح حدود الشكل البسيط (ح)



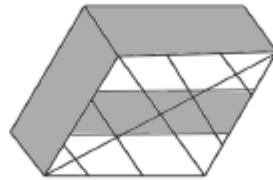
(4) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



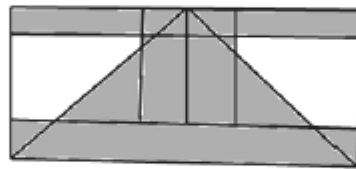
(5) وضح حدود الشكل البسيط (ب)



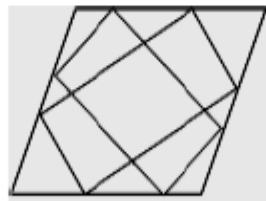
(6) وضح حدود الشكل البسيط (د)



(7) وضح حدود الشكل البسيط (أ)



(8) وضح حدود الشكل البسيط (ب)



(9) وضح حدود الشكل البسيط (ج)

الأشكال البسيطة



ح



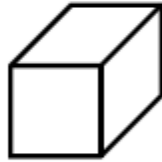
ب



ا



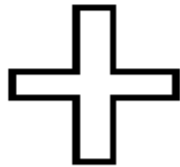
و



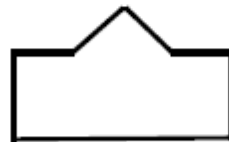
د



د



ج



ذ

الملحق رقم 2 مقياس التفكير الناقد

التعليمية :

- أخي الطالب نضع بين يديك هذا المقياس للإجابة عليه، مع العلم أن إجابتك ستستخدم لأغراض علمية بحتة في إطار دراسة علمية. ويشتمل الاختبار على خمس أبعاد تقيس مجموعة من القدرات و لكي تقوم بالإجابة اتبع التعليمات التالية :
- اقرأ أسئلة المقياس قراءة متأنية .
 - أجب بوضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب رأيك .
 - لا تلتفت إلى زميلك أثناء الإجابة من أجل مصداقية النتائج
 - أجب عن جميع العبارات وتأكد من عدم ترك خانة فارغة. شكرا لتعاونكم

البيانات الشخصية :

السن:.....

الجنس : نكر أنثى

التخصص : علم النفس الفلسفة علم اجتماع

المستوى الدراسي: الثانية الثالثة أولى ماستر ثانية

ماستر

المنطقة التي نشأت فيها بالضبط

الحالة العائلية : عزب (ة) متزوج مطلق

الهوايات:.....

.....

الانتماء إلى نوادي علمية أو فنية أو رياضية ، إن كانت الإجابة بنعم عدّها؟

.....

.....

البعد 1: التفسير

1- النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر و مخرج للسيطرة على ثروات العرب دون استعمارهم عسكريا .

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
01	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين العرب شرق و الغرب تتسم بالاتحاد و التعاون المطلق .		
02	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب و حظره في حل النزاعات الإقليمية .		
03	أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد العرب هو أنه اتخذه مبررا لشن حرب الخليج.		
04	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط .		

2- إن غرق السفينة الجزائرية بسيدي فرج وبها كميات كبيرة من حامض النيتريك به خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقة ومعلوم أن حامض النيتريك يتفاعل مع الأملاح الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
05	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية		
06	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو ادعاء ويجب ألا نصدقه .		
07	مياه البحر لا تتأثر بأيّ حامض.		

3- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
08	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم .		
09	يوفر الشمال المدارس و المؤسسات و الرعاية و الاهتمام .		
10	لا يتمتع أهل الشمال بصحة نفسية جيدة عن أهل الجنوب .		

4- الدستور الجزائري جعل اللغة العربية الأولى و الرئيسية في الدراسة ، و أصبحت اللغة الأمازيغية الثانية و الفرنسية الثالثة تليها الإنجليزية حرصا على القومية و الهوية العربية للشعب الجزائري .

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
11	جميع اللغات على درجة متساوية من الأهمية و لذلك يدرسها الطلاب .		
12	تعلم اللغتين الإنجليزية و الفرنسية يجعلنا منفتحين على العالم الخارجي .		

5- يتفوق الرجال على النساء في العمليات الميكانيكية .

الرقم	العبارة	مرتبة غ	غير مرتبة
13	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي .		
14	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي على السيدات .		
15	العمل المكتبي للرجال أكثر من النساء .		

البعد 2: الدقة في فحص الوقائع

6- تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية دور المرأة في تنمية وطنها، وهناك مننديات لتوعية المرأة للقيام بدورها المهم وتفعيل هذا الدور في المشاركة السياسية الواردة في الدستور الجزائري ، أي أنه يجب التوعية بالحقوق و الواجبات السياسية للمرأة .

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير .		
17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية .		
18	المرأة الجزائرية أصبحت أكثر وعيا بحقوقها و واجباتها السياسية من غيرها في المغرب العربي .		

7- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية قضية جوهرية و من أبرز المسائل المتعلقة في حوار الشمال- الجنوب، حيث أن الدول النامية لا تطمح إلا في مساعدتها على اكتساب ما يتحقق من تقدم و تطور تكنولوجي لتأمين الحد الأدنى من الاكتفاء الذاتي لشعبها.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
-------	---------	-------	-----------

19	نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي ومتطلبات الحياة الضرورية.
20	الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة .
21	الجنوب دائما في احتياج لتكنولوجيا الشمال .

8- في عصر العولمة و انتشار المعلومات ، جرت مفاوضات (كامب ديفيد) الثانية في سرية تامة و وسط تعميم إعلامي متعمد، و لم تتجح شبكات الإنترنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم مذهل من اختراق الغرفة و الكشف عما يحدث بداخلها .

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
22	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين .		
23	العولمة أحيانا ما تفسد الأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات .		
24	العولمة أكلت كبرى ممارسها الغرب على الشرق .		
25	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته .		
26	ما حدث في مفاوضات (كامب ديفيد) يعتبر رده على العولمة .		

البعد 3: إدراك الحقائق الموضوعية

9- بين الحين والحين ينادي بعض المهتمين بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العلمية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهما أفضل وتطبيقا أحسن لتلك العلوم احتذاء ببعض الجامعات العربية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
27	تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها و تخلفها .		
28	تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا العربية .		
29	يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسون الطب بلغتنا العربية .		
30	لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الأجنبية في جامعاتنا .		

10- يدور نقاش حاد بين رجال الدين و العلماء والمهتمين حول قضية نقل الأعضاء البشرية من شخص إلى شخص آخر، حيث يؤيد البعض نقل الأعضاء و يرفض الآخرون نقل الأعضاء البشرية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
31	يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية .		
32	يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفي .		
33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية .		

11- يجب أن يتفهم الآباء جيدا طبيعة المرحلة التي يمر بها أبنائهم و ضرورة معاملتهم بطرق أفضل ، تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابوا باضطراب ينقص من قدراتهم كأفراد ، و أنه يجب عليهم ألا يتدخلوا في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعوا التفكير بالطريقة الصحيحة و الاعتماد على النفس و تحقيق الذات .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة

34	يجب ألا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما .
35	لغة الحوار و التفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء والآباء .
36	يجب أن يعامل الآباء أبنائهم كما عامل أجدادنا آباءنا .

12- تشكل قضية السلام و **تطبيع** العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقه .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
37	الوصول إلى الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات .		
38	الوصول إلى السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول عليه.		
39	تسعى إسرائيل لتطبيع العلاقات مع الدول العربية المجاورة ونشر السلام.		

13- تنشر بعض الصحف أخبارا تتعلق بمشاهير المجتمع أو رجال السياسة و ليس بالضرورة أن تكون هذه الأخبار صحيحة تماما حيث يلجأ بعض الكتاب إلى إطلاق الشائعات لإضفاء البريق الصحفي على موضوعاتهم .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
40	الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.		
41	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية.		
42	لا يمكن بأي حال من الأحوال القضاء على الشائعات في الصحف.		

البعد 4 : إدراك إطار العلاقة الصحيح

14- تتمتع الصحافة في بلدان العالم المتقدم بحرية كبيرة، ويمكن لمثل هذه الصحف و كذلك أجهزة الإعلام مناقشة و طرح أدق القضايا والمشكلات داخل المجتمع و عرضها على الرأي العام بمنتهى الوضوح على عكس الإعلام في العالم النامي .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
43	مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطرابا في الرأي العام.		
44	الصحافة ووسائل الإعلام في العام النامي غالبا ما تكون متحيزة.		
45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع .		
46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.		

15- يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواعا متعددة من الكحوليات و المخدرات نظرا لبعض الظروف و الأحداث الاجتماعية و الاقتصادية المتعلقة بهم و قد أعلنت الصحف الرسمية و تقارير الجهات انتشار هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
47	النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات.		
48	تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع.		

49	ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطون المخدرات.
50	ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

البعد 5: التطرف في الرأي

16- نشهد اليوم ما يسمى بالغزو الثقافي الغربي في محاولة للتأثير على عاداتنا وتقاليدنا وذلك من خلال وسائل الإعلام والكثير من البرامج التي تبث لنا أشياء عبر شاشات التلفزيون لا تتناسب مع أسلوب تنشئتنا الاجتماعية مما يشعر البعض من المشاهدين بالتشكيك في قيمة وعاداته وسلوكياته وبالتالي يصبح في مفترق الطرق.

الرقم	العبارة	متطرفة	غير متطرفة
51	الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.		
52	الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقطع.		
53	يجب أن نأخذ من الإعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية .		
54	الإعلام الغربي يجب أن يخضع للحوار و المناقشة والحكم.		

17- نظمت الجامعة ندوة حول العولمة في بلادنا و قد استضافت اللجنة بعض رجال الفكر و الدين و المثقفين .

الرقم	العبارة	متطرفة	غير متطرفة
55	أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة.		
56	أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية.		
57	العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش.		
58	الجامعة لا تهتم بهذه الندوات.		

18- لم تعد الزيادة السكانية وحدها هي العائق الوحيد أمام جهود التنمية ، بل يتوازي معها و على نفس القدر من الأهمية ، خصائص الفرد و قدرته على التعامل مع العصر الجديد ، بأدواته التي تعتمد اعتمادا كليا على استخدامات العلم و التكنولوجيا .

الرقم	العبارة	متطرفة	غير متطرفة
59	قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع.		
60	الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد.		
61	الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية.		

19- قضية زواج الشباب الجزائري من الأجانب قضية يجب أن ينتبه إليها المسؤولون في الدولة نظرا لخطورة ذلك على الشباب الجزائري، وأيضا لآثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي يضرب بها المثل في الترابط و الانضباط و الاستقرار .

الرقم	العبارة	متطرفة	غير متطرفة
62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.		
63	الزواج العرفي من الأجانب يجب أن توضع عليه قيود صارمة من قبل المسؤولين .		

الملحق رقم 3
مخرجات SPSS

NPar Tests

مستوى التفكير الناقد ومستوى المجال الإدراكي

Notes

Output Created		16-JUL-2019 11:23:55
Comments		
Input	Data	C:\Users\Chaima\Desktop\sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		<p><i>NPARTESTS</i></p> <p><i>CHISQUARE=</i> <i>مستوى_تفكير</i> <i>تصنيف_المجال_الإدراكي</i></p> <p><i>/EXPECTED=EQUAL</i></p> <p><i>/MISSING ANALYSIS.</i></p>
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.05
	Number of Cases Allowed ^a	629145

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

مستوى_تفكير

	Observed N	Expected N	Residual
منخفض	1	66.7	-65.7
متوسط	138	66.7	71.3
مرتفع	61	66.7	-5.7
Total	200		

تصنيف_المجال_الادراكي

	Observed N	Expected N	Residual
دنيا	150	66.7	83.3
وسطي	21	66.7	-45.7
عليا	29	66.7	-37.7
Total	200		

Test Statistics

	مستوى تفكير	تصنيف_المجال_الادراكي
Chi-Square	141.490 ^a	156.730 ^a
df	2	2
Asymp. Sig.	.000	.000

- a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than
5. The minimum expected cell frequency is 66.7.

CROSSTABS
 الجنس/تصنيف_المجال_الادراكي BY/TABLES=
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /STATISTICS=CC
 /CELLS=COUNT
 /COUNT ROUND CELL.
 Crosstabs الاسلوب المعرفي ومتغير الجنس
 Notes

Output Created		16-JUL-2019 11:42:18
Comments		
Input	Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		<p>CROSSTABS</p> <p>الجنس BY تصنيف_المجال_الادراكي/TABLES=</p> <p>/FORMAT=AVALUE TABLES</p> <p>/STATISTICS=CC</p> <p>/CELLS=COUNT</p> <p>/COUNT ROUND CELL.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.05
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Case Processing Summary

	Cases		
	Valid	Missing	Total

	N	Percent	N	Percent	N	Percent
الجنس * تصنيف_المجال_الادراكي	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

الجنس * تصنيف_المجال_الادراكي Crosstabulation

Count

	تصنيف_المجال_الادراكي			Total
	دنيا	وسطى	عليا	
الجنس				
ذكر	60	2	9	71
أنثى	90	19	20	129
Total	150	21	29	200

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.193	.021
N of Valid Cases	200	

CROSSTABS

الجنس BY مستوى_تفكير /TABLES=

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CC

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL.

Crosstabs مستوى التفكير في الجنس

Notes

Output Created	16-JUL-2019 11:49:29
----------------	----------------------

Comments		
Input	Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Missing Value Handling	
Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.	
Syntax		<p>CROSSTABS</p> <p>الجنس/التفكير BY مستوى تفكير/TABLES=</p> <p>/FORMAT=AVALUE TABLES</p> <p>/STATISTICS=CC</p> <p>/CELLS=COUNT</p> <p>/COUNT ROUND CELL.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.05
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Case Processing Summary

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent

الجنس * مستوى تفكير	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
---------------------	-----	--------	---	------	-----	--------

Crosstabulation الجنس * مستوى تفكير

Count

		مستوى تفكير			Total
		منخفض	متوسط	مرتفع	
الجنس	ذكر	1	50	20	71
	أنثى	0	88	41	129
Total		1	138	61	200

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.101	.360
N of Valid Cases		200	

CROSSTABS

التخصص BY مستوى تفكير/TABLES=

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CC

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL.

Crosstabs

Notes

Output Created	16-JUL-2019 11:50:16
Comments	

Input	Data	.savحرةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		<p>CROSSTABS</p> <p>التخصص BY مستوى تفكير /TABLES=</p> <p>/FORMAT=AVALUE TABLES</p> <p>/STATISTICS=CC</p> <p>/CELLS=COUNT</p> <p>/COUNT ROUND CELL.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.08
	Elapsed Time	00:00:00.06
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Case Processing Summary

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent

التخصص * مستوى تفكير	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%
----------------------	-----	--------	---	------	-----	--------

التخصص * مستوى تفكير Crosstabulation

Count

		مستوى تفكير			Total
		منخفض	متوسط	مرتفع	
التخصص	علم النفس	0	41	22	63
	فلسفة	0	8	7	15
	علم الاجتماع	1	89	32	122
Total		1	138	61	200

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.140	.405
N of Valid Cases		200	

NPar Tests ابعاد التفكير الناقد مع تصنيف المجال المعرفي

Notes

Output Created	16-JUL-2019 11:52:46
Comments	

Input	Data	.savحرةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		<p>NPARTESTS</p> <p>K-W=بعد_الأول_التفسير بعد_الثاني_الدقة بعد_الثالث_الحقائق بعد_الرابع_العلاقة بعد_الخامس_التطرف BY تصنيف_المجال_الإدراكي(1)3</p> <p>/MISSING ANALYSIS.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.06
	Number of Cases Allowed ^a	285975

ibility of workspace memory

b. Grouping Variable:

CROSSTABS

TABLES=الجنس BY مستوى_تفكير BY تصنيف_المجال_الإدراكي

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CC

/CELLS=COUNT TOTAL
 /COUNT ROUND CELL.
 CROSSTABS
 /TABLES=تصنيف_المجال_الادراكي BY مستوى_تفكير BY الجنس
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /STATISTICS=CHISQ CC
 /CELLS=COUNT ROW
 /COUNT ROUND CELL.

Crosstabs

Notes

Output Created		16-JUL-2019 12:26:06
Comments		
Input	Data	..savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS BY تصنيف_المجال_الادراكي /TABLES= مستوى_تفكير BY الجنس /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CC /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00.06
	Elapsed Time	00:00:00.07
	Dimensions Requested	3
	Cells Available	449353

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
تصنيف_المجال_الادراكي * مستوى_تفكير * الجنس	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

تصنيف_المجال_الادراكي * مستوى_تفكير * الجنس Crosstabulation

الجنس	مستوى_تفكير			Total
	منخفض	متوسط	مرتفع	

ذكر	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count	1	44	15	60
			% within تصنيف_المجال_الادراك	1.7%	73.3%	25.0%	100.0%
			Count	0	1	1	2
		وسطى	% within تصنيف_المجال_الادراك	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
		عليا	Count	0	5	4	9
		% within تصنيف_المجال_الادراك	0.0%	55.6%	44.4%	100.0%	
	Total	Count	1	50	20	71	
		% within تصنيف_المجال_الادراك	1.4%	70.4%	28.2%	100.0%	
	أنثى	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count		63	27
			% within تصنيف_المجال_الادراك		70.0%	30.0%	100.0%
			Count		13	6	19
		وسطى	% within تصنيف_المجال_الادراك		68.4%	31.6%	100.0%
		عليا	Count		12	8	20
		% within تصنيف_المجال_الادراك		60.0%	40.0%	100.0%	
Total	Count		88	41	129		
	% within تصنيف_المجال_الادراك		68.2%	31.8%	100.0%		
Total	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count	1	107	42	150
			% within تصنيف_المجال_الادراك	0.7%	71.3%	28.0%	100.0%
			Count	0	14	7	21
	وسطى	% within تصنيف_المجال_الادراك	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%	

		Count	0	17	12	29
عليا	% within		0.0%	58.6%	41.4%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراكي					
Total		Count	1	138	61	200
	% within		0.5%	69.0%	30.5%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراكي					

Chi-Square Tests

الجنس		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
ذكر	Pearson Chi-Square	2.055 ^b	4	.726
	Likelihood Ratio	2.060	4	.725
	Linear-by-Linear Association	1.808	1	.179
	N of Valid Cases	71		
أنثى	Pearson Chi-Square	.755 ^c	2	.686
	Likelihood Ratio	.732	2	.693
	Linear-by-Linear Association	.670	1	.413
	N of Valid Cases	129		
Total	Pearson Chi-Square	2.409 ^a	4	.661
	Likelihood Ratio	2.568	4	.633
	Linear-by-Linear Association	2.278	1	.131
	N of Valid Cases	200		

a. 3 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .11.

b. 6 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

c. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.04.

Symmetric Measures

الجنس		Value	Approximate Significance
ذكر	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.168	.726
	N of Valid Cases	71	
أنثى	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.076	.686
	N of Valid Cases	129	
Total	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.109	.661
	N of Valid Cases	200	

CROSSTABS

TABLES= /تصنيف_المجال_الادراكي BY مستوى_تفكير BY التخصص

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CHISQ CC

/CELLS=COUNT ROW

/COUNT ROUND CELL.

Crosstabs

Notes

Output Created	16-JUL-2019 12:26:43
Comments	
Data	.savحرةC:\Users\Chaima\Desktop\
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	200

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		<p>CROSSTABS</p> <p>BY تصنيف_المجال_ الادراكي /TABLES= مستوى_ تفكير BY التخصص</p> <p>/FORMAT=AVALUE TABLES</p> <p>/STATISTICS=CHISQ CC</p> <p>/CELLS=COUNT ROW</p> <p>/COUNT ROUND CELL.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.08
	Elapsed Time	00:00:00.06
	Dimensions Requested	3
	Cells Available	449353

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
تصنيف_المجال_ الادراكي * مستوى_ تفكير * التخصص	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

تصنيف_المجال_ الادراكي * مستوى_ تفكير * التخصص Crosstabulation

التخصص	مستوى_ تفكير			Total
	منخفض	متوسط	مرتفع	

علم النفس	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count		27	12	39
			% within تصنيف_المجال_الادراك		69.2%	30.8%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي	وسطى	Count		5	4	9
			% within تصنيف_المجال_الادراك		55.6%	44.4%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي	عليا	Count		9	6	15
			% within تصنيف_المجال_الادراك		60.0%	40.0%	100.0%
Total		Count		41	22	63	
		% within تصنيف_المجال_الادراك		65.1%	34.9%	100.0%	
فلسفة	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count		7	4	11
			% within تصنيف_المجال_الادراك		63.6%	36.4%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي	عليا	Count		1	3	4
			% within تصنيف_المجال_الادراك		25.0%	75.0%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي		Count		8	7	15
			% within تصنيف_المجال_الادراك		53.3%	46.7%	100.0%
Total		Count		8	7	15	
		% within تصنيف_المجال_الادراك		53.3%	46.7%	100.0%	
علم الاجتماع	تصنيف_المجال_الادراك ي	دنيا	Count	1	73	26	100
			% within تصنيف_المجال_الادراك	1.0%	73.0%	26.0%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي	وسطى	Count	0	9	3	12
			% within تصنيف_المجال_الادراك	0.0%	75.0%	25.0%	100.0%
	تصنيف_المجال_الادراك ي	عليا	Count	0	7	3	10
			% within تصنيف_المجال_الادراك	0.0%	70.0%	30.0%	100.0%
Total		Count		1	73	26	100
		% within تصنيف_المجال_الادراك		1.0%	73.0%	26.0%	100.0%

Total	Count		1	89	32	122
	% within تصنيف_المجال_الادراكي		0.8%	73.0%	26.2%	100.0%
دنيا	Count		1	107	42	150
	% within تصنيف_المجال_الادراكي		0.7%	71.3%	28.0%	100.0%
تصنيف_المجال_الادراكي وسطى	Count		0	14	7	21
	% within تصنيف_المجال_الادراكي		0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
Total	Count		0	17	12	29
	% within تصنيف_المجال_الادراكي		0.0%	58.6%	41.4%	100.0%
Total	Count		1	138	61	200
	% within تصنيف_المجال_الادراكي		0.5%	69.0%	30.5%	100.0%

Chi-Square Tests

التخصص	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	
علم النفس	Pearson Chi-Square	.825 ^b	2	.662		
	Likelihood Ratio	.816	2	.665		
	Linear-by-Linear Association	.547	1	.459		
	N of Valid Cases	63				
فلسفة	Pearson Chi-Square	1.759 ^c	1	.185		
	Continuity Correction ^d	.549	1	.459		
	Likelihood Ratio	1.808	1	.179		
	Fisher's Exact Test				.282	.231

	Linear-by-Linear Association	1.642	1	.200		
	N of Valid Cases	15				
علم الاجتماع	Pearson Chi-Square	.302 ^e	4	.990		
	Likelihood Ratio	.477	4	.976		
	Linear-by-Linear Association	.083	1	.773		
	N of Valid Cases	122				
Total	Pearson Chi-Square	2.409 ^a	4	.661		
	Likelihood Ratio	2.568	4	.633		
	Linear-by-Linear Association	2.278	1	.131		
	N of Valid Cases	200				

a. 3 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .11.

b. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.14.

c. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.87.

d. Computed only for a 2x2 table

e. 5 cells (55.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .08.

Symmetric Measures

التخصص		Value	Approximate Significance
علم النفس	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.114	.662
	N of Valid Cases	63	
فلسفة	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.324	.185
	N of Valid Cases	15	

علم الاجتماع	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.050	.990
	N of Valid Cases		122	
Total	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.109	.661
	N of Valid Cases		200	

DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Chaima\Desktop\
حوة.sav'.

/COMPRESSED.

RELIABILITY

/VARIABLES=عبارة1 عبارة2 عبارة3 عبارة4 عبارة5 عبارة6 عبارة7 عبارة8 عبارة9 عبارة10 عبارة11 عبارة12
عبارة13 عبارة14 عبارة15 عبارة16 عبارة17 عبارة18 عبارة19 عبارة20 عبارة21 عبارة22 عبارة23 عبارة24
عبارة25 عبارة26 عبارة27 عبارة28 عبارة29 عبارة30 عبارة31 عبارة32 عبارة33 عبارة34 عبارة35 عبارة36
عبارة37 عبارة38 عبارة39 عبارة40 عبارة41 عبارة42 عبارة43 عبارة44 عبارة45 عبارة46 عبارة47 عبارة48
عبارة49 عبارة50 عبارة51 عبارة52 عبارة53 عبارة54 عبارة55 عبارة56 عبارة57 عبارة58 عبارة59 عبارة60
عبارة61 عبارة62 عبارة63

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

Notes

Output Created	16-JUL-2019 12:53:30	
Comments		
Input	Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>

N of Rows in Working Data File		200
Matrix Input		
Missing Value Handling	Definition of Missing	<i>User-defined missing values are treated as missing.</i>
	Cases Used	<i>Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.</i>
Syntax		<p>RELIABILITY</p> <p>عبارة 1 /VARIABLES= عبارة 2 عبارة 3 عبارة 4 عبارة 5 عبارة 6 عبارة 7 عبارة 8 عبارة 9 عبارة 10 عبارة 11 عبارة 12</p> <p>عبارة 13 عبارة 14 عبارة 15 عبارة 16 عبارة 17 عبارة 18 عبارة 19 عبارة 20 عبارة 21 عبارة 22 عبارة 23 عبارة 24 عبارة 25 عبارة 26 عبارة 27 عبارة 28 عبارة 29 عبارة 30 عبارة 31 عبارة 32 عبارة 33 عبارة 34 عبارة 35 عبارة 36 عبارة 37 عبارة 38 عبارة 39 عبارة 40 عبارة 41 عبارة 42 عبارة 43 عبارة 44 عبارة 45 عبارة 46 عبارة 47 عبارة 48 عبارة 49 عبارة 50 عبارة 51 عبارة 52 عبارة 53 عبارة 54 عبارة 55 عبارة 56 عبارة 57 عبارة 58 عبارة 59 عبارة 60 عبارة 61 عبارة 62 عبارة 63</p> <p><i>/SCALE('ALL VARIABLES') ALL</i></p> <p><i>/MODEL=ALPHA.</i></p>
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.11

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	200	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.614	63

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=بعد_الأول_التفسير_بعد_الثاني_الدقة_بعد_الثالث_الحقائق_بعد_الرابع_العلاقة
            بعد_الخامس_التطرف_تفكير_ناقد
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created		16-JUL-2019 12:53:52
Comments		
Input	Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax		<p style="text-align: center;"><i>NONPAR CORR</i></p> <p><i>VARIABLES=</i> بعد_الثاني_الدقة_الأول_التفسير_بعد_الثاني_الدقة بعد_الثالث_الحقائق_بعد_الرابع_العلاقة بعد_الخامس_التطرف_تفكير_ناقد</p> <p><i>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</i></p> <p><i>/MISSING=PAIRWISE.</i></p>
Resources	Processor Time	<i>00:00:00.03</i>
	Elapsed Time	<i>00:00:00.09</i>
	Number of Cases Allowed	<i>349525 cases^a</i>

a. Based on availability of workspace memory

Correlations

		بعد_الأول_التفسير ر	بعد_الثاني_الدقة	بعد_الثالث_الحفاة ق	بعد_الرابع_العلا قة	بعد_الخامس_التظ رف	تفكير_ناقد
بعد_الأول_التفسير	Correlation Coefficient	1.000	.218**	.010	.208**	.206**	.562**
	Sig. (2-tailed)	.	.002	.887	.003	.003	.000
	N	200	200	200	200	200	200
بعد_الثاني_الدقة	Correlation Coefficient	.218**	1.000	.116	.183**	.195**	.554**
	Sig. (2-tailed)	.002	.	.101	.010	.006	.000
	N	200	200	200	200	200	200
بعد_الثالث_الحقائق	Correlation Coefficient	.010	.116	1.000	.219**	.185**	.513**
	Sig. (2-tailed)	.887	.101	.	.002	.009	.000
	N	200	200	200	200	200	200
بعد_الرابع_العلاقة	Correlation Coefficient	.208**	.183**	.219**	1.000	.131	.493**
	Sig. (2-tailed)	.003	.010	.002	.	.065	.000
	N	200	200	200	200	200	200
بعد_الخامس_التطرف	Correlation Coefficient	.206**	.195**	.185**	.131	1.000	.670**
	Sig. (2-tailed)	.003	.006	.009	.065	.	.000
	N	200	200	200	200	200	200
تفكير_ناقد	Correlation Coefficient	.562**	.554**	.513**	.493**	.670**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	200	200	200	200	200	200

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CROSSTABS

TABLES= /تصنيف_المجال_الإداري BY مستوى_تفكير

/FORMAT=AVALUE TABLES
 /STATISTICS=CC
 /CELLS=COUNT ROW
 /COUNT ROUND CELL.

Crosstabs

Notes

Output Created	16-JUL-2019 13:08:58	
Comments		
Input	Data	.savحرةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Missing Value Handling	Definition of Missing
Cases Used		Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax	<p>CROSSTABS</p> <p>BY تصنيف_المجال_ الادراكي TABLES= مستوى_ تفكير</p> <p>/FORMAT=AVALUE TABLES</p> <p>/STATISTICS=CC</p> <p>/CELLS=COUNT ROW</p> <p>/COUNT ROUND CELL.</p>	
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.06
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
تصنيف_المجال_الادراكي * مستوى_تفكير	200	100.0%	0	0.0%	200	100.0%

تصنيف_المجال_الادراكي * مستوى_تفكير Crosstabulation

		مستوى_تفكير			Total
		منخفض	متوسط	مرتفع	
دنيا	Count	1	107	42	150
	% within تصنيف_المجال_الادراكي	0.7%	71.3%	28.0%	100.0%
	Count	0	14	7	21
تصنيف_المجال_الادراكي وسطى	% within تصنيف_المجال_الادراكي	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
	Count	0	17	12	29
	% within تصنيف_المجال_الادراكي	0.0%	58.6%	41.4%	100.0%
عليا	Count	1	138	61	200
	% within تصنيف_المجال_الادراكي	0.5%	69.0%	30.5%	100.0%
	Total				

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.109	.661
N of Valid Cases	200	

RELIABILITY

12عبارة 11عبارة 10عبارة 9عبارة 8عبارة 7عبارة 6عبارة 5عبارة 4عبارة 3عبارة 2عبارة 1عبارة/VARIABLES=

عبارة 15عبارة 14عبارة 13عبارة

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

EXAMINE VARIABLES=بعد_الأول_التفسير بعد_الثاني_الدقة بعد_الثالث_الحقائق بعد_الرابع_العلاقة

بعد_الخامس_التطرف

/PLOT BOXPLOT NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

95/CINTERVAL

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

NONPAR CORR

12عبارة 11عبارة 10عبارة 9عبارة 8عبارة 7عبارة 6عبارة 5عبارة 4عبارة 3عبارة 2عبارة 1عبارة/VARIABLES=

عبارة 13عبارة 14عبارة 15عبارة بعد_الأول_التفسير

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	31-JUL-2019 09:49:38
Comments	
Input Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\

	Active Dataset	<i>DataSet1</i>
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	<i>User-defined missing values are treated as missing.</i>
	Cases Used	<i>Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.</i>
	Syntax	<p><i>NONPAR CORR</i></p> <p><i>عبارة 1 /VARIABLES=</i> <i>عبارة 2</i> <i>عبارة 3</i> <i>عبارة 4</i> <i>عبارة 5</i> <i>عبارة 6</i> <i>عبارة 7</i> <i>عبارة 8</i> <i>عبارة 9</i> <i>عبارة 10</i> <i>عبارة 11</i> <i>عبارة 12</i></p> <p><i>عبارة 13</i> <i>عبارة 14</i> <i>عبارة 15</i> <i>بعد الأول_التفسير</i></p> <p><i>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</i></p> <p><i>/MISSING=PAIRWISE.</i></p>
Resources	Processor Time	<i>00:00:00.13</i>
	Elapsed Time	<i>00:00:00.11</i>
	Number of Cases Allowed	<i>165564 cases^a</i>

a. Based on availability of workspace memory

Nonparametric Correlations

Notes

	Output Created	<i>31-JUL-2019 09:50:36</i>
	Comments	
Input	Data	<i>.savحرةC:\Users\Chaima\Desktop\</i>
	Active Dataset	<i>DataSet1</i>

	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	<p>NONPAR CORR</p> <p>عبارة 19 /VARIABLES= عبارة 18 عبارة 17 عبارة 16 عبارة 20 عبارة 21 عبارة 22 عبارة 23 عبارة 24 عبارة 25 عبارة</p> <p>عبارة 26 بعد_الثاني_الدقة</p> <p>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.08
	Elapsed Time	00:00:00.11
	Number of Cases Allowed	209715 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

Nonparametric Correlations

Notes

	Output Created	31-JUL-2019 09:55:30
	Comments	
Input	Data	.savحوةC:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	<p>NONPAR CORR</p> <p>عبارة 27 /VARIABLES= عبارة 28 عبارة 29 عبارة 30 عبارة 31 عبارة 32 عبارة 33 عبارة 34 عبارة 35 عبارة 36 عبارة 37 عبارة 38 عبارة 39 عبارة 40 عبارة 41 عبارة 42 بعد الثالث الحقائق</p> <p>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.16
	Elapsed Time	00:00:00.13
	Number of Cases Allowed	157286 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

Nonparametric Correlations

Notes

	Output Created	31-JUL-2019 09:56:55
	Comments	
Input	Data	.sav حرة C:\Users\Chaima\Desktop\
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200

Missing Value Handling	Definition of Missing	<i>User-defined missing values are treated as missing.</i>
	Cases Used	<i>Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.</i>
Syntax		<p><i>NONPAR CORR</i></p> <p><i>عبارة 46 /عبارة 45 /عبارة 44 /عبارة 43 /عبارة 42 /عبارة 41 /عبارة 40 /عبارة 39 /عبارة 38 /عبارة 37 /عبارة 36 /عبارة 35 /عبارة 34 /عبارة 33 /عبارة 32 /عبارة 31 /عبارة 30 /عبارة 29 /عبارة 28 /عبارة 27 /عبارة 26 /عبارة 25 /عبارة 24 /عبارة 23 /عبارة 22 /عبارة 21 /عبارة 20 /عبارة 19 /عبارة 18 /عبارة 17 /عبارة 16 /عبارة 15 /عبارة 14 /عبارة 13 /عبارة 12 /عبارة 11 /عبارة 10 /عبارة 9 /عبارة 8 /عبارة 7 /عبارة 6 /عبارة 5 /عبارة 4 /عبارة 3 /عبارة 2 /عبارة 1</i></p> <p><i>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</i></p> <p><i>/MISSING=PAIRWISE.</i></p>
Resources	Processor Time	<i>00:00:00.03</i>
	Elapsed Time	<i>00:00:00.03</i>
	Number of Cases Allowed	<i>262144 cases^a</i>

a. Based on availability of workspace memory

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created		<i>31-JUL-2019 09:58:39</i>
Comments		
Input	Data	<i>.sav C:\Users\Chaima\Desktop\</i>
	Active Dataset	<i>DataSet1</i>
	Filter	<i><none></i>
	Weight	<i><none></i>
	Split File	<i><none></i>
	N of Rows in Working Data File	<i>200</i>
Missing Value Handling	Definition of Missing	<i>User-defined missing values are treated as missing.</i>
	Cases Used	<i>Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.</i>

Syntax		<p style="text-align: center;"><i>NONPAR CORR</i></p> <p>54عبارة 53عبارة 52عبارة 51عبارة/<i>VARIABLES=</i> 60عبارة 59عبارة 58عبارة 57عبارة 56عبارة 55عبارة عبارة 61عبارة 62عبارة 63عبارة بعد_الخامس_التطرف /<i>PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG</i> /<i>MISSING=PAIRWISE.</i></p>
Resources	Processor Time	<i>00:00:00.08</i>
	Elapsed Time	<i>00:00:00.09</i>
	Number of Cases Allowed	<i>185042 cases^a</i>

a. Based on availability of workspace memory