بناء مقياس للتفكير الناقد الترابطي اللغوي لطالبات تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها في الأردن (*)

د/ نيفين محمد أبوزيد
أستاذ مساعد/علم نفس تربوي
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د/ سهى يوسف قطامي
أستاذ مساعد/أدب إنجليزي
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس التفكير الناقد الترابطي اللغوي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٦٦) من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها. ولغايات تحقيق هدف الدراسة بُني مقياس يقيس التفكير الناقد الترابطي اللغوي، حيث اُستُخرِجَت دلالات الصدق والثبات، ومن ثم استخدام التحليل العاملي للوصول إلى المكونات الفرعية، وهي التعريف، والتعرف على الافتراضات، والتفسير، والتحليل، والتلخيص، وتنظيم الذات، وتقديم المناقشات. وقد فسرت هذه المكونات ما نسبته (٢٦،٢٢) من تباين الطالبات على مقياس التفكير الناقد الترابطي اللغوي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد الترابطي اللغوي، طالبات كليه الأميرة عالية الجامعية.

(*) مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد (٧٩) العدد (٥) يوليو ٢٠١٩

Building a Critical association linguistic thinking scale of under graduate students in English Language and its Literature students in Jordan

Abstract:

The study aims at building a critical association linguistic thinking scale. It is applied to a sample of 266 students of English Language and its Literature at Princess Alia University College. To achieve the purpose of the study, a specific scale has been established to measure the critical association linguistic thinking, and through which indications for integrity and stability have been extracted. Then, the factor analysis has been used to approach the sub-components which are the definition, the identification of the hypothesis, the explanation, the analysis, the summary, self-organization and argument presentation. These components demonstrate 26.23% of the differences among students in the critical association linguistic thinking scale.

Key words: Building a Critical association linguistic thinking, students

مقدمة:

إن تعلم الطالبات التفكير الناقد وممارسته يساعدهن على تطوير منهج تفكيري نقدي، ويثري لغتهن، ويدفعهن إلى نقد الحقائق وإجراء المحاكمات الموضوعية. كما أن ممارسة التفكير الناقد يمكن أن يسهم في زيادة تحصيل الطالبات ويطور مهارة المناقشة البناءة والحوار لديهن، ويطور مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي.

إن التفكير الناقد والعناية به يمكن أن يسهم في تعلُّم وفهم موضوعات المحتويات الدراسية المتخصصة مثل اللغة الإنجليزية وآدابها، ونقل ذلك إلى ممارسة عمليات إصدار أحكام، وتطوير قيم مثل: الدقة والموضوعية، واحترام المبادئ والأعراف، واختلاف المواقف، والثقافات والقرارات، ويشكل هذا هدفًا معرفيًّا ووجدانيًّا ذا قيمة في دور التعليم الجامعي.

يتضمن التفكير الناقد إصدار حكم، وتحليلًا وتقويمًا، وفق عدة معايير في ذهن الفرد، وقد لا تكون صريحة. كما أنه يتضمن الفحص الجيد الذي يشمل معرفة المميزات، والعيوب، وممارسة عملية التخيل. ويتضمن التفكير الناقد أيضا معنى التخيل الذي يقصد به تكوين فكرة ما عن شيء له وجود حقيقي سوى ما يطوره ذهن المفكر (Paul, 2005, Tsui,2000).

إن تقديم اختبار يُبنى على مفردات ذهنية مترابطة، يشجع الطالبات على جمع معلومات وربطها وتنظيمها في الذهن حول عملية التفكير في موضوع معين، ويُطلب إليهم القيام بهذه العملية الذهنية بشكل مستقل (Sommers and Polcheck,2004).

كما أن ممارسة مهارة التفكير الناقد لدى من يتعلمن اللغة والآداب الإنجليزية، يساعدهن على التكيف الإيجابي مع التخصص المتضمن لأفكار ثقافة متقدمة من العالم الأول، كما أنه يمكن أن يساعد على حل الأفكار المتناقضة، ويشجع على طرح تساؤلات مختلفة، ومراجعة، وتدقيق واستخدام مصادر ذهنية ذاتية (Glassner, and Schwartz,2005).

والتفكير الناقد يعرفه باول وايلدر (Paul& Elder,2004) بأنه محاولة مستمرة لاختيار الحقائق والآراء، والمفردات في ضوء الأدلة المرجعية التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج. ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية.

أما نوريس (Norris,1985) فيرى أنه يتضمن عددًا من مهارات التفكير التي يمارسها المفكر والمتعلم وله آثار إيجابية؛ حيث إن ممارسة توظيفه يمكن أن يطور مهارة تحويل تعلم اللغة والمعارف المختلفة من عمليات ومعارف خاملة إلى معرفة نشطة تؤدي إلى إتقان واستيعاب المحتوى موضوع التعلم وربط بعضه مع بعض.

أما لانجر (Langher,2000) فقد افترض أن التفكير الناقد أكثر من مجرد نقد ما يكتبه أو ينقله للآخرين، أو يعبر عن رأيه، وأكد أنه عندما نفكر بطريقة ناقدة، فإنه لا بد أن تكون بطريقة علمية بشكل كبير. فحينما نضع أنفسنا مكان الآخرين، ونعتبر وجهات نظرهم، ونستحضر الأسباب التي جعلتهم يبنون الحجج والأدلة، والبراهين على آرائهم ومعتقداتهم، فإن ذلك يكون من خلال مجموعة من الجوانب التي يمكن نقدها والتي تتضمن صحة البيانات أو المعلومات، ومدى ملاءمتها للموضوع، أو المرجعية، ودقة البيانات من خلال تحري دقة المصادر والبعد عن التحيز.

إن الأسلوب الذي تُبني في الكشف عن مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، هو المرتبط بتمييز الكلمة التي تختلف عن الكلمات الأخرى والتي تمثل عملية تفكير ناقدة ذهنية، وإن هذه الطريقة تمتاز بخصائص قد لا توجد بغيرها، ومنها: سهولة التطبيق والتصحيح، وتكشف عن العمليات الذهنية في وقت قصير، وقابلة للتعلم والتدريب، وتسهم في زيادة مفردات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتدرب الطالبات على تطبيق مهارات التفكير الناقد بسهولة، وتسهم في تدريب الطالبات على التفكير الاستقلالي، وتنمي مهارات اتخاذ القرار السريع والاختيار، والتحرر من القيود الذهنية السابقة، والتفكير بموضوعية، وتشجع الطالبات على القراءة الناقدة لتنمية التفكير الناقد، والانتقال من أسلوب التلقين والتفكير الناقد وممارسة مهارات مختلفة.

إنها منهجية (Mcferland,1985) في تحليل التفكير الناقد المفاهيمي، وبناؤها المفهومي هي ما تُبنيت في الدراسة الحالية، والقائمة على التمييز بين الكلمات المترابطة (Association Words). وتقوم هذه المنهجية على تزويد الطالبات المفحوصات بالقدرة على التمييز بين الكلمة غير ذات العلاقة في مجموعة كلمات مترابطة تربطها علاقة وأبعاد الكلمة غير ذات العلاقة مع أربع كلمات ذات علاقة إما تشابه، أو ترادف، أو صورة المفردة الذهنية التي ترتبط مع غيرها من الكلمات بعلاقة ما.

وقد تبنى ماكفارلاند (Mcfarland,1985) هذه الطريقة في بناء أداته لقياس التفكير الناقد في تعلم المواد الاجتماعية، وقد فتح (Mcfarland) بابًا بهدف قياس ممارسة الطالب للتفكير الناقد في تعلم أي محتوى تعلمي ومن ضمنها تعلم اللغة الإنجليزية وآدابها.

وتؤدي عمليات التفكير الناقد بهذه الطريقة بتمثل المفردة ذهنيا، والتأكد من ربطها ونقدها، واستيعابها وحذفها إذا كانت غير مناسبة واستبقاء المفردات المترابطة بعد خضوعها لعمليات ذهنية ناقدة. وقد تضمنت كل مجموعة عمليات ذهنية رئيسية حُلِّلَت إلى مكوناتها وفق مستويات وكل مستوى يتضمن خمس مفردات، مفردات واحدة في كل مستوى فرعي تحت العملية الرئيسة المكونة لعمليات التفكير الناقد الذهنية عبر وسائط لغوية أدبية تستخدم عادة في تعلم اللغة وآدابها.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثتان ومن خلال عملهما مدرستين في كليه الأميرة عالية الجامعية ولطالبات تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها، أن هناك بعض تشوهات التفكير من حيث القفز للنتائج بدون أدلة، وبدون توافر معلومات كافية عن الموضوع، أو الوصول إلى تعميمات خاطئة وفق معلومات ناقصة، أو التردد في إعطاء رأي أو حكم تجاه نص تعليمي في اللغة الإنجليزية أو موقف بطل الرواية أو القصة، كما لُوحِظ التردد المتكرر في إصدار أحكام أو آراء، أو تقييم ناقد، أو تفضيلات ورفض لفكرة زميلاتها في الصف، وقد نُوقِشَت الطالبات في هذه الترددات، أو تجنب المشاركة بالرأي وأنهن تعودن ذلك بالمدرسة ونقلن نفس الاتجاه إلى الدراسة في الكلية، وبعضهن أضفن أننا نريد النجاح ولا نريد أن نخسر علاماتنا أو نتأخر في التخرج. كل هذه الملاحظات والاستجابات أوحت بموضوع الدراسة التي تدور حول بناء مقياس للتفكير الناقد الترابطي اللغوي للطالبات، وتكمن مشكله الدراسة في الإجابة عن الأسئلة

التالية:

١- ما العوامل المكونة للتفكير الناقد الترابطي المساهمة في التنبؤ بالتفكير الناقد الترابطي؟

٢- ما التحليل العاملي لمكونات التفكير الناقد الترابطي؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس يقيس التفكير الناقد الترابطي اللغوي لطالبات تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها في كليه الأميرة عالية الجامعية/ الأردن.

أهمية الدراسة:

إن توجيه الاهتمام لتعلم وممارسة التفكير الناقد لدى الطالبات المتخصصات في اللغة الإنجليزية وآدابها، يمكن أن يزيد من بنية التخصص، ويعمق فهمهن لمكونات وعناصر هذا المحتوى التعلمي لما سيمارسن مهارات تفكير متقدمة. كما أن تشجيع الطالبات على ممارسة التفكير الناقد يمكن أن يطور الوعي الذاتي بطبيعة المعرفة التي تتطلب النقد، والبحث عن الأدلة والبراهين لقبول فكرة أو رفضها وتجنب التحيز والمزاجية في محاكمة النص. ولذلك تنبع أهمية الدراسة من خلال تقديم:

- مقياس يتمتع بالصدق والثبات ومقياس للتفكير الناقد الترابطي اللغوي للطالبات.
- إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من المقاييس وبخاصة في ظل ندرة الدراسات حول الموضوع.
- قد تفتح نتائج الدراسة الباب أمام الباحثين لتطوير مقاييس مشابهة، أو الاستفادة من هذا المقياس في بحوثهم.

الافتراض العام للدراسة:

تستند الدراسة إلى الافتراض العام الذي انتشر في أدب التفكير الناقد ومضمونه؛ والتفكير الناقد هو استعداد طبيعي يوجد لدى الفرد فهو ينمو ويتطور بفعل البيئة والوسط التعلمي التدريبي، ويظهر على صورة ممارسات ناقدة للأفكار، والمواقف، والقرارات ويهدف إلى تحقيق الفهم والمشاركة الفاعلة والمعالجات الذهنية المتقدمة في تعلم اللغة الإنجليزية وآدابها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

يعرِّف إنيس (Ennies,1985) التفكير الناقد: بأنه مجموعة من العمليات الذهنية التي يُتَأمَّل ويُستدل فيها وتُوظَّف من خلالها الاستراتيجيات والتمثيلات لحل مشكلة أو اتخاذ قرار، أو تعلُّم مفاهيم جديدة، والمتمثل في الدرجات المستخلصة على التفكير الناقد ككل:

- **التعريف:** هو عبارة عن عملية تتطلب تعريف العملية الذهنية التي تمارسها الطالبة بكلمات محددة، وهي المحددة بالدرجة التي تقيسها الفقرات المكونة لهذا البعد.
- **التعرف على الافتراضات:** يمثل التعرف على الافتراضات، عملية ذهنية تتطلب التمييز بين الافتراضات المتعلقة بالموضوع والمحددة بالدرجة التي تقيسها الفقرات لهذا البعد.
- **التفسير:** يمثل العملية التي تُعبِّر عن الفهم والمعاني المستندة إلى خبرة من التجارب والمواقف والمعطيات والقوانين والمعايير، والمقاسة بالدرجة التي تقيسها الفقرات.
- **التحليل:** يمثل العملية الذهنية التي تتعلق بتحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة بالأسئلة والمناهج والخصائص والصيغ والمحددة بالدرجة التي تقيسها الفقرات.

- **التلخيص:** يُعبِّر عن العملية التي يُرَكَّز فيها على نقاط ومراكز محورية في الموقف أو الفكرة والتي تتحدد بالدرجة على الفقرات.
- **تنظيم الذات:** يُعبِّر عن العملية الذهنية التي يُطبَّق فيها التفكير الناقد على تفكير الطالبة نفسها، والتي تتحدد بالدرجة على الفقرات.
- **تقويم المناقشات:** يمثل العملية الذهنية التي تُقَيَّم فيها الادعاءات والتمييز بين الرأي والحقيقة والمحددة بالدرجة على الفقرات. **ويعرف إجرائيًّا** بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس التفكير الناقد الترابطي والمستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

قامت الغامدي (Al-ghamdi,2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُسْتُخدِم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبة أُخْتِرْن من مقرر "استراتيجيات تدريس الرياضيات وتقييمها" بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بطريقة قصدية، وقُسِّمْنَ إلى مجموعتين متساويتين. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار التفكير الناقد في (٣٠) فقرة، طُبِّقَت قبليًّا وبعديًّا. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الكلي وكل من مستوى التعرف على الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط والاستنتاج تعزى لطريقة التدريس.

وأجرى رايت (Wright,2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والعمر، واستخدام الحاسوب في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالبًا وطالبة من مستويات تعليمية مختلفة في كلية جادرون (Ghadron) جامعة نبراسكا الأمريكية، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية واشتملت على (٦٦) طالبًا وطالبة،

والأخرى ضابطة وضمت (٩٧) طالبًا وطالبة، وطُبِّق اختبار واطسون- جليسر على عينة الدراسة قبل التجربة وبعد الانتهاء منها، ودلت نتائج الدراسة على أنه لا يوجد أثر لكل من الجنس واستخدام الحاسوب في قدرة الطلبة على التفكير الناقد، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التفكير الناقد والعمر.

قام موك (Mok,2009) بدراسة بعنوان "من السياسات إلى الحقائق" لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في المدارس الثانوية في هونج كونج في مادة الكتابة باللغة الإنجليزية، هدفت إلى التعرف على قدرة المعلم على ترجمة افكار التفكير الناقد وممارستها من خلال الملاحظة الصفية ودراسة الحالة التي تغطي أكثر من (٦٠٠) دقيقة من التدريس، لوحظ من خلالها أربعة دروس كتابة وتحليلها، وكشفت البيانات عن عدم قدرة بعض المعلمين لاستخدام مهارات التفكير الناقد أو تنميتها لدى طلابهم، وتخلص الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين لمساعدة الطلبة على الكتابة.

قام ريد وكرومري (Reed,Kromry,2001) بدراسة هدفا فيها إلى استخدام نموذج بول (Paul) في التدريس بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتميزين والقدرة على تحليل الغموض. ضمت العينة (٢٩) طالبًا وطالبة كمجموعة تجريبية و(٢٣) طالبًا وطالبة كمجموعة ضابطة من طلبة جامعة فلوريدا. وطُبِّق عليهم اختبار التفكير الناقد المسمى باختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. وأشارت النتائج لصالح تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية وأظهرت زيادة في القدرة على تحليل النصوص، ولم تظهر فروق بين الجنسين.

وفي دراسة لهيرمان (Herman,2000) هدفت إلى تحديد أثر تعليم التفكير الناقد من خلال شبكة الحاسوب والإنترنت. وقد ضمت الدراسة (٧٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة إرفورث في الولايات المتحدة الأمريكية وبواقع (٥٤) طالبة و(١٦) طالبًا للمجموعة التجريبية، ومثلهم للمجموعة الضابطة. وقد

عُرِّضَت المجموعة التجريبية إلى مجموعة من المحاضرات المسجلة من خلال شبكة الإنترنت والغنية بالوسائل التوضيحية والأساليب التشاركية، وتعلمت المجموعة الضابطة بطريقة عادية من خلال مادة سمعية مسجلة. وطُبِّق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس المعتمد على الحاسوب والإنترنت ولصالح المجموعة التجريبية.

وقامت رولاند (Ruland,2000) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة ببيئة الصف بالنمو في مهارات التفكير الناقد، وضمت البيئة مجموعة من الخصائص كالاستقصاء، والحوار، والمناقشة والتعلم التعاوني. وضمت الدراسة (٣٤٢) طالبًا وطالبة من جامعة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد طُبِّق اختبار قبلي بالتفكير الناقد للمجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد شارك جميع الطلبة موضوع الدراسة في أربعة مساقات دراسية منها مساقات اللغة الإنجليزية صُمِّمَت بأسلوب الحوار والمناقشة، وهدفت إلى تنمية التفكير الناقد ضمن هذه المساقات. ودلت النتائج على وجود فروق دالة تعزى لطريقة الحوار والمناقشة وتطوير مهارات التفكير الناقد.

وقام كل من أرينجا وباترش (Arangie,Patricia,1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر مناهج السنة الأولى في كلية التمريض لمستوى البكالوريوس في التفكير الناقد والتطور الخلقي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا وطالبة طُبِّقَ عليهم اختبار التفكير الناقد المتكون من مجموعة اختبارات فرعية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين درجات التفكير الناقد، والتحصيل واعتبار المستوى الدراسي والتطور الأخلاقي في الكلية.

قامت جن (Gunn,1993) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى اكتساب مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالمستوى الدراسي، ونوع التخصص والجنس لدى

طلبة جامعة سان فرانسيسكو. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة في تخصصات دراسية مختلفة، ومن ضِمن تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها. وقد بنى مقياسًا في هذه الدراسة، وأظهرت النتائج ارتباط الدرجة الأعلى في التفكير الناقد بالمستوى الدراسي الأعلى ولدى الإناث.

وهكذا فقد أمكن استعراض الدراسات التي تتعلق بدراسة التفكير الناقد في العلوم الاجتماعية والأدبية عمومًا، وتظهر ندرة الدراسات في مجال تعلُّم اللغة الإنجليزية وآدابها، وباستخدام مقياس ترابطات لغوية، مما يبرر إجراء الدراسة الحالية، وعدم وجود دراسة في البيئة العربية، وعلى هذا المستوى التعليمي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات تخصص اللغة الإنجليزية من كلية الأميرة عالية الجامعية للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي٢٠١٢/٢٠١٣ والبالغ عددهن (٢٠٣٣) طالبة وذلك حسب إحصائية وحدة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (٢٦٦) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها، وأُخْتِرن بالطريقة العشوائية البسيطة، موزعين إلى (٧٥) طالبة من مستوى السنة الأولى، و(٦٠) طالبة من مستوى السنة الثانية، و(٦٥) طالبة من مستوى السنة الثالثة، و(٦٦) من مستوى السنة الرابعة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- حدود بشرية ومكانية: عينة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية، تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها من المستويات الدراسية

الأربعة (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

- حدود زمانية: طُبِّقَت الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام ٢٠١٢/ ٢٠١٣.
- محددات الدراسة: متمثلة بمدى جدية استجابة عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة.

مقياس التفكير الناقد الترابطي اللغوي:

أُسْتُعْرِض عدد من المقاييس للتفكير الناقد في مجالات مختلفة في مواد العلوم الاجتماعية والمحتويات الدراسية الأخرى.

(Watson,Glasser,1999), (Paul,2005), (Harris and Hodges,19985), (Sommers and Polacheck, 2004), (Tsui,2000), (Mcferland,1985) (Klenz,2003),(Ennise 2004)

وأُسْتُخْدمت صور مختلفة من الفقرات مثل: التمييز بين الحجة والحقيقة والرأي، وعمليات الاستنباط، والاستنتاج، والتفسير، واختيار البدائل على صورة جمل خبرية، وإجابات بصورة نعم، أو لا، أو على صورة عبارات تتطلب تكميلًا أو اختيارًا بين مجموعة من الأفكار المتدرجة منطقيًّا.

أما المقياس الذي بُنِي لأغراض الدراسة الحالية، فهو يقوم على اختيار مفردة مغايرة أو مختلفة عن باقي المفردات، وقد أُخْتيرَت مترادفات لغوية تمثل عمليات ذهنية ناقدة تعتبر مفاتيح لعمليات التفكير الناقد ضِمن مجالات فرعية تُوصِّل إليها في عمليات التحليل الإحصائي العاملي.

وقد بُنِيَت الفقرات لتمثل درجة التفكير الناقد، والتي حُصِرَت كما وفرها الأدب المتوفر Tsui, 1985, Paul, 2005, Ennies, 2004, Mcferland, 2000، وهي تنظيم الذات، والاستدلال الأدبي، والتعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والتعريف، والتلخيص، والاستنباط، والتحليل والتقويم الأدبي.

صدق وثبات المقياس:

ومن أجل الوصول إلى مقياس يتصف بخصائص إحصائية مناسبة، تم

القيام بالخطوات التالية:

١- **الخطوة الأولى:** مراجعة الأدب النظري والتجريبي.

بناء على ما رُوجِع، فقد حُدِّدَت الفقرات على صورة فقرات ترابطية لغوية وصِيغَت، وطُلِبَ من أفراد العينة تحديد الكلمة التي تمثل العملية الذهنية غير المترابطة مع باقي مفردات العمليات المتضمنة في الفقرة، وهكذا في كل الفقرات، لذلك تراوحت الإجابة على الفقرة بين مناسبة وتأخذ درجتين، وغير مناسبة وتأخذ درجة. وبذلك تكونت الأداة في صورتها قبل التحليل العاملي من (٤٨) فقرة توزعت في تسعة مكونات فرعية للتفكير الناقد الأدبي وهي: التعريف، والتعرف على الافتراضات، والتفسير، وتنظيم الذات، والتحليل، والاستنباط، والتلخيص، والاستدلال، وتقويم المناقشات.

٢- **الخطوة الثانية:** التوصل لمؤشرات أولية عن الفقرات. إذ عُرِضَت الأداة بصورتها الأولية، للتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري على ستة من المحكمين في مجال الاختصاص في كلية الأميرة عالية الجامعية، والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، بهدف الوقوف على آرائهم حول الأداة ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، ومدى دقة الفقرات، ووضوح الصياغة ودرجة تمثيلها للأداة. وفي ضوء الملاحظات، حُذِف عشر فقرات لإجماع المحكمين المختصين على عدم ملائمتها أو لصعوبة فهمها، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٣٨) فقرة.

تصحيح المقياس:

إن درجات المفحوصين تتراوح في مداها النظري بين (صفر- ٣٨)، حيث تتطلب الإجابة على المقياس، الاختيار الصحيح للكلمة المغايرة، وتعطى بذلك علامة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في حالة الاختيار الخاطئ.

٣- الخطوة الثالثة: استخراج مؤشرات إحصائية للمقياس:

- **أولًا: مؤشرات صدق المقياس:** تُبنيت درجة صدق منطقي، كما تُحُقِّقَ من

صدق المقياس من خلال الإجراءات السابقة في الخطوتين الأولى والثانية والمتمثلة في شمول المقياس وفقراته لمنطقة عمليات التفكير الناقد الأدبي الترابطي.

– **ثانيًا: مؤشرات ثبات المقياس:** وقد طُبِّق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (٤٠) طالبة من طالبات الكلية، وقد حُسِبَت العينة للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة مع المكون الفرعي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (٠،٧٢٥) وارتباط المكونات مع الدرجة الكلية، إذ بلغ (٠،٦٨) وقد اعتبرت هذه المعاملات مقبولة كما ورد لدى (Tuckman,1994)، واُسْتُخدِم ثبات الإعادة بعد أسبوعين من تطبيقة للمرة الأولى وبلغ الكلي (٠،٨٢٠). وقد أمكن تحديد المجالات، وتحديد عدد الفقرات التي تمثل كل مجال من المجالات، وأرقامها في الجدول التالي:

جدول رقم (١) العوامل السبعة المكونة للتفكير الناقد الترابطي، وأرقام فقراتها في المقياس

	العامل	أرقام الفقرات	المجموع
١–	التعريف	١، ٦ ، ١٣، ١٧، ٢٩	٥
٢–	التعرف على الافتراضات	٥ ، ١٥ ، ٢٢ ، ١٠، ٣٦، ٣٨	٦
٣–	التفسير	٢ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٣	٥
٤–	التحليل	٤ ، ١٤ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٢٨	٦
٥–	التلخيص	٨، ١٩، ٢٥ ، ٢٣ ، ٢٧	٥
٦–	تنظيم الذات	٣ ، ٢٠ ، ٧ ، ٩ ، ١١	٥
٧–	تقويم المناقشات	١٢ ، ٢١ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٧	٥
	المجموع العام		٣٨

النتائج: ومن أجل الكشف عن العوامل الفرعية المكونة لعمليات التفكير الناقد الأدبي الترابطي، أُسْتُخْدِم تحليل الانحدار للتدرج (Stepwise Regression Analysis)، وقد أمكن التوضيح لنتائج تحليل استجابات الطالبات، وأمكن ترتيبها حسب أهميتها.

جدول رقم (٢) القيم النسبية ونسبة التباين للعوامل السبعة المكونة للتفكير الناقد الترابطي اللغوي

	مكونات التفكير الناقد الترابطي اللغوي	القيمة النسبية	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١-	التعريف	١٢،٢	٨،١١	٨،١١
٢-	التعرف على الافتراضات	٨،٣١	٦،٥٠	١٤،٦١
٣-	التفسير	٧،٢٢	٥،٤٠	٢٠،٠١
٤-	التحليل	٤،٣٣	٣،١١	٢٣،١٢
٥-	التلخيص	٣،٠٦	١،٠٧	٢٤،١٩
٦-	تنظيم الذات	٢،٧١	١،٠٢	٢٥،٢١
٧-	تقويم المناقشات	١،٧٧	١،٠١	٢٦،٢٢

يلاحظ من التحليل باستخدام طريقة العوامل الرئيسية (Principal Factors)، أنه قد ظهر سبعة عوامل فرعية لمكونات التفكير الناقد الترابطي، وهي مرتبة حسب أهميتها ومقدار ارتباطها بالدرجة الكلية، كما أظهر التحليل أن المكونات قد فسرت ما نسبته ٢٦،٢٢% من عمليات التفكير الناقد، وأن هناك عوامل أخرى قد تكون مكونة للتفكير الناقد، وهي غير محددة لم يكشفها التحليل العاملي. وذلك من أجل الإجابة على السؤال الثاني، وهو: ما التحليل العاملي لمكونات التفكير الناقد الترابطي اللغوي ودرجة تشبع الفقرات بالعوامل؟

جدول رقم (٣) التحليل العاملي ودرجة تشبع فقرات التفكير الناقد الترابطي اللغوي بمكوناته الفرعية.

	الفقرة	التعريف	التعرف على الافتراضات	التفسير	تحليل	تلخيص	تنظيم الذات	تقـــويم المناقشات
١-	يعرف، يحدد، يميز، ينقد	٠.٤٦	–	–	–	–	-	-
٢-	يحدد، يعدد، يفسر، يعاين	٠.٤٤	–	–	–	–	-	-
٣-	يجمع، يربط، يقوم، يضم	٠.٣٢	–	–	–	–	-	-
٤-	يفصل، يفترض، يحلل، يتبين	٠.٢٧	–	–	–	–	-	-
٥-	يذكر، يقلب، يستعرض، يستفسر	٠.١٥	–	–	–	–	-	-
٦-	يفترض، ينمي، يصدق، يتحيز	–	٠.٣٥	–	–	–	-	-
٧-	يقوّم، يبني، يخصص، يربط	–	٠.٢٦	–	–	–	-	-
٨-	يستدل، يصوغ، يتنبأ، يفترض	–	٠.٢٢	–	–	–	-	-
٩-	يحلل، يستنتج، يستحضر، يضمن	–	٠.١٨	–	––	–	-	-
١٠-	يسأل، يتوصل، يقوّم، يحدد	–	٠.١٤	–	–	–	-	-
١١-	يصدق، يربط، يحذف، يستبعد	–	٠.١٢	–	–	–	-	-
١٢-	يفسر، يستنتج، يوضح، يسهل	–	–	٠.٢٨	–	–	-	-
١٣-	يعبّر، يحدد، يذكر، يحكم	-	-	٠.٢٢		-	-	-
١٤-	يركب، يوضح، يفصل، يذكر	-	-	٠.١٧		-	-	-
١٥-	يستوعب، يصف، يستخرج، يحلل	-	-	٠.١٥		-	-	-
١٦-	يقوّم، يستحضر، يتأمل، يتساءل	-	-	٠.١٢		-	-	-
١٧-	يحلل، يقسم، يجزأ، يربط	-	-	-	٠.٢٥	-	-	-
١٨-	يفرض، يوزع، يحكم، ينشر	-	-	-	٠.٢٢	-	-	-
١٩-	يبعثر، يقوّم، يوسع، يمد	-	-	-	٠.١٨	-	-	-
٢٠-	ينوع، يستنتج، يزيد، يكثر	-	-	-	٠.١٥	-	-	-
٢١-	يسأل، يصف، يختبر، يفهم	-	-	-	٠.١٤	-	-	-
٢٢-	يكتشف، يستنبط، يحاجج، يصل	-	-	-	٠.٠٧	–	–	–
٢٣-	يلخص، ينتقد، يعدد، يذكر	-	-	-	–	٠.٢٥	–	–
٢٤-	يخصص، يكتب، يحلل، يبني	-	-	-	–	٠.٢٣	–	–
٢٥-	يعلق، يضع، يعدد، يستذكر	-	-	-	–	٠.٢٢	–	-
٢٦-	يرتب، يعرف، ينظم، يستبصر	-	-	-	–	٠.١٥	–	-
٢٧-	يرصد، يفترض،يرتب، يميز	-	-	-	–	٠.١٣	–	-
٢٨-	يضبط، يتساءل، يتأكد، يربط	-	-	-	–	-	٠.١٧	-
٢٩-	يفترض، ينظم، يعيد، يختبر	-	-	-	–	-	٠.١٥	-
٣٠-	يتأكد، يفسر، يعالج، يصمم	-	-	-	–	-	٠.١٣	-
٣١-	يفحص، يحلل، يرتب، يستدخل	-	-	-	–	-	٠.١٢	-
٣٢-	يميز، يقوّم، يربط، يعي	-	-	-	–	-	٠.٠٧	-
٣٣-	يقوّم، يحلل، يعبر، يستغرب	-	-	-	–	-	-	٠.١٥
٣٤-	يصف، يستنبط، يعلي، يرفع	-	-	-	–	-	-	٠.١٣
٣٥-	يقلل، يتجنب، يقبل، يفسر	-	-	-	–	-	-	٠.٠٩
٣٦-	يحبذ، ينفر، يقلل، يحلل	-	-	-	–	-	-	٠.٠٧
٣٧-	يزيد، يضم، يشرح، يبعد	-	-	-	–	-	-	٠.٠٥
٣٨-	يناقش، يقبل، يرفض، يبدع	-	-	-	–	-	-	٠.٠٣

وقد ظهر من عملية التحليل العاملي وتشبع فقرات التفكير الترابطي لكل مكون كالتالي:

جدول رقم (٤) المكون العاملي ونسب التشبع بالتفكير الناقد الترابطي اللغوي

	المكون العاملي	الأقل تشبعاً	الأكثر تشبعاً
١-	التعريف	٠,١٥	٠,٤٦
٢-	التعرف على الافتراضات	٠,٣٥	٠,١٢
٣-	التفسير	٠,٢٨	٠,١٢
٤-	التحليل	٠,٢٥	٠,٠٧
٥-	التلخيص	٠,٢٥	٠,١٣
٦-	تنظيم الذات	٠,١٧	٠,٠٧
٧-	تقويم المناقشات	٠,١٥	٠,٠٣

ويظهر من التحليل العاملي أن هذه العوامل السبعة قد فسرت ما نسبته (٢٦،٢٢%) من التفكير الناقد، وهذا يبرر أهمية هذا المقياس الذي زود بنسبة تكاد تكون مقبولة وفق دلالاته الإحصائية المناسبة، وبذلك أُجِيب عن سؤال الدراسة الثاني.

مناقشة النتائج:

في الدراسة الحالية ومن أجل الإجابة على سؤالين يتعلقان أولا بالعوامل المكونة للتفكير الناقد الترابطي للتطبيق على طالبات كلية الأميرة عالية تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها بعد التأكد من سلامة بنائه وخصائصه الموثوقة، فقد تُوصِّل إلى سبعة عوامل فرعية وهي: التعريف، والتعرف على الافتراضات، والتفسير والتحليل، والتلخيص، وتنظيم الذات، وتقويم المناقشات، وتبين أنها تفسر ما نسبته ٢٦،٢٢% من التفكير الناقد، وقد جاءت متفقة مع عدد من الاتجاهات في تفسير التفكير الناقد (Herman.2002,and Reed Kromrey,2001,Mcferland,1985).

وقد جاءت أكثر شمولا لقياس العمليات الذهنية الناقدة، وأكثر صدقا

وموثوقية. وقد تُوصِّل إلى أن هذا المقياس يصلح للكشف عن استعداد الطالبات لممارسة التفكير الناقد الترابطي، وتكون الدراسة الحالية قد وفرت مقياسًا موثوقًا فاعلًا لقياس مهارة التفكير الناقد، ويمكن استخدامه للكشف عن مدى توافر هذه المهارات لدى الطالبات، وكيفية تنميته وفق محتوى محدد لذلك (Langher,2000 and Paul and Elder ,2000 and Klen Z ,2003).

وفي الإجابة عن السؤال الثاني، فقد أمكن التوصل إلى مكونات التفكير الناقد الترابطي ودرجات تشبع كل فقرة بمهارات التفكير الناقد، وقد جاءت في معظمها ذات دلالة ومقبولة، مما يمكن الاطمئنان إلى هذه النتائج وموثوقيتها المحددة بسبعة عوامل فرعية للدرجة الكلية للتفكير الناقد الترابطي، وقد أيد ذلك أن التفكير الناقد الترابطي يمكن أن يقاس بدرجة كلية ودرجات فرعية بحيث يمكن التأكيد على معالجة الدرجات المتدنية لبعض العوامل، والتخطيط من أجل معالجتها لدى الطالبات. وقد تأكد ذلك بالدراسات السابقة (Tsui,2000 Hermann,2002, Gunn,1993, Paul,2005, Ennis,2004).

التوصيات:

يمكن توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن مدى استعداد الطالبات للاستفادة من نتائج تعلم مهارة التفكير الناقد الترابطي، ومدى تأثير درجاتهن في التحصيل الدراسي، والتأكيد على أهمية دراسة التفكير الناقد الترابطي على التكيف الدراسي للطالبات.

كما توصي الدراسة بإجراء دراسات تتضمن برامج لزيادة مهارة التفكير الناقد الترابطي لدى طالبات تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها لافتراض أن هذه المهارة قابلة للتعلم والتدريب وذات تأثير إيجابي للطالبات.

المراجع:

1. Al-ghamdi, M. (2018). The Effectiveness of using Electronic-Collaborative Learning in developing Critical thinking Skills and among Faculty of Education Females Students at The University of Princess Noura. **Islamic University Journal, Gaza, 26**(2), 83-105.
2. Arangie ,H and Patricia ,A.(1999)." **Moral Development Among College Nursing Student''** ,cognitive and Affective Influences Serration. Abstract International,59(9):3343-A.
3. Cuzy, A.(1999)."**Writing in the other Margin A Survey Guide to Composition Course and Projects in University Honors Programs**".DIA.60(6):2011-A.
4. Ennise,R,(1985).A logical Bass for Measuring Critical thinking Skill.**Educational Leadership**, 4392)44-48.
5. Ennise,R.(2004)."**A Super –streamlined Conception of Critical Thinking**", Retrieved may 5,2004.
6. Facione,P.(1988)." **Critical Thinking : What is and why it counts**", California Academic Press.
7. Ferrett,S.(2000)."**Critical Thinking Across the Curriculum Project**", Retrieved May,12,2005.
8. Glassner,A,and Schwartz,B.(2005)."**The Ontilogos ability to evaluation information Supporting Moral Arguments**". Learning and Instruction.15,353-375.
9. Norris, E.(1985)."**Critical Thinking Students**" ,College students Journal,Vol.35,4.
10. Gunn.(1993).**Aeeessing Critical Thinking**, Diss.ABS,Intern,vol,54,No 4.
11. Harris,Gand Hodges,N.(1998),"**Definition of Critical Thinking**" ,Retrieved ,July 5,2005,from.http://www.Kemetro,cc,mo.us.longview/ctac/definitions.htm.
12. Herman,A.(2000)."**Critical Thinking Among University Students:Does The Family Background matter**",Journal of Teaching Critical Thinking On line ,Vol.29,Issu 2.
13. Langher,E,(2000).The Construct of mindfulness, **Journal of Social Issues**,56,1-9.
14. Maibrana,V.(2000)."**Critical Thinking Across the curriculum**

Project", Retrieved May ,15,2005.

15. Mcferland,M.(1985)."**Critical Thinking in Elementary School Social Students"**,Social Education,Vol,49,No 3.
16. Mok, Jane.(2009)."**From Policies to Realities; Developing Students`Critical Thinkin in Hong Kong Secondary School English Writing Classes**", RELC Journal; AJournal of Language Teaching and Research,v40 n3 p262-279 2009.
17. Paul,R,and Elder,L.(2004)."**Critical Thinking**",Prentice Hall,New York.
18. Paul,R.(2005)."**The State of Criticl Thinking Today**",New Directions for Community colleges,130 27-40.
19. Reed,J,Kromrey,J.(2001)."**Teaching Critical Thinking in A Community College Courses**", Empirical Evidence From Infusing Paul`s Model.College student Journal,Vol.35,2,p 96 - 110.
20. Ruland,J.(2000)." **Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinkingof First year students**",DAI-A60(8).
21. Sommers ,A, and Polcheck, W.(2004)."**Critical Reading Outcomes and literacy study in a problem-Based Learning (PBL) literature Course**",DAI-A87(9).
22. Tsui,L.(2000)."**Effects of Campus Culture on Student`s Critical Thinking** ",The Review of Higher Education ,23(4),421-441.
23. Tuckman,B.(1994)."**Conducting Educational Research. college**", pub.New York.
24. Wright, J.(2010). The Relationship of Formal Computer Course Work to Colege Students Critical Thinking Ability.**Dissertation Abstract International** 48(12), P.3046A.