البحوث والدراسات

درجة امتلاك طلبة وطالبات كلية التربية من تخصصي العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد*

د. علي حسن إبراهيم**
د. كلثوم محمد الكندري***

ملخص:

سعت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك طلبة كلية التربية جامعة الكويت في تخصص التربية الإسلامية والعلوم لمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارسة الطلبة المنتمين لهذه التخصصات لهذه المهارات، من تحليل واستقراء وتقويم واستدلال واستنتاج، وقد شملت عينة الدراسة (١٥١) طالباً منهم: (٢٢) طالباً و(١٢٩) طالبة من تخصص العلوم والتربية الإسلامية من كلية التربية جامعة الكويت – للعام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤. وقد تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠) California Critical Thinking Skills كأداة لقياس مهارات التفكير بمستوياتها، وذلك بعد تحكيم الاختبار والتأكد من خصائصه ومدى مناسبته للبحث العلمي المنشود. وقد أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في امتلاك طلبة كلية التربية، جامعة الكويت لتخصصي العلوم والتربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، وأوضحت الدراسة أن المعدل للثانوية العامة والمعدل التراكمي بالجامعة لا يعد مؤشراً لامتلاك الطلبة والطالبات لمهارات التفكير الناقد. كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور (٥,٢٨) مقابل الإناث (٤,٥٩) في مهارات التفكير الناقد – التقويم والاستنتاج عند مستوى دلالة (٠,٠٣٦). كما أوضحت الدراسة

* تم دعم هذا المشروع من قبل جامعة الكويت تحت رقم (TT02/13).

** أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

*** مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

وجود علاقة دالة بين معدل الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة (٠,٤٠)،وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١).وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات،من أبرزها: ضرورة التأكيد على معلمي المراحل الدراسية، والمرحلة الجامعية بتفعيل الأنشطة التعليمية التي من شأنها تعزيز ممارسة الطلبة لمهارات التفكير العليا والناقد، وتشجيع عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات؛ لتوظيف مهارات التفكير الناقد بصورة أوسع في مجالات التدريس.

خلفية الدراسة:

يعد التفكير شكلاً من أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، فمن خلاله يكشف الحقائق ويخلص عقله من الأوهام والأساطير، كما أنه يرى فيه الهداية والرشد والرأي السديد، ليس ذلك فحسب، بل إن العلم المتحصل عن التفكير من أشرف العلوم وأكثرها ثباتاً ودقة، وذلك بالقياس إلى ما ندعي امتلاكه بالحفظ والتلقين بلا وعي ودراية، وما فائدة العلم إذا لم يكن جزءاً من كياننا ومسار سلوكنا ومحقق أهدافنا وغاياتنا في الحياة؟

إن تعليم التفكير يعزز فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالمنا السريع المتغير. وعلى الرغم من النمو والتطور الحاصلين عند الأفراد في المجتمع، وعلى الرغم من التكيف الحاصل مع المستجدات الثقافية، فإن الأكثر أهمية يكمن في تنمية الرغبة والقدرة عند الأفراد على التفكير الناقد، ومن أجل بناء الشخصية الموضوعية؛ لتحقيق المواطنة الفاعلة، والمشاركة الديموقراطية في حياتهم، وتشير كثير من الدراسات إلى أن التفكير الناقد يعود بالأثر الإيجابي ليس على الفرد فقط، وإنما على المجتمع ككل، وأن التفكير الناقد يقلل من نشاط الإهمال واللامبالاة، عن طريق تشجيع طرح التساؤلات حول المفاهيم العامة وتقويم الادعاءات والحجج.

فالتفكير الناقد أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال، الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية، للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. (المغيصيب، د. ت ص٦).

وقد تنامى الاهتمام في العقود الماضية في الكثير من بلدان العالم بتنمية التفكير بعامة والتفكير الناقد بخاصة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، حتى صارت تنمية قدرات التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم، وهدفاً رئيسياً تسعى المناهج المدرسية لتحقيقه؛ حيث تشهد الحياة المعاصرة تغيرات سريعة تمسّ جميع جوانب الحياة تقريباً، وتشهد انفجاراً معرفياً، وثورة في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وأصبحت الكثير من المعلومات في متناول اليد، ومع ذلك ازدادت شكوك الإنسان في قدرته على مواجهة ما تفرضه هذه التغيرات من تحديات، ووقف حائراً أمام هذه التحديات الكبيرة وهذا الكم الهائل من المعلومات، وهنا يبرز الاهتمام بالتفكير؛ حيث إن تعليم التفكير يعزز فرص المجتمعات والأفراد في التعايش مع مجتمع سريع التغير، وكذلك بات هدفاً أساسياً تسعى المناهج التربوية لتحقيقه في الكثير من دول العالم.

فالتفكير الناقد لم يعد خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات، منها: أن تنمية القدرة على التفكير الناقد عند الطلبة يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه؛ لأن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى وإلى ربط عناصره بعضها ببعض.

والطلبة في الوقت الحاضر، بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى مهارات عالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات والقيام بالمبادرات المختلفة، فيصبح المتعلم بحاجة إلى التزود بمهارات التفكير الناقد؛ كي يكون قادراً على خوض مجالات التنافس بشكل فعال، في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.

إن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالطلبة إلى الاستقلال في تفكيرهم، وإلى تحررهم من التبعية؛ أي تكوين العقل المستقل الموضوعي، وإن استخدام

التفكير الناقد يؤدي بالطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه، والتفكير الناقد فرصة مواتية لتدريب الطلبة على صنع القرارات الحياتية، مما يلبي حاجة أساسية للمجتمع الديمقراطي، متمثلة في تكوين مواطن مستنير في رأيه، يعتقد ما هو سليم وصحيح، وينزع إلى التصرف بتعقل وحكمة (حبيب، ٢٠٠٠).

ويشير الحر (٢٠٠١) إلى أنه من دون المعرفة العميقة بماهية التفكير لا نستطيع الارتقاء بمنظوماتنا التربوية، إذ إن الهدف الرئيسي هو الانتقال إلى تعليم مهارات لتلبية احتياجات الطلبة، بصورة تنسجم مع الأهداف التي يسعى إليها التفكير، التي تركز على المهارات الأساسية من ناحية، وتنمية المهارات العقلية العليا من ناحية أخرى.

لذا أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول، وخاصة دولة الكويت، تولي اهتماماً خاصاً للتفكير، وبالأخص؛ التفكير الناقد، وتضعه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعليم والتعلم، وبناء على ذلك يعد تعليم التفكير الناقد غاية أساسية، تهدف إليها معظم السياسات في دول العالم. ويضيف نوريس (Norris, 1985) أن الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة يقود إلى نتائج مهمة، منها: الفهم العميق للمحتوى المعرفي، وتوظيفه في التعلم، الذي يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى. ويذكر خريشه (٢٠٠١) أن العلوم الطبيعية تحتل مكانة مهمة في تنمية مهارات التفكير العليا، التي من أهمها مهارات التفكير الناقد، ويضيف فارمر (Farmer, 1983) أنه من الضروري تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية في تدريس منهج العلوم.

وتهدف كلية التربية في جامعة الكويت إلى إعداد وتنمية معلمين اختصاصيين مهنيين تربويين أكفاء، يسعون لتحسين حياة الآخرين من خلال عملية التعليم والتعلم، وتسعى كلية التربية إلى تقديم تعليم تربوي يتصف بالجودة لكل متعلم.

وتعتبر كلية التربية بجامعة الكويت الكلية الوحيدة الحكومية بدولة الكويت،

وتضم عدة برامج، منها (برنامج رياض الأطفال، الابتدائي، المتوسط والثانوي) ويندرج تحتها تخصصات أدبية عدة، منها تخصص اللغة العربية والاجتماعيات والإسلامية، ويعتبر تخصص الدراسات الإسلامية أحد التخصصات النظرية الهامة، ويرتبط التخصص بكلية الآداب وكلية الشريعة، ويهدف التخصص إلى بناء الكوادر التعليمية المتميزة في تخصص الدراسات الإسلامية، وإعداد مخرجات قادرة على المنافسة في ميادين العمل، ونشر الثقافة الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة. ومن التخصصات العلمية التي تطرحها الكلية تخصص الرياضيات، وتخصص العلوم للبرنامج الابتدائي والمتوسط والثانوي، ويهدف تخصص العلوم بشكل عام إلى إعداد المعلم إعداداً متكاملاً علمياً وثقافياً ومهنياً لتدريس العلوم، لمرحلتي الابتدائي والمتوسط.

التفكير الناقد:

قدم عدد من الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع عدة تعريفات للتفكير الناقد، من بينها:

أ – يصف العجلوني (١٩٩٤) التفكير الناقد بأنه: عملية اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام عن طريق التمييز بين الحقائق والآراء، وفحص الفرضيات عن طريق الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة.

ب – ويرى باير (Bayer, 1998)، أن التفكير الناقد يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها أو أهميتها أو جدارتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه.

أما مرعي ونوفل (٢٠٠٧) فيرى أن التفكير الناقد حكم منظم ذاتياً، يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم والاستنتاج، وهو يعد كذلك قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية. أما أنيس (Ennis, 1998) فيرى أنه التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات. ونظراً لاختلاف الباحثين والمنظرين في مفهوم التفكير الناقد، فقد قام مجموعة من الباحثين بموضوع التفكير الناقد، وبدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، في

مختلف الحقول الأكاديمية: العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية؛ لبحث مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية، وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين، بدءاً من عام (١٩٩٠-١٩٩٢). استخدم هؤلاء الخبراء إستراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن كيفية تعريف التفكير الناقد للمستوى الجامعي؛ بحيث يمكن لمدرب مساق التفكير الناقد أن يحدد مهارات التفكير الناقد المتعلمة، وتوصلت هيئة الخبراء على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد، على النحو الآتي: إن التفكير الناقد حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وكذلك يعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء. ويشير الباحثون في هذا المجال إلى أن التفكير الناقد يحتاج إلى تركيز عال، في عملية الاستقصاء، ويعمل على تعليم وإيجاد مفكرين نقديين يقتضي بالضرورة العمل باتجاه المستويات العليا من التفكير، وهذه العملية تجمع بين تطوير مهارات التفكير الناقد، ومن ثم تغذية تلك الميول التي تعد أساس المجتمع العقلاني والديموقراطي.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثين في ميدان التعليم الجامعي، لاحظا أن طلبة كلية التربية في جامعة الكويت يظهرون عدم القدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد، حيث تشير الدراسات إلى أن هناك اعتماداً على معايير المقاييس التقليدية في الجامعة؛ مما أبرز الحاجة إلى تطوير اختبارات موضوعية ذات دلالة خاصة على معرفة درجة ممارسة الطلبة – موضوع الدراسة – لمهارات التفكير الناقد؛ حيث لاحظ الباحثان أن الطلبة أصبحوا أقل اعتماداً على الحقائق والمهارات الأساسية، نتيجة الانتقال للتطورات التكنولوجية الحديثة والمتسارعة في هذا العالم. فمهارات التفكير الناقد تشكل بعداً هاماً في حياة الطلبة بعامة، والطلبة الجامعيين بخاصة؛ الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم.

ويسعى الباحثان إلى معرفة درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد

لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت، عينة الدراسة، وعلى وجه الخصوص تخصص العلوم والتربية الإسلامية. وقد طبق الباحثان اختبار كاليفورنيا نموذج (٢٠٠٠) لمهارات التفكير الناقد على طلبة كلية التربية (عينة الدراسة)، حيث أشارت عدة دراسات مختلفة لأهمية موضوع الدراسة، منها: العبدلات، ٢٠٠٣. وإبراهيم، ٢٠٠١. والعطاري، ١٩٩٩؛ وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

١ – ما درجة امتلاك طلبة كلية التربية (تخصص العلوم والتربية الإسلامية) في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية (عينة الدراسة) لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث) ؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية (عينة الدراسة) لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير التخصص الجامعي (علوم وتربية إسلامية)؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الشهادة في الثانوية العامة (علمي وأدبي) ؟

٥ – هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك طلبة كلية التربية (عينة الدراسة) لمهارات التفكير الناقد وكل من معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة؟

أهداف الدراسة:

١ – معرفة درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة شعبة العلوم والتربية الإسلامية في كلية التربية.

٢ – معرفة درجة ارتباط الجنس بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية.

٣ – معرفة درجة ارتباط معدل الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة بمهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من موضوع الدراسة نفسها، حيث تطرح الدراسة بحثاً في مهارات التفكير الناقد؛ لما له من دور فعال في ممارسة مهارة حل المشكلات، والقدرة على التفكير المنطقي والبحث الدقيق عن المعلومات ذات الصلة؛ فيشير كل من نيكولاي سن وريتربوش (Nicolay Sen & Ritterbush, 2005) وقطامي (٢٠٠١)، إلى أن التفكير الناقد مهارة يمكن تنميتها وتطويرها لدى كل فرد حتى يصبح مفكراً ناقداً أولاً، ثم يصبح لديه القدرة على ممارستها أمام الطلبة، فيصبح نموذجاً يقتدى به وبأساليبه المهارية والمعرفية من خلال المشاريع الجامعية، وأن المجتمع الجامعي يعتبر من أكثر المجتمعات نضجاً واستقلالاً، فهو يتفاعل مع جميع المتغيرات البيئية الدراسية، وتبرز أهمية الدراسة التطبيقية في:

أولاً: القدرة على إنتاج صيغ إدراكية تحكم سلوك الطالب الأكاديمي، وتؤثر على مستواه العلمي.

ثانياً: ضرورة تفعيل تعليم التفكير الناقد لمساعدة الطلبة في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعلم التي تواجههم، وتساعد على اكتشاف قدراتهم.

ثالثاً: العمل على تقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وفق اختبار حديث وهو اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، الذي يتميز عن غيره من الاختبارات بكونه يتمتع بشهرة عالمية واسعة، ومصداقية في النتائج، إضافة إلى أنه مخصص للمرحلة الجامعية.

رابعاً: يمكن أن يكون لهذه الدراسة امتداد بحثي مستقبلي، من خلال ترقب النتائج التي ستسفر عنها، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعة، أو الإستراتيجيات التعليمية –

التعلمية التي يتبعها الأساتذة، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد في المستوى الجامعي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

١ – مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى؛ للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية، إذ يرى الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل. ويقصد بها في الدراسة العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى والآراء وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية، وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات.

٢ – مهارة الاستقراء Induction Skill:

وتعني هذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ أو احتمال. ويقصد بها في الدراسة الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات.

٣ – مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات، والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج. ويقصد بها في الدراسة معرفة الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (١٢) فقرة.

٤ – مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج

المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. ويقصد بها في الدراسة: الاستنتاج والقدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (٤) فقرات.

٥ – مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم الشخص وإدراكه؛ حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، ومن ثم قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. ويقصد بها في الدراسة مهارتا: تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر هذه الدراسة على:

١ – طلبة كلية التربية جامعة الكويت.

٢ – تخصص التربية الإسلامية والعلوم.

٣ – اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠).

٤ – تم تطبيق البحث للعام الأكاديمي ٢٠١٣/ ٢٠١٤.

الدراسات السابقة:

لوحظ تزايد عدد الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد، فالعديد منها بحث في كيفية تنمية التفكير الناقد كهدف من أهداف التدريس عامة والعلوم بخاصة، باستخدام مداخل وإستراتيجيات تدريسية مختلفة.

وقامت العطاري (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى تعرف مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وعلاقتهم بمركز الضبط لديهم، وتألفت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية (الخليل،

والقدس، وبيرزيت، والنجاح) الملتحقين بتخصصات علمية وأدبية مختلفة، تم اختيارهم عشوائياً، واعتمد مقياس روتر (Rotter) لقياس مركز الضبط، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد؛ إذ توزع أفراد العينة على ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض، والمتوسط، والمرتفع، وقد بلغت نسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع (١٣,٣٪)، وهي نسبة متدنية من العينة الكلية، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مهارتي التحليل والاستقراء لصالح الإناث، في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

وقام سرحان (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تعرف مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتهم بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، حيث تكونت العينة من (١٩٩) طالباً وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبير زيت، والنجاح)؛ حيث تم تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد؛ حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (١٧,٤٪)، والمستوى المنخفض شكل (١٣,٤٪)، في حين شكل المستوى المتوسط (٦٩,٢٪)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

وأجرى إبراهيم (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة، وتم استخدام اختبار قياس مهارات التفكير الناقد الذي يشتمل على خمسة مجالات، وتكون الاختبار من (٨٧)، وبينت نتائج الدراسة أن أداء أفراد العينة في التفكير الناقد يقع في المستوى

(المتوسط)؛ إذ أظهر ذلك الأداء (٨٤,٣٪) منهم، في حين لم يرتق أحد منهم إلى المستوى العالي، وأظهر (١٥,٧٪) من الطلبة أداءً ضعيفاً في التفكير الناقد.

كما أشارت دراسة دوانس وميلهورن (Downs & Mehlhorn, 2003) إلى أهمية، إثراء المهارات البحثية وحل المشكلة والتفكير الناقد، من خلال مشروع بحث لمقرري التقييم الغذائي والتغذية الحيوانية؛ حيث أشار الباحثان إلى أن استخدام مشاريع البحوث زاد من قوة التفكير الناقد بالإضافة لحل المشكلات، ومهارة البحث العلمي.

ويؤكد كل من وليم وعفانة (٢٠٠٣) أن محتوى العلوم ليس مهماً في عملية تعليم العلوم، بقدر ما هو مهم تدريس مهارات الملاحظة، والاستنتاج والتصنيف والتوقع وضبط المتغيرات والافتراضات، وتعتبر هذه المهارات – وهي من مهارات التفكير الناقد – هدفاً لتعليم العلوم وأساساً لفهم المعرفة العلمية ومكوناتها، فمثلاً عند تدريس الملاحظة كعملية مميزة فإن الأنشطة المقترحة تشجع التلاميذ على الملاحظة كنتيجة نهائية للعملية التعليمية، وكذلك مع باقي الملاحظات: الملاحظة، والاستنتاج، التنبؤ، التحليل، التقويم، التفسير التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد. ويرى المتخصصون في التربية العلمية أن تدريس العلوم يجب ألا يتحدد بنقل المعرفة للمتعلم، بل يسعى لتنمية شخصية المتعلم المتكاملة، والمتوازنة في جميع جوانبها المختلفة العقلية والوجدانية والمهارية، وبذلك تصبح المهمة الأساسية في تدريس العلوم، تشجيع المتعلمين لكي يعرفوا ويفكروا بأنفسهم.

وكذلك قامت الربضي (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً ومعلمة، يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الربضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (٢٥) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (٣٧٪) بمتوسط حسابي بلغ (١٢,٦٠)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: مهارة التحليل، فمهارة الاستقراء، فمهارة الاستنتاج، فمهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقييم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات التفكير الناقد، حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (٧٢,٩٪) بمتوسط حسابي بلغ (٢٤,٧٨).

وقام حسن (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج يعتمد على أساليب وإستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير الناقد معرفياً ووجدانياً، ورفع مستوى التحصيل الدراسي والتقدم الأكاديمي لدى عينة من طلاب وطالبات من جامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً وطالبة من جامعة الملك سعود، اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: عشرين طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، وعشرين طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة، من التخصصات الآتية (علم النفس، تعليم خاص، تربية فنية، دراسات إسلامية، مناهج وطرق تدريس)، كما استغرق التطبيق الفعلي للبرنامج ستة أسابيع للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ للفصل الدراسي الأول، وطبق الباحث أدوات الباحث اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، واستبانة سمات الشخصية الناقدة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في سمات الشخصية الناقدة.

وأجرى بهجت (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر دور الإثراء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من ستين تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وقد قسمت العينة إلى (٣٠ تلميذاً) في مجموعة ضابطة و(٣٠ تلميذاً) في مجموعة تجريبية، تم تدريس مدخل الأنشطة الإثرائية لوحدة المغناطيسية بكتاب الصف الخامس الابتدائي وفقاً لمعايير مدخل الأنشطة الإثرائية لتنمية التفكير الناقد، وطبق الباحث اختبار التفكير الناقد من إعداد الباحث على المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياسين: القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، واعتبرت هذه النتائج دلالة على فاعلية أثر ودور الإثراء في تنمية مهارات التفكير الناقد في التنمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقامت فقيهي (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة ماهية برنامج "risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لدى طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من المستوى الرابع، ثم جرى تقسيم الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين: ثلاثين طالبة في المجموعة التجريبية، وثلاثين طالبة في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق برنامج risk لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) على المجموعة التجريبية، وكان زمن التجريب خمسة أسابيع بواقع عشر ساعات، وطبقت الباحثة اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته، وتشير هذه النتائج إلى الأثر الواضح لبرنامج risk في تنمية التفكير الناقد.

أما مرعي ونوفل (٢٠٠٧) فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى

مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طلاب وطالبات، وتكونت أداة الدراسة من اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول تربوياً، وحدد بـ(٨٠٪)، وجاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة بعنوان "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات التربية الإسلامية، وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية"، قام بها كل من، (أماني وعبدالحميد، ٢٠١٠) بإعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الثالثة الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية جامعة تبوك، من خلال تعرف دور القصة وأثرها في اتجاهات الطالبات نحو قراءة القصة، استخدمت من خلالها الباحثة التصميم التجريبي (المجموعة الواحدة)، وقامت بإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد مكوناً من ٤٥ مهارة، مقياس اتجاهات الطالبات نحو قراءة القصة، برنامج مقترح، مرشد المعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح لاستخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبينت الدراسة أيضاً دور التدريب على مهارات التفكير الناقد في إكساب المتعلمين القدرة على التفكير في حل المشكلات بعين فاحصة وناقدة.

وقام السبيعي والمطيري (٢٠١٠) بدراسة حول "أثر استخدام برنامج للتفكير ضمن منهج التربية الإسلامية في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو المادة"، وذلك من خلال إعداد نموذج تعليمي للكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج ضمن مقرر التربية الإسلامية لتنمية القدرات الإبداعية، ورفع كفاءة التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وتم تطبيق البرنامج على فصلين دراسيين من طلبة الصف الأول المتوسط، أحدهما كمجموعة ضابطة ٢٥ طالباً، والأخرى

كمجموعة تجريبية اشتملت أيضاً على ٢٥ طالباً، واستمر تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة أشهر وعشرة أيام، وأبرز النتائج التي توصل إليها الباحثان أن هناك فروقاً إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث إن استخدام البرنامج التعليمي لتنمية مهارات التفكير ضمن منهج التربية الإسلامية، كان له أثر واضح في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة التربية الإسلامية، على جانب أن البرنامج التعليمي لتنمية التفكير كان له الأثر الفعال في زيادة كفاءة التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية.

وفي دراسة قام بها كل من إبراهيم، بابية، وعراقي (٢٠١١)، بعنوان "أثر استخدام إستراتيجية بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد"، قام خلالها الباحثون بتدريس مجموعتين؛ إحداهما ذكور تكونت من مجموعة ضابطة وتجريبية، ومجموعتي إناث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية من الصف العاشر، واستخدم الباحثان اختبار التفكير الناقد لقياس التفكير الناقد والمعد لمادة التربية الإسلامية كأداة للقياس. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وذلك بسبب توظيف إستراتيجية التدريس البنائية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد؛ بسبب توظيف البنائية كمنهجية في التدريس، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتنمية مهارة التفكير الناقد بسبب متغير الجنس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة برزت الحاجة إلى دراسة ميدانية، تبحث في مستويات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت، وتقصي أثر الارتقاء الدراسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، كمؤشر على مدى فاعلية البرامج لتحسين مخرجات التعليم الجامعي، وهو ما يشكل جوهر هذه الدراسة، وتسعى هذه الدراسة لمعرفة درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد في العملية التربوية في جامعة الكويت.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، حيث بلغ عدد الطلبة للعام الجامعي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ (٧٢٠٠) طالب وطالبة، وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة، وتم توزيعها على النحو الآتي:

الجدول (١)
توزيع عينة الدراسة بحسب التخصص الدراسي (علوم، تربية إسلامية) والجنس (ذكر، أنثى)

التخصص الدراسي في الكلية	الجنس		التخصص في الثانوية		المجموع العام
	الذكور	الإناث	العلمي	الأدبي	
علوم	٧	٨١	٧	٨١	٨٨
تربية إسلامية	١٥	٤٨	١٥	٤٨	٦٣
المجموع	**٢٢**	**١٢٩**	**٢٢**	**١٢٩**	**١٥١**

أداة الدراسة:

تم استخدام اختبار كاليفورنيا (نموذج ٢٠٠٠) للتفكير الناقد California Critical Thinking Skills؛ حيث يشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد، هي: التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم. ويعد اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد من الاختبارات التي تتسم بمصداقية عالية وفقاً لإجماع خبراء مؤتمر الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA). وقد قام الباحثان بتطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد: California Critical Thinking Skills, 2000 على عينة الدراسة التي تكونت من ١٥١ طالباً: ١٢٩ طالبة و٢٢ طالباً، من طلبة كلية التربية تخصص التربية الإسلامية، وتخصص العلوم.

صدق الأداة:

وللتحقق من صدق الأداة، قام الباحثان بعرض الاختبار المعرب، على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الكويت، من قسم المناهج وطرق التدريس، وقسم علم النفس، وفي ضوء نتائج التحكيم، تم الأخذ بالملاحظات التي جاءت بنسخ المحكمين، من خلال إجراء التعديلات المشار إليها، وقد حافظ الاختبار على فقراته (٣٤)، وكما جاءت بصورته المعربة.

ثبات الأداة:

تم إجراء دراسة استطلاعية (pilot study) على مجموعة من طالبات كلية التربية وعددهم ٣٠ طالبة من جامعة الكويت؛ بغرض التحقق من معامل ثبات الاختبار قبل البدء بتنفيذه، وللتأكد من وضوحه، ومن ثم معالجة ما قد يلتبس على الطلبة من أسئلة، وكذلك تم تقدير الوقت اللازم للإجابة عنه، واستغرق ما بين ٤٦–٦٠ دقيقة.

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل الثبات الكلي، بطريقة الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية المختارة، والمكونة من (٣٠) طالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت قبل البدء بتنفيذه، وهم من خارج عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج الاختبار، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠,٧٦)، وقد تم اعتماد هذه النتيجة كمؤشر على ثبات الاختبار لأغراض الدراسة.

تصحيح الاختبار:

تكون اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد موضوع الدراسة، من ٣٤ فقرة اختيار من متعدد، وتضمن كل سؤال أربعة بدائل، وهناك أسئلة لها خمسة بدائل فرضتها طبيعة السؤال، تم توزيع درجات الاختبار؛ بحيث كانت درجة

واحدة لكل إجابة صحيحة، ووضعت درجة صفر لكل إجابة خاطئة. وقد قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة بأكملها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية: من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتم اعتماد المستوى المقبول تربوياً لمدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير في تخصصي العلوم والتربية الإسلامية ب (٨٥٪)، وقد تم استخدام حزم الـ (SPSS)، لمعالجة الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (T).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك طلبة كلية التربية (تخصص العلوم والتربية الإسلامية) في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد؟

الجدول (٢)

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية وفقاً لمتغير التخصص الجامعي (علوم، تربية إسلامية)

مهارات التفكير	تربية إسلامية		علوم		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	٣,٩٢	١,٢٢	٣,٦٨	١,٤٧	١,٠٥	غير دال
التقويم	٤,٣٥	١,٧٥	٤,٩٣	١,٩٠	١,٩٢	غير دال
الاستدلال	٤,٠٣	١,٥٢	٤,٤٠	١,٦٤	١,٣٩	غير دال
الاستنباط	٦,٣٠	١,٨٤	٦,٥٩	١,٩٥	٠,٣١	غير دال
الاستنتاج	٣,٨٧	١,٧٥	٤,٣٤	١,٩٦	٠,٩٨	غير دال

يشير الجدول (٢) إلى الانخفاض الملحوظ في مهارات التفكير الناقد لكل

من طلبة تخصص العلوم، وتخصص التربية الإسلامية من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت للعام الجامعي ٢٠١٣/ ٢٠١٤، وقد يعزى ذلك إلى النمطية في التعليم، والمركز بصورة رئيسة على الحفظ والتلقين. إلى جانب ارتكاز أساليب التقويم في المراحل الدراسية بجميع مستوياتها على المستويات الدنيا من التفكير؛ كالتذكر والفهم وغالباً ما تكون مقترنة بصورة وثيقة بالاختبارات التقليدية التي يتم فيها تقويم الطلبة في الجوانب المعرفية فقط بعيداً عن مهارات التفكير.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس؟

الجدول (٣)

درجة امتلاك طلبة عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد بحسب الجنس

مهارات التفكير	ذكور ٢٢		إناث ١٢٩		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	٤,٠٠	١,٥٤	٣,٧٤	١,٣٥	٠,١١	غير دال
التقويم	٥,٢٧	٢,٣٥	٤,٥٩	١,٧٥	١,٦١	غير دال
الاستدلال	٤,٢٣	١,٢٣	٤,٢٥	١,٦٦	٠,٠٦	غير دال
الاستنباط	٦,٨٢	١,٨٩	٦,٤١	١,٩١	٠,٩٣	غير دال
الاستنتاج	٤,٦٨	٢,١٧	٤,٠٥	١,٧٥	١,٥٠	غير دال

يشير الجدول (٣) إلى مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وكذلك يبين الفروق في مستويات مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس. ويلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمهارة الاستنباط قد احتل المرتبة الأولى، بمقدار (٦,٨٢) للذكور،

بينما احتلت المرتبة الأولى للإناث مهارة الاستنباط بمتوسط (٦,٤١)، فيما حلت المرتبة الثانية مهارة التقويم بمتوسط حسابي (٥,٢٧) لصالح الذكور، و(٤,٥٩) لصالح الإناث، واحتلت المرتبة الثالثة مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (٤,٦٨) لصالح الذكور، وكانت المرتبة الثالثة من مهارات التفكير هي لصالح مهارة الاستدلال بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، بينما احتلت مهارة الاستدلال المرتبة الرابعة لصالح الذكور بمتوسط حسابي (٤,٢٣) مقارنة بالإناث، وكانت المرتبة الرابعة من نصيب مهارة الاستنتاج، أما المرتبة الخامسة فقد احتلتها عند كل من الذكور والإناث، ولكن بمتوسط حسابي للذكور (٤,٠٠) وللإناث (٣,٧٤). ونخلص من الجدول السابق إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في مهارة الاستدلال فقط، بينما كان للذكور الحظ الأعلى في التفوق بمهارات التفكير في كل من التحليل والتقويم والاستنباط والاستنتاج.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير التخصص الجامعي (علوم وتربية إسلامية)؟

الجدول (٤)

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية وفقاً لمتغير التخصص الجامعي (علوم، تربية إسلامية)

مهارات التفكير	تربية إسلامية		علوم		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	٣,٩٢	١,٢٢	٣,٦٨	١,٤٧	١,٠٥	غير دال
التقويم	٤,٣٥	١,٧٥	٤,٩٣	١,٩٠	١,٩٢	غير دال
الاستدلال	٤,٠٣	١,٥٢	٤,٤٠	١,٦٤	١,٣٩	غير دال
الاستنباط	٦,٣٠	١,٨٤	٦,٥٩	١,٩٥	٠,٣١	غير دال
الاستنتاج	٣,٨٧	١,٧٥	٤,٣٤	١,٩٦	٠,٩٨	غير دال

يشير الجدول (٤) إلى أن المتوسط الحسابي لمهارة الاستنباط، قد احتلت المرتبة الأولى بمعدل (٦,٥٩) لصالح تخصص العلوم، بينما المتوسط الحسابي للاستنباط لتخصص التربية الإسلامية كان (٦,٣٠). أما المرتبة الثانية لمهارات التفكير الناقد فقد حصل عليها تخصص العلوم، وهي مهارة التقويم بمتوسط حسابي (٤,٩٣)، بينما المتوسط الحسابي لمهارة التقويم لتخصص التربية الإسلامية (٤,٣٥). تخصص العلوم أيضاً على المرتبة الثالثة في مهارة الاستدلال بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، في حين حصل التربية الإسلامية على متوسط حسابي (٤,٣٥)، وتقدم تخصص العلوم في مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (٤,٣٤)، في حين حصل تخصص التربية الإسلامية في مهارة الاستنتاج على متوسط حسابي (٣,٨٧)، وأخيراً كان التقدم لصالح تخصص التربية الإسلامية في مهارة التحليل، حيث متوسط التربية الإسلامية (٣,٩٢)، بينما المتوسط الحسابي لطلبة العلوم كان (٣,٦٨). ويلاحظ أن طلبة تخصص العلوم تميزوا بالتقدم في جميع مهارات التفكير الناقد باستثناء التحليل، فقد كانت هي المهارة الوحيدة التي تفوق فيها طلبة تخصص التربية الإسلامية على تخصص العلوم، ولعل من أبرز مبرراتها الممارسة والتدريب؛ حيث إن طلبة تخصص العلوم يمارسون مهارات التفكير العلمي التي تستدعي التفكير المنطقي النقدي نظراً لطبيعة التخصص، وهذا ما أيدته دراسة كل من (عفانة، ١٩٩٨) و(سرحان، ٢٠٠٠) و(العطاري، ١٩٩٩).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة واضحة عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة كلية التربية عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الشهادة في الثانوية العامة (علمي وأدبي)؟

الجدول (٥)

درجة امتلاك طلبة الكلية عينة الدراسة بحسب التخصص في الثانوية العامة (علمي، أدبي)

مهارات التفكير	علمي		أدبي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	٣,٧١	١,٤٨	٣,٩٤	١,١٣	١,٠٧	غير دال
التقويم	٤,٨٧	١,٨٨	٤,٣١	١,٧٧	١,٧٧	غير دال
الاستدلال	٤,٣٩	١,٥٧	٣,٩٤	١,٦٣	١,٦٤	غير دال
الاستنباط	٦,٧٠	١,٩٣	٦,٠٠	١,٧٨	٢،١٣	غير دال
الاستنتاج	٤,٢٥	١,٨٩	٣,٩٢	١,٦٧	١،٠٦	غير دال

يلاحظ من الجدول (٥) أنه لا توجد دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة وفقاً لمتغير نوع الشهادة علمي أو أدبي، في جميع مهارات التفكير الناقد، كما يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لجميع مهارات التفكير قد تفوق فيها طلبة التخصص الشهادة الثانوية قسم العلمي، ما عدا مهارة التحليل، فقد حصل طلبة القسم الأدبي على متوسط أعلى (٣,٩٤ مقابل ٣,٧١ للقسم العلمي)، واحتلت مهارة الاستنباط لطلبة التخصص العلمي المرتبة الأولى، ثم مهارة التقويم ثم الاستدلال ثم الاستنتاج، وأخيراً مهارة التقويم. أما ترتيب المهارات للتفكير الناقد للتخصص الأدبي فقد احتلت مهارة الاستنباط المرتبة الأولى تليها التقويم ثم الاستدلال والتحليل بالمتوسط نفسه (٣,٩٤)، وأخيراً احتلت مهارة الاستنتاج المرتبة الأخيرة من مهارات التفكير لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة تخصص أدبي. ومن خلال هذا التحليل يتضح أن طلبة الشهادة العلمية أقرب إلى ممارسة وتوظيف المهارات العلمية في التفكير، ويعزى ذلك لارتباط مثل هذه المهارات بنوعية المواد التي تمت دراستها في مراحل التخصص العلمية من الثانوية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الحلفاوي، ١٩٩٧) و(سرحان، ٢٠٠٠) و(العطاري، ١٩٩٩).

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد وكل من معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث؟

الجدول (٦)
معاملات الارتباط بين معدلات الثانوية والمعدل التراكمي للجامعة ومهارات التفكير الناقد لديهم

المتغيرات	معدل الثانوية	المعدل التراكمي	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستنباط	الاستنتاج
معدل الثانوية	–	٠,٤٠٠**	٠,١٢	٠,١١	٠,١٥	٠,١٦	٠,١١
المعدل التراكمي		–	,٠١٣	٠,٠٣–	٠,٠٨	٠,٠٠٤–	٠,٠٤
التحليل							
التقويم							
الاستدلال							
الاستنباط							
الاستنتاج							

* دال عند ٠,٠٥ . ** دال عند ٠,٠٠١ .

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي بالجامعة (٠,٤٠)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١)، ولا توجد علاقات أخرى بمهارات التفكير الناقد، سواء بمعدل الثانوية أو المعدل التراكمي للجامعة، ويدل هذا على أن درجات اختبارات الثانوية وكذلك الجامعة لا تقيس مهارات التفكير الناقد؛ حيث أثبتت الدراسات أن المناهج الدراسية مصممة بطريقة تفتقر التشجيع على التفكير الناقد، إلى جانب أن المعلمين ذاتهم يفتقدون امتلاك مثل هذه المهارات، إلى جانب غياب ممارستهم لها في مهنة التعليم، وتم تأكيد هذه النتيجة مع دراسة كل من (الربضي، ٢٠٠٤) و(العطاري، ١٩٩٩). وتوجد علاقات دالة بين مهارات التفكير الناقد وتراوح بين (٠,١٧ و ٠,٧٤)

وجميعها دالة عند مستويات (٠,٠٥) إلى (٠,٠٠١) ما عدا العلاقة بين مهارة التحليل ومهارة التقويم والاستدلال، فهي علاقات غير دالة.

الجدول (٧)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص+ نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة التحليل

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٠,٨٤	١	.٠,٨٤	٠,٤٣	غير دال
التخصص	٠,٠٢	١	٠,٠٢	٠,٠١	غير دال
نوع الشهادة	٠,٢٠	١	٠,٢٠	٠,٠١	غير دال
النوع + التخصص	٠,٤٢	١	٠,٤٢	٠,٢٢	غير دال
النوع + الشهادة	٠,٦٧	١	٠,٦٧	٠,٣٥	غير دال
التخصص+ الشهادة	٠	١	–	–	غير دال
التفاعل الثلاثي	٠	١	–	–	غير دال
الخطأ	٢٨٠,٠٢	١٤٥	١,٩٣		

يوضح الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة في مهارة التحليل بين الجنسين وبين التخصصين (التربية الإسلامية والعلوم)، وبين نوعي الشهادة الثانوية (العلمي والأدبي).

الجدول (٨)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص + نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة التقويم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	١٤,٠٥	١	١٤,٠٥	٤,٤٨	٠,٠٣٦
التخصص	٢٢,١٣	١	٢٢,١٣	٧,٠٥	٠,٠٠٩
نوع الشهادة	٠,٩٠	١	٠,٩٠	٠,٢٩	غير دال

تابع/ الجدول (٨)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص + نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة التقويم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع + التخصص	١٦,٤٧	١	١٦,٤٧	٥,٢٤	٠,٠٢٣
النوع + الشهادة	٠,٢٨	١	٠,٢٨	٠,٠٩	غير دال
التخصص + الشهادة	٠	١	–	–	غير دال
التفاعل الثلاثي	٠	١	–	–	غير دال
الخطأ	٤٥٥,٣٣	١٤٥	٣,١٤		

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور بمتوسط (٥,٢٨) مقابل (٤,٥٩) للإناث عند مستوى دلالة (٠,٠٣٦). كما توجد فروق دالة بين تخصص التربية الإسلامية والعلوم لصالح تخصص العلوم بمتوسط (٤,٨٧)، مقابل (٤,٣١) لتخصص التربية الإسلامية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مهارة التقويم لصالح الذكور–تخصص علوم بمتوسط (٧,٤٢) وهو أعلى من الإناث – تخصص علوم (٤,٣٨) وهو أعلى من طلبة وطالبات التربية الإسلامية (٤,٢٧) –(٤,٥٩)، وهذا يدل على وجود التفاعل الدال بين النوع والتخصص في مهارة التقويم.

الجدول (٩)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص + نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة الاستدلال

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٠	١	٠	–	غير دال
التخصص	٠,٢٦	١	٠,٢٦	٠,١٠	غير دال
نوع الشهادة	١,٩٥	١	١,٩٥	٠,٧٦	غير دال

تابع/ الجدول (٩)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص + نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة الاستدلال

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع + التخصص	٥,٩٠	١	٥,٩٠	٢,٣١	غير دال
النوع + الشهادة	٣,١٢	١	٣,١٢	١,٢٢	غير دال
التخصص+ الشهادة	٠	١	–	–	غير دال
التفاعل الثلاثي	٠	١	–	–	غير دال
الخطأ	٣٧١,١٤	١٤٥	٢,٥٦	––	––

لا توجد فروق دالة في مهارة الاستدلال بين الجنسين والتخصص (تربية إسلامية وعلوم) وبين نوع الشهادة (علمي وأدبي).

الجدول (١٠)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص+ نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة الاستنباط

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٠,٦٠	١	٠,٦٠	٠,١٧	غير دال
التخصص	٣,١٩	١	٣,١٩	٠,٨٩	غير دال
نوع الشهادة	١٥,١٠	١	١٥,١٠	٤,٢٢	٠,٠٤٢
النوع + التخصص	١,٠٨	١	٥,٩٠	٠,٣٠	غير دال
النوع + الشهادة	٠,٣٨	١	٠,٣٨	٠,١١	غير دال
التخصص+ الشهادة	٠	١	–	–	غير دال
التفاعل الثلاثي	٠	١	–	–	غير دال
الخطأ	٥١٨,٨٣	١٤٥	٣,٥٨	–	–

لا توجد فروق دالة بين الجنسين والتخصص في مهارة الاستنباط، بينما

يوجد فروق دالة بين نوع الشهادة الثانوية (علمي وأدبي) في مهارة الاستنباط لصالح التخصص العلمي (٦,٧) مقابل التخصص الأدبي (٦,٠)، ولا توجد تفاعلات دالة.

الجدول (١١)

تحليل التباين الثلاثي (النوع + التخصص+ نوع الشهادة: علمي أو أدبي) لدرجات مهارة الاستنتاج

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	١٥,٠٢	١	١٥,٠٢	٤,٨٥	٠,٠٢٩
التخصص	٢٣,٢٠	١	٢٣,٢٠	٧,٤٩	٠,٠٠٧
نوع الشهادة	٠,٦٠	١	٠,٦٠	٠,١٩	غير دال
النوع + التخصص	١٩,١٢	١	١٩,١٢	٦,١٧	٠,٠١٤
النوع + الشهادة	١,٢٧	١	١,٢٧	٠,٤١	غير دال
التخصص+ الشهادة	٠	١	–	–	غير دال
التفاعل الثلاثي	٠	١	–	–	غير دال
الخطأ	٤٤٩,٢٠	١٤٥	٣,١٠	–	–

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة في مهارة الاستنتاج بين الجنسين: الذكور (٤,٦٨) والإناث (٤,٠٥)، وبين التخصصين: التربية الإسلامية (٣,٦٧) والعلوم (٤,٦١). ولا توجد فروق دالة بين نوعي الشهادة: العلمي والأدبي. ويوجد تفاعل دال بين النوع والتخصص، ويتبين من هذا التفاعل أن مهارة الاستنتاج للذكور في تخصص العلوم (٤,٩٣) أعلى من الإناث في تخصص التربية الإسلامية (٣,٨٨)، بينما لا توجد فروق بين الإناث في تخصص العلوم والإناث في تخصص التربية الإسلامية.

التوصيات والمقترحات:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١ – طرح مقررات دراسية في مراحل التعليم الأساسي تشتمل على مهارات التفكير الناقد.

٢ – تطوير طرائق التدريس التي بدورها تساعد في تفعيل ممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد، والابتعاد عن الممارسات التقليدية في التدريس، واستبدالها بأساليب تدريس تركز على حل المشكلات، والاكتشاف الموجه والحر، وأساليب الاستقصاء والبحث العلمي، التي تساعد في ممارسة مهارات التفكير الناقد.

٣ – عدم الاعتماد على الاختبارات التحصيلية، التي تعمق مهارات التفكير الدنيا.

٤ – ضرورة التأكيد على معلمي المراحل الدراسية، والمرحلة الجامعية بتفعيل الأنشطة التعليمية التي من شأنها أن تعزز ممارسة الطلبة لمهارات التفكير العليا والناقد.

٥ – تفعيل مهارات التفكير الناقد بين الجنسين على حد سواء من الذكور والإناث، وذلك من خلال تكثيف التدريب في المستويات الدراسية المختلفة.

٦ – تشجيع عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات لتوظيف مهارات التفكير الناقد بصورة أوسع في مجالات التدريس.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- إبراهيم، فاضل. (٢٠٠١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. (٣٨). ص ص ٢٧٤–٣٣٢.
- إبراهيم، محمد؛ بابية، برهان؛ عراقي، السعيد. (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد. **مجلة بحوث التربية النوعية**. (٢١). ص ص ٥٩–٨٦.
- أبو سنينة، عودة. (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. ٢٢. (٥). ص ص ١٤٤٧–١٤٨٠.
- الحر، عبدالعزيز. (٢٠٠١). مدرسة المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحلفاوي، مسعف. (١٩٩٧). **اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس (واطسون – جليسر) للتفكير الناقد**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الربضي، مريم. (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة اكتسابهم لها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- العبدلات، سعاد. (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. فلسطين.

- العجلوني، محمد خير. (١٩٩٤). **أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- العطاري، سناء. (١٩٩٩). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. القدس. فلسطين.
- المغيصيب، عبدالعزيز. (د. ت). **تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)**. استرجعت بتاريخ ٢٠٠٦/١٢/١٣. من موقع: < http://www.qu.edu.qa/doc/edu/workshops/ 6.doc >
- السبيعي، معيوف؛ المطيري، ثامر. (٢٠١٠). **أثر استخدام برنامج للتفكير ضمن منهج التربية الإسلامية في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو المادة. مجلة القراءة والمعرفة.** (٩٩). ص ص ٢٢٢-٢٥٢.
- بخيت، خديجة. (٢٠٠٠). **فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية**. المؤتمر الثاني عشر. مناهج التعليم وتنمية التفكير (٢٥-٢٦ يوليو). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- بهجت، رفعت. (٢٠٠٥). **الإثراء والتفكير الناقد دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي**. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.
- حبيب الله، محمد. (٢٠٠٠). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. ط(٣). عمان: دار عمّار.
- حسن، فريدة عبدالملك. (٢٠٠٤). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات**

التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود: دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. قسم علم النفس.

- خريشة، علي. (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر. (١٩). ص ص ١٣ – ٤٥.
- زيتون، عايش. (١٩٩٠). "دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة للصف الثالث الإعدادي بالمدارس الحكومية في الأردن". **المجلة العربية للبحوث التربوية**. بيروت. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ١٠ (١).
- سرحان، إبراهيم. (٢٠٠٠). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- عبدالحميد، أماني. (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات التربية الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**. (١٦٥). ص ص ١٤–٥٩.
- عبيد، وليم؛ عفانة، عزو. (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي**. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.
- عفانة، عزو. (١٩٩٨). "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة". **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**. ١ (١). ص ص ٣٩–٨٢.
- فقيهي، رانيا. (٢٠٠٦) "**برنامج** risk **وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة**". رسالة ماجستير في

التربية. قسم مناهج وطرق تدريس العلوم الإنسانية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

- قطامي، نايفة. (٢٠٠١). "تعليم التفكير للمرحلة الأساسية". الطبعة الأولى. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق؛ نوفل، بكر. (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم
- التربوية الجامعية – الأونروا. **مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات – العلوم الإنسانية – جامعة آل البيت.** ١٣ (٣). ص ص ٢٨٦–٣٤١.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Beyer, K. (1998). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Allyn and Bacon. Inc.
- Downs, K M, & Mehlhorn, J. E. (2003). A Cooperative Poultry Research Project to Enhance Critical Thinking, Problem-Solving, and Research Skills. *NACTA Journal*.
- Ennis, R. H. (1998). Critical Thinking and Subject Specify Clarification and Needed Research. *Educational Leadership*, 18 (3), P. 41.
- Farmer, R. (1983). The benefits of historical study, *The Social Studies*, 74(1): pp 14-15.
- Nicoloysen, Kirsten P. & Ritter bush, Lauren W. (2005). Critical Thinking in Geology and archaeology: Interpreting Scanning Electron Microscope Images of Altaic Tool'', *Journal of Geoscience Education,* March:(53), 2.pp. 55-60.
- Norries, Stephen. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*. 42(8), pp. 40-45.
- Onwuegbuzie, Anthony J. (2001). Critical Thinking Skill: comparison of Doctoral-and masters-level students. (Statistical Data Include). *College Students Journal*, 35-(3).pp. 65-70.