

جامعة الجزائر 3
معهد التربية البدنية والرياضية
سيدي عبد الله - زرادة-

ملخص أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص : علم النشاط البدني الرياضي التربوي

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي و ل م د)
دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية
بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3.

المشرف:

أ. د. حريتي حكيم

إعداد الطالب:

بو غربي محمد

السنة الجامعية: 2015 /2014

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي و ال ل م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر3

إعداد :

بوغربي محمد.

إشراف:

أ.د/ حريتي حكيم.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (النظام الكلاسيكي و ل م د) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر3 من جهة ومدى أهمية وممارسة أعضاء هيئة التدريس له من جهة أخرى، ولتحقيق الهدف الرئيس للدراسة استخدم الباحث اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي، وإستبيان التفكير الناقد موجه للأساتذة، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة المعهد والبالغ عددهم (1650) طالب وطالبة يمثلون المستويات الدراسية (الثالثة والرابعة) أختير منهم (330) طالب وطالبة بما يساوي 20% بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي، وبلغ عدد الأساتذة (122) أستاذاً.

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (ت)، و اختبار (ONE WAY ANOVA)، واختبار شيفيه (Sheffe Test).

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (80%)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لعامل نظام الدراسة وذلك لصالح (ل م د) ، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الأكاديمي وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة (كلاسيكي)، ودلت النتائج إلى وجود فروق تبعاً لنوع شهادة البكالوريا ولصالح طلبة الفرع التقني، كما دلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق في مهارة واحدة من ضمن مهارات التفكير الناقد وهي مهارة الإستنتاج. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية والرياضية في أهمية التفكير الناقد ومهاراته تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ محاضر، أستاذ مساعد)، فيما دلت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة التفكير الناقد ومهاراته تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

هذا وقد تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، كما تم الخروج بعدد من الاقتراحات.

الكلمات الدالة: مهارة، التفكير الناقد، نظام (الكلاسيكي، ل م د).

Level of critical thinking skills of the clacique and LMD students's systems:

**Study in the light of variables in the institute of physical and sport education at sidi
Abd ELLAH
University of Algiers 3**

Prepared by:

BOUGHERBI mohamed

Supervised by Prof:

HARITI hakim

ABSTRACT

The study aimed to find out the level of critical thinking skills among students survey (System classic and L M d) at the Institute of Physical Education and Sports in Sidi Abdullah University of Algiers 3 on the one hand and the importance of exercise and a faculty member on the other hand, In order to achieve the main objective of the study, the research used the California Critical Thinking Skills Test (CCTST), 2000, after examining it's sychometric characteristics which are considered appropriate for the purposes of scientific research, and Critical Thinking questionnaire for professors, where the study sample consisted of all students in the Institute;The number of students is (1650) students representing, academic year (third and fourth) Were selected (330) students, which is equivalent to 20 % random stratified of The original community, and The number of teachers is (122) professor.And the researches give the proof that there are no discrepancies in one between many critical thinking skills which is the deduction skill.

We use the mean and standard deviation, t – test, (ONE WAY ANOVA) and (Scheffe'sTest).

The results of the study showed that the degree of critical thinking skills among members of the sample of the study is below the acceptable average. This average can be determined by the level (80%).The results of the study also reveals a difference in the level of critical thinking skills according to the study system favoring(LMD), While there were differences depending on the academic level favoring the fourth year students (Classic), The results indicated the existence of differences depending on the type of baccalaureate degree in favor of the technical branch students. The results also indicated there is no significant differences were found between sex and the level of critical thinking skills, and there's no significant differences were found due to the importance of critical thinking skills and the academic rank (lecturer, assistant professor), Furthermore the study showed a significant differences were found due to the variable years professional experience and practice of the critical thinking skills.

Results were discussed in the light of relevant literature and previous studies. Several proposals had been presented.

Keywords: critical thinking skills, classic and LMD system

مقدمة:

يعد العصر الذي نعيشه عصر الفيض المعلوماتي، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته، كما يشهد هذا القرن ثورة علمية تكنولوجية تعتمد على العقل البشري، وتقليص دور العمالة غير المؤهلة، وتعزيز دور كبار الخبراء والفنيين الذين يؤدون دوراً أساسياً في العمليات الإنتاجية، وقد شكلت هذه التحولات تحديات كبرى أصبح من الواجب على التربية سرعة مواجهتها، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة، مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير، لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتقييم للوصول إلى استنتاجات ناقدته بشأنها.

ومن المسلم به أن المعلومات تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فجديدة دائماً، مما يمكن من اكتساب المعلومات المتجددة دوماً. وبذلك يعتبر التفكير الأداة التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، ومن خلال التفكير تتكون معتقدات الفرد، وميوله، ونظراته لما حوله، وعليه فإن اهتمام المجتمعات أصبح ينصب على تنمية مهارات التفكير لدى أفرادها لكي تفيد منهم الإفادة المثلى¹. ويعد التفكير الناقد من القضايا التربوية المهمة، بل أنه سمة أساسية لتحقيق التقدم والنجاح في القرن الحادي والعشرين²، مما جعل البعض يعتبره بمثابة قاعدة معرفية (Knowledge Base) تقود عمليات حل المشكلات بكفاءة، واتخاذ القرارات السليمة³.

وتعود جذور الاهتمام بحركة التفكير الناقد في التربية في مطلع الثمانينات وبالتحديد عندما قامت جامعة ولاية كاليفورنيا (California State University) بإصدار إعلان يطالب بتنمية وتعليم التفكير الناقد مفاده " إدخال التفكير الناقد في التعليم، من أجل فهم العلاقة بين اللغة والمنطق التي تؤدي بدورها إلى تعزيز القدرة على التحليل، والنقد، والدفاع عن الأفكار، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، للوصول إلى النتائج الحقيقية أو المنتقدة على أساس استنتاجات صحيحة تتطابق مع ما يجب

(1) فخرو، عبدالناصر: فاعلية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي، 1998م. ص: 28.

(2) Huitt, W. : **Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive.** Valdosta, GA: Valdosta State University, 1998, Retrieved [date] from, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>. [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993].

(3) عجوة، عبدالعال والبنا، عادل، اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. القاهرة: المكتبة المصرية، 2000م، ص: 33.

معرفته وما نؤمن به"¹ وقد أدى ارتباط التعليم بمصطلح التفكير الناقد؛ إلى ظهور مفهوم التعليم الناقد والتربية الناقدة².

في المقابل فإن عصر العولمة أفرز تحديات تربوية متعددة، تتصل بالتفكير الناقد، ومهاراته المختلفة من حيث الكشف عن المغالطات، والتعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير والاستنتاج، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والإدعاءات القيمية، والكشف عن التحيز، وتقدير مصداقية مصدر المعلومات، والتعرف على الادعاءات والحجج والمعطيات الغامضة، والكشف عن المسلمات والافتراضات³ وبذلك يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة في المجتمع كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات التعصبيه نحو موضوع ما، وأحادية الرؤية.

ويرتبط ضعف المهارات النقدية لدى الفرد بعدد من العواقب السلبية مثل شيوع التفكير اللاعقلاني لدى المتعلمين وغير المتعلمين من أفراد المجتمع، فعلى الرغم من التقدم التقني إلا أن هناك دلائل متعددة تشير إلى أن هنالك أفراد لا يزالون يمارسون أساليب التفكير الخاطئة اللاعقلانية، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور عدد من المفاهيم والتصورات المتناقضة للمفاهيم الصحيحة التي تعوق أي تقدم فكري في المجتمعات⁴. بل ويشير نيكروسون (Necreson) بأن إخفاق خريجي الجامعات في مواجهة المشكلات بكفاءة يعود إلى عدم قدرتهم على التفكير التجريدي⁵. ويعزو البعض انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب إلى أن ما يقوم به المعلمين داخل الفصل يقتصر على نقل المحتوى الأكاديمي في تخصصات متنوعة، أي بماذا نفكر (What to think)، بينما الطريقة الصحيحة يفترض أن تكون مبنية على الفهم والتقييم للمادة العلمية أي كيف نفكر (How to think)⁶. كما تتضمن قدرة التفكير الناقد "تعليم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نحل، ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها". ولا تكتسب مهارات التفكير الناقد إلا من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أُتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية. وبناء على ذلك يعد تعليم مهارات التفكير الناقد غايةً أساسيةً لمعظم السياسات التربوية لدول العالم،

(1) Jonse,D : **Critical Thinking in an Online World**. 1996, Retrieved [date], from <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html#scans>

(2) بروكفيلد، ستيفن: **تنمية التفكير النقدي**. (ترجمة سمير هوانة) الكويت. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد العشرين، 1993م، ص: 32.

(3) تيغزة، أحمد بوزيان: **إدارة مهارة التفكير في سياق العولمة**. ندوة العولمة واولويات التربية، الرياض، جامعة الملك سعود، 2004م، ص: 64.

(4) الشمسسان، منيرة: **التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالاعراض المرضية لدى طالبات الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، 1996م، ص: 22.

(5) بروكفيلد، ستيفن: مرجع سابق، 1993م، ص: 43.

(6) Schafersman,S: **An introduction to critical**. 1991, Retrieved [date] from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>.

وهدفاً رئيساً للعملية التعليمية يتطلب إعداد الطلبة؛ ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على التفكير الناقد ، وذلك لما حققه من نتائج إيجابية ثبت أثرها في حياة الفرد والمجتمع¹ .

ولأجل ذلك حرصت الدول المتقدمة - مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، والصين، واليابان، وفرنسا، وبعض الدول النامية، مثل سنغافورة، وأستراليا - على إدراج مهارات التفكير الناقد في مؤسساتها التعليمية منذ سنوات الطفولة الأولى في الروضة، وصولاً بهذا التعليم إلى المراحل الجامعية، ثم متابعتها في مجالات العمل المختلفة، وتتميز اليابان عن غيرها بأنها تملك أقوى نظام تربوي عام في العالم، ويعود اهتمام اليابان بهذا التعليم وتطبيقه إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فقد تبلور هذا الاهتمام لديها في بداية السبعينات، وتم تطبيقه في الثمانينات؛ حيث أوصى المعهد الأمريكي للتربية بضرورة إعطاء مهارات التفكير الناقد أولوية خاصة في المناهج الدراسية، وما زال الاهتمام بهذا النوع من التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قائماً حتى وقتنا الحاضر، كما يعود اهتمام سنغافورة* بهذا النوع من التعليم وتطبيقه إلى عام 1997 ، وهو العام الذي عقد فيه المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافورة وحضره 2400 ممثل لحوالي 42 دولة من مختلف بقاع العالم.

في هذا المؤتمر طرح رئيس الوزراء السنغافوري (جوه شوك تونغ) مبادرته لتطوير التعليم في سنغافورة تحت شعار "مدرسة تفكر... وطن يتعلم" وطالب من خلال كلمته في هذا المؤتمر المسؤولين عن التربية في بلاده أن يعيدوا النظر في دور المؤسسات التربوية ودور المعلمين إزاء الطلبة المتعلمين، وأن ينقلوا بمفهوم التربية من التلقين المعتمد على قدرات التذكر والحفظ إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم والتقصي الذاتي، مبيناً أن تقدم الوطن إنما هو مرهون بتقدم المواطن، وتقدم المواطن لا يتحدد بمدى ما حصله من معارف أو نجاح فيه، وإنما بمدى تمسكه بمواصلته التعلم وقدرته على التفكير لاتخاذ القرارات المناسبة في التعامل مع ما يواجهه من عوائق ومشكلات في حياته اليومية، والمواطن ليس مطالباً فقط بالتكيف مع الأحداث المحيطة به، بل عليه صنع وتشكيل و صياغة مستقبل بلاد أيضاً بما يتواءم مع التطورات العلمية والاقتصادية العالمية ، ولكي يعد المواطن لذلك، لابد أن يتعلم مهارات التفكير لكي تساعده وتعزده في تحقيق هذا الهدف.²

أما في بعض الدول العربية فقد وجدت بدايات للاتجاه نحو الاهتمام بتعليم مهارات التفكير الناقد؛ حيث أعدت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خطة لتدريب المعلمين امتدت من

(1) حبيب، مجدي عبد الكريم: تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة : دار الفكر العربي، 2003م، ص: 246.

* سنغافورة دولة آسيوية تقع ما بين المحيط الهندي غرباً وبحر الصين شرقاً، يبلغ عدد سكانها حوالي 2,886 مليون حسب إحصائيات 2002 ، وقد حققت هذه الدولة نجاحات ملحوظة في المجالين الاقتصادي والصناعي في السنوات الأخيرة، ويعد النظام التعليمي في سنغافورة من أفضل النظم التعليمية على مستوى العالم، كما حقق طلابها أكثر من مره مراكز متقدمة في مسابقات (أولومبياد) العلوم والرياضيات العالمية.

(2) سويد، عبد المعطي: مهارات التفكير ومواجهة الحياة، العين، دار الكتاب الجامعي، ط 1، 2003م، ص: 34.

عام 1991 حتى عام 1998 ، وكان أحد أهداف هذه الخطة توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وفي هذا السياق جاء افتتاح مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين في مطلع العام الدراسي 1993-1994 في عمان لتقدم نموذجاً في التعليم المركّز على تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وفي العام الدراسي 2001 - 2002 تم تطبيق أول برنامج التعليم المعتمد على التفكير الذي أعده مكتب النافع للبحوث والاستشارات العلمية، لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية بمدارس الملك فيصل بالرياض في المملكة العربية السعودية، كما بدأت جمهورية مصر العربية عام 2001، وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مشروعاً تجريبياً هدفه تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، وشمل مائتين وخمس وأربعين (245) مدرسة، وقد ركز المشروع على تنمية مهارات التلاميذ على الحوار، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى محاولاتٍ هدفها رسم صورة لمستقبل التعليم من خلال الدراسات الاستشرافية التي قامت بها مجموعة من المؤسسات والأفراد، ولعل مشروع (استراتيجية التعليم في الوطن العربي) الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك مشروع (مستقبل التعليم في الوطن العربي) ، ومشروع (استشراف مستقبل العمل التربوي بدول مجلس التعاون الخليجي) من أبرز المشروعات في هذا الجانب¹. ورغم هذه المحاولات إلا أن منظمة اليونسكو عرضت وثيقة أعدها للمسؤولين العرب عن التعليم في اجتماع انعقد في عمان الأردن عن قضية تخلف التعليم العالي؛ حيث جاء في هذه الوثيقة ما يلي:

"إن واقع التعليم العالي العربي بالرغم من التطورات الكبيرة التي حدثت في العقود الثلاثة الأخيرة إيجابي، إلا أنه لا يزال يعجز بالسلبات العديدة التي تعيق مسيرته نحو المشاركة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة، بما يقتضي ضرورة إعادة النظر في فلسفات التعليم العالي وأهدافه وممارساته، وإدخال تعديلات جوهرية على مختلف عناصره إذا ما أريد له أن يقوم بأدوار أكثر فعالية في تحقيق التنمية العربية"².

وبما أن جزءاً من هذا النقد موجه إلى برامج إعداد المعلم، والمعلم أحد العناصر الهامة في العملية التربوية، فإن المنطق يقتضي أن تكون برامج إعداد المعلم برامج عصرية تقدم الخبرات اللازمة لذلك ، وفي هذا الجانب يرى كار (Carr, 1998) أن برامج إعداد المعلم يجب أن تطور المهارات العقلية للطلبة المعلمين، مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرار، لتكون أكثر فاعلية وفائدة للطلبة الذين سيتعلمون منهم، ومن أجل التلاؤم مع متطلبات هذا القرن وتحدياته³

(1) المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر :تعليم التفكير الناقد،(قراءة في تجربة تربوية معاصرة)، استرجعت بتاريخ 2006/12/13 من موقع: <http://www.qu.edu.qa/doc/edu/workshops/6.doc>

(2) حارب، سعيد عبد الله: مستقبل التعليم وتعليم المستقبل .أبو ظبي، المجتمع الثقافي، 2001، ص:136.

(3) Carr, Jo Ann : **Information Literacy and Teacher Education** ED424231, 1998, Retrived, December,10,2006, from : <http://www.eric.ed.gov>

وعلى نقيض رأي) كار " (مازالنا برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية تعتمد على مجموعة مساقات مقررّة، على الطلبة حفظها والنجاح فيها كأساس لممارسة عملهم كمعلمين، ولا تظهر الجامعات اهتماماً بتعليم التفكير) " ¹

وعلق المغيصيب (د.ت) في هذا الجانب قائلاً "إن المتأمل لحال تعليمنا سواء من حيث الأهداف أو المضمون يجد أنه بالرغم من كل الجهود التي بذلت لتطويره، والوقت والمال والإمكانات التي استنفذتها جهود التطوير، إلا أن هذا التعليم ظل عاجزاً عن تزويد المتعلم بمدخلات تنثير ذهنه وتحفز فكره، فمناهج التعليم إن ركزت فإنما تركز على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية تقف حائلاً دون ظهور مخرجات التعليم في صورة أداء عمل يستوعبه المتعلم ويمارسه، أما ثقافة التفكير وإشغال العقل فهو أمر بعيد في مناهجنا التعليمية" ²

في ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية تعليم التفكير الناقد، ومواكبةً للأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها، والتجديدات في المجال التربوي، والمتمثلة في الحاجة إلى بناء برامج لتطوير مهارات التفكير، والتدريب على هذه البرامج - مثل مشروع تعليم التفكير الناقد في جامعة واشنطن 1996 والمركز الوطني لتعليم التفكير ببوسطن، ومشروع عن تنمية التفكير بجامعة هارفارد ومؤسسة تعليم التفكير الناقد في الولايات المتحدة الأمريكية، ومركز ديونو لتعليم التفكير في بريطانيا، ومركز سنغافورة لتعليم التفكير 1998، وتعد هذه المراكز بما تمتلكه من خبرات مؤهلة، ومصادر تعليمية متنوعة، في مجال تعليم وتنمية مهارات التفكير رافداً مهماً يستفيد منها جميع مؤسسات المجتمع، وبالأخص المدارس والجامعات.

وإننا إذا كنا نسعى بالفعل لتطوير تعليمنا وتحديثه بما يواكب متغيرات العصر في أهدافه ومضمونه ومحتواه، فحرى بنا أن نستفيد من خبرات وتجارب الآخرين في هذا المجال ، وأن نعمل بقدر الإمكان على تكييف هذه الخبرات والتجارب وفقاً لمقتضيات واقعنا وثقافتنا وفي إطار يلبي احتياجاتنا ويحقق أهدافنا ويخدم مصالحنا، وبخاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أن مجتمعنا يشهد في هذه الأيام، وفي إطار المحاولات المستمرة لإصلاح حال التعليم وتطوير محتواه اهتماماً غير مسبوق بإعادة صياغة أدوار المدارس وأدوار المعلمين وتغيير محتوى المناهج وطرائق التدريس ونوعية أدوات القياس والتقويم المستخدمة في مختلف مراحل التعليم.

والجدير بالذكر هنا أن الدولة الجزائرية أطلقت خطة لإصلاح فترة ومناهج التعليم العالي بما يستجيب للمقاييس العالمية من جهة و لمتطلبات السوق من جهة ثانية، إيماناً منها بأهمية التسليح بالمعارف والمعلومات أولاً، وإدراكاً منها بحاجة المتعلمين للمهارات المرتبطة بمعايشة مواقف الحياة اليومية ثانياً، وذلك من خلال ربط محتوى تعلم المناهج بمواقف الحياة وعلى نحو يجعل للتعلم معنى في حياة الطلاب.

(1) عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة: الدماغ والتعلم والتفكير. ط ١، عمان، دار ديونو، 2005، ص: 97.

(2) المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر، مرجع سابق، ص: 13.

وهنا يستدعي تحسين وتطوير مهارات التفكير الناقد التي تظهر أكثر في مرحلة التعليم الجامعي التي تتكامل فيها القدرات العقلية العليا، وتحقق فيها أفضل تجلياتها، وأحياناً أفضل إنجازاتها؛ لأن هذه المرحلة تمثل وثبة مناسبة لنشوء مجتمع المعرفة الذي يقوم على مد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في مجالات الحياة المختلفة.

تأسيساً على ما تقدم جاءت هذه الدراسة النظرية والتطبيقية في بابين الأول نظري عنوانه بالدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة حاولنا فيه جاهدين التطرق للأدب التربوي والدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بالموضوع مقتصرين على ما جد في هذا الإطار، كما خصصنا فصلاً كاملاً عن تحليل العملية التدريسية مذكرين بمحاورها الكبرى، ومتطلبات كل جزء فيها، والعلاقة بين المعلم والمتعلم والأهداف، وصولاً إلى معالم التدريس الفعال، كل هذا جاء تمهيداً للفصل الذي تلاه، والمعنون بأنظمة التدريس الكلاسيكي و ال ل م د ، كما أفردنا فصلاً رابعاً للحديث عن التفكير الناقد مربوطاً بالتربية البدنية والرياضية عرضنا فيه أهميته، ومعاييره، ومعوقاته وصولاً إلى مجالاته التي يمكن تنميتها في دروس التربية البدنية والرياضية وصولاً إلى استخدامه في محيط هذه الأخيرة كذلك.

أما الباب الثاني الذي اختص بمنهجية البحث وعرض ومناقشة النتائج فاشتمل على فصلين مكملين أحدهما سميناه بمنهجية البحث والإجراءات الميدانية، والآخر قسمناه إلى جزئين رئيسيين خص الأول بعرض النتائج وفقاً للبعد الكمي، أما الثاني فجاء ليحلل ويناقش النتائج في ضوء فرضيات البحث. ويسبق الباب النظري والتطبيقي فصل التعريف بالبحث الذي أردناه مدخلاً تمهيداً لدراستنا منه ننطلق وإليه نعود بحكم ما احتوى عليه من عناصر مهمة كأهمية البحث ، وأهدافه، كما تطرقنا فيه بشيء من التفصيل إلى أهم المصطلحات والمفاهيم رفعا للالتباس وإزالة للغموض الذي قد يكتنف تناولها في بعض الميادين الأخرى.

1. إشكالية البحث وتساؤلاته:

1.1 إشكالية البحث :

أخذ موضوع التفكير يستقطب اهتمام المنظرين والمصلحين التربويين في مختلف أنحاء العالم - وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية - حيث قامت حركة الإصلاح التربوي بمهاجمة أساليب التدريس السائدة، وطالبت بضرورة الموازنة بين التدريس القائم على الحفظ والاستظهار والتدريس الذي يوسع المدارك وينشط عمليات التفكير⁽¹⁾.

ويُعد التفكير من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان لتساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، ومن هنا عُنيت كثير من الدول والأنظمة في العالم به، وسخرت الكثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية².

كما أصبح تعليم مهارات التفكير في أيامنا هذه هدفاً عاماً وحقاً لكل إنسان في هذا الوجود بغض النظر عن مستواه العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو عرقه أو لونه، موهوباً كان أم معاقاً، ثرياً أم فقيراً³. والتفكير الناقد أحد أنواع التفكير المختلفة والذي بدأ الاهتمام به في المدة ما بين (1910-1929) في أعمال جون ديوي الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي والتساؤل، ثم جاء إدوارد جليسر وآخرون وأعطوا معنىً أوسع لمصطلح التفكير الناقد، ليشمل فحص العبارات وذلك في المدة ما بين (1940-1960)⁴.

ونظراً لأهمية التفكير الناقد ظهرت دعوات كثيرة في الولايات المتحدة الأمريكية تدعو إلى ضرورة اهتمام المدارس عامة به، وتدريب التلاميذ عليه كما دعت مجلة التربية الأمريكية إلى دعم هذا النوع من التفكير، ومحاولة الاهتمام به من قبل التربويين والمؤسسات التربوية⁵.

ومع الإيمان العميق بما للتعليم من أثر بالغ في نهضة المجتمعات وتقدمها، إلا أنه لا بد من الاعتراف بأن عملية تعليم التفكير بأنماطه المختلفة للمتعلمين تعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، فالهدف من التربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السابقة للمتعلم وتزويده بها وحفظه، بل تعدى

(1) إبراهيم كرم: **المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير"، 25-26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، 2000م، ص: 105.

(2) الشريدة، محمد خليفة ناصر: **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2003م، ص: 65.

(3) عدس، محمد : **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان: دار الفكر، 1997م، ص: 22.

(4) محمد، رائد : **فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1996م، ص: 35.

(5) السيد، عزيزة : **التفكير الناقد**، دراسة في علم النفس المعرفي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995م، ص: 74.

ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسايرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا.

ويعد امتلاك التفكير الناقد هدفاً تعليمياً ضرورياً ومطلباً تربوياً يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين في عصرٍ تتزايد فيه التطورات في مجال العلم والتكنولوجيا والاتصالات، وثورة المعلومات وتدفعها، والفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلاً في تفكيره، قادراً على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته، ويحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة.

كما أن التفكير الناقد يمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل والتي لن تكون في اكتساب الكم الهائل من المعلومات والحقائق فحسب، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وإتقان عملية التعلم من خلال ربط عناصره ببعضها، وتطوير مهارات الطلبة التي تسهم في إعدادهم وتأهيلهم للنجاح في هذا العالم.

وعبر التربويون خلال السنوات الأخيرة عن قلقهم حول ضعف قدرة الطلبة على التفكير الناقد، وقد ظل تطوير مهارات التفكير الناقد يمثل مشكلة بالنسبة للعملية التعليمية، وقد ازدادت هذه المشكلة في وقتنا الراهن إذ إن نتائج ثقافتنا من المعلومات يفوق بكثير قدراتنا على التفكير الناقد في تلك المعلومات، وعلى الرغم من تنامي أدبيات البحث في هذا الموضوع إلا أن المعلمين لا يجدون سوى القليل من الوسائل المقترحة لتحسين عملية التفكير الناقد لدى طلبتهم، وقد غلب الإغراق في الجانب النظري على معظم تلك الأدبيات، فجاءت بعيدة للغاية عن المسائل العملية التي تواجه الأساتذة والطلبة، ومن أهداف عملية تطوير التعليم تحويل العملية التعليمية من مجرد إلقاء المعلومات والمحاضرات إلى تفاعل صفي حيوي بين الطلبة من جهة وبينهم وبين أساتذتهم من جهة أخرى، لأن مهارات التفكير الناقد تنمو كأفضل ما يكون النمو في جو من الحوار وتبادل الرأي، وحل المشاكل والانتقال في عملية التعلم ضمن سلسلة من العمليات التفكيرية متدرجة الصعوبة أكثر من مجرد الاستماع للمحاضرات والتلقين¹.

ولتحقيق عملية تنمية التفكير الناقد لدى المعلمين بدأت النظم المختلفة في السعي إلى تطوير مناهجها وبرامج إعداد المعلمين وطرائق التدريس ونظم تقويم المتعلمين²، فالمدرسة هي المؤسسة التعليمية المنوط بها غرس الأنماط التفكيرية وتنميتها بقصد تخليص الأفراد من العادات غير السليمة التي تؤثر في التفكير، والعمل في الوقت نفسه على إكسابهم العادات الفكرية السليمة³، ويؤدي تعليم الطلبة التفكير الناقد إلى تشجيع روح البحث والتساؤل والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر أو اكتشاف، مما يؤدي إلى توسيع الآفاق الفكرية للطلبة وجعلهم يبتعدون عن التمحور الضيق حول ذواتهم، والانطلاق إلى مجالات

(1) مايرز، شيت : تعليم التفكير الناقد، مركز الكتب الأردني، الأردن، ترجمة عزمي جرار، 1993م، ص 33.

(2) صالح، أحمد : الارتقاء في المستوى الدراسي على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (25)، 1994م، ص - ص 298-361.

(3) زهران، حامد: علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1983م، ص 122.

فكرية أوسع تغني تجاربهم الحياتية المحدودة بطبيعتها¹ ومن هذا المنطلق يرى الباحث ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة معهد التربية البدنية والرياضية ، ومن منطلق أنهم يمثلون معلمي الغد، القادرين على نقل خبراتهم النقدية إلى تلاميذهم ، من خلال ما يقدمونه لهم من أنشطة وتطوير مهاراتهم العقلية والمعرفية ، وتدريبهم على المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد ، ومن خلال برنامج يهدف إلى تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

وبالرغم من تنامي الأدبيات والدراسات السابقة التي أسهمت في الكشف عن القدرات العقلية للفرد ومن ضمنها القدرة على التفكير الناقد إلا أن هناك بعض القصور في بحث مثل هذه القدرة لدى طلبة التربية البدنية والرياضية ، ولا سيما في الوطن العربي عموماً وفي الجزائر على وجه الخصوص .

إننا في أمس الحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى نواتج تعليمية تتناسب ومتطلبات الحياة المعاصرة، و إن الوقوف على مستوى التفكير الناقد لهؤلاء الطلبة يعد جزءاً من عملية التقويم التي ترافق أي برنامج تربوي، للوقوف على واقع هذه البرامج ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها. هذه الأمور مجتمعة دفعتنا إلى إجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نظام (الكلاسيكي ، ل م د) ؟ ودرجة تشجيع الأساتذة له من وجهة نظرهم.

ونأمل أن تضاف هذه الدراسة التي نعتبرها الأولى في الجزائر إلى مجهودات البحث العلمي في مجال التربية البدنية والرياضية، وأن يستفيد منها الباحثون والمهتمون بإجراء دراسات مشابهة خاصة في ظل مبدأ " قليل من المعارف كثير من المهارات" وفي خضم تبني نموذج للتدريس يسمح بتوظيف التعلم في واقع حياة الفرد والمجتمع وعلى نحو إجرائي.

2. 1 تساؤلات البحث:

1. ما درجة إمتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نظام الدراسة (كلاسيكي ل م د) ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الجنس (ذكور أو إناث) ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل المستوى الأكاديمي (السنة الرابعة أو السنة الثالثة) ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نوع شهادة البكالوريا (علمي ، أدبي أو تقني) ؟
6. ما أهمية التفكير الناقد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

(1) مايرز ، شيت :مرجع سابق،ص: 34.

7. هل توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية التفكير الناقد؟

8. مادية ممارسة التفكير الناقد من قبل أعضاء هيئة التدريس ؟

9. هل توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة التفكير الناقد؟

2. فرضيات البحث:

1. إن درجة إمتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نظام الدراسة (كلاسيكي، ل م د).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الجنس (ذكور، إناث).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل المستوى الأكاديمي (السنة الرابعة، السنة الثالثة).

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نوع شهادة البكالوريا (علمي، أدبي، تقني).

6. للتفكير الناقد أهمية كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية التفكير الناقد تعزى لعامل الرتبة العلمية.

8. إن ممارسة التفكير الناقد من قبل أعضاء هيئة التدريس متوسطة.

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة التفكير الناقد ومهاراته تعزى لعامل الخبرة المهنية.

3. أهداف البحث:

أردنا من خلال هذا البحث التعرف فيما إذا كان هناك:

1. إن درجة إمتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) دون المستوى المقبول تربويا.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نظام الدراسة (كلاسيكي، ل م د).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الجنس (ذكور، إناث).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل المستوى الأكاديمي (السنة الرابعة ،السنة الثالثة).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نوع شهادة البكالوريا (علمي ،أدبي، تقني).
6. للتفكير الناقد أهمية كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية التفكير الناقد تعزى لعامل الرتبة العلمية.
8. إن ممارسة التفكير الناقد من قبل أعضاء هيئة التدريس متوسطة.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة التفكير الناقد ومهاراته تعزى لعامل الخبرة المهنية.

4. أهمية البحث:

يكتسب أهميته في الجوانب التالية:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة لما ينادي به الخبراء في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية من ضرورة تحديث أساليب التدريس ، ذلك أن الأساليب التقليدية المتبعة في تدريس التربية البدنية والرياضية لم تعد قادرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وعليه يعد الباحث أن القيام بمثل هذه الدراسة هو من الأساسيات التي تنطوي عليها فكرة تحديث أساليب التدريس، وتغيير دور المدرس، وبالمقابل تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.
2. تتبلور أهمية الدراسة في معرفة مستوى مهارات التفكير لدى طلبة التربية البدنية والرياضية من خلال نظام الدراسة (كلاسيكي و ل م د) وكذا أساليب التدريس في المواقف التعليمية المناسبة وهذه حقيقة يجب أن يدركها الأساتذة على صعيد الجامعات والمدارس والمعاهد المتخصصة.
3. لا توجد أية دراسة في حدود علمنا بالجزائر تناول مستوى مهارات التفكير الناقد لطلبة معهد التربية البدنية والرياضية . (النظام الكلاسيكي ونظام ل م د) .
4. يمكن أن تفسح هذا البحث المجال أمام المهتمين بأساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية من جهة ، ومهارات التفكير والبحث من جهة ثانية لإجراء المزيد من البحوث التي يمكن أن تكون مكملية وداعمة للدراسة الحالية.

5 أسباب إختيار الموضوع:

إن الحاجة اليوم أكثر من ماسة إلى تغيير السلوك التدريسي إلى الأفضل، ومنه تحسين نوعية التدريس بأقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية قصد إعداد أساتذة أكفاء للمهنة مستقبلا، أو باحثين متميزين خاصة في ظل إنشاء هيكلية جديدة للتعليم العالي، والتي مست إعادة صياغة شاملة لمدة ومحتوى

مناهج التعليم، من خلال نظام (ال ل.م.د) (الذي تم الشروع في تطبيقه بصفة أولية في 10 مؤسسات جامعية بداية من الموسم الجامعي: 2004-2005م) وهو يسير في إطار تعميمه على جميع المؤسسات الجامعية وفي التخصصات العلمية والتقنية والإنسانية والاجتماعية، إن الهيكلة الجديدة للتعليم العالي الجزائري جاءت استجابة للتحويلات العالمية في هذا السياق، والتي ستسهل بدون أدنى شك الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات وفق المقاييس العالمية (Universal) كما أنها تحاول التوفيق بين ما هو نظري وعملي (أكاديمي، مهني)، ناهيك على أن هذه الهيكلة الجديدة مرنة، ومدرسة ومتنوعة المسارات التعليمية توفر للطلاب الجامعي حرية أكبر من منطلق أنها تجعله يصل إلى أعلى مستوى تؤهله له مهاراته وقدراته الذاتية.

وهذا ما أكدته عام (2004) وزير التعليم العالي بقوله: "المراد من إصلاح التعليم العالي أن يكون شموليا في منظوره، تشاركيا في مساهمته، تدريجيا ومدمجا في تطبيقه"¹ إن التعليم الجامعي في الجزائر تغير في مناهجه وهو يسير طواعية وبالتدريج من النمط (كلاسيكي) أربع سنوات في التدرج (إلى النظام الجديد ثلاث سنوات في التدرج).

إن هذه الأمور مجتمعة حفزتنا على تناول موضوع مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. نظام قديم وجديد (النظام الكلاسيكي ونظام ال ل م د).

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

في أي مجال بحثي يجد الباحث نفسه أمام معضلة المصطلح والمفهوم ذلك أن للمصطلحات تأثيرات نادرة ما يقدر الناس أبعادها ويولونها ما تستحقه من الاهتمام على حد قول المسدي عبد السلام الذي يضيف: "تتصل تلك التأثيرات بالجوانب الفكرية العامة لأن المصطلح هو صورة مكثفة للعلاقة العضوية القائمة بين العقل واللغة وتتصل أيضا بالظواهر المعرفية لأن المصطلحات في كل علم من العلوم هي بمثابة النواة المركزية التي يمتد بها مجال الإشعاع المعرفي ويترسخ بها الاستقطاب الفكري، ولذلك كانت المصطلحات أولى قنوات الاتصال بين العلوم البشرية"⁽²⁾، لكن لتلافي مثل هذه الصعوبات على الباحث أن يجنح إلى التعاريف الإجرائية، لكي يفهمه من يقرأ ويناقشه من أراد في ضوء ما تم تحديده، وبالتالي يرفع الإبهام، ويزيل الغموض على بعض المصطلحات التي قد تتداخل أو تتمايز فيما بينها، وعليه وجب توضيح الآتي :

(1) رشيد حراوية: وزير التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري : " المذكرة التوجيهية المتعلقة بتطبيق إصلاح التعليم العالي، 2004م.

(2) عبد الله قلي: المناهج التعليمية وإشكالية المفهوم، مجلة العربية العدد 02، الجزائر، 2003م، ص: 90.

1.6 مفهوم المهارة:

في اللغة المهارة هي الحظ في الشيء. الماهر الحاذق بكل عمل. وأكثر ما يوصف به السباح الجيد، والجمع مهرة، وعليه نقول: مهت بهذا الأمر أمر به أي صرت ماهرا وحاذقا به، وقال ابن سيده: وقد مهر الشيء وفيه وبه يمهر مهرا، ومهورا ومهارة⁽¹⁾. إن تعريف المهارة يختلف باختلاف المجال الذي يتناوله الباحث ومجال تخصصه ففي المجال التربوي يعرفها (Carter Good، 1973) في القاموس التربوي بأنها القدرة على أداء وظيفة معينة، أو تحقيق هدف معين.

إصطلاحا: يقول فؤاد البهي السيد: "المهارة نظام متناسق من النشاط يستهدف تحقيق هدف معين"، كما يقصد بالمهارات استجابات صريحة لمثيرات محددة، وهذه الاستجابات تنقسم إلى ثلاث أشكال: (لفظية، حركية حسية، إدراكية حسية)⁽²⁾.

وتتظر بحري للمهارة بأنها: "أي نشاط، عقلي، معرفي، لفظي، جسمي، نفسي، اجتماعي يقوم به... بسرعة ودقة وإتقان، هذا النشاط يتطلب فترة من التدريب المقصود لصقله، مع الممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة بحيث تؤدي بطرق ملائمة"⁽³⁾.

من خلال التعريفين السابقين نستشف أمرين أساسيين هما :

1- لا يمكن أن نتحدث عن المهارة في فراغ، وعليه لابد من نسبها إلى مجال بعينه.

2- تتأتى المهارة لدى الفرد من خلال التدريب والممارسة المضبوطة.

ولفظ المهارة يشير إلى الأداء المتميز ذو المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة، وهو بذلك يشمل كافة الأداءات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها شريطة أن يتميز هذا الأداء بالإتقان والدقة. من كل ما سبق نلاحظ وجود تداخل بين المعارف والقدرات والمهارات، كما نجد للمهارة معايير مثل: الدقة، السرعة، الإتقان، أقل جهد... وعليه فهي تقاس، وهي أيضا أشكال قد تكون عقلية، أو عملية؛ هذا ما يستدعي مرة أخرى القول بأنها تحتاج إلى وقت وجهد في تعلمها، وإلى مران واع ومقصود. لذلك عرفها القاعود بأنها: " القدرة على أداء عمل بدقة وإتقان وبأقصى سرعة"⁽⁴⁾.

وبناء عليه فالمهارة أيضا أن يؤدي الفرد العمل المطلوب منه في أقل وقت ممكن، وعلى أعلى مستوى من الإتقان، وبأقل جهد، على أن يتحقق من صحة وسلامة العمل الذي قام به بعد انجازه والانتهاء منه⁽⁵⁾.

(1) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، المجلد الرابع، ط1. لبنان، 1997م.

(2) حسن أحمد حسين: دور المسرح في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، 2001م، ص: 70.

(3) محمد أبو نمر، نايف سعادة: التربية الرياضية وطرائق التدريس، جامعة القدس المفتوحة، ط2000، ص: 473.

(4) القاعود إبراهيم: الدراسات الاجتماعية (مناهجها، أساليبها، تطبيقاتها)، دار الأمل، إريد، 1991م، ص: 29.

(5) مجدي إبراهيم عزيز: مهارات التدريس الفعال، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1997م، ص: 77.

كما تعني المهارة "ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يؤدي بصورة بدنية (عضلية)، أو عقلية⁽¹⁾."

التعريف النظري للمهارة:

وفي ضوء ماتقدم يعرف الباحث المهارة نظريا بأنها "أي نشاط حركي أو فكري يقوم به الفرد بأقل مايمكن من جهد وبمستوى مناسب من الدقة والسهولة والسرعة"

التعريف الإجرائي للمهارة:

هي الآداء الذي يقوم به أفراد العينة والمتمثل بالاستجابات الصحيحة على فقرات الإختبار أداة البحث الحالي"

2.6 مفهوم التفكير:

يعد التفكير أرقى العمليات العقلية المعرفية، كما أنه أهم مظاهر النشاط العقلي الإنساني. وهو منظومة من عمليات معرفية متميزة متفاعلة قابلة للملاحظة والقياس والتدريب والتنمية والاختزال والضمور. وهو عملية يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجديد للمعلومات، ويكون ذلك من خلال تحويل المعلومات بالتفاعل المعقد بين الأنشطة العقلية المتمثلة في الحكم والتجديد والاستدلال وحل المشكلات⁽²⁾.

التفكير لغة: أورد ابن منظور بأن التفكير اسم للتفكير والتفكير بمعنى التأمل. والفكر: إعمال الخاطر في الشيء⁽³⁾.

التفكير اصطلاحاً: يعرف التفكير في أبسط صورة بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس الخمس، وهو بمعناه الواسع: "عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة⁽⁴⁾."

ولا يوجد تعريف واحد للتفكير متفق عليه ولكن توجد عدة تعريفات منها:

1- تعريف (Mayar) الذي عرف التفكير بأنه عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها⁽⁵⁾، ويتضمن أربع أفكار رئيسية هي:

(1) اللقاني حسين، محمد حسن، رضوان أحمد: **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، ج1، 1990م، ص:40.

(2) السيد، أحمد البهي: **نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد "13"، والعدد "33"، 2003م، ص:91.

(3) ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، **لسان العرب**، المجلد (6)، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م، ص:11.

(4) جروان، فتحى عبد الرحمن، **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، دارالكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1999م، ص:35.

(5) سعادة، جودة أحمد، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، الإصدار الثاني، 2006م، ص:39.

* التفكير كعملية (Process): ويتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.

* التفكير نشاط عقلي ومعرفي (Mental & Cognitive): حيث يحدث التفكير داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي، ويمكن الاستدلال عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

* التفكير كسلوك موجه (Directed Behavior): ويظهر في شكل سلوك ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

* التفكير كنشاط تحليلي تركيبى (Synthetic & Analytic): وهو به المعنى يعتبر نشاطا معقدا⁽¹⁾.

2 - كما يمكن تعريفه على أنه: مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

* عمليات معرفية معقدة (كحل المشكلات) وأقل تعقيدا (مثل الإستيعاب والتطبيق والاستدلال)، وعمليات توجيه وتحكم ما وراء معرفية (Meta Cognition).

* المعرفة الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

* الاستعدادات وعوامل شخصية (كالاتجاهات والموضوعية والميول)⁽²⁾

3.6 مفهوم التفكير الناقد:

المعنى اللغوي لكلمة (نقد):

نقد الدراهم وغيرها ينقدها وتنقاد ميزها ونظرها ليعرف جيدها من رديئها، ومن انتقاد الكلام لإظهار ما به من العيب⁽³⁾. وورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم واخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها، بمعنى أكتشف الزائفة. كما ورد تعبير "نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن وبفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب⁽⁴⁾.

وتعود كلمة "التفكير الناقد" "Critical Thinking" في اللغة الانجليزية "skeri" بمعنى يقطع - يأخذ جزء- أو يحلل أما المعنى الإغريقي "Kritikos" بمعنى القدرة على الإدراك أو التمييز، أما كلمة "Kriterion" فهي تعني "مقياس الحكم"⁽⁵⁾

اصطلاحا: هناك العديد من التعريفات للتفكير الناقد في التراث النفسي والتربوي عربيا وأجنيبا، الأمر الذي جعل العلماء يختلفون حول ماهية التفكير الناقد، فالبعض تناوله كمرادف لعملية التقويم، وآخرون كمرادف لعملية التحليل المنطقي وفيما يلي⁽¹⁾ عرض لها حسب ما عرفه العلماء العرب والأجانب.

(1) تمام تمام اسماعيل، التجديد في تدريس العلوم الحديثة والتربية العملية لاستخدام أسلوب التجربة العلمية لتنمية التفكير، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة ألماتيا، المجلد (15)، العدد (3)، 2002م، ص: 217.

(2) جروان، فتحي عبد الرحمن، مرجع سابق، ص: 35.

(3) الستاني، المعلم بطرس، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، ط3، 1998م.

(4) الزغبى، رياض، "التفكير الناقد" <http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkiphath.htm>

(5) الزغبى، مرجع سابق، ص: 02.

على مستوى الدراسات العربية فقد عرفه التربويون كما يلي:

* **عرفه (علي، 1994م)** بأنه: نمط من التفكير يعتمد فيه الطالب على فحص المعلومات المقدمة له لتقديرها وموازنتها والربط بينها واستخلاص حقائق منها وتقييمها⁽²⁾.

* **عرفه (خليل، 2002م)** من حيث الاتجاهات:⁽³⁾ التي عرف بها العلماء التفكير الناقد والتي يعتبر أنها متكاملة وليست متعارضة وهي على النحو التالي:

- اتجاه يرى أن التفكير الناقد يقابل المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية: مثل تعريف ساندرز (Sanders, 1966)، حيث عرف التفكير الناقد بأنه كافة المستويات المعرفية التي تتجاوز الذاكرة والحفظ أي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب أما اينس (1990م) فقد عرفه بأنه جميع العمليات والمهارات التي تحدد سلوك الفرد مثل: معرفة المحتوى، استخدام المعرفة العلمية وتوظيفها والتحكم في مهارات التفكير.

ويستنتج (خليل) من هذه التعريفين أن التفكير الناقد هو عملية تشمل: التركيب - الاستنتاج - التحليل - والتقويم.

أما على مستوى الدراسات الأجنبية فقد عرفه العلماء الأجانب كما يلي:

* **سمى "جون ديوي، 1933م، John Dewey"**: التفكير التأملي "Reflective Thinking"، وعرفه بأنه التفكير النشط والمثابر والدقيق لأي معتقد أو مفترض من المعرفة في ظل الخلفية التي تدعمها، والاستنتاجات اللاحقة المعنية بها⁽⁴⁾.

* **وأعطى العالمان واطسون وجليسر، "Watson & Glaser, 1964"** تعريفا يعد من أكثر التعاريف دلالة وتفصيلا كما يعكس تاريخ الكلمة وأصلها، فلقد عرفاه على أنه: تفكير الفرد التأملي والعقلاني، الذي يركز على ما يجب تصديقه أو عمله لإصدار الحكم والتوصل إلى الاستنتاج، وللتفريق بين الحقيقة والرأي، ولإدراك كل من الحقيقة والغرض من المناقشة، وقد قاما عند تعريفهما للتفكير الناقد بتطوير مركب من

(1) السيد، مرجع سابق، ص: 189.

(2) علي، إبراهيم عبد الرحمن: أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (25)، 1994م.

(3) خليل، محمد أبو الفتوح: أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العلمية والتفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، (28-31 يوليو 2002)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، م، المجلد الأول، 2000م، ص: 126.

(4) Al-Safdi, op. cit, 1975, p 63.

الاتجاهات والمعرفة والمهارات، تتضمن المهارات خمس أفكار هي: الاستنتاج، إدراك الافتراضات والاستدلال والتفسير وتقييم المناقشة⁽¹⁾.

التعريف النظري للتفكير الناقد:

وفي ضوء تلك التعاريف يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه أحد أنماط التفكير، التي تظهر في مراحل متسلسلة من النشاطات العقلية والتأملية، التي تساعد الفرد على إصدار أحكام، أو إيجاد حلول للمشاكل، وتتكون من: التعرف على الافتراضات (**Recognition Assumption**)، التفسير (**Interpretation**)، تقييم الحجج (**evaluation Argument**)، الاستنباط (**Deduction**)، الاستنتاج (**Inference**)، التنظيم الذاتي (**Self-Regulation**).

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

"الدرجة الكلية التي يحرزها أفراد العينة التي تمثل مجموع الإستجابات الصحيحة لفقرات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد".

4.6 مهارات التفكير الناقد:

بناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام (**Fasion & Fasion, 1998**) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي: التحليل والاستدلال والاستنتاج والإستقراء والتقييم⁽²⁾.

1.4.6 التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الناقد:

وهي المهارات التي ورد ذكرها في تعريف (**Fasion**) والجمعية الفلسفية الأمريكية وهي: التحليل والاستدلال والاستنتاج والإستقراء والتقييم. وستكون المحددة في البحث.

5.6 مفهوم الطالب الجامعي:

يقصد بالطالب الجامعي هو الطالب الذي أتيحت له الفرصة لمتابعة الدراسة بمرحلة التعليم العالي والجامعي، فالطلبة يمثلون فئة إجتماعية وليس طبقة خاصة، وذلك لأنهم لايشغلون وضعاً مستقلاً في الإنتاج الإقتصادي، وإنما بمجموعهم هم الإختصاصيون الذين سيشغلون في الإنتاج المادي والعلمي والتطبيقي والثقافي وإدارة الدولة والمجتمع³ ونقصد في بحثنا هذا بالطالب الجامعي كل من يدرس بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3، وبالضبط طلبة السنة الثالثة نظام ل م د والسنة الرابعة نظام كلاسيكي.

(1) Al-Musaad, Hessa : **A Measurement of the critical thinking ability of collage students with learning disabilities**, An unpublished the sis in special education the graduate school, the pennsylvania state university, 2001, p 3.

(2) Facione, P. A, Sanchez (Giancarlo) CA (1995) : Facione, NC & Gainen, J. , **The Disposition Toward Critical Thinking**, *Journal of General Education*, Vol, 44, No, (1). 1-25, 1995.

(3) بسام بركة، **منجد الطلاب**، قاموس عربي، دار مكتبة الهلال ببيروت، 1977 م، ص : 609.

6.6 معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله:

تأسس معهد التربية البدنية و الرياضية بموجب المرسوم الوزاري 81/76 المؤرخ في 1981/03/22 وبذلك فهو يعتبر أول معهد في الجزائر متخصص في التربية البدنية والرياضية كان الهدف من إنشاء معهد التربية البدنية هو تغطية العجز الكبير الذي عرفته مؤسساتنا التربوية علي المستوى الوطني فيما يتعلق بتأطير تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بحيث يتم تكوين هؤلاء الأساتذة في المعهد لمدة أربعة سنوات وبعد تخرجهم يتم توظيفهم علي مستوى المؤسسات التربوية "ثانويات ،متوسطات...الخ". وقد فتح أبوابه علي الطلبة الموسم الجامعي 83/82، وتخرجت أول دفعة له في جوان عام 1986 بعدد 44 طالب، وحاليا يتم تخرج 500 طالب سنويا.

و إن أول ما أنشاء المعهد كان ببن عكنون بالحي الجامعي طالب عبد الرحمان ،لينتقل بعد ذلك خلال السنة الجامعية 86/85 إلى ملحقة بوزريعة ،ثم خلال 87/86 إلى ملحقة دالي إبراهيم ،أين أتيحت له إمكانيات مادية وخاصة المنشآت الرياضية ليعرف تطورا كبيرا ،و خلال السنة 2005/2004 انتقل المعهد إلى مقره الجديد بالمدينة الجديدة سيدي عبد الله زرالدة. وينتهج معهد التربية البدنية و الرياضية في تكوينه نظام "ل.م.د" والذي يسعى إلي:

- توفير الموارد البشرية المؤهلة لممارسة المهام المهنية في مختلف الأوساط التي لها صلة بالفروع المقترحة ضمن التخصصات : النشاط البدني الرياضي التربوي،التدريب الرياضي التنافسي،تسيير الموارد البشرية والمنشآت الرياضية والإعلام الرياضي التربوي.

7.6 مفهوم النظام الكلاسيكي:

هو نظام قديم النشأة يقوم على هيكل قديمة، يتم فيه التكوين مدة أربع سنوات يكمل بالحصول على شهادة الليسانس، والأهداف المرجو تحقيقها من وراء التكوين فيه تكون على مدى طويل.

8.6 مفهوم نظام ل م د:

ل م د أو (ليسانس - ماستر - دكتوراه) هو هيكل للتعليم العالي مستورد من البلدان الأنجلو ساكسونية، هذا الهيكل معمول به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004.

9.6 جامعة الجزائر 3 :

تم إنشاء جامعة الجزائر 3 في 22 أكتوبر 2009 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-341 بتسمية جامعة دالي إبراهيم " بجامعة الجزائر 3" بعد تقسيم جامعة الجزائر إلى ثلاثة جامعات. وتتكون جامعة الجزائر 3 كليتين و معهد: كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، كلية العلوم السياسية و العلاقات الدولية، كلية العلوم الإعلام و الإتصال و معهد التربية البدنية و الرياضية.

7. الدراسات السابقة

1.7- الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد بصورة مباشرة.

1.1.7- الدراسات العربية.

دراسة شريفي علي (2012)⁽¹⁾:

بغنوان: اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين من (النظام الكلاسيكي والنظام الجديد LMD) في جامعة مستغانم.

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة جودة التكوين في التربية البدنية والرياضية في ظل تطبيق النظام الجديد ل.م.د وكذا معرفة فروق في اكتساب متطلبات جودة التكوين بين طلبة التربية البدنية والرياضية لهذا الأخير وطلبة التربية البدنية والرياضية نظام كلاسيكي.

وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة أولى ماستر في كل من التدريب الرياضي والتربية البدنية والرياضية والطلبة المتخرجين من النظام الكلاسيكي، وقد بلغ عددهم 135 في التربية البدنية والرياضية، و 95 في التدريب الرياضي، 60 طالب في نظام الكلاسيكي أي بمجموع 280 طالب وطالبة.

وتم استخدام أداة الاستبانة لقياس جودة التكوين في التربية البدنية والرياضية في تطبيق النظام الجديد ل.م.د ومقارنتها بالنظام الكلاسيكي.

من بين الأساليب الإحصائية المستعملة نجد:

معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها، الجذر التربيعي لمعامل الثبات لحساب معامل الصدق المنطقي المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، ونجد استخدام اختبار ANOVA أحادي الإتجاه.

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك فروق دالة إحصائية في جودة التكوين بين طلبة التربية البدنية والرياضية نظام جديد، وطلبة التربية البدنية والرياضية نظام كلاسيكي لصالح عينة طلبة النظام الجديد بما في ذلك طلبة التدريب الرياضي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في جودة التكوين بين طلبة التربية البدنية والرياضية وطلبة التدريب الرياضي في النظام الجديد.

دراسة حسين الباتع محمد عبد العاطي (2008)⁽¹⁾:

⁽¹⁾ شريفي علي: اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين

من النظام الكلاسيكي والنظام الجديد LMD في جامعة مستغانم، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، المجلد (12)،

العدد (1)، 2012م، ص- ص: 415- 443.

بغنوان: التفكير الناقد في عصر المعلوماتية.

استهدفت هذه الورقة تصميم اختبار القياس لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة ومن ثم حساب ثباته وصدقه لتطبيقه في الميدان. وقد تضمنت الورقة عرضاً للإطار النظري الذي استند إليه إعداد الاختبار، حيث تم تناول موضوع التفكير الناقد من حيث: مفهومه، وأهميته، ومهاراته، وسمات الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً، فضلاً عن توظيف بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد وبخاصة في بيئة التعلم القائم على الإنترنت والمنظور البنائي.

كما تم تناول عرضاً لكيفية إعداد الاختبار، حيث مر إعدادُه بالخطوات التالية: تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد محاوره ومهاراته، ونوع كل مفردة وكيفية صياغتها، ثم إعداد الصورة الأولية، ووضع نظام لتقدير الدرجات، والتحقق من صدق الاختبار، ثم التجريب الاستطلاعي في الاختبار بهدف حساب ثباته وبلغت قيمته (79.0) وتحديد زمن الاختبار بلغت قيمته 60 دقيقة.

وقد تم التوصل إلى الصورة النمائية للاختبار القابلة للتطبيق حيث اشتمل على 25 مفردة، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار 100 درجة وتكون من خمس مهارات رئيسية هي: مهارة تحديد الفكر الرئيسية التي يدور حولها الموضوع، ومهارة جمع المعلومات المتعلقة بموضوع ما، ومهارة تحديد التناقض في المعلومات، ومهارة التحليل، ومهارة تقويم الحجج.

دراسة هيفاء بنت فهد المبيريك (2007):⁽²⁾

بغنوان: ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية. (دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على المبررات التربوية والتعليمية والمعلوماتية في عصرنا الحالي للاهتمام بممارسة التفكير الناقد.

- التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود.

- التعرف على علاقة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وبعض متغيرات البيئة الجامعية: المناخ العام في البيئة الجامعية - الأنشطة المنهجية واللامنهجية - الطلاب، عبء التدريس - التقويم.

(1) حسين البائع محمد عبد العاطي: التفكير الناقد في عصر المعلوماتية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية، العدد الثاني، 2008م، ص-ص 149، 179.

(2) هيفاء بنت فهد المبيريك: ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 2007م.

- الكشف عن أهم المعوقات والصعوبات التي تحول دون ممارسة أساليب التفكير الناقد ومهاراته في التعليم الجامعي السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة أسلوب التفكير الناقد ومهاراته حسب متغيرات الدراسة الجامعية -الجنس- الجنسية- نوع التخصص.
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة أسلوب التفكير الناقد ومهاراته حسب متغير الرتبة العلمية: (أستاذ-أستاذ مشارك- أستاذ مساعد).
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة أسلوب التفكير الناقد ومهاراته حسب متغير الخبرة.
- التوصل إلى مقترح لتفعيل ممارسة التفكير الناقد في التعليم الجامعي السعودي في عصر المعلوماتية وذلك من خلال استجابة العينة.
- * أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- لا توجد فروق ذات إحصائية في متغير "نوع الجامعة" وأهمية وممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير "الجنس" بين الذكور والإناث في أهمية التفكير الناقد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير "الجنس" بين الذكور والإناث في ممارسة التفكير الناقد لصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0.05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير "الجنسية" في أهمية وممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس الكليات النظرية ومتوسط درجة ممارسته لدى أعضاء هيئة التدريس الكليات العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد باختلاف الرتبة الأكاديمية لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية وممارسة التفكير الناقد باختلاف الرتبة العلمية لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس لصالح عشرة سنوات فأكثر.
- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي "Descriptive Research" بوصف الظاهرة كمياً "Quantitative Terms"
- وتكونت عينة الدراسة من ست كليات ومعهد من جامعة الملك سعود، وأربع كليات ومعهد من جامعة الإمام محمد بن سعود، ونظراً لكثرة إعداد هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود

الإسلامية ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أخذت الباحثة بالعينة العشوائية الطبقية (stratified random sample) حيث تم تقسيم العينة إلى طبقات (strata) واختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة⁽¹⁾.
دراسة بن يوسف حفصاوي (2007)⁽²⁾ :

بمعنوان: التفكير الناقد في مجال التربية البدنية والرياضية "نظريات وتطبيقات".

وتهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتفكير الناقد واستقصاء المواقف والطرائق التي يمكن أن تسهم في تنميته ضمن إطار التربية البدنية والرياضية وقد استعرضت الدراسة مفهوم التفكير الناقد وأهم مجالاته التي يمكن أن تنمي في خلال دروس التربية البدنية والأنشطة الرياضية، وقد عرضت الدراسة نماذج كانت قد طبقت من قبل بعض الباحثين والدارسين في البيئات الأجنبية واقترحت بعض المواقف التعليمية التي من خلالها يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد.

وتخلص الدراسة إلى أن مجال التربية البدنية والرياضية يزخر بالعديد من الفرص التي يمكن استغلالها في استثارة التفكير الناقد، وأن الاهتمام بتنمية التفكير الناقد في إطار دروس التربية البدنية يمثل مدخلا هاما لتحقيق تكامل المنهاج المدرسي من خلال اكتشاف المزيد من الروابط بين المواد التدريسية خاصة بين المواد الأكاديمية التقليدية وبين المواد ذات الأبعاد النفس حركية.

وتوصي الدراسة بتطوير منهاج التربية البدنية ليكون أكثر مرونة ويتيح للتلاميذ فرص الاختيار من بين الأنشطة ليتحملوا مسؤولية تحقيق الأهداف الشخصية التي ينبغي أن يشاركوا في وصفها لأنفسهم، وتوصي الدراسة أيضا بضرورة أن تتضمن أهداف التربية البدنية هدف تنمية التفكير الناقد وتزويد المدرسين بحصيلة معرفية وتطبيقية مناسبة تسهل تحقيق ذلك، وتوصي الدراسة كذلك بإجراء المزيد من البحوث حول هذا الموضوع الذي يمثل حقلا خصبا للدارسين نظرا لندرة التطرق إليه خصوصا في البيئة العربية.

رأسة توفيق مرسى ومحمد بكر نوفل (2004)⁽³⁾ :

بمعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا).

هدف البحث إلى 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 الرئيسي للبحث استخدم الباحثان اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكمترية، والتي اعتبرت مناسبة لغاية البحث العلمي، أظهرت نتائج البحث أن درجة استهلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا والذي

⁽¹⁾ Johnson, Christon, 2004, p207.

⁽²⁾ بن يوسف حفصاوي: التفكير الناقد في مجال التربية البدنية والرياضية، "نظريات وتطبيقات"، مجلة البحوث والدراسات العلمية ن: ب ع، 2007م، ص - ص: 14-07.

⁽³⁾ توفيق مرسى، محمد بكر نوفل: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المنارة، المجلد 13، العدد 4، 2007م.

حدد بـ (80%)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضا 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.

2.1.7- الدراسات الأجنبية:

دراسة سيدمان (Seidman, 2004)⁽¹⁾:

بغنوان: العلاقة بين معرفة المدرس والممارسات التفكيرية للتفكير الناقد في التعليم العالي. والهدف من هذه الدراسة هو اختبار معرفة المدرسين حول التفكير الناقد وكيفية ارتباطه بالممارسات التدريسية.

عينة الدراسة: أختيرت كلية خاصة في أمريكا تهتم بتحسين نوعية التعلم والتعليم والتزامها كذلك بالتفكير الناقد.

أداة الدراسة: بطاقة الملاحظة والمقابلات الشخصية.

النتائج: إن العلاقة ارتباطية موجبة بين معرفة المدرسين لمهارات التفكير الناقد وبين درجة ممارستهم التدريسية، إن معرفة المدرسين بالتفكير الناقد تبدو منسجمة ومتوافقة مع الطرق التعليمية لديهم، كما يوجد هناك تشابه وفروق بين المدرسين في المعرفة والممارسات، وأيضا تناول المدرسين مفهوم التفكير الناقد بطرق مختلفة واستخدموا مهارات التفكير الناقد المتنوعة في عملية تصميم الدروس وعرضها، وكانت رؤية المدرسين للتفكير الناقد رؤية ضيقة في المعرفة وعرض الطرق التعليمية.

دراسة تمبل (Temple, 2000)⁽²⁾:

بغنوان: ماذا يمكننا أن نتعلم من 15000 معلم في أوروبا الوسطى وآسيا الوسطى؟

هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12-15) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها

⁽¹⁾Seidman, Hope: **Relationship between instructors' beliefs and teaching practices for critical thinking in higher education** AATNQ90403. Concordia University. Canada, 2004,Retrieved, October 18,2005,from :<http://wwwlib.umi.com/dissertations/search>

⁽²⁾Temple, C : **What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia?** Reading Teacher, 54(3), 312-315, 2000

المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

دراسة تسوي (Tsui, 1999)⁽¹⁾ :

بمعنوان: التفكير الناقد داخل الفصول الجامعية: دلائل من دراسة أربع حالات.

يهدف هذا البحث إلى مقارنة أربع طرق والوسائل التعليمية التي تعمل على تدعيم تطور التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة فعالة.

عينة البحث: تكونت من أربع مؤسسات تعليمية لإجراء تلك الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية تكساس ويرمز لها بـ (A-B-C-D).

أداة البحث: استخدم الباحث خمسا وخمسين (55) مقابلة، وثمانين وعشرين (28) ملحوظة داخل الغرف الدراسية.

النتائج: إن اثنتين من المؤسسات التعليمية A و D عبر فيهما الطلبة عن مستوى عال من تطوير القدرة على التفكير الناقد، واثنتين سجل فيهما الطلبة مستوى أدنى من تلك القدرة وهي B و C وكانت النتيجة أيضاً من خلال تحليل المعلومات أن تطور التفكير الناقد يرتبط بالعامل الأول، وهو التركيز على الكتابة (الواجبات) وإعادة الكتابة (إعادة الصياغة). والعامل الثاني: التركيز على المناقشة داخل القاعات، واللذان ظهرتا في المدرستين ذات المستوى العالي من تحسين التفكير الناقد المنهجي، بينما كان ذلك غائبا عن اثنتين من المدارس B و C واللتين سجلتا إنخفاضا في تحسين التفكير الناقد المنهجي.

دراسة تسوي (Tusi, 1999)⁽²⁾ :

بمعنوان: المقررات وأساليب التعليم المؤثرة في التفكير الناقد:

هدفت الدراسة إلى معرفة نوعية المقررات وأساليب التعليم التي تزيد التفكير الناقد لدى المتعلمين من وجهة نظرهم.

وقامت الباحثة بجمع المعلومات من برامج المعهد التعاوني للأبحاث (Cooperative institutional research programs) (CIRP)، وذلك بتتبع الطلبة منذ التحاقهم من عام (1985م-1989م) وقد قامت الباحثة بتوزيع استبانة من إعدادها، يطلب من الطلبة أنفسهم توضيح وتقييم أي معلومات ديموغرافية موقفية أو معرفية وأي بعد مؤثر، وتناولت الدراسة عدة مقررات مرتبطة بمهارات الكتابة والتاريخ واللغات وغيرها في المرحلة الجامعية، وقد تم تدريس الطلبة بعدة طرق، وأشارت النتائج إلى أن أفضل الطرق التي

⁽¹⁾Tsui, Lisa: **Critical Thinking inside College Classrooms: Evidence from Four Institutional Case Studies** ED437013. Retrived, April, 25, 2005, from :<http://www.eric.ed.gov>

⁽²⁾Tusi Lisa: **Courses and instruction affecting critical thinking** , Research in higher education-vol-40-N°2, 1999.

زادت التفكير الناقد كانت: بالتغذية الراجعة الكتابية من المعلم، المشاريع الفردية، العمل الجماعي، الإلقاء الطلابي، والامتحان المقالي أكثر من اختيار من متعدد، ورغم الطرق التي درس بها الطلاب إلا أن مهارة التفكير الناقد لم تكن بالمستوى المطلوب ويعزى ذلك لعدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على تعليم الطلاب مهارة التفكير الناقد.

دراسة لي (Lee, 1998)⁽¹⁾:

بمعنوان: التفكير الناقد للألفية الجديدة: ضرورة للعملية التعليمية.

حيث بينت الدراسة أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية - التعليمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الألفية الجديدة، وتؤكد الدراسة أيضاً على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي، وتنظيم ورش العمل التي تهتم بدمج الأبعاد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد. وبينت الدراسة أن المساقات الجامعية تنمي الفهم الناقد من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي، وكذلك من خلال تمييز الحقيقة من الرأي، ومن خلال أيضاً التفكير التباعدي، وأنواع أخرى من المناقشات والبراهين والأفكار الخاطئة.

دراسة بيتر أ. فاسيون ونورين س. فاسيون (Peter AFacione and Noreen C. 1998)⁽²⁾:

بمعنوان: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد California Crticap Thinking Skills Test

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. وكانت عينة الدراسة مكونة من 1196 طالب وطالبة بجامعة ولاية كاليفورنيا وكانت الأداة المستخدمة هي اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد والذي يقيس المتغيرات التالية: (التحليل-التقويم-الاستدلال الاستنباطي- الاستدلال الاستقرائي). واستخدمت الدراسة "ت" تحليل التباين المتلازم كأساليب إحصائية لمعالجة بيانات الدراسة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد والجنس. أشار تحليل التباين إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد والنواحي العرقية والأقليات. أشارت نتائج

⁽¹⁾Lee, A. A. **Critical Thinking for the New Millennium: A pedagogical Imperative.** Presented at the annual meeting of the national historically black colleges and university Faculty Development symposium, 1998.

⁽²⁾Facione, Peter A; Giancarlo, Carol A; Facione, Noreen ; and Gainen, Joanne: **The disposition toward critical thinking**,1995. Retrived, April 12,2005, from : [http://www.insightassessment.com/pdf files/Disposition to CT 1995 JG E.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/Disposition%20to%20CT%201995%20JG%20E.pdf)

التحليلات البعدية أنت الاختبار البعدي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للجنس، العرق، التخصص الدراسي⁽¹⁾.

2.7- تعقيب عن الدراسات السابقة:

- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وما أظهرته من نتائج، وعصارة التراث النظري يمكن القول:
- أثبتت العديد من الدراسات السابقة التي قاست مستوى التفكير الناقد لطلبة الجامعة بأن مستواهم منخفض، وأنه لا يوجد أثر للمتغيرات كالجنس، والتخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، الكلية، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وهذا يدل على أن مهارات التفكير الناقد تكتسب بالتعليم.
- انتهت العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت برامج تعليم التفكير الناقد إلى أثر تلك البرامج في تعليم التفكير الناقد لطلبة الجامعة.
- أثبتت بعض الدراسات العربية أن ما اكتسبه طلبة الجامعات من تفكير ناقد في السنة الأولى لا يقابله نمو متسارع في بقية السنوات.
- وجد في بعض الدراسات تدني في درجة استخدام المعلمين لمهارات التفكير الناقد في أثناء التدريس، وأن تدريبهم على تعليم مهارات التفكير الناقد ضروري، ليتمكنوا من اكتساب تلك المهارات لطلابهم.
- لوحظ أن حجم العينة يختلف من دراسة إلى أخرى وحسب الدراسة والغرض منها وظروفها.
- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج التجريبي في مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، ولقد أثبتت بعض الدراسات تفوق المجموعات التجريبية على الضابطة في تعليم التفكير الناقد.
- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي في الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات.

3.7- وجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في النواحي التالية :
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على خطتها، وكيفية اختيار الأدوات المناسبة، وعلى أهم النتائج التي توصلت إليها، وكيفية تفسيرها كما استفاد في اختيار مشكلة الدراسة، و مجتمعا..
- تحديد مهارات التفكير الناقد ومنها (الدقة، الملاحظة، الفهم، التفسير ، الإستنتاج).
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار الاختبار المناسب لاستخدامه في تقويم مهارات التفكير الناقد المختارة.
- الفهم العميق لمشكلة الدراسة، حسن اختيار وسائل جمع البيانات.

(1) محمد أنور إبراهيم، مرجع سابق، 2006م، ص 128.

- اختيار عينة الدراسة " نرى أن الأداة كما وضعت تجيب عنها فئة عمرية تملك قدرة اتخاذ القرار، ناضجة جسديا وعقليا".
- تحديد المنهج المستخدم.
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات قصد مناقشة نتائج البحث.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في :
- منهج. الدراسة، وهو المنهج الوصفي.
- مجتمع الدراسة، وهم طلبة الجامعة.
- أداة الدراسة، وهو اختبار اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد California Critical Thinking Skills Test (CCTST, 2000) والذي ثبتت كفاءته وعدالته من بين مقياس التفكير الناقد لطلبة الجامعيين¹
- مناقشة النتائج للدراسة الحالية وبيان مدى اتفاقها وتعارفها مع نتائج الدراسات السابقة .

4.7- مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

عموما تميزت دراستنا عن الدراسات السابقة بما يلي:

تطرقنا هذه الدراسة إلى موضوع "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بين النظام الكلاسيكي ونظام ال ل م د"، وهي الأولى من نوعها في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. حيث تدخل ضمن صياغ ربط التعليم بالحياة العملية من خلال معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة من جهة ولفت الإنتباه إلى وجوب تعليم مهارات التفكير الناقد كونها غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية لدول العالم وهدفاً رئيسياً للعملية التعليمية، وذلك لما حققته من نتائج إيجابية ثبت أثرها في حياة الفرد والمجتمع⁴، ومن هنا أصبح إلزاماً على الأمم إصلاح التربية والتعليم، لكي يتفاعل مع ما يستجد من المظاهر العلمية التي أحدثتها الثورة العلمية والعولمة، الجزائر أيضاً غيرت من مناهجها التعليمية استجابة لهذه التحولات وعلى كافة المستويات حيث باشرت إصلاحات التعليم العالي منذ سنوات من خلال إتباع نظام (ال ل م د ، L M D) الجديد بتفريعاته الأكاديمية والمهنية.

جاءت هذه الدراسة لإبراز أهمية التفكير الناقد باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال، الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية، للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف

⁽¹⁾Harris, Jimmy Carl and Clemmons, Sandra: **Utilization of Standardized Critical thinking**, 1996, Tests with Developmental Freshmen ED412825. Retrived, December, 11, 2005, from : <http://www.eric.ed.gov>.

⁽⁴⁾حبيب، مجدي عبد الكريم: تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة : دار الفكر العرب، 2003م.

الحياة بل ويشير نيكروسون (Necreson) بأن إخفاق خريجي الجامعات في مواجهة المشكلات بكفاءة يعود إلى عدم قدرتهم على التفكير التجريدي¹.

توصل الباحث إلى أن هناك ندرة واضحة في المواضيع المتعلقة بدراسة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ونظام التدريس، وهذا يدل على جدة الموضوع المتناول.

قام الباحث باستخدام مقياس لمهارات التفكير الناقد وجهه لطلبة المرحلة الجامعية، وتم حساب صدقه وثباته في البيئة الجزائرية احتوى على (34) فقرة موزعة على خمس مهارات.

اختلفت وانفردت هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ارتكزت على تقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات (المستوى الأكاديمي، النظام الدراسي (كلاسيكي - ال ل م د)، الجنس (ذكر، أنثى)، نوع شهادة البكالوريا) بالإضافة إلى الرتبة العلمية والخبرة المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

8. منهج البحث:

إن المناهج تختلف في البحوث الاجتماعية والتربوية باختلاف مشكلة البحث وبإختلاف أهدافها. وموضوع هذا البحث "مستوى مهارت التفكير الناقد لطلبة النظام (الكلاسيكي و ال ل م د) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر ومدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس له." يفرض علينا المنهج الوصفي.

ويعرفه هويتي بأنه: الدراسة التي تتضمن الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع⁽²⁾ ويتميز هذا البحث بمايلي:

* أنه دراسة وصفية يهدف التعرف على تركيبها و خصائصها

* أنه يهتم بالتحقيق في العوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة.⁽³⁾

إن المنهج الوصفي هو عبارة عن إسئقاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو التربوية أو النفسية على ماهي عليه في الحاضر بقصد تشخيصها، كشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو العلاقة بينها وبين الظواهر الأخرى المرتبطة بها، وبما أننا بصدد دراسة ظاهرة تربوية بيداغوجية وواقعية تتمثل في "مستوى مهارت التفكير الناقد لطلبة النظام (الكلاسيكي و ال ل م د) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر ومدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس له." كان لازما علينا أن نتبع هذا المنهج لمعرفة هذا الواقع وكشف فارق التطور الحاصل ، وكشف جوانب هذه الظاهرة .

(1) بروكفيلد، ستيقن: تنمية التفكير النقدي ترجمة سمير هوانة . الكويت . الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد 20، 1996م.

(2) زكي جمال الدين : أسس البحث الإجتماعي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1962 ، ص: 48.

(3) خير الله العصار: المحاضرات في منهجية البحث الإجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1999م، ص: 42.

1.8 مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله للسنة الرابعة بالنسبة للنظام الكلاسيكي والسنة الثالثة بالنسبة للنظام ل م د والبالغ عددهم (1650) طالب وطالبة. بالإضافة إلى جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (122) أستاذ وأستاذة. ولقد تم اختيار طلاب المستوى الرابع والثالث لأنه قد يكون لديهم رؤيا مجتمعية، وسمات تختلف عن باقي زملائهم من المستويات الأخرى وذلك لتعرضهم للكثير من الخبرات بشكل أفضل من قرنائهم، هذا من ناحية، إضافة إلى أن الباحث يرغب في التعرف على متغيرالنظام الدراسي (الكلاسيكي و ل م د) هل يؤثر على مستوى التفكير الناقد لدى الطالب في نهاية المرحلة الجامعية ولا يكون أثرالجامعة بفلسفتها ونظامها واضح التأثير على الطلاب في المستويات الأولى بخلاف طلاب المستوى الرابع والثالث حيث يكون الطالب قد أنهى ما يقارب من أربع سنوات داخل الجامعة وهذا كفيل بأن يكون الطالب قد تأثر تأثيراً واضحاً بنظام الجامعة وفلسفتها، إضافة إلى أن النظام الكلاسيكي في سنته الأخيرة 2013/2012 .

2.8 عينة البحث :

تألفت عينة البحث من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر للسنة الجامعية 2013/2012 اختيرت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (330) طالب وطالبة بالموصفات الموضحة في الجدول رقم (1) (بعد أن سحب أسماء الطلبة المتخلين عن الدراسة وكذا الذين قامو بتجميد السنة الدراسية).

وأعضاء هيئة التدريس للمعهد بمجموع (100) أستاذ وأستاذة. والجدول رقم(2) يبين توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة العلمية والخبرة المهنية.

جدول رقم (1): جدول يبين مواصفات العينة الأساسية.

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	التكرار	النسبة المئوية
نظام الدراسة	كلاسيكي	185	56.10 %
	ل م د	145	43.90 %
المجموع		330	100 %
الجنس	ذكر	221	67.00 %
	أنثى	109	33.00 %
المجموع		330	100 %
المستوى الأكاديمي	السنة الرابعة	185	56.10 %
	السنة الثالثة	145	43.90 %
المجموع		330	100 %
نوع شهادة البكالوريا	علمي	149	45.20 %
	أدبي	78	23.60 %
	تقني	103	31.20 %
المجموع		330	100 %

يتضح من الجدول رقم(1)والشكل رقم(1)، أن العينة ممثلة تمثيلا للمجتمع بمقدار متوازن تشمل عينة طلبة نظام الدراسة كلاسيكي و نظام ل م د على التوالي بنسبة(56.10 %، 43.90 %)، وطلبة من الجنسين ذكر وأنثى على التوالي بنسبة(67.00 %، 33.00%)، وطلبة حسب المستوى الأكاديمي للسنة الرابعة والسنة الثالثة على التوالي بنسبة(56.10، 43.90 %)، وطلبة حسب نوع شهادة البكالوريا (علمي، أدبي، تقني) على التوالي بنسبة(45.20 %، 23.60 %، 31.20 %)، مما يوضح خاصية التمثيل الشامل لعينة الدراسة.

جدول رقم (2): توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة العلمية والخبرة المهنية.

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	التكرار	النسبة المئوية
الرتبة العلمية	أستاذ محاضر	48	48 %
	أستاذ مساعد	52	52 %
المجموع		100	100 %
الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	30	30 %
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	37	37 %
	10 سنوات فأكثر	33	33 %
المجموع		100	100 %

يتضح من الجدول رقم(2) والشكل رقم(2)، أن العينة تشمل جميع أعضاء هيئة التدريس وفق الرتبة العلمية كأستاذ محاضر وأستاذ مساعد على التوالي بنسبة(48 %، 52 %)، ووفق الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على التوالي بنسبة (30 %، 37 %، 33 %).

3.8 أدوات البحث :

1.3.8 الدراسة النظرية :

من أجل دراسة الإشكالية التي طرحنا لموضوع بحثنا " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي و ل م د) في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3 " اعتمدنا في دراسة هذه الإشكالية على مجموعة من المراجع و المصادر باللغتين العربية والفرنسية التي لها علاقة مباشرة بموضوع و محتوى البحث وهي مجموع الكتب والمذكرات والجرائد والمجلات.

2.3.8 أداة القياس:

أولاً: اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000)(California Critical Thinking Skills Test CCTST):

استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (CCTST) والذي صدر عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي (California Academic Press) ¹ ويعتمد هذا الاختبار على تعريف إجماع الخبراء في الجمعية الفلسفية الأمريكية (APA Delphi) ويعتبر هذا الاختبار من أوائل الاختبارات لقياس التفكير الناقد، وهو معد لقياس مجموعة من المهارات التي تشتق مصداقيتها الواقعية من تعريف جيد لمفهوم التفكير الناقد، وهو معد لقياس مهارات التفكير الناقد الآتية: (التحليل، والتقويم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء).

وفيما يأتي عرض للمهارات التي يقيسها الاختبار:

1. **التحليل (Analysis):** وهو القدرة على تحليل الموقف إلى عناصره بهدف الكشف عن العلاقات الموجودة بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء .
 2. **التقويم (Evaluation):** وهو النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها.
 3. **الاستدلال (Inference):** وهي عملية استدلال عقلي أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة.
 4. **الاستنتاج (Deduction):** وهو عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة، وهي مهارة تنقل المتعلم من الكل إلى الجزء ومن القاعدة إلى الأمثلة الجزئية.
 5. **الاستقراء (Induction):** وهي مهارة عقلية أو نشاط عقلي تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى القاعدة ومن الحالات الفرعية إلى الأفكار الكلية العامة.
- ويتمتع اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بالخصائص الآتية والتي ظهرت من خلال التجريب في عدة دراسات سابقة:

- ◀ الاختبار معد ليلائم المرحلتين الجامعية والثانوية، وقد استخدم بنجاح مع هؤلاء الطلاب.
- ◀ يتكون الاختبار من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بحيث لا يحتاج إلى وقت طويل للإجابة أو التصحيح.
- ◀ الاختبار لا يعطي ميزة تفضيلية لممتحن على آخر على أساس الجنس، أو المجموعة أو التراث أو التخصص الأكاديمي أو مستوى ثقة الفرد بقدرته على التفكير الناقد وهذه التأكيدات توصل إليها واضع الاختبار من خلال التجريب.
- ◀ لا يحتوي الاختبار أية فقرات أو مفردات أو مصطلحات متخصصة، وإنما هي موضوعات مألوفة للأفراد يفترض الحصول عليها من خلال النضج الطبيعي والأكاديمي والذهني.

¹ Facione, P. A. & Facione: N. C. **California Critical Thinking Skills Test**, California Academic Press. USA. form A, Form B, form 2000 Test Manual, 2002.

3.3.8 الخصائص السيكمترية لأداة القياس:

تتنوع أدوات جمع البيانات، لكن الأهم أن يختار الباحث الأداة الملائمة لبحثه من أجل الوثوق مما يمكن أن يجمع بأداة القياس، وعليه لابد من توافرها على جملة من الشروط وهذا لكي يعتد بالبيانات المجموعة عن طريقها، ومن المواصفات الأساسية لأداة القياس الجيدة نجد: الصدق والثبات¹

1.3.3.8 الثبات:

الثبات له علاقة بمدى اتساق (عدم تباين) الأداة في قياس ما تقيسه، ويشير نخلة وهبة (1998) أن ثبات الاختبار "ما هو إلا ثبات معارف الطلبة، أي عدم تقدم الطلبة خلال الفترة الزمنية التي فصلت جلستي تمرير الاختبار في الصف المذكور²."

2.3.3.8 الصدق:

إن استعمال أدوات بحثية لا يعرف صدقها يؤدي حتماً إلى إضعاف قوة الدراسة، فالأداة الصادقة هي التي تنجح في قياس ما وضعت من أجله وليس شيئاً آخر، ويشير مقدم عبد الحفيظ " أن الصدق يعني أن الاختبار يقيس ما أفترض أن يقيسه، وهناك طرق كثيرة لتحديد الصدق³."

- تم اعتماد اختبار كاليفورنيا الذي قام مرعي ونوفل بتعريبه واستخراج دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية له (مرعي ونوفل)⁴ ولزيادة التأكيد تم استخراج معاملات الصدق والثبات للاختبار وجاءت النتائج مقاربة مع (مرعي ونوفل) وذلك وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً-الصدق الظاهري:

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الجزائرية ، تم عرض الاختبار المعرب على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الجزائر 3 معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله ، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية علم النفس وجامعة عبد الرحمان ميرة بيجاية قسم التربية البدنية والرياضية والملحق رقم(04) يوضح ذلك ، وفي ضوء نتائج التحكيم تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي تتسم بالغموض وحذف بعض الألفاظ التي لا تتفق مع المجتمع الجزائري . وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته المكونة من (34) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد.

(1) جمال الخطيب: إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها، ط1، الأردن، دار الفكر، ص41.

² نخلة وهبة: كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، لبنان، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص122

(3) مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر، 1993م، ص 23

(4) عودة ابو سنيّة: أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن، قسم المناهج والتدريس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، الأردن، مجلد22(5)، 2008م، ص: 1457.

ثانياً-الصدق التجريبي للاختبار:

تم التحقق من الصدق التجريبي للاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع البحث تم على إثرها التأكد من مدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامتها اللغوية للطلبة، وكذلك لتحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار، حيث تمّ تحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس ب (60) دقيقة.

ثالثاً- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان وعلى عينة (25) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث من طلبة السنة الثالثة بجامعة البويرة (معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية) بحساب معامل ارتباط بيرسون، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (3):
جدول رقم (3): قيم معاملات الثبات لمهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة الجزائرية والدرجة الكلية باستخدام طريقة الإعادة.

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة التحليل	6	0.84
2	مهارة الاستقراء	6	0.83
3	مهارة الاستنتاج	4	0.73
4	مهارة الاستدلال	12	0.88
5	مهارة التقييم	6	0.81
	الكلية	34	0.86

رابعاً - تصحيح الاختبار:

يتكون اختبار كاليفورنيا من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر - 34) درجة، وبذلك فإن العلامة العظمى للمهارات الخمس المكونة للاختبار هي على النحو الآتي:

* مهارة التحليل.

* مهارة الاستنتاج (4) درجات.

* ومهارة الاستقراء.

* مهارة الاستدلال (12) درجة.

* مهارة التقييم لكل مهارة (6) درجات.

خامساً - تطبيق الاختبار على عينة البحث:

تم تطبيق الاختبار على معهد التربية البدنية والرياضية من خلال جلسات جماعية وفق إجراءات تطبيقه كما وردت في دليل استخدام الصورة الأصلية، حيث أشرف الباحث بنفسه على تطبيقه على جميع أفراد عينة البحث.

ثانياً: الاستبيان ويحتوي على محورين أساسيين هما:

أهمية التفكير الناقد - ممارسة التفكير الناقد موجه إلى أعضاء هيئة التدريس حتى يعبروا من خلاله عن المدى الذي يشكل أهمية التفكير الناقد لديهم ومدى ممارستهم له.

4.3.8 صدق الاستبيان:

أولاً: صدق المحكمين: قام الباحث بعد بناء أداة البحث بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية والرياضية والملحق رقم (06) يوضح ذلك.

وطلب الباحث من المحكمين التفضل بإبداء الحكم على:

أ. مدى وضوح الفقرة.

ب. مدى ملاءمة الصياغة اللغوية.

ج. مدى ملاءمة المحور للهدف الذي وضعت من أجله.

د. حذف أو إضافة بعض الفقرات.

وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وبالتالي أصبح عدد عبارات الاستبيان بمحوريه (24) فقرة، وتم استخدام "مقياس ليكرت" Likert Scale

ذي التدرج الثلاثي: (بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة) والتي تعكس مدى تبني المستجيب للرأي المطروح في بنود الاستبيان. وقد تم اعتماد الأوزان التالية لمدرج الاستبيان على النحو التالي:

1. بدرجة كبيرة (3) درجات.

2. بدرجة متوسطة (2) درجات.

3. بدرجة ضعيفة (1) درجة واحدة.

جدول رقم (4): مقياس ليكرت وتقديراته.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
(3)	(2)	(1)

ويتراوح مدى الدرجات لكل فقرة من (1-2-3) على الترتيب كمايلي:

* من 0 إلى 1.66 ضعيفة

* من 1.67 إلى 2.33 متوسطة

* من 2.34 إلى 3 كبيرة

ثانياً: صدق الإتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبيان والدرجة الكلية بإستخدام معامل ارتباط "بيرسون" على عينة مكونة من (22) (أستاذ) عضو هيئة التدريس من معهد التربية البدنية والرياضية بسبيدي عبد الله - جامعة الجزائر 3 ، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمحور "أهمية التفكير الناقد" ما بين (0.55) و (0.57) ، أما محور "ممارسة التفكير الناقد ما بين" (0.45) و (0.74) وهي قيم دالة احصائية، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بنود التفكير الناقد بالدرجة الكلية (العينة الإستطلاعية ن = 22)

أهمية التفكير الناقد		ممارسة التفكير الناقد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.5595	1	**0.4535
2	**0.4858	2	**0.4560
3	**0.4908	3	**0.6883
4	**0.7274	4	**0.4783
5	**0.5625	5	**0.6448
6	**0.6905	6	**0.4735
7	**0.7513	7	**0.4944
8	**0.8027	8	**0.3268
9	**0.7186	9	**0.4699
10	**0.5718	10	**0.5652
		11	**0.6176
		12	**0.6063
		13	**0.7221
		14	**0.7443

دالة عند مستوى الدلالة 0,05

من الجدول رقم(8) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) مما يشير إلى الإتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والثاني والمجموع الكلي لذلك المحور .

ثالثاً: ثبات الإستبيان:

للتأكد من ثبات أداة البحث استخدم الباحث معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach" لقياس كل محور من محاور البحث وجاءت درجات الثبات كالتالي:

جدول رقم(6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد التفكير الناقد للعيينة الإستطلاعية (ن = 22)

الأبعاد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أهمية التفكير الناقد	10	0.85
ممارسة التفكير الناقد	14	0.83

من الجدول رقم(6) يتضح أن معامل الثبات للمحورين مرتفع ، إذ بلغ على التوالي:

(0.85) و(0.83) وهي قيم دالة إحصائيا.

4.8 مجالات البحث :

1.4.8 المجال الزمني :

اختير موضوع البحث بعد الموافقة عليه من قبل السيد المشرف في يوم: الثلاثاء 27 / 10 / 2009.

2.4.8 المجال المكاني :

* معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله زلالدة جامعة الجزائر .

* الجانب التطبيقي بقسم التربية البدنية والرياضية - دالي ابراهيم-.

5.8 متغيرات البحث:

إشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

* بالنسبة للطلبة:

1.الجنس: ذكر / أنثى

2.المستوى الأكاديمي: السنة الثالثة / السنة الرابعة.

3.نوع شهادة البكالوريا: تقني / أدبي / علمي.

4.نظام الدراسة: نظام الكلاسيكي / نظام ال ل م د.

* بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:

1.الرتبة العلمية:أستاذ محاضر/أستاذ مساعد.

2.الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى أقل من 10 سنوات/ 10 سنوات فأكثر

ثانيا: المتغيرات التابعة:

* بالنسبة للطلبة:

إستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical (2000

Thinking Skills Test CCTST).

* بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:

إستجابات أفراد عينة الدراسة على إستبيان التفكير الناقد.

6.8 الوسائل الإحصائية المستعملة :

عمد الباحث إلى استخدام عدد من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات التي تحصل عليها من تطبيق الدراسة الميدانية، وذلك عن طريق برنامج (SPSS) *Statistical Package for Social Science* لتحليل البيانات احصائيا هي:

- معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach" لحساب معامل ثبات أداة البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب استجابات وخصائص العينة.
- تم تحديد معيار 80% للأخذ به كمستوى مقبول تربوياً لمستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وذلك استناداً إلى دراسة كل من زيادات (1995)، والمسار (1997)، وعفانه (1998) والتي حددت المستوى المقبول تربوياً لمهارات التفكير الناقد بـ (80%).
- اختبارات T-test لقياس دلالة الفروق بين آراء أفراد مجتمع البحث حول مشكلة البحث حسب متغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، نظام الدراسة).
- تحليل التباين الأحادي " ONE WAY ANOVA " " Analysis of Variance " لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين آراء أفراد مجتمع البحث حول مشكلة البحث للمتغيرات التالية (الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، نوع شهادة البكالوريا).
- اختبار شيفيه " طريقة شيفيه (Sheffe Method) : - تحديد مصدر الفرق بين المجموعات ذات الدلالة الإحصائية.

1- عرض نتائج السؤال الأول:

➤ الجدول رقم (7): ترتيب بنود محور مهارة التحليل حسب آراء عينة الدراسة.

البنود	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
الفقرة 1.	330	0,79	0,40	الأولى	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً 80%
الفقرة 2.	330	0,56	0,49	الثالثة	
الفقرة 3.	330	0,59	0,49	الثانية	
الفقرة 4.	330	0,54	0,49	الخامسة	
الفقرة 5.	330	0,53	0,49	السادسة	
الفقرة 6.	330	0,56	0,49	الرابعة	
مهارة التحليل	330	3,60	0,99	-	4,8

الجدول رقم(8): ترتيب بنود محور مهارة التقويم حسب آراء عينة الدراسة.

البنود	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تريوياً %80
الفقرة 1.	330	0,60	0,49	الأولى	
الفقرة 2.	330	0,56	0,49	الرابعة	
الفقرة 3.	330	0,57	0,49	الثانية	
الفقرة 4.	330	0,56	0,49	الخامسة	
الفقرة 5.	330	0,56	0,49	الثالثة	
الفقرة 6.	330	0,50	0,50	السادسة	
مهارة التقويم	330	3,39	1,12	-	4,8

➤ الجدول رقم(9): ترتيب بنود محور مهارة الإستدلال حسب آراء عينة الدراسة.

البنود	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تريوياً %80
الفقرة 1.	330	0,57	0,49	الثانية	
الفقرة 2.	330	0,53	0,49	الحادي عشرة	
الفقرة 3.	330	0,55	0,49	السابعة	
الفقرة 4.	330	0,54	0,49	التاسعة	
الفقرة 5.	330	0,53	0,49	العاشرة	
الفقرة 6.	330	0,58	0,49	الأولى	
الفقرة 7.	330	0,56	0,49	الخامسة	
الفقرة 8.	330	0,57	0,49	الثالثة	
الفقرة 9.	330	0,55	0,49	الثامنة	
الفقرة 10.	330	0,52	0,50	الثاني عشرة	
الفقرة 11.	330	0,55	0,49	السادسة	
الفقرة 12.	330	0,56	0,49	الرابعة	
مهارة الإستدلال	330	6,66	1,62	-	9,2

الجدول رقم(10): ترتيب بنود محور مهارة الإستنتاج حسب آراء عينة الدراسة.

البنود	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تريوياً %80
الفقرة 1.	330	0,59	0,49	الأولى	
الفقرة 2.	330	0,54	0,49	الرابعة	
الفقرة 3.	330	0,56	0,49	الثانية	
الفقرة 4.	330	0,55	0,49	الثالثة	
مهارة الإستنتاج	330	2,26	0,96	-	3,2

الجدول رقم(11): ترتيب بنود محور مهارة الإستقراء حسب آراء عينة الدراسة.

البنود	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
الفقرة 1.	330	0,58	0,49	الأولى	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً %80
الفقرة 2.	330	0,56	0,49	الثالثة	
الفقرة 3.	330	0,52	0,50	الخامسة	
الفقرة 4.	330	0,53	0,49	الرابعة	
الفقرة 5.	330	0,58	0,49	الثانية	
الفقرة 6.	330	0,52	0,50	السادسة	
مهارة الإستقراء	330	3,32	1,33	–	4,8

➤ الجدول رقم (12):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المقبول تربوياً لمستوى مهارات التفكير الناقد الخمس لدى أفراد عينة الدراسة والدرجة الكلية على اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد.

مهارات التفكير الناقد الأساسية	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي المقبول تربوياً %80
مهارة التحليل	6	3,60	0,99	الثانية	4.8
مهارة الاستقراء	6	3,32	1,33	الرابعة	4.8
مهارة الاستنتاج	4	2,26	0,96	الخامسة	3.2
مهارة الاستدلال	12	6,66	1,62	الأولى	9.6
مهارة التقويم	6	3,39	1,12	الثالثة	4.8
الكلية	34	19,24	6,02	–	27.2

2- عرض نتائج السؤال الثاني:

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في اختبار مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير نظام الدراسة (كلاسيكي، ل م د).

➤ درجة الحرية: $328 = (330 - 2)$

المهارة	نظام الدراسة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	الدالة
مهارة التحليل	كلاسيكي	185	3,41	0,98	3,99	دالة
	ل م د	145	3,84	0,95		
مهارة التقويم	كلاسيكي	185	3,28	1,12	2,00	دالة
	ل م د	145	3,53	1,12		
مهارة الاستدلال	كلاسيكي	185	6,47	1,56	2,45	دالة
	ل م د	145	6,91	1,68		
مهارة الاستنتاج	كلاسيكي	185	2,19	1,01	1,40	غير دالة
	ل م د	145	2,34	0,89		
مهارة الاستقراء	كلاسيكي	185	2,97	1,24	5,50	دالة
	ل م د	145	3,75	1,32		
الكلية	كلاسيكي	185	18,34	2,80	6,45	دالة
	ل م د	145	20,39	2,94		

3- عرض نتائج السؤال الثالث: الجدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في اختبار مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس. درجة الحرية: 328 = (2-330)

المهارة	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة
مهارة التحليل	أنثى	109	3,67	1,07	0,93	غير دالة
	ذكر	221	3,57	0,95		
مهارة التقويم	أنثى	109	3,31	1,25	0,89	غير دالة
	ذكر	221	3,42	1,05		
مهارة الاستدلال	أنثى	109	6,61	1,72	0,38	غير دالة
	ذكر	221	6,68	1,58		
مهارة الاستنتاج	أنثى	109	2,34	1,03	1,16	غير دالة
	ذكر	221	2,21	0,92		
مهارة الاستقراء	أنثى	109	3,50	1,23	1,75	غير دالة
	ذكر	221	3,23	1,37		
الكلي	أنثى	109	19,45	2,77	0,90	غير دالة
	ذكر	221	19,13	3,16		

➤ 4- عرض نتائج السؤال الرابع:

➤ الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق في اختبار مهارات

التفكير الناقد تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي. درجة الحرية: 328 = (2-330)

المهارة	المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة
مهارة التحليل	السنة الثالثة	185	3,41	0,98	3,99	دالة
	السنة الرابعة	145	3,84	0,95		
مهارة التقويم	السنة الثالثة	185	3,28	1,12	2,00	دالة
	السنة الرابعة	145	3,53	1,12		
مهارة الاستدلال	السنة الثالثة	185	6,47	1,56	2,45	دالة
	السنة الرابعة	145	6,91	1,68		
مهارة الاستنتاج	السنة الثالثة	185	2,19	1,01	1,40	غير دالة
	السنة الرابعة	145	2,34	0,89		
مهارة الاستقراء	السنة الثالثة	185	2,97	1,24	5,50	دالة
	السنة الرابعة	145	3,75	1,32		
الكلي	السنة الثالثة	185	18,34	2,80	6,45	دالة
	السنة الرابعة	145	20,39	2,94		

5- عرض نتائج السؤال الخامس :

➤ الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة تبعا لنوع شهادة البكالوريا.

المهارة	نوع شهادة البكالوريا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل	علمي	149	3,45	1,01
	أدبي	78	3,58	0,95
	تقني	103	3,83	0,96
	المجموع	330	3,60	0,99
التقويم	علمي	149	3,27	1,14
	أدبي	78	3,30	0,93
	تقني	103	3,62	1,20
	المجموع	330	3,39	1,12
الإستدلال	علمي	149	6,43	1,56
	أدبي	78	6,70	1,52
	تقني	103	6,96	1,75
	المجموع	330	6,66	1,62
الإستنتاج	علمي	149	2,20	1,03
	أدبي	78	2,19	0,86
	تقني	103	2,39	0,92
	المجموع	330	2,26	0,96
الإستقراء	علمي	149	2,97	1,25
	أدبي	78	3,35	1,35
	تقني	103	3,78	1,29
	المجموع	330	3,32	1,33
الكلي	علمي	149	18,34	2,77
	أدبي	78	19,15	3,24
	تقني	103	20,60	2,76
	المجموع	330	19,24	3,04

من الجدول رقم (16) يمكن القول:

الذي يلحظ من الجدول التوصيفي (Descriptive) وبالتحديد للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة لنوع شهادة البكالوريا (علمي، أدبي، تقني) سواء المهارات الفرعية (التحليل، التقويم، الإستدلال، الإستنتاج، الإستقراء)، أو الأداة ككل (مهارات التفكير الناقد) نجدها متقاربة، ولتبين ذلك أكثر ننظر إلى الجدول الموالي للفصل فيما إذا كان هناك فروق أم لا، في

مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نوع شهادة البكالوريا (علمي ،أدبي أو تقني).

الجدول رقم(17): نتائج اختبار " ONE WAY ANOVA " لتحليل التباين الأحادي لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نوع شهادة البكالوريا.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	8,755	2	4,378	4,501	0,012 دالة
	داخل المجموعات	318,032	327	0,973		
	المجموع	326,788	329	-		
التقويم	بين المجموعات	8,006	2	4,003	3,188	0,043 دالة
	داخل المجموعات	410,567	327	1,256		
	المجموع	418,573	329	-		
الإستدلال	بين المجموعات	16,957	2	8,478	3,236	0,041 دالة
	داخل المجموعات	856,707	327	2,620		
	المجموع	873,664	329	-		
الإستنتاج	بين المجموعات	2,833	2	1,417	1,520	0,220 غير دالة
	داخل المجموعات	304,755	327	0,932		
	المجموع	307,588	329	-		
الإستقراء	بين المجموعات	39,762	2	19,881	11,903	0,000 دالة
	داخل المجموعات	546,189	327	1,670		
	المجموع	585,952	329	-		
الكلية	بين المجموعات	309,920	2	154,960	18,556	0,000 دالة
	داخل المجموعات	2730,686	327	8,351		
	المجموع	3040,606	329	-		

➤ وللكشف عن مصدر مصدر تلك الفروق بين المجموعات ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفه (Sheffe Method) كمايلي:

الجدول رقم (18): اختبار شيفه (Sheffe Method) لتوضيح مصدر الفروق في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع شهادة البكالوريا.

المهارة	نوع شهادة البكالوريا	نوع شهادة البكالوريا	فروق المتوسطات الحسابية	الخطأ	الدلالة
التحليل	علمي	أدبي	0,13 0,37*	0,13 0,12	دال
	أدبي	علمي	0,13 0,24	0,13 0,14	غير دال
	تقني	علمي	0,37* 0,24	0,12 0,14	دال
التقويم	علمي	أدبي	0,03 0,34*	0,15 0,14	دال
	أدبي	علمي	0,03 0,31	0,15 0,16	غير دال
	تقني	علمي	0,34* 0,31	0,14358 0,16819	دال
الإستدلال	علمي	أدبي	0,26 0,52*	0,22 0,20	دال
	أدبي	علمي	0,26 0,25	0,22 0,24	غير دال
	تقني	علمي	0,52* 0,25	0,20 0,24	دال
الإستنتاج	علمي	أدبي	0,00 0,19	0,13 0,12	غير دال
	أدبي	علمي	0,00 0,20	0,13 0,14	غير دال
	تقني	علمي	0,19 0,20	0,12 0,14	غير دال
الإستقراء	علمي	أدبي	0,37* 0,80*	0,18 0,16	دال
	أدبي	علمي	0,37* 0,42*	0,18 0,19	دال
	تقني	علمي	0,80* 0,42*	0,16 0,19	دال
الكلية	علمي	أدبي	0,80* 2,25*	0,40 0,37	دال
	أدبي	علمي	0,80* 1,44*	0,40 0,43	دال
	تقني	علمي	2,25* 1,44*	0,37 0,43	دال

6- عرض نتائج السؤال السادس :

الجدول رقم (19): ترتيب عبارات محور "أهمية التفكير الناقد" حسب آراء عينة الدراسة.

م	أهمية التفكير الناقد	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتبة
1	يساعد التفكير الناقد على إكساب الطلاب المهارات وتنمية القدرات	100	3,00	0,00	كبيرة	1
2	يساعد التفكير الناقد على تحسين طرق تفكير الطلاب.	100	2,89	0,31	كبيرة	4
3	يجعل التفكير الناقد عملية التعلم أكثر متعة.	100	2,92	0,27	كبيرة	2
4	التفكير الناقد يشجع على قبول الاختلاف في الفكر مع الآخرين.	100	2,65	0,47	كبيرة	7
5	ينمي التفكير الناقد مهارة حل المشكلات والوصول إلى حلول سليمة ودقيقة.	100	2,61	0,49	كبيرة	8
6	ينمي التفكير الناقد لدى الطلاب القدرة على اتخاذ القرارات.	100	2,84	0,36	كبيرة	5
7	يساعد التفكير الناقد على تغيير بعض التوجهات والتصرفات السلبية لدى الطلاب.	100	2,20	0,40	متوسطة	9
8	يتيح التفكير الناقد زيادة إنتاجية الطلاب العلمية والأدبية.	100	2,83	0,37	كبيرة	6
9	يضاعف التفكير الناقد حيوية ونشاط المتعلم في الموقف التعليمي.	100	2,90	0,30	كبيرة	3
10	يفعل التفكير الناقد مبدأ التعاون في الحياة الجامعية.	100	2,02	0,60	متوسطة	10
	الكلية	100	2,68 / 26,86	0,97	كبيرة	-

6- عرض نتائج السؤال السابع :

الجدول رقم (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب آراء أفراد العينة "في محوري أهمية و ممارسة التفكير الناقد" تبعا للترتبة العلمية.

المحور	الرتبة العلمية	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية التفكير الناقد	أستاذ محاضر	48	26,83	0,99
	أستاذ مساعد	52	26,88	0,96
ممارسة التفكير الناقد	أستاذ محاضر	48	38,04	1,92
	أستاذ مساعد	52	36,32	1,67

من الجدول رقم (20) يمكن القول:

الذي يلحظ من الجدول التوصيفي (Descriptive) وبالتحديد للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة للترتبة العلمية (أستاذ محاضر، أستاذ مساعد) سواء في محور أهمية التفكير الناقد، أو

ممارسة التفكير الناقد نجدها متقاربة، ولتبين ذلك أكثر ننظر إلى الجدول الموالي للفصل فيما إذا كان هناك فروق أم لا ،في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الرتبة العلمية.

الجدول رقم(21): نتائج اختبار " ONE WAY ANOVA " لتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أهمية التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الرتبة العلمية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية التفكير الناقد	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2,236 91,804 94,040	2 97 99	1,118 0,946	1,181	غير دالة

يتضح من الجدول رقم(21) أن قيمة ف غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية التفكير الناقد باختلاف الرتبة العلمية لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.

عرض نتائج السؤال الثامن :

الجدول رقم(22):المتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات أفراد العينة حول فقرات ممارسة التفكير الناقد.

م	ممارسة التفكير الناقد	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	أدرب الطلاب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	100	2,34	0,47	متوسطة	11
2	أساعد طلابي على اكتساب مهارة التدقيق في المعلومات والتحقق من مصدرها.	100	2,40	0,49	متوسطة	10
3	أطلب من طلابي تحليل ومناقشة الأدلة وطرح البدائل والفرضيات المناسبة.	100	2,79	0,40	كبيرة	8
4	أشجع طلابي على طرح الأفكار الجيدة وفحصها.	100	2,61	0,49	كبيرة	9
5	أزود طلابي بمهارات البحث العلمي، والاستكشاف الذاتي.	100	2,99	0,10	كبيرة	1
6	أقيم حواراً بيني وبين الطلاب لأن ذلك يساعدهم على التعبير عما يفكرون فيه بتلقائية.	100	2,90	0,30	كبيرة	6
7	أحرص على عقد مقارنات بين المواضيع المتعلمة لمساعدة الطلاب على التفسير والاستنتاج.	100	2,92	0,27	كبيرة	5
8	أربط الموضوعات المتعلمة بالحياة الواقعية لمساعدة الطلاب على التفكير بصورة ناقدة.	100	2,93	0,25	كبيرة	4
9	أشجع طلابي على الاعتماد على أنفسهم تعليمياً.	100	2,99	0,10	كبيرة	2
10	أعامل طلابي وكأنهم أفراد مسئولون.	100	2,94	0,23	كبيرة	3
11	أنمي المرونة الفكرية لدى طلابي من جميع الجهات.	100	2,27	0,50	متوسطة	12
12	أتعرف على ميول الطلبة ورغباتهم وأشجعهم على ممارستها.	100	2,21	0,47	متوسطة	13
13	أختار أسئلة التقويم التي تتطلب التفكير والاستنتاج والتأمل.	100	2,05	0,35	متوسطة	14
14	أطرح الموضوع وأطلب من الطلاب الاستنتاج من الأدلة المتوافرة.	100	2,81	0,39	كبيرة	7
-	الكلية	100	2,24 / 37,15	1,98	متوسطة	-

9- عرض نتائج السؤال التاسع :

الجدول رقم (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة لمحور "ممارسة التفكير الناقد" تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

المحور	الخبرة المهنية	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارسة	أقل من 5 سنوات.	30	35,90	2,26
التفكير	من 5 إلى أقل من 10 سنوات.	37	37,35	1,58
الناقد	10 سنوات فأكثر	33	38,06	1,53
	المجموع	100	37,15	1,98

من الجدول رقم (23) يمكن القول:

الذي يلحظ من الجدول التوصيفي (Descriptive) وبالتحديد للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) في محور ممارسة التفكير الناقد نجدها متقاربة، ولتبين ذلك أكثر ننظر إلى الجدول الموالي للفصل فيما إذا كان هناك فروق أم لا ،في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الخبرة المهنية.

الجدول رقم (24): نتائج اختبار " ONE WAY ANOVA " تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الخبرة المهنية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة التفكير	بين المجموعات	75,73	2	37,869		
الناقد	داخل المجموعات	315,01	97	3,248	11,661	0,000
	المجموع	390,75	99			دالة

من الجدول رقم (24) يمكن القول:

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيمة ف دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد باختلاف سنوات الخبرة لأفراد العينة، وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفه (Sheffe Method) والجدول رقم (25) يوضح ذلك:

الجدول رقم (25): اختبار شيفه (Sheffe Method) لتوضيح مصدر الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة للتفكير الناقد باختلاف سنوات الخبرة.

الخبرة المهنية	الخبرة المهنية	فروق المتوسطات الحسابية	الخطأ المعياري	التعليق
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	1,45*	0,44	دال
10 سنوات فأكثر		2,16*	0,45	
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1,45*	0,44	دال
10 سنوات فأكثر		0,70	0,43	
10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	2,16*	0,45	دال
من 5 إلى أقل من 10 سنوات		0,70	0,43	

0.05*

يتضح من الجدول رقم (25) التالي:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات) و (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، والأعضاء (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) ولصاح أعضاء هيئة التدريس (10 سنوات فأكثر).
 2. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والأعضاء ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والأعضاء (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر) وذلك لصالح الأعضاء ذوي الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).
 3. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (10 سنوات فأكثر) و (أقل من 5 سنوات) والأعضاء ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) و (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وذلك لصالح الأعضاء ذوي الخبرة المهنية (10 سنوات فأكثر).
- 9. مناقشة فرضيات البحث:**

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في البحث والذي هدف إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (النظام الكلاسيكي و ال ل م د) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3 ، ندرج فيما يلي مناقشة لها بناءً على فرضيات الدراسة وذلك على النحو التالي:

9.1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بالرجوع إلى الجدول رقم (12) نجد أن مهارة الاستدلال قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (6,66) وانحراف معياري (1,62) وتفسير ذلك أن مهارة الاستدلال تناولت عمليات توليد الحجج والاقتراضات والبحث عن الأدلة والتعرف إلى السبب والنتيجة وكلها عمليات يمارسها الأفراد في الحياة بالإضافة إلى ممارستها إلى حد كبير في المدارس والجامعات، واحتلت مهارة الاستنتاج المرتبة الخامسة و الأخيرة بمتوسط

حسابي (2,26) وانحراف معياري (0,96) وتفسير ذلك أن مهارة الاستنتاج تتضمن عمليات مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات وخلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية وفحص الدليل وتخمين البدائل وكل هذه العمليات ليست سهلة على المتعلمين ونادراً ما تمارس في الحياة، ومن غير المتوقع أن يمتلك المدرسون القدرة على إجراء هذه العمليات وتدريب الطلبة عليها.

وتتدرج بقية المهارات: التحليل (المرتبة الثانية) والتقويم (المرتبة الثالثة) والاستقراء (المرتبة الرابعة) في الصعوبة. وتأتي الصعوبة من العمليات العقلية التي تشتمل عليها كل مهارة، فمهارة الاستقراء تتضمن الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو حدث ما، ومهارة التحليل تتضمن عمليات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها، ومهارة التقويم تشتمل على تقويم الادعاءات والحجج. وتأتي الصعوبة أيضاً من ضعف ممارسة الفرد لهذه العمليات في الحياة، ومن ضعف امتلاك المدرسين لهذه العمليات واستخدامها في المواقف الصفية.

ونجد أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد قد تراوحت بين (2,26 و 6,66) بانحراف معياري بلغ (-0,96 إلى 1,62) وجميعها دون المستوى المقبول تربوياً، أي المتوسط الكلي لمهارة التفكير الناقد ككل هي درجة متدنية (19,24) وانحراف معياري (6,02).

تعزى هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج المدرسية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، وإلى المقررات المدرسية التي ليست موجهة بطريقة مناسبة لتنمية قدرات الطلبة وإكسابهم المهارات اللازمة للتفكير الناقد، وإلى عدم استخدام المدرسين للتفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكير الناقد وممارستها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Stroud (1995)، (Tsai، 1996)، (العطاري، 1997)، (عفانه، 1998)، (سرحان، 2000)، (الربضي، 2004). وتتضافر هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الكيلاني، 1995) والذي أشار في نتائجه إلى أن مستوى القدرة على التفكير الناقد لدى مديري المدارس كانت متوسطة، ودراسة (الحموري، 1998) والتي أشارت نتائجها إلى أن تدني مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي الأعمار (17-18) سنة، ودراسة الشرقي (2005) والذي أشار في نتائج دراسته إلى أن مستوى الطلبة في القدرة على التفكير الناقد كان متوسطاً.

ومنه فالفرضية الأولى التي تنص على " إن درجة إمتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً. " محققة

2.9 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بالرجوع إلى الجدول رقم (13) نجد انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (كلاسيكي، ل م د) في مهارات التفكير الناقد ككل ولصالح أفراد (ل م د) ، حيث نجد متوسط درجات أفراد النظام الكلاسيكي يساوي (18,34) أما متوسط درجات أفراد نظام (ل م د) يساوي (20,39). وتعزى هذه النتيجة إلى أنه ببعض الأنشطة التدريسية يمكن تعليم التفكير

الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة وتطويره داخل الفصل الدراسي و من أهم مؤيدي هذا الاتجاه (باير Beyer)، (تشامبرز Chambers)، (بول Paul)، ويمكن تعليم التفكير الناقد من خلال أشكال عديدة للمنهج منها⁽¹⁾: المحاضرات، المختبرات، الواجبات المنزلية، وخاصة قراءة الكتب والبحوث، أوراق العمل، و الاختبارات وهذا مايقوم عليه نظام (ل م د) بحيث يتميز بكثافة المقررات التي يزاولها الطلبة أثناء تدرجهم في المرحلة الجامعية عبر المستويات الأكاديمية المختلفة مقارنة مع النظام (الكلاسيكي). هذا ونجد أيضا عدم وجود فروق في مهارة الإستنتاج وتفسير ذلك كما سبق ذكره أن مهارة الإستنتاج تتضمن عمليات مثل استخلاص النتائج المنطقية من العلاقات وخلق جدل أو نقاش بخطوات منطقية وفحص الدليل وتخمين البدائل وكل هذه العمليات ليست سهلة على المتعلمين ونادراً ما تمارس في الحياة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Robinson, 1996)، (شرفي، 2012) والذي أشار في نتائجه إلى أن وجود فروق دالة إحصائية في جودة التكوين بين طلبة التربية البدنية والرياضية نظام جديد، وطلبة التربية البدنية والرياضية نظام كلاسيكي لصالح عينة طلبة النظام الجديد (ل م د) بما في ذلك طلبة التدريب الرياضي. ومنه فالفرضية الثانية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نظام الدراسة (كلاسيكي، ل م د). " محققة

3.9 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بالرجوع إلى الجدول رقم (14) نجد انه لا يوجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي كل مهارة من مهاراته تعزى للجنس بين أفراد عينة الدراسة. أي منافية لتوقعات الباحث بوجود فروق. ويعزى ذلك في نظر الباحث أن التعليم بصفة عامة موجه لكلا الجنسين، و أن المشكل يكمن في المناهج التعليمية، بحيث نجد أن هناك قصورا في تعليم الكثير من المهارات بما في ذلك مهارات التفكير الناقد المهمة للمتعلمين من قبل القائمين على المناهج، والعملية التعليمية، كما أن مناهج كليات التربية الرياضية لا تسهم في إعداد الأفراد لمواجهة ومواكبة مستجدات وتحديات العصر.

تتفق مع دراسة كل من: (العنزي، 2006)، (الحطيات، 2007)، (الجعفرية، 2007).

ومنه فالفرضية الثالثة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \geq 0.05$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الجنس (ذكور، إناث) "

غير محققة.

4.9 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

وبالرجوع إلى الجدول رقم (15) نجد أنه يوجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى الأكاديمي (السنة الثالثة، السنة الرابعة) ولصالح طلبة (الكلاسيكي) بمعنى أنه كلما زادت

¹ - Schaefersman Steven D, op. cit, 1991.

سنوات الدراسة زاد إدراك وممارسة التفكير الناقد، ويعد هذا أمراً طبيعياً نتيجة لتوافر الخبرة وتراكم المعرفة. ومهارات التفكير الناقد مهارات حياتية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت عدد من البحوث التجريبية التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد، أن هذه المهارات تعود بالفائدة على الطلاب من عدة أوجه، على النحو التالي⁽¹⁾:

- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
 - تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
 - تؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي.
 - تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
 - تزيد من ثقة المتعلم في نفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- واظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة في مهارة الإستنتاج وتفسير ذلك كما سبق ذكره أن مهارة الإستنتاج تتضمن عمليات صعبة ليست سهلة على المتعلمين ونادراً ما تمارس في الحياة.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Tsui. 1998)، (الجنادي، 2003) التي تشير إلى وجود اختلاف في نتائج مكتسبات التفكير الناقد للسنة الأكاديمية فقد حددها الزيايدي والجنادي لصالح السنة الرابعة، بينما حددها تسوي لصالح السنوات الأولى.
- وتختلف مع دراسة (توفل، 2004) والذي أشار إلى وجود فروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلبة السنة الأولى والثانية.

ومنه فالفرضية الرابعة التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل المستوى الأكاديمي (السنة الرابعة، السنة الثالثة)". محققة.

5.9 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يتضح من الجدول (16)، (17) و(18) نجد أنه يوجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد تعزى لنوع شهادة البكالوريا (أدبي، علمي، تقني) ولصالح طلبة الفرع التقني ماعدا في مهارة الإستنتاج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الفرع التقني يميلون إلى توظيف التفكير العلمي المنطقي في تفكيرهم؛ في دراستهم في الثانوية، إضافة إلى ذلك فإن أبحاث الدماغ تشير إلى أن مثل هؤلاء الطلبة هم من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، حيث يميلون إلى التفكير المنطقي التجريدي، وتفكير الخطوة تلو الخطوة، وإلى التفكير التقاربي، والدماغ الأيسر يمثل جوهر التفكير المنطقي، والتفكير المنطقي تفكير يستند

(1) جروان فتحي عبد الرحمان، 2002م.

إلى النقد. تتفق نتيجة هذا التفكير الناقد مع نتيجة دراسة كل من: (الحلواني، 1997)، (عفانة، 1998)، (العتاري، 1997)، (سرحان، 2000).

ومنه فالفرضية الخامسة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل نوع شهادة البكالوريا (علمي، أدبي، تقني)" محققة.

6.9 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

يتضح من الجدول رقم (19) أن إدراك أفراد عينة الدراسة الممثلين في أعضاء هيئة التدريس لأهمية التفكير الناقد كانت بدرجة كبيرة. فمن خلال العرض السابق لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نستطيع إدراك أن واقع الحياة المعاصرة بم تتسم به من سرعة هائلة في التغير والتطور في كافة مجالات الحياة، وتطور العلم والتكنولوجيا وتفرعاتها التخصصية يتطلب إعداد جيل مفكر ناقد.

فالتفكير الناقد كما اتفقت أدبيات الدراسة واستجابات العينة يساعد المتعلم على التكيف أمام تحديات الألفية الثالثة بما فيها من تغيرات وتحولات في كافة مجالات الحياة، فثورة المعرفة والتكنولوجيا تتطلب أن يفسح الطريق أمام تعليم ذاتي ومستمر وإيجابي قائم على التجربة والملاحظة والتحليل الناقد والبحث عن مصدر المعلومات وتوظيفها الأمثل.

فلم يعد امتلاك المعرفة هدفا كافيا، إذ يتطلب هذا العصر إدارتها وكيفية استخدامها. وهذا أدى إلى تغير دور عضو هيئة التدريس من ملقن إلى ميسر (Facilitator)، حتى يدفع المتعلم للبحث والمناقشة وتعلم ثقافة الحوار والمناقشة في ظل حرية مقننة وممنوحة لمتعلم واع بقضايا مجتمعه، متفاعل مع الثقافات الأخرى محتفظ بهويته وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (هيفاء، 2004)، (العنزي، 2006). ومنه فالفرضية السادسة التي تنص على أنه " للتفكير الناقد أهمية كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. " محققة.

7.9 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

يتضح من الجدول رقم (21): لتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أهمية التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية التفكير الناقد تعزى لعامل الرتبة العلمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (السليمان، 2001)، و (Seidman, 2004) والذي أشار إلى أن العلاقة ارتباطية موجبة بين معرفة المدرسين لمهارات التفكير الناقد وبين درجة ممارستهم التدريسية.

ومنه فالفرضية السابعة التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أعضاء هيئة التدريس في أهمية التفكير الناقد تعزى لعامل الرتبة العلمية. " محققة.

8.9 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

يتضح من الجدول رقم (22) أن ممارسة أفراد عينة الدراسة الممثلين في أعضاء هيئة التدريس التفكير الناقد كانت بدرجة متوسطة. ويعزى ذلك لعدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على تعليم الطلبة مهارة التفكير الناقد حيث بقي التدريس بنقل المعرفة إلى الطلبة عن طريق طرائق التدريس التقليدية كالمحاضرة، الحفظ، التسميع والتلقين ما زال هو الأسلوب الشائع في مدارسنا. كما أن دور عضو هيئة التدريس أصبح بارزاً متشابكاً، فهو بما لديه من تعليم وخبرات عملية وعلمية في مجال تخصصه، إضافة إلى عملية التدريس وخبراتها وبما فيها من إكسابه لمتعلميه المعرفة والمهارات، ملاحظ (Observer)، مشخص (Diagnostic)، ومنتشار (Counselor)، ومحفز (Motivator)، وأخيراً مقيم (Evaluator) لمتعلميه.¹

ويتطلب ذلك توفير بيئة جامعية مناسبة له، والسعي لتنمية قدرته ومهاراته باعتبار ذلك استثماراً أكاديمياً (Academic Capital)، وذلك ليؤدي أدواره في خدمة الجامعة والمجتمع.²

تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: (Stroud, 1995)، (Tsai, 1996)، (Tusi, 1999) ومنه فالفرضية الثامنة التي تنص على أنه "إن ممارسة التفكير الناقد من قبل أعضاء هيئة التدريس متوسطة." محققة.

9.9 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

يتضح من الجداول رقم (23)، (24)، (25) أنه:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات) و (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، والأعضاء (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) ولصاح أعضاء هيئة التدريس (10 سنوات فأكثر).
2. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والأعضاء ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والأعضاء (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر) وذلك لصالح الأعضاء ذوي الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).
3. توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المهنية (10 سنوات فأكثر) و (أقل من 5 سنوات) والأعضاء ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) و (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وذلك لصالح الأعضاء ذوي الخبرة المهنية (10 سنوات فأكثر). بمعنى أنه كلما زادت سنوات الخبرة زاد إدراك وممارسة التفكير الناقد، ويعد هذا أمراً طبيعياً نتيجة لتوافر الخبرة وتراكم المعرفة.

¹ Facione, P. Critical Thinking: What is and why it Counts, California Academic Press, 1998, p74.

² هيفاء بنت فهد المبيريك: ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 240.

وهذا ما يفسر أن التفكير الناقد ضروري في برامج إعداد المعلمين وأنه يجب تنميته لدى المعلم والمتعلم على حد سواء حتى يستطيع فهم ما يقرأ ويحل أي مشاكل تعليمية أو حياتية⁽¹⁾. كما أن العالم الآن يتسم بأنه عالم رقمي (Digital World) وبالتغيرات السريعة وزخم بالمعلومات، الأمر الذي يتطلب مجتمعا مفكرا للمستقبل "Future Thinking Society" يساعد المتعلمين - كعاملين ومساهمين في المجتمع لتعلم التفكير الناقد.

وهذا يشير بوضوح إلى أهمية الجامعة في إعداد الأجيال القادرة على التفكير والقادرة على البحث في الجديد وليس على مستوى التقليد فقط، وإنما على مستوى الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والحدثة في نفس الوقت، وفي حالة عدم الاهتمام بالتفكير الناقد في التعليم الجامعي فسوف يبقى التعليم قائما على الحفظ والتلقين فقط⁽²⁾. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (هيفاء، 2004)، (العزبي، 2006)

ومنه فالفرضية التاسعة التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين أعضاء هيئة التدريس في ممارسة التفكير الناقد ومهاراته تعزي لعامل الخبرة المهنية " محققة.

خاتمة:

إن المتأمل لحال تعليمنا سواء من حيث الأهداف أو المضمون يجد أنه بالرغم من كل الجهود التي بذلت لتطويره، والوقت والمال والإمكانات التي استنفذتها جهود التطوير.. إلا أن هذا التعليم ظل عاجزاً عن تزويد المتعلم بمدخلات تنير ذهنه وتحفز فكره، فمناهج التعليم إن ركزت فإنما تركز على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية تقف حائلاً دون ظهور مخرجات التعليم في صورة أداء عمل يستوعبه المتعلم ويمارسه، أما ثقافة التفكير واشغال العقل فهي أمر منسي في مناهجنا التعليمية، إن لم يكن بعيد التحقيق والمنال.

إن التربية بمعناها التقليدي والمتمحور حول ثقافة التلقين والحفظ والتذكر والتي كانت قادرة على مقابلة احتياجات المجتمع في فترات سابقة، لم تعد لها هذه القدرة الآن في مواجهة الاحتياجات المتجددة والمتزايدة لمجتمع اليوم السريع التغير، حيث أن المعلومات ومع تسارعها وتزايدها وتنوعها لم تعد تمثل أهمية في عصرنا الحاضر إلا بقدر أعمال الفكر فيها واستخلاص الجديد والمفيد منها، وبناءً عليه فإنه على تعليمنا ألا يتوقف في أهدافه ومراميه عند توسيع مدارك المتعلم وزيادة معلوماته، وإنما ينبغي أن تطور هذه الأهداف لتشمل تنشيط عقل المتعلم واستثارة ذهنه وتحفيز تفكيره، فالتفكير هو جوهر التعلم،

(1) عبد الغفار محمد عبد القادر: التفكير الناقد وأنماط التفكير لمعلمي المرحلة الأولى الملحقين وغير الملحقين بالتأهيل التربوي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 06، 1988م، ص: 205.

(2) غالب، مرجع سابق، 2005م، ص 31.

وتوظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي تأملي يفضي إلى إتقان أعمق للمحتوى المعرفي، وإلى ربط أفضل لعناصره ومحتوياته وقدره على ممارسته وتطبيقه، وبالتفكير المتأمل يعايش الإنسان ظروف عصره ويستوعب متغيراته ويتعامل بفاعلية واقتدار مع قضاياها ومشكلاته.

وإننا إذا كنا نسعى بالفعل لتطوير تعليمنا وتحديثه بما يواكب متغيرات العصر في أهدافه ومضمونه ومحتواه، فحرى بنا أن نستفيد من خبرات وتجارب الآخرين في هذا المجال ، وأن نعمل بقدر الإمكان على تكييف هذه الخبرات والتجارب وفقاً لمقتضيات واقعنا وثقافتنا وفي إطار يلبي احتياجاتنا ويحقق أهدافنا ويخدم مصالحنا، وبخاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أن مجتمعنا يشهد في هذه الأيام، وفي إطار المحاولات المستمرة لإصلاح حال التعليم وتطوير محتواه اهتماماً غير مسبوق بإعادة صياغة أدوار المدارس وأدوار المعلمين وتغيير محتوى المناهج وطرائق التدريس ونوعية أدوات القياس والتقييم المستخدمة في مختلف مراحل التعليم.

إن الجامعات باعتبارها منارات علم ومراكز إشعاع فكري، وبما تتوافر عليه من كوادرات علمية مؤهلة تسعى إلى تعليم أبناء المجتمع وإكسابهم المعارف والمهارات ومجموعة القيم والاتجاهات والخبرات والسلوكيات المرغوبة التي تؤهلهم للقيام وباقتدار بأدوار رائدة في المجتمع، ومهما كانت التخصصات فإن التعليم الجامعي هو تعليم أكاديمي متكامل ومتوازن يشمل: البحثي، الاجتماعي، الثقافي، الرياضي، الصحي، التربوي، هذا ما يدفعنا للقول بأن المؤسسة الجامعية اليوم أصبحت مؤسسة مجتمعية تعمل للمجتمع وبالمجتمع ومن خلال المجتمع، لذلك ينظر بعين الترقب لمخرجاتها، لذلك جاءت هذه الدراسة النظرية والتطبيقية التي عنوانها ب "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي و ال ل م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3"، تناولنا فيها تحديداً مدى أهمية وممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد من جهة ومعرفة مستوى مهارات التفكير الناقد بمهاراته الفرعية (التحليل، الاستقراء، والاستدلال، والتقييم، الإستنتاج) لدى طلبة المعهد السنة الرابعة والثالثة نظام (كلاسيكي، ل م د) من خلال استخدام أداتي البحث المتمثلتان في اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، (California Critical Thinking Skills, 2000) إستبيان التفكير الناقد. عموماً تمت هذه الدراسة وفق الفصول النظرية والتطبيقية التالية:

الفصل التمهيدي: سميناه بالتعريف بالبحث تناولنا فيه إشكالية البحث وتساؤلاته، بالإضافة لأهم

المصطلحات والمفاهيم التي اعتمدنا عليها في دراستنا.

الفصل الأول: مراجعة الدراسات السابقة. وقد عرضنا فيه الدراسات بناء على متغيرات البحث، عقبنا على هذه الدراسات مذكرين بما انفردت به دراستنا عن هذه الأبحاث العلمية معتمدين على مبدأ الأحدث فالأحدث.

الفصل الثاني: تحليل العمل التدريسي. وقد عرض فيه المراحل الكبرى للعملية التدريسية العلاقة التي تربط المعلم والمتعلم والأهداف، بالإضافة إلى معالم التدريس الفعال تمهيدا لفصل أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثالث: أنظمة التدريس (الكلاسيكي و ال ل م د). وقد عرض فيه طريقة التكوين و التقييم والتدرج في النظامين (الكلاسيكي و ال ل م د).

الفصل الرابع: التربية البدنية والرياضية و التفكير الناقد. وقد عرض فيه المفاهيم المغلوطة عن التربية البدنية والرياضية، أهدافها، وخصائصها المميزة، ثم عرضنا مفهوم التفكير الناقد وتحديد مهاراته الفرعية وعلاقته ببعض أنماط التفكير، والتفكير الناقد في العصر الحديث وصولا إلى أهمية تنمية وتعليم التفكير الناقد ومجال استخدام التفكير الناقد في محيط التربية البدنية والرياضية.

الفصول الأربعة هذه تضمنها الباب الأول الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

الباب الثاني: منهجية البحث وعرض ومناقشة النتائج. جاء استكمالاً للدراسة النظرية ضم فصلين رئيسيين فقط.

الفصل الخامس: منهجية البحث والإجراءات الميدانية. وقد عرض فيه التعريف بأداة الدراسة وكيفية البحث عن ثقلها العلمي (الصدق، والثبات، والموضوعية)، مجتمع وعينة الدراسة، وكيفية اختيارها.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج البحث. وقد قسم هذا الفصل الأخير إلى جزأين رئيسيين، كان الاهتمام فيه أولاً بعرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي بالتتابع حسب أسئلة البحث، أما الجزء الثاني فكان لمناقشة النتائج بناء على الفرضيات البحثية المعتمدة، ليتم التذكير أخيراً بأهم النتائج المتوصل إليها، وكذا تقديم بعض الاقتراحات.

المصادر والسراجع

- الكتب:

1. إبراهيم مجدى عزى: التفكير من منظور تربوى تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه. القاهرة: عالم الكتب، 2005م.
2. إبراهيم كرم: المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى الثانى عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير"، 25-26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، 2000م.
3. أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى : المهارات الحياتية، 2007م.
4. تغريد عمران : مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2004م.
5. جمال الخطيب: إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها، دار الفكر، ط1، الأردن، 2006م.
6. جولى بالانت: التحليل الإحصائي باستخدام "SPSS"، ترجمة: خالد العمري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2007م.
7. حبيب مجدي عبد الكريم: تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة : دار الفكر العربي، 2003م.
8. سعادة جودت أحمد: تدريس مهارة التفكير، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006م.
9. عبد الحميد شاكر وآخرون: تربية التفكير، مقدمه عربية فى مهارات التفكير، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، 2005م.
10. عبيد ماجدة السيد: تربية الموهوبين والمتفوقين، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000م.
11. عنايات محمد فرج، مناهج وطرق تدريس التربية البدنية، 1998م.
12. العتوم عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة موفق: تنمية مهارات التفكير، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007م.
13. العتوم عدنان: علم النفس المعرفي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2004م.

14. عدنان مساعده : التعليم العالي أولوية في محط الاهتمام كبعد تربوي، الدستور العدد (14865)، 4، كانون الأول 2008، قضايا وآراء.
15. عجوة، عبد العال والبناء، عادل: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، المكتبة المصرية، القاهرة، 2000م.
16. محمد أنور إبراهيم: التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، 2006م.
17. ناسيتس، جيرالد: تطبيق التفكير الشامل: دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي، (ترجمة راتب جميل صويص)، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2006م.
- الرسائل العلمية:
18. الشطناوي محمد خالد: تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2003م.
19. العبد اللات سعاد إسماعيل: أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمُشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية، أطروحة دكتوراه جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، 2003م.
20. العطاري سناء: مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس- فلسطين، 1999م.
21. عمور عمر: اسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية، أطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008م.
22. لينة أحمد الجنادي: التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتين دمشق والبعث، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، قسم علم النفس، سوريا، 2003م.
23. محمد داليا محمد همام: فاعلية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2006م.
24. محمد عبد الله سرحان: مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس، قسم التربية، فلسطين، 1991م.
25. نور ابنة سالم بن محمد المدحاني : التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، 2002م.

26. هيفاء بنت فهد المبيريك: ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2004 م.

– المراجع باللغة الأجنبية:

- Al Shabeeb, Mashail, « Modifying and Integrating critical thinking into the
- 27.Burkhart,Lisa Marin (2006):**Thinking critically about critical thinking :Developing thinking skills among high school students**,Ph.D.The Claremont Graduate University.
- 28.Collins kathleen & on wueghuzie, anthony.J (2000): relationship between critical thinking and performance in research methodo log couses. Apaper presented at the annual meting of the mid- south educational research association28th bowwling green ky november 17-19 2000
- 29.Elsebberg Mary (2004): « Linking Theory pratice and back again: the use of videamentation and collaborative inquiry to faulitat critical thinking prservice teacher education « APHD » Dessert Abstract submitted to Tufts university ?? www.il.proquest.com.
- 30.Facione, P. (2006), “Critical Thinking What it is and Why it Counts” Retrived, on december13/2006, from; <http://www.in sight assessment. Com/pdf-files/ what &why2006pdf>.
- 31.Harris, Jimmy Carl and Clemmons, Sandra (1996): Utilization of Standardized Critical Thinking Tests with Developmental Freshmen ED412825. Retrived, December, 11, 2005, from : <http://www.eric.ed.gov>
- 32.Seidman, Hope (2004). Relationship between instructors' beliefs and teaching practices for critical thinking in higher education AATNQ90403. Concordia University. Canada. Retrived, October 18,2005,from : <http://wwwlib.umi.com/dissertations/search>
- 33.Zhang li- fang (2003) : contributions of thinking style of crithcal thinking disposition jounal of psychology vol 137 issue6 2003