وزارة التعليم العالي والبحث العالمي
جامعة عمّار ثليجي –الأغواط –
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا

الموضوع:

أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي
– دراسة ميدانية بثانويات ولاية الأغـــواط –

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص: علوم التّربية

إعداد الطالب:
شطة عبد الحميد

إشراف الأستاذ:
أ. د/ بوفاتح محمد

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
بوداود حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
محمد بوفاتح	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقرر
صخري محمد	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الأغواط	مشرف مساعد
عروي مختار	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الجلفة	مناقشا
بومدين عاجب	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الأغواط	مناقشا
ناصر جلالي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الأغواط	مناقشا
لخضر شلالي	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي بأفلو	مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقنا في إتمام هذا البحث العلمي المتواضع حمدا طيبا مباركا فيه ، والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة ضمن هذه الظروف العصيبة التي تمر بها الأمة الإسلامية

وأفضل الصلاة والتسليم على المبعوث رحمة للعالمين أما بعد

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى للأستاذ المشرف " الدكتور محمد بوفاتح " على كل ما قدمه لي من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير إلى جميع إداري وأساتذة قسم علم النفس

كما لا أنسى أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى زملائي في العمل

بالمركز الجامعي بأفلو

ونشكر كل من ساعدني من أجل أن يخرج هذا العمل إلى النور

سائلين المولى عز وجل أن يجازيهم عنا خير الجزاء .

اهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وبعد

اهدي عملي هذا الى

الى والدي العزيز اطال الله في عمره

الى الذراع الواقي والكنز الباقي الى من جعل العلم منبع اشتياقي امي الغالية

حفظها الله ورعاها

الى كل اخوتي واخواتي الاعزاء

الى كل زملائي وزميلاتي بكلية علم النفس

الى كل الأساتذة الذين تدرجوا على اعطائي المعلومة طيلة سنوات الدراسة

الى كل من ساعدني من بعيد او من قريب ولو بكلمة طيبة

الى كل هؤلاء اهدي مجهودي هذا

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف عن العلاقة بين بعض أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد، وعلى ضوء أهداف الدراسة استخدمنا مقياسين أحدهما مقياس أساليب التعلم، والأخر مقياس التفكير الناقد على عينة قوامها (500) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– توجد فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور

– توجد فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، التفكير الناقد، تلاميذ السنة الثانية ثانوي

Abstract

The study aims to identify the relationship between learning methods and the level of critical thinking ,As well as to identify gender differences in the level of critical thinking ,We used two measures, the methods of learning and critical thinking. The study sample consisted of (500) students Of students in the second year secondary. After the results were collected and processed statistically, the results were as follows :

-There is a statistically significant correlation between the scores of the learning methods scale and the levels of critical thinking in second year secondary students

-There were statistically significant differences in the grades of the learning methods of secondary school students due to the gender variable (males, females.) in favor of males

-There were statistically significant differences in the scores of the level of critical thinking among secondary school students due to gender variable (males, females.) in favor of males.

Keywords : Learning styles, Critical thinking, Second year pupils of secondary education

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ب
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول والأشكال	
المقدمة	01
مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1-مشكلة الدراسة	05
2-فرضيات الدراسة	16
3- أهمية الدراسة	17
4- أهداف الدراسة	17
5- أسباب اختيار الموضوع	18
6- التعريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	18
7- حدود الدراسة	19
الفصل الثاني: أساليب التعلم	
- تمهيد	21
1-تعريف أساليب التعلم	22
3-بعض المفاهيم المرتبطة بأساليب التعلم	28
5-أهمية التعرف على أساليب التعلم	33
6-النماذج المفسرة لأساليب التعلم	34
7-مقارنة بين نموذج "انتوستل" " Entustl " و نموذج "بيجز" " Biggs "	47
6-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم	48
7-طرق قياس أساليب التعلم	54
خلاصة الفصل	58

الفصل الثالث: التفكير الناقد	
تمهيد	**60**
1-مفهوم التفكير الناقد	**61**
2-مراحل التفكير الناقد	**65**
3- معايير التفكير الناقد	**66**
4-المكونات الأساسية للتفكير الناقد	**68**
5- خطوات التفكير الناقد	**69**
6-أهمية التفكير الناقد	**71**
7-خصائص الطالب المفكر تفكيرا ناقدا	**73**
8-معوقات التفكير الناقد	**75**
9-علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى	**79**
10- تنمية وتعليم التفكير الناقد	**81**
خلاصة الفصل	**86**
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**88**
1-منهج الدراسة	**88**
2-أدوات جمع البيانات والمعلومات	**89**
3-الدراسة الاستطلاعية	**92**
4-مجتمع الدراسة وعينته	**111**
5-اجرءات الدراسة	**114**
5-الأساليب الإحصائية	**116**
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
1-عرض نتائج التساؤل الاول	**118**
2-عرض نتائج التساؤل الثاني	**133**
3-عرض وتحليل الفرضية الأولى	**155**
4-عرض وتحليل الفرضية الثانية	**156**
5-عرض وتحليل الفرضية الثالثة	**157**
6-عرض وتحليل الفرضية الرابعة	**158**

7-عرض وتحليل الفرضية الخامسة	159
الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	161
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	167
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	167
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	169
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	172
6- الاستنتاج العام	175
7- اقتراحات الدراسة	177
قائمة المصادر والمراجع	179
قائمة الملاحق	I

قائمة الجداول

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن.	43
.2	خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب انتوستل.	45
.3	مراحل عملية التفكير الناقد.	65
.4	اتجاهات تنمية التفكير الناقد.	82
.5	توزيع بنود مقياس أساليب التعلم	89
.6	درجات المقياس للعبارات الايجابية	90
.7	درجات المقياس للعبارات السلبية	90
.8	توزيع بنود مقياس مستوى التفكير الناقد	91
.9	معامل التمييز مقياس أساليب التعلم	93
.10	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم.	94
.11	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب العميق.	95
.12	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب	96

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
	السطحي.	
.13	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب الاستراتيجي.	97
.14	معامل التمييز مقياس التفكير الناقد.	98
.15	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور التفسير	99
.16	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات يبين عبارات محور الدقة في فحص الوقائع.	101
.17	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور إدراك الحقائق الموضوعية.	102
.18	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور إدراك إطار العلاقة الصحيح.	104
.19	معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور التطرف في الرأي.	105
.20	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لدرجات مقياس أساليب التعلم.	107
.21	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لدرجات مقياس مستوى التفكير الناقد.	107
.22	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور مقياس أساليب التعلم.	108
.23	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور مقياس مستوى التفكير الناقد.	109
.24	معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لدرجات مقياس مستوى التفكير الناقد.	109
.25	عدد أفراد العينة.	111
.26	عينة الدراسة حسب الجنس.	112
.27	عينة الدراسة حسب التخصص.	113
.28	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الأول: الأسلوب العميق.	118
.29	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الأول	122
.30	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع	123

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
	الدرجات لعبارات البعد الثاني: الأسلوب السطحي.	
.31	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الثاني.	127
.32	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثالث: الأسلوب الاستراتيجي.	128
.33	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الثالث.	132
.34	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الأول: التفسير.	133
.35	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الأول.	137
.36	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع.	138
.37	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الثاني.	141
.38	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية.	142
.39	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الثالث.	146
.40	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة.	147
.41	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الرابع.	149
.42	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الخامس: التطرف في الرأي.	150
.43	مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي للدرجات البعد الخامس.	154
.44	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في وقيمة معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد	155
.45	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في وقيمة (T) لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم.	156
.46	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في وقيمة (T) لدلالة الفروق بين	157

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
	الجنسين في مستوى التفكير الناقد.	
.47	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في وقيمة (T) لدلالة الفروق في التخصص في أساليب التعلم.	**158**
.48	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في وقيمة (T) لدلالة الفروق في التخصص في مستوى التفكير الناقد.	**159**

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
.1	إطار تصوريٍ نموذج بيجز.	**38**
.2	إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيهما	**46**
.3	نسب متغير الجنس في عينة الدراسة	**112**
.4	نسب متغير التخصص في عينة الدراسة	**113**

مقدمة:

يمر العالم الحديث بتطور في مختلف المجالات الإنسانية والتربوية، نتيجة الثورة الهائلة في مجال المعلومات والاتصالات، ولعل أهم ما يميز هذه الثورة المعلوماتية ظهور التقنيات المختلفة ومن أهمها الحواسيب العملاقة وبرامج الحاسوب وشبكات الإنترنت ووسائل الاتصال المختلفة والمتنوعة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، إضافة إلى وسائل الاتصال المختلفة والمتنوعة؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بأبنائنا الطلبة لاستثمار إمكانياتهم العقلية لمسايرة تطورات الحياة المعاصرة، ومن هنا يعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم نقطة تحول في تناول المعرفة وطرق إيصالها، ولاسيما في مجال التربية والتعليم، اذ اصبح من الضروري بناء مناهج دراسية لمواكبة هذا التطور الحاصل للانتقال من التعليم المعرفي إلى تعليم التفكير، وذلك لتسهيل تكيف الفرد مع المستجدات في بيئته.

وتعد عملية التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال حاسة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة، ويتضمن التفكير البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعانا للنظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.

ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤالا أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه، والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث انهما وجهان لعملة واحدة، فالتفكير لا يحدث إلاّ إذا جدت مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل أو تسوية المشكلة (السيد عزيزة 1995، ص43-74).

والتفكير فريضة أرسى أسسها الإسلام ورسخ مهاراتها في عقول المسلمين، فليس هناك دين أعطى العقل والتفكير مساحة كبيرة من الاهتمام مثل الدين الإسلامي وعندما

يخاطب القرآن الكريم الإنسان المسلم فإنه يركز على عقله ووعيه وتفكيره، ولأهمية التفكير للإنسان المسلم وردت كلمة تفكير أو مرادفاتها (يتفكرون – يبصرون – يعقلون – يتذكرون ...إلخ) مرات عديدة في القرآن الكريم. (طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص48)

ويمكن تصنيف مهارات التفكير إلى فئتين رئيسيتين هما : مهارات التفكير الدنيا والتي تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية كالحفظ والاستظهار والتذكر، وهي عمليات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا، ومهارات التفكير العليا والتي تعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلول أو الصياغات البسيطة للإجابة على سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للعمليات العقلية الدنيا، هذا ويقع ضمن هذه الفئة مجموعة من أنواع التفكير، كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد (المغيصيب عبد العزيز، 2005، ص113).

ويرى «فيشر» أنه كما يمكن أن نعلم التلاميذ كيف يمتصون اتجاهات وآراء الأفراد ذوو الأهمية في حياتهم، يمكن أيضا أن نعلمهم كيف يقيمون قوة قراراتهم على الاستدلال، وأن يشبوا على الاعتقاد أن الاختلاف بين الناس أمر طبيعي، فإذا ما نشأ الطفل على عقل متفتح ناقد، فلن يترك تفكيره للصدفة، بل يتعلم كيف يسأل ومتى يسأل، كما يتعلم كيف يستدل ومتى يستخدم الاستدلال وأي طرق الاستدلال يستخدم أي يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا (السيد عزيزة 1995، ص43–74)، حيث يرى ديبونو Debono أنه يمكن تعليم التفكير مثل تعليم أي مادة دراسية اخرى، وأن مهارة التفكير يمكن ان تتحسن بالتدريب و استخدام أساليب تعليم مناسبة (غانم، محمود محمد، 2004، ص39).

إن استخدام أساليب التعلم موضوع يعتمد على عدة عوامل منها على سبيل المثال طبيعة الموقف التعليمي، وطبيعة المتعلمين، وطبيعة البيئة التعليمية، وأصناف المعرفة

العلمية، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد طريقة تصلح لتعليم جميع الموضوعات ولجميع الطلاب لان التدريس مفهوم معقد ومتشعب، ولذلك جرت عدة محاولات لإيجاد نماذج تدريسية تصلح لتدريس المفاهيم باعتبارها قاعدة البناء الأساسي لأي برنامج دراسي (غانم، محمود محمد، 2004، ص40).

ولذا فإن اقتران مفهوم التعلم بمفهوم التفكير الناقد الذي يمكن تعريفه بأبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وتنطوي أساليب التعلم على تنمية التفكير الناقد ضمن مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها، ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط والتحليل والتقييم (السيد عزيزة 1995، ص43-74)، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيفية أن نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن التلميذ يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام موضوعية ومتوازنة، حيث أن الممارسة الموجودة منذ أمد بعيد لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأزمنة، أو حتى هذه اللحظة، وقبول الفكرة من قبل الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية دون التأكد أولاً من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها(لينا عز الدين، 2010، ص 165-169).

وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على اكتساب مهارات التفكير الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار وتقدير الذات المرتفع والثقة في النفس، ولكي يكون الفرد ناقداً فإن ذلك يتطلب منه نبذ الأحكام المسبقة، كما يستلزم ذلك قدراً من الشك التأملي تجاه الافتراضات القائمة، وقدرته على تحري التحيز والتحامل وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات، ومهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات (لينا عز الدين، 2010، ص 165-169).

لذلك أردنا أن نسهم في إثراء هذا الموضوع ومعرفة العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي، والعميق، والاستراتيجي)، ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

وقد تم تقسيم الدراسة إلى مجموعة من الفصول هي:

الفصل الاول: الإطار العام للدراسة والذي تناولت فيه كل من، مدخل عام للبحث و المشكلة والأهداف والفرضيات وشرح المصطلحات وأسباب اختيار الموضوع.

- الفصل الثاني: الدراسة النظرية والتي تطرقنا فيها إلى أساليب التعلم.
- الفصل الثالث: الدراسة النظرية والتي تطرقنا فيها إلى التفكير الناقد.
- الفصل الرابع: والذي يحتوي بدوره على الإجراءات الميدانية للدراسة والمنهج المتبع، ومجتمع البحث وعينته، وأداة جمع البيانات وإجراءاتها الميدانية، والأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.
- الفصل الخامس: عرض النتائج الإحصائية للدراسة في ضوء الفرضيات.
- الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة

واعتباراتها

1-مشكلة الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف البحث

5-أسباب إختيار الموضوع

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7-حدود الدراسة

1-مشكلة الدراسة:

يشهد العالم تغيرا شاملا مس جميع جوانب الحياة، وذلك من خلال التطور الملحوظ في المجال العلمي والتكنولوجي وخصوصا في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات. ونتيجة لذلك فقد تغير نمط معيشة الإنسان، وتغيرت طبيعة الأعمال التي يقوم بها وكيفية القيام بها، بل تغير نمط وأسلوب تفكيره في المجتمع الحديث.

وتبدو الحاجة ملحة نحو تبلور رؤية تربوية جديدة لنظام التعلم – التعليم، بحيث يجعله يضمن قدرة المجتمعات على مواجهة ما يحمله المستقبل من تحديات، ومن الطبيعي أن يستند تحقيق ذلك على إعادة النظر فيما يقدم للأفراد من معارف وخبرات، بل وفي تغيير جذري للمفاهيم والأساليب المتبعة والأهداف المرجوة، بشكل يكفل قدرة الأفراد على التعلم الفعال ذى المعنى، الذي يساعدهم على التفاعل مع تحديات المستقبل ومطالبه بكل مهارة، والاستجابة بفعالية لمواقف الحياة المختلفة في مجتمعاتهم. وهذا ما طرح على التربويين إشكالية الإنسان النوعي، الذي يمكنه التكيف مع هذه التغيرات، الأمر الذي استلزم من مصممي التعليم مسايرة هذه التغيرات أثناء تصميمهم لعناصر العملية التعليمية. (عبد العاطي، 2008، ص151)

وتمثل معظم المواقف التي نواجهها يوميا مشكلات تتطلب حلولا، إذ أنّ الحياة ليست ذات طبيعة ثابتة وإنما دائمة التغير، حيث يتعرض الإنسان إلى كم هائل من الإشكالات والمعلومات المتناقضة ، لذا أصبح تعليم التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة أمراً بالغ الأهمية ، وذلك للتمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح، وبما أن تعليم التفكير الناقد ليس أمراً سهلاً نظرا لما يقتضيه من مهارات وعمليات عقلية عليا أصبح حتما على القائمين على الوضع التربوي في بلادنا تبنى سياسة موحدة تشجع على مثل هذه الأساليب العليا في التعليم ، والمدرسة بشكل خصوصي يجب أن تعد الأستاذ المفكر الذي يسأل الأسئلة الصحيحة التي تحث التلاميذ على المناقشة والتعليق وتقديم الأدلة والبراهين التي تدعم الفرضيات، كذلك نحن بحاجة إلى طرائق وأساليب حديثة تنمي مهارات التفكير

وتبتعد كل البعد عن الطرائق التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ ، ومن ثم لا بد لنا من مناخ مدرسي يسمح بتعددية الآراء وبيئة مدرسية تشجع على الحوار.

إن المراد من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى التلاميذ التي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن الأستاذ الحذق الذي يسعى إلى تشجيع روح التساؤل والبحث والاستقصاء وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف لدى التلاميذ يؤدي إلى توسيع آفاقهم التربوية ، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم.

وعلى ضوء أهمية التفكير الناقد في العملية التعلمية –التعليمية، خاصة مع عصر التفجر المعرفي ودخول تكنولوجيات الاتصال والمعلومات لحقل التعليم، أصبح الكثير من العلماء والباحثين والتربويين ومنهم إبراهيم بن سالم الصباطي يعتبرون تنمية القدرة على التفكير الناقد كضرورة تربوية وليس خيارا (إبراهيم، 2010، ص26).

ولقد نال موضوع التعلم والتفكير إهتمام الباحثين في مجال علم النفس على اختلاف فروعه، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية ، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم ، فيرى علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم التلاميذ تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم.

(Cano & Hewitte, 2000, p 413)

ويستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم (أساليب التعلم Learning Styles) لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية

والاجتماعية والجسمية، ومن جهود (كارل يونج k.Young) في نظرية الأنماط انبثقت بعض النماذج والنظريات الخاصة بأساليب التعلم، ومن أوائل الباحثين في مجال أساليب التعلم كفريق كانت أبحاث كل من (Keith Dunn and Rett Dunn) ، التي نتج عنها نموذج دن ودن عام 1975، وهو يتكون من أربع مثيرات أساسية، هي البيئية والوجدانية، والاجتماعية، والطبيعية. ويشير الصباطي ورمضان (2002) إلى أن البحث في أساليب التعلم واستراتيجياته بدأ في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، ففي جوتنبرج بالسويد (مارتون ورفاقه.Martton et al) وفي المملكة المتحدة كان (إنتوستل ورفاقه،Entwistle et al)، وفي إستراليا (بيجز ورفاقه،Biggs et al) وهذا ما يوضح أن هناك العشرات من نماذج أساليب التعلم، ومن أشهر نماذج أساليب التعلم النموذج الذي قام(ديفيد كولب David Kolb1976)، وهو نموذج يعتمد على أربع طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية، والتصور العقلي المجرد والتجريب الفعال، إضافة إلى الملاحظة التأملية، ويعتبر هذا النموذج أساسا لكثير من نماذج أساليب التعلم مثل نموذج (بيرنس ماكارثي Byrence McCaryth 1980)، ونموذج (هوني وممفورد Honey 1986 and Mumford).

(فضل وأيمن محمد ،2015،ص46)

كما أن التدني الواضح في مستوى التفكير لدى التلاميذ وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي لديهم مرده إلى عدم الإعتماد على استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب Student – centred learning وهذا بخلاف ما تقره المنظومة التربوية الجزائرية بتبنيها المقاربة بالكفاءات كمدخل أساسي لنظام التعليم. إذا فالمعلمون مطالبون بتفادي الأساليب التقليدية في التعليم والتركيز بشكل فعال على الاستراتجيات التي تدفع بالمتعلم على بناء المعرفة والتفكير وانتهاج طرق وأساليب تمكنه من طرح أسئلة مناسبة والتفكير في ايجاد حلول لها، وتوفير فرص تقود إلى التمكن من ربط المعلومات السابقة مع الحالية وطرح أنشطة تتحدى التفكير.

ويرى جون ديوي أن الإنسان يتعلم عن أساليب استراتيجية، ويواجه الفرد في حياته كثيرا من المشكلات يتعين عليه أن يبحث عن حل لها، فيقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل إلى أن يهتدي إليه (my pedagogic creed ,1987, P77).

ويشير شميك أن الفروق في أساليب التعلم التي يستخدمها التلاميذ هي تتابع لكل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي وهي عبارة عن الفروق في الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلبة عند مواجهتهم عملية تعلم معينة وقد قسم شميك أساليب التعلم إلى أربعة أساليب وهي أسلوب المعالجة العميقة ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم للمعلومات الأساسية وتحليلها بغية استيعابها بشكل عميق ودقيق، وأسلوب المعالجة المسهبة ويتعلق بقدرة المتعلم على توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها وايجاد تطبيقات للأفكار بأسلوبه الخاص وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق ويتعلق بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها في صورة تطبيقات والتعبير عنها بأسلوب خاص وأما أسلوب الدراسة المنهجية فيتعلق بكيفية تنظيم المتعلم لوقته وجهده أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحانات وأسلوب تعامله مع المشكلات (Schmeck, 1983, p311).

وفي عام 1983 وضع (Entwistle) نظريته في أساليب التعلم والتي ترى وجود ثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل، وترافق هذه بدوافع مختلفة من الدافعية مما ينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم الاستراتيجي هذه الأساليب يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، على الرغم من أن البعض يشير إلى درجة من التشابه بين أساليب التعلم لدى (إنتوستل Entwistle) وبيجز، لكن لكل منهما نظريته في أساليب التعلم وأدوات قياس مختلفة، أما (جون بيجز J.Biggs) الذي وضع نموذج عن أساليب التعلم، قد فسر أساليب التعلم لدى الطلبة على أنها طرق تعلم الطلبة حيث استنتج (بيجز J.Biggs) من نظريته في أساليب التعلم وجود ثلاثة أساليب، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي وكل أسلوب يتكون من دافع واستراتيجية، حيث يؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم (وهيب، 2007، ص118).

ولا شك أن منهجاً غنياً بالمعلومات وحده لا يفي بالغرض ما لم تصاحبه طرائق وأساليب تدريسية حديثة مجدية في نتائجها ولهذا تعد طرائق التدريس من المكونات الرئيسة للمنهج أو أسلوبا لترجمة الكتاب المدرسي وقد يعود ذلك إلى أن الأهداف التعليمية ومحتويات المناهج لا يمكن تقويمها إلا من خلال المعلم ومن خلال الأساليب التي يتبعها في تدريسه لذلك يمكن عدّ طريقة التدريس همزة الوصل بين الطالب والمنهج (الجراح وآخرون، 2008، ص 81).

ومن بين أهم الأهداف التعليمية التي يسعى أي نظام تعليمي في تجسيدها هي أن يقوم بتزويد المتعلمين بالمعارف القابلة للاستعمال والتطبيق في الحياة العملية اليومية أي جعل المتعلم يطبق كل ما يأخذه من معارف ومعلومات نظرية في أرض الواقع، وأن هذه المعارف الصالحة والقابلة للتطبيق لابد فيها من ممارسة التفكير طبقا للاحتياجات المتولدة لمواجهة المواقف المختلفة وهذا ما تسعى إليه أي منظومة تربوية.

وهذا ما شعر به الباحث من خلال خبرته في التدريس ومن خلال لقائه بعدد من المدرسين والمدرسات والاختصاصيين التربويين، وكذلك من ملاحظة أسئلة الموسم الثاني وأسئلة الموسم الثالث للمواد الدراسية حيث اقتصرت في كل مرة على الطرائق التقليدية كطريقة الإلقاء والحفظ والمناقشة إذ أن هذه الطرائق لا تساعد على تنمية تفكير التلاميذ كما أنها تجعل المدرس محور العملية التعليمية ولا تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يتعلموا بأنفسهم ، وأنه قام بزيارة إلى مديرية التربية الوطنية بمدينة الأغواط واطلع على نسب النجاح في العامين السابقين (2016 / 2017 و 2017 / 2018) لبعض المواد الدراسية لمستوى الثانية الثانوي في التخصصين العلمي والأدبي فوجد أن نسبة النجاح تتراوح ما بين (55% – 58%) وهي نسبة منخفضة، وعند البحث عن أسباب هذا الانخفاض حسب ما صرح به بعض الأساتذة تأكد أن من بين أهم الأسباب الطرائق التقليدية التي يتبعها أغلب المدرسين في تدريس التلاميذ والتي تؤكد على جانب الحفظ والاستظهار وعلى المستويات الدنيا في التفكير إضافة إلى عدم تقبل التلاميذ للدرس مما يؤدي إلى عدم التركيز والانتباه بشكل جدي إلى الدرس أي أن الدروس أصبحت تقليدية ومملة.

ويرى العديد من الباحثين منهم (Marty) أن الهدف الحقيقي من أساليب التعلم يكمن في تنمية مهارة التفكير الناقد التي تدرب التلاميذ على استخلاص الحقائق وإتباع أساليب الاستقصاء والبحث خلال عملية التحليل المقارنة والتقويم.

فيرى Marty أن التفكير الناقد يمكن من تقويم الأدلة التعليمية كإصدار الأحكام والربط بين الحقائق في الظروف المختلفة مما يسهل على المتعلم عملية الربط بين أركان التعلم (Marty,1983,p10-12).

فأساليب التعلم الاستراتيجية والعميقة تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد وتمكنهم من فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وطرح الفروض العلمية، كما أنها تنمي قدرتهم على النقد والتحليل والمقارنة، ووزن الأدلة وإصدار الأحكام والمقارنات (محمد ،2002، ص23).

ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة استاذا مدركا لها ولطبيعة الأساليب والمواد المراد تدريسها ودورها في بناء شخصية المتعلم الناقد والمبادر، فدوره يكمن في تحقيق تلك الأهداف، وترجمتها علميا خلال حصص التعلم وتتجسد من خلال المناهج الدراسية، ويتطلب منه ذلك امتلاك مهارات تدريسية نوعية تتناسب مع أهداف المادة ذاتها.

وتتميز أساليب التدريس المستهدفة في الدراسة بقدرتها على وضع المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب التفكير وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير الناقد، والتشجيع على طرح الأسئلة وتطوير عملية التفكير من خلال تنظيم المواقف التعليمية بما يحقق الهدف العام (حبيب،2002، ص111).

وباستطلاع الدراسات السابقة والتراث النظري حول تنوع أساليب التعلم وطرق تنمية التفكير الناقد نجد أن هناك دراسات وتجارب كثيرة قد تمت بالفعل لتحقيق الهدف من تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بمختلف الفئات والمستويات والشرائح، وأن جهودا كثيرة تبذل في هذا الإطار باعتماد توجهات ورؤى مختلفة للموضوع ولآلياته وطرقه، واستقصت أثر أساليب التعلم في مظاهر تعلّمية وسياقات معينة، ومن بين الدراسات الجادة التي تناولت متغيرات الدراسة نجد:

دراسة (CHIDO &TSAI 1997) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول معرفتهم بمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم طرق التدريس التي تنميها، تكونت عينة الدراسة من (12) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وتم استخدام تقنية الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى معرفة المعلمين لمهارة التفكير الناقد، وأن استخدامهم لطرائق التدريس التي تنمي التفكير الناقد لم تكن دالة احصائيا (غسان الزحيلي،2012، ص357).

وبهدف الكشف عن الفروق بين طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة قام سالم (2002) بدراسة على عينة مكونة من(344) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها من مختلف التخصصات الدراسية، وبتطبيق كل من استبيان أساليب التعلم لأنتوستل (1981) واختبار الذكاء العالي للسيد خيري، والتفكير الابداعي في الاختبار النهائي للفرقة الرابعة كمؤشر عن التحصيل الدراسي دلت النتائج على:

– اختلاف مستوى التفكير الابداعي لطلاب الجامعة باختلاف أسلوب تعلم الطالب.

وقصد معرفة ما إذا كان من الممكن أن يساعد التعرف على أساليب التعلم في التوجيه وإرشاد الطلاب للتغلب على الصعوبات الدراسية وما إذا كان التعرف على أساليب التعلم يظهر الفلسفة التربوية للكلية قام كلارك (Clarke 89) بتطبيق إستبيان أساليب التعلم لأنتوستل ورامسدين (1983) على عينة مكونة من (135) طالباً من طلاب كلية الطب بالفرقة الأولى والثالثة والخامسة، توصل إلى ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الدافعية الخارجية والأسلوب الاستراتيجي لصالح الطلاب الذكور، وفي مقياس الخوف من الفشل لصالح الإناث فقط.

– أن إستبيان أساليب التعلم ليس منبئاً بدرجة دالة بالنجاح الأكاديمي ولكنه يبدو مفيداً في توجيه وإرشاد الطلاب، وأن استنتاجات الطلاب تتسق مع الفلسفة التربوية لدراسة الطب.

وفي نفس السياق جاءت دراسة لام (Lam 98) بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والأداء لدى عينة قوامها (95) من الملتحقين ببرنامج تدريبي بهونج كونج من الجنسين، متوسط أعمارهم (12،6) عاماً وبتطبيق إستبيان أساليب التعلم لكولب دلت النتائج على:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المجموعات على النحوالتالي بالترتيب: التكيفي، المستوعب، التقاربي، التباعدي (سالم الصباطي،2002، ص212)

وبشكل مخالف لما سبق أجرى محمد(2000) دراسة عن أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد دوف (1997) ترجمة وتقنين الباحث، ومقياس الحاجة للتقويم من إعداد جارفيز وبيتي (1996) ترجمة وتقنين الباحث، على عينة مكونة من (136) طالبا بالفرقة الثالثة بالكلية، وباستعمال اختبار (ت) إتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي والأدبي في الحاجة إلى التقويم كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات العلمي وطالبات الأدبي في أساليب التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي وطالبات العلمي في الحاجة للتقويم(محمد على مصطفى،2000، ص 61-90).

ولقد قارن هايد (Heide – 2002) بين أساليب التعلم لدى المراهقين الألمان في ضوء العمر، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التفكير، لدى عينة مكونة من (869) طالب وطالبة امتدت أعمارهم ما بين (13 – 17) سنة، وأظهرت النتائج ما يلي:

- إختلاف أساليب التعلم باختلاف كل من العمر الزمني والجنس والمستويات التحصيلية.

- إختلاف مستوى التفكير باختلاف كل من العمر الزمني والجنس والمستويات التحصيلية (ربيعة ،2013، ص213).

وتوصلت دراسة (مانوجهري ويونغ Manochrhri& Young,2006) إلى وجود أثر لأنماط التعلم حسب نموذج كولب في معارف الرياضيات للطلبة في جامعة تكساس، ولكن لا يوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم عن طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين

نمط التعلم وطريقة التعليم (تقليدية أو قائمة على الانترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، ص159).

ولاستقصاء أثر التقييم التكويني ونمط التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي في بيئة تعلم قائمة على الإنترنت، وجدت دراسة (وانغ ووانغوو انغوهنغ2006) على طلبة السابع في تايوان أثرا لأنماط التعلم حسب نموذج كولب ولطريقة التقويم في التحصيل الدراسي، ولكن لا أثر للتفاعل بين النمط وطريقة التقويم، وكان الترتيب التنازلي لتحصيل الطلبة حسب نمطهم كالتالي: التباعدي، التمثيلي، التكيفي، التقاربي (محمد بشير، 2011، ص 24).

كما أجرى (غدنانه سعيد المقبل،2003) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مدى استخدامهم مهارات التفكير وبين مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (23) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم استبانة تكونت من (46) مظهراً سلوكياً تسهم في تنمية مهارات التفكير منها (35) مظهراً للمستوى التمهيدي و(11) مظهراً للتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم).

كما تكونت البطاقة من (44) مظهراً سلوكياً، منها (33) للمستوى التمهيدي و(11) للمستوى المتقدم. وكشفت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير في المستويين (التمهيدي) و(المتقدم) والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية في تقديرهم لأدائهم أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى استخدامهم مهارات التفكير تعزى للخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تظهر علاقة دالة إحصائياً (عند مستوى

0.05)، بين آراء المعلمين في مستوى استخدامهم مهارات التفكير وبين مستوى استخدامهم تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة (غدنانه سعيد ، 2004، ص324).

وفي نفس الإطار جاءت هذه الدراسة مسايرة للدراسات السابقة متفقة معها في ملامحها العامة ومنهجيتها، وذلك من أجل التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي)، ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانية ثانوي بمدينة الأغواط، وعليه جاءت الدراسة لتجيب عن التساؤلات الاتية:

1-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

3-هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

4 -هل توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

5-هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

2-فرضيات الدراسة:

بناء على تساؤلات الدراسة والإطار النظري واتباع الدارسات السابقة تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1-توجد علاقة ذات دلالة ارتباطيه بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط.

2-توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

3-توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4-توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

5-توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تحديدها في النقاط التالية:

-التعرف على العلاقة القائمة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-معرفة الفروق في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لكل من الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي).

-معرفة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لكل من الجنسين (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي).

4-أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة المتغيرات التي تناولتها، ومن جهة أهمية المجال الذي تنتمي إليه ونوع المشكلات التي تم طرحها للتمحيص والتقصي من جهة أخرى، ويمكن حصر أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ان لأساليب التعلم أثراً كبيراً في تحقيق أهداف التربية والتفكير الناقد على حد سواء، وتعتبر أساس التفاعل المتبادل بين المدرس وتلاميذه.

فالمدرس الناجح لا يُعلّم بالمادة فحسب وإنما يُعلِم بطريقته وشخصيته وعلاقته مع تلاميذه وهو في حقيقته طريقة ناجحة في توصيل الدرس لتلاميذه بأيسر السبل وفهمها.

-أساليب التعلم أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية، وهي خطوة أساسية في تطوير المجالات المعرفية للطلبة في مراحل التعليم كافة ومحاولة أساسية في مراجعة طرائق التدريس المستعملة في تدريس العلوم وتطويرها.

-التقرب بالدراسة العلمية إلى مؤشر هام في العملية التعليمية التي تتمثل في اختلاف أساليب التعلم وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى التلاميذ.

-تسهم الدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري لمفهوم أساليب التعلم والتفكير الناقد من خلال استعراض الجهود والدراسات المتعلقة بهذه المتغيرات.

-وتعرج الدراسة على ما يقوم به الأستاذ في القسم، والتي تنطوي على تقديم المحتوى الأكاديمي (بماذا تفكر) والطريقة الصحيحة لفهم وتقويم المادة العلمية (كيف تفكر حول المادة) والتعرف على قدرات الأساتذة في نقل المحتوى المعرفي للتلاميذ في شكل صور للتفكير العلمي والتفكير الناقد.

-وتكمن أهمية هذه الدراسة في تأثير أساليب التعلم على مستويات التفكير الناقد لجميع التلاميذ من مختلف المستويات والأعمار وفي أنها الدراسة الأولى في الجزائر التي ربطت بين أساليب التعلم والتفكير الناقد وذلك بدمج أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي) ضمن تدريبات المنهج الدراسي لتعلم مهارات التفكير الناقد، والدراسة الأولى التي تدرس تأثير هذه الأساليب في متغيرات التفكير الناقد بحسب علم الباحث.

5-أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيارنا لمشكلة دراستنا دون سواها له مبرراته وأسبابه، وتعتبر المبررات والأسباب دوافع محفزة على اختيار موضوع جدير بالدراسة، ومن بين الأسباب والمبررات التي جعلتنا نقبل على اختيارنا لدراسة هذا الموضوع هي:

5-1-الأسباب الموضوعية:

- إبراز دور أساليب التعلم الحديثة في اكتساب المعارف التربوية والممارسات التعليمية لمهارات التفكير الناقد من خلال البرامج والمناهج العلمية.
- لفت انتباه كل الأعضاء المشاركين في وحدة البرامج التعليمية من أجل بناء برامج موحدة وفق المدارس التربوية الحديثة لتجسيد المنهاج الحديث على أكمل وجه.
- المشاركة في الجهود المبذولة والمتطلبة في تجسيد المقاربة بالكفاءات من خلال توصيات ونصائح موجهة للأساتذة والباحثين.
- توعية المختصين بحجم الأهمية البالغة التي تتناولها الدراسة في المجال التربوي والتعليمي.

5-2-الأسباب الذاتية:

-الممارسة الشخصية لمهنة التدريس ومحاولة المشاركة في تحسين كل ما من شأنه أن يعزز السير الجيد لتكوين التلاميذ.
- عدم وجود دراسات سابقة على حد "علم الباحث" جمعت بين المتغيرين.

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1 أساليب التعلم:

يعرفها الباحث **اجرائيا** بأنها مجموعة الطرق الثابتة في كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها من خلال ثلاث أساليب فرعية هي (الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب الاستراتيجي)، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة.

2-6 التفكير الناقد:

يعرفه الباحث اجرائيا بأنه قياس قدرة التلميذ على الاستجابة الصحيحة للمواقف التي يتضمنها الاختبار المعد من قبل الباحث والمتضمن خمسة اختبارات فرعية هي: الاستنتاج الافتراضات أو المسلمات، الاستنباط أو التفسير وتقويم الحجج والتي يعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ.

7-حدود الدراسة:

مجالات البحث هي ذلك الإطار الذي يسير بداخله الباحث أي مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث وهذه المتغيرات يجب أن يتم تحديدها بشكل قاطع لأن عدم تحديد حدود البحث يجعل الباحث يفقد السيطرة تماما على البحث (محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2005، ص86).

1-7 الحدود الزمانية:

قام الباحث بإجراء الدراسة النظرية من بداية التسجيل أي من شهر سبتمبر 2015 وإلى غاية شهر ديسمبر 2019.

أما الدراسة الميدانية فأجريت بين شهر أكتوبر 2018 وشهر جانفي2019 .

2-7 الحدود المكانية:

قام الباحث بتحديد المجال المكاني وهو جميع الثانويات، وعددهم 13 ثانوية موزعين على تراب مدينة الاغواط.

3-7 الحدود البشرية:

شملت الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتمدرسين في بعض ثانويات مدينة الأغواط، ويتوزعون على شعبتي العلوم والآداب والمقدر عددهم 500 تلميذا.

الفصل الثاني

أساليب التعلم

- تمهيد

1-تعريف أساليب التعلم

3-بعض المفاهيم المرتبطة بأساليب التعلم

5-أهمية التعرف على أساليب التعلم

6-النماذج المفسرة لأساليب التعلم

7-مقارنة بين نموذج "انتوستل" " Entustl " و نموذج "بيجز" " Biggs "

6-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم

7-طرق قياس أساليب التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

شغل موضوع التعلم اهتمام المتخصصين بالدراسات النفسية قديما وحديثا وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة التعلم في مجال القدرات العقلية، ثم تتابعت حركة الاهتمام بدراسة الفروق لتشمل مجالات أخرى، ففي مجال القدرات العقلية ظهر حجم كبير من نتائج البحوث وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التعلم، فبهذا أصبح البحث في أساليب التعلم توجها جديدا في مجال علم النفس التربوي حيث ركز هذا التوجه على دراسة مستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت العديد من الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة، أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة وكذا الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه.

واستخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حاليا يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في القرن الماضي واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف المدارس والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث.

1-تعريف أساليب التعلم

يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي، وتعتمد نوعية العمليات الوسيطية عند الطلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم(تفضيلات التعلم الإدراكية) والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها أثناء عملية التعلم، وتعد هذه العوامل أبعادا أساسية في أسلوب التعلم(أحمد فلاح العلوان، 2010، ص3)، وفي هذا المجال قدم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم يشير فيه إلى أنه متعلق بشخصية كل تلميذ، وعليه فهو مختلف بين الأفراد فهو الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل (عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحاميد، 2007، ص266)،

وقد علل **غنيم** (1992) تعدد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون للفرد إستراتجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد (السليماني، 1433، ص17).

وقد ذكر **سعد** (2006) أنه نظرا لأن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك والمفاهيم والوجدان، والسلوك فانه يصبح من المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له، وبينما يرى **رمضان والشحات** (2001) ان تعدد أساليب التعلم هي مجرد اختلاف في المسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ولكن معاني هذه المصطلحات والمسميات وخصائصها متقاربة كثيرا (جابر والقرعان، 2004، ص15).

1-1 تعريف الأسلوب لغويا:

يقال لسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب (ابن منظور، 2003، ص549).

1-2 تعريف الأسلوب اصطلاحا:

لقد افرد للأسلوب كتاب خاص به وذكر فيه العديد من التعريفات نلخِّص أهمها أنه: فن من الكلام يكون قصصا أو حوارا، أو تشبيها أو مجازا، كتابة، تقريرا, حكما، أمثالا، أو طريقة الكتابة أو طريقة الإنشاء أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير بها عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير. وهو الصورة اللفظية التي يعثر بها عن المعاني أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار وعرض الخيال أو العبارات اللفظية المنسِّقة لأداء المعاني، ومن خلال تعريفاته للأسلوب نجده يحدد في العمليات الإجرائية المساندة للتطورات التي تحدث في ميدان الفكر الإنساني. (عبد القادر عبد الجليل، 2002، ص103).

1-3 تعريف أساليب التعلم:

حيث أشارت زينب البدوي إلى أن **انتوستل** سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم ويتكون نموذجه من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم التوجه نحو المعين وفيه يسع الفرد إلى فهم المعلومات، والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات وفيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصم للمعلومات، والتوجه نحو انجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة والسرعة، والتوجه الشامل ويتضمن أنواعا متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ والفهم والتجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات(بدوي، 2002، ص9).

وقد أشار **هنتون** (Hinton): إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم (هنتون ، 1992، ص9).

وتذكر **منا أبو ناشي** (1996): أن أساليب التعلم هي عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسطية والتي تتوسط متغيرات المدخلات النواتج وهذه المتغيرات الوسطية تعمل على التوفيق بين استراتجيات ودافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبيا

لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات، ليس فقط في المجال المعرفي، لكن أيضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أم خارجها (**منا أبو ناشي** 1996،ص16).

كما عرف سنترنبرج (1997) أساليب التعلم بأنها:"تشير إلى كيفية تفضيل الأفراد لتعلم (منا أبو ناشي، 2004، ص16).

ويعرف كل من عصام محمد زيدان وكمال أحمد الإمام (2002) أساليب التعلم بأنها الطرق أو الوسائل أو الوسائط التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم وتعتمد أساسا وكليا على الحواس المختلفة، وتصنف كما يلي:

- أسلوب التعلم الحسي حركي.
- أسلوب التعلم البصري.
- أسلوب التعلم السمعي(أحمد الإمام ، 2002، ص33).

وفي نفس السياق يعرفه عماد بأنه طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرق التعليم أو المحتوى "(عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحاميد، 2007، ص266)، وهو بذلك يشير إلى أن أسلوب التعلم ثابت وليس ناتجا لخبرة تعليمية أو مهارة مكتسبة.

أما غريغورك (Gregorc) يرى بأنه يهدف إلى تحقيق التكيف مع البيئة وبالتالي فهو أسلوب شخصي في استقبال المعلومات وفهمها من دون حصر الموقف الذي يستعمل فيه الفرد هذا الأسلوب في موقف التعلم كما أكدت عليه التعاريف السابقة حيث يعتبره مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعدّ الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها" (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص341).

أما الاتحاد القومي لمدراء المدارس الثانوية الأمريكية فيحصره بالبيئة التعليمية حيث يعرفه بأنه مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة لها (عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحاميد، 2007، ص266)، يذهب إلى الاعتقاد بأن أسلوب التعلم إنما هو عبارة عن مجموع سمات خاصة بالفرد وهي ثابتة نسبيا.

وتعريف ثيساروس(THesaurus) يتضمن عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تظهر في أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر، وحل المشكلات (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص353).

وعرفه ماهر بأنه " أحد أشكال معالجة المعلومات التي يستخدمها التلاميذ باتساق عند تعاملهم مع مواقف اختبارية مستقبلية"(ماهر اسماعيل صبري وإبراهيم محمد تاج الدين، ص64)

وتوصل الباحثون(Silver& Hanson, 1995 ;Bulter,1984 , and Mc Carthy,1982)إلى أن كافة أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

- الأولى: تركيزها على العملية: إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيّم النتائج المتمخضة عنها.

- الثانية: التأكيد على الشخصية: إذ يعتقد منظروا أساليب التعلم أن التعلم هو ناتج للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم (أحمد فلاح علوان، 2010، ص 3-4).

وعليه فلقد حاول الباحثون تفسير أسلوب التعلم من خلال وجهات نظر متعددة فقد اتجه البعض إلى الاهتمام بطريقة المتعلم في استقبال وتجهيز المعلومات وتنظيمها

(المدخل المتمركز على المعرفة) والتركيز على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك"CognitionandPerception" وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية"CognitiveStyles" وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى ومن هذه النماذج نموذج (Rayner&Riding 1997).

وبهذا الاعتبار فهذا المدخل يهمل جانب الشخصية الذي برز الاهتمام به في (المدخل المتمركز على الشخصية) أين اهتم بسمات شخصية المتعلم واتجه لفكرة الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية حيث تعد الأساليب جزءا من الشخصية ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز، ويمثله نموذج (مايرز وبرنيجر Myers Briggs Model)الذي جمع بين التفكير والشخصية، في حين يركز (مدخل النشاط أو المدخل المتمركز حول التعلم)على الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية فاهتم بالوسيط الحسي الإدراكي فظهر في هذا الاتجاه فكرة أساليب التعلم، وفي نفس السياق اهتم بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات؛ وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحو يسهم في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في أدائهم في مراحل التعليم المختلفة فظهر (12)نموذجا لتفسيرها؛ فمنها ما اهتم بعمليات الدراسة "S.P" أو عمليات التعلم "L.P" مثل نماذج (شمك، بيجز،أنتوستل، كولب) وغيرها؛ ومنها من اهتم بتفضيلات التعلم "L.Preferences" مثل نماذج(جراشاGraha، دان، برايس) وغيرها(عبد المنعم أحمد الدردير، 4002، ص139- 142).لتعلم في ضوء نموذج كولب.

مما سبق نجد أنه وعلى الرغم من عدم اختلاف علماء النفس التربويين كثيرا حول تعريف أسلوب التعلم، إلا أنهم تعددوا بشأن الاستخدام التطبيقي له، فظهر أكثر من تصنيف لأنواع هذه الأساليب وكيفية التعامل معها عمليا، كما يمكن النظر إلى تعدد النماذج إلى كونه يعبر عن أهمية أساليب التعلم وبداية شيوع استعمالها كمداخل رئيسية في عملية التعلم.

2-بعض المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم:

2-1 الممارسات التعليمية:

ان المفهوم الحديث للتدريس هو عملية التفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ والمادة التدريسية وتكون هذه الممارسات من خلال مصادر المعرفة المختلفة، وهي السلوكات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف الدراسي لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلميذ (علي الصغير و صالح النصار، 2002، ص115).

2-1-1 التعلم :

هو خبرة أساسية من خبرات الحياة وكل فرد يتعلم منذ ميلاده حتى مماته ومفهوم التعلم يعني " تغيير البناء الإدراكي للفرد وزيادة محتواه الكمي والنوعي على ما كان لدى هذا الفرد في وقت سابق (إسحاق فرحان وآخرون، 1984، ص 247).

2-1-2 التعليم:

هي تلك العملية التي يوجد فيها المعلم في موقف تعليمي لديه في الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات وقيم تناسب قدراته واستعداداته من خلال وجود بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلما ووسائل تعليمية ، أما عملية التعلم فمتعلقة بالمتعلم نفسه وهي ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم حيث أنها نتيجة لها، أي أن عملية التعلم هي محصلة عملية التعليم ، ونحن نستدل على أن أفراد قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه من قبل (إسحاق فرحان وآخرون ، 1984 ، ص 248) .

2-1-3 محاور العملية التعليمية:

أ-المعلم:

المعلم هو كل شخص مكلف في المدارس بتربية التلاميذ رغم أهمية أدوار الهيئات الأخرى من مديرين ومفتشين في المساعدة على انجاز العملية التعليمية وإعانة المعلم في عمله، إلا أن المعلم هو القائم على انجاز هذه العملية ولا يكتفي أن ينضم الفرد إلى سلك التعليم ليطلق عليه لفظ معلم فعليه أن يلم بالصفات الإنسانية و البيداغوجية

والمهنية خاصة وان هناك تطورا في العلوم التكنولوجيا في مجال الإبداع والاختراق في الاستمرار.

ب-المتعلم:

له دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية التعلمية باعتباره عنصرا هاما في هذه العملية وهذا لكونه المستفيد الأول والرئيسي من عملية التعليم فبفضلها يحقق النمو البدني و الحركي ويبلغ النضج العقلي و يكتسب السلوك الاجتماعي والانفعالي السليم والمرغوب فيه (عبد الأمير شمس الدين، 1998، ص103).

ج-العلاقة بين المعلم والمتعلم والطرق البيداغوجية المستعملة:

إن الاهتمام بمسألة العلاقات التربوية ليس وليد وقتنا الراهن فقط بل انه كان حاضرا ومنذ القدم ضمن الانشغالات الأساسية للذين مارسوا التربية والتعليم، إلا أن حضوره بفعل عوامل كثيرة كان حضورا غير مباشر قصد الكشف عن الإشكال الأساسية التي تجلت من خلالها العلاقات التربوية من خلال التركيز على مرحلتين أساسيتين هما: المرحلة الإسلامية والمرحلة الحديثة .

ج-1 الفكر التربوي الإسلامي ومركزية المعلم :

تتصف انتاجات مفكري الإسلام في مجال الفكر التربوي بتعدد القضايا التي عالجوها واختلاف الرؤى التي طرحت من خلالها تلك القضايا ، ويعود هذا الأمر إلى أسباب كثيرة من بينها اختلاف المنظومات المرجعية التي انطلق منها كل منهم تناوله وفهمه لها ، و يشار لها في مجال التربية و التعليم مشكلات وتساؤلات ، فالذين اتخذوا الفقه منطلقا اهتموا بالتعرف على دقائق الأحكام في حين ركز المنشغلون منهم بالتصرف على الجانب الأخلاقي – السلوكي أما ما كان يهم علماء الكلام فهو الجانب الفكر العقائدي (عبد الأمير شمس الدين ، 1998، ص104) .

لقد كان هذا الاختلاف في غنى وتنوع وتباين نظريات الفكر التربوي الإسلامي إلا انه لم يكتمل من جهة أخرى دون وجود سمات عامة تطبع تلك النظريات بطابع واحد ويرجع ذلك بالأساس إلى الانتماء العقائدي الموحد للذين انتهجوها ونفي انتمائهم للعقيدة الإسلامية ومن خلال استقراء أدبيات التربية الإسلامية بمختلف توجهاتها ومواقفها

يمكننا أن نلاحظ أن الدين الإسلامي شكل منطلقها الأساسي وإطارها العام ، كما وفرت السنة النبوية مرجعا استندت عليه واستهلت منه أولوياتها وأود هنا على سبيل المثال سرد أحاديث نبوية تشير بشكل واضح إلى بعض مكونات العلاقة التربوية على المستوى الأخلاقي و السلوكي (أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم و غنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين)

كما قال " علموا ولا تعنفوا فان المعلم خير من المعنف " وقال أيضا "وقروا من تتعلمون منه وقروا من تعلمونه "(أبو الحسن البارودي ، 1981، ص 91-94).

سواء تعلق الأمر "بابن سحنون" أو "القابسي" أو "السبكي" أو "الغالي" أو "ابو الحسن الماروديي " فان القارئ المتفحص لأنتاجات هؤلاء وآرائهم التربوية لابد وان يخلص إلى أنهم يؤكدون على وجوب تقنين العلاقة معلم – متعلم وفق شروط متعددة دينية أخلاقية سلوكية تربوية ونفسية .

وإذا ما تجاوزنا ما بين هؤلاء وغيرهم من اختلاف في التفصيلات وتباين في التوجيهات و سعينا أن نمثل معالم الصورة التي يكونها الفكر الإسلامي من خلال انتاجاتهم عن المدرس والتلميذ والعلاقة بينهما ليتبين لنا أن معالم تلك الصورة لا يمكنها أن تحدد إلا فضل ذكر شروط المدرس او التلميذ آو وظائفها:

– يذهب " أبو الحسن البارودي " إلى القول: أن ما ينبغي أن يكون عليه العلماء من الأخلاق هو التواضع ومجانبة العجب لان المتواضع عطوف و المعجب منفر وهو بكل احد قبيح و بالعلماء أقبح لان الناس بهم يقتدون (أبو الحسن البارودي ، 1981، ص 95-97).

إضافة إلى هذا وذاك نجد لدى الكثير من المفكرين التربويين المسلمين تأكيدا على وجوب اقتران عمل المدرس بعلمه إذ يرى "الغالي" في هذا الصدد انه ينبغي أن يكون العالم عاملا بعلمه فلا يكذب قوله وفعله لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالإبصار فإذا خالف العمل العلم منع الرشد ولذلك كان وزر العالم من معاصيه أكثر من وزر الجاهل (فريد حجا، 1986، ص133).

أما بالنسبة لصفات التلميذ أو المتعلم فنلاحظ وجود إجماع يؤكد ضرورة احترامه لمدرسه إذ عليه توقير معلمه واحترامه ولا يمنعه ذلك علو منزلته وان كان المعلم خاملا، وينبغي له نظر العلماء أن يناقشه في كل مسألة أو علم. (أبو الحسن البارودي، 1981، ص 77).

كما يؤكد " القابسي " على ضرورة اتصاف سلوك المعلم اتجاه تلاميذه بالاتزان فيستعمل الشدة عندما تدعو الضرورة إلى ذلك واللين والرحمة عند الحاجة لذا ينبغي له مثلا: أن لا يعبس في وجوههم باستمرار بل يتبسط لهم تبسط الاستئناس وإذا ما اقتضت الضرورة معاقبتهم فلا يجب أن يكون عنيفا مبرحا.

العلاقة بين المعلم و المتعلم تقوم على مركزية الأول "المعلم " فالمعلم هو الذي يمتلك و يمارس في ذات الوقت السلطة الأخلاقية و المعرفية وهو بهذا يشكل في علاقته بالتلميذ الطرف الفاعل في حين يشكل هذا الأخير "المتعلم " طرف سلبيا متقبلا وعلى الرغم من بعض مواقف الفكر التربوي الإسلامي تركز و تدعو إلى ضرورة أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار إمكانات التلميذ العقلية ويدرك حدود قدراته على الفهم و الاستيعاب إن ذلك لا يعني إطلاقا المس بالسلطة المعرفية للمعلم لان المعلم في أخر المطاف هو الذي يختار المادة الدراسية و ينظمها ويقدمها للتلميذ وما على الأخير إلا أن يتقبلها بدون أن يجادل ويناقش ما يلقن له(عبد الأمير شمس الدين ، 1998 ، ص 89-90) .

ج-2 علاقة المعلم بالمتعلم الحديث و مركزية المتعلم :

إذا كانت الخاصية المميزة للاتجاهات والممارسات التربوية المنطوية ضمن ما يصطلح على تسميته حاليا بالتربية الحديثة، هي قيامها على مبدأ الاهتمام بالمتعلم واحترامه كفرد ذي شخصية فإن هذا المبدأ لم يكن غائبا كفكرة في المجال الفكر التربوي الإسلامي فقد وجدت فكرة الاهتمام بالطفل دائما ومنذ القدم من يطرحها ويدافع عنها إلا أن اهتمام الفكر التربوي القديم بالطفل كان في الحقيقة مجرد اهتمام عرضي.

ومن وجهة النظر هذه يمكن القول أن الاهتمام بالتلميذ كمبدأ واعٍ وفعال يقوم على مركزية الفعل التربوي حول حاجات التلميذ واهتماماته ومراعاة خصائصه النفسية

وإمكاناته العقلية و المعرفية، ان هذا الاهتمام لم يظهر إلا ضمن سياق تاريخي محدد وهو النهضة الأوروبية كما لم يتم تمثيله بشكل علمي صحيح لا بفضل التطورات التي عرفها علم النفس وخاصة علم نفس الطفل(rojer muchellin ; 1980 ; p269).

ج-3 تغيير التصور عن المتعلم وانعكاساته التربوية:

قامت الممارسة التربوية القديمة على أساس النظر إلى الطفل "المتعلم " باعتباره كائنا لا يمكن الثقة به وذلك بسبب ضعفه وطبيعته الميالة إلى الشر ولهذا حدد دور المعلم في ممارسته للمراقبة دائما و منعه من إقامة أي اتصال مع العالم الخارجي – عالم الكبار ولهذا تميز الفعل التربوي بكونه فعلا قصريا يمارس على التلميذ دون أدنى اعتبار بخصوصياته ويركز على ضرورة خضوعه للأوامر وقبوله لها (rojer muchellin ; 1980 ;p270) .

2-2 أساليب التفكير:

وتشير إلى الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدرته وذكاءه في عملية التفكير (الدردير، 2004، ص28).

2-3 الأساليب المعرفية:

تعني الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا في البيئة التعليمية والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له (الحسناوي ولغافري، 2005، ص125).

ويعرف **جاردنر** الأساليب المعرفية بأنها مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية فهي تفضيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك وعملياته، ويشير و**اتروك** إلى أن الأسلوب هو طريقة الفرد الثانية في إدراك ترميز وتشفير المعلومات وتخزينها (الزيات ، 2004، ص549).

2-4 تفضيلات التعلم:

أي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد (علام،2010، ص379).

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهري بين أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لهذا المصطلح فأساليب التفكير تشير إلى كيفية تفكير الفرد في المعلومات والأشياء المحيطة به التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، أما الأساليب المعرفية فتوضح كيف يدرب الفرد المعلومات وكيف يستجيب لها ويعالجها في ذهنه أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب تعلم معين أو لبيئة التعلم فهي كذلك لا ترتبط بالذكاء أو الجهد، أما أساليب التعلم فهي تعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم سواء بتعقيدها أو ببساطتها.

3-أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن لمعرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمرا بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

حيث ان فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتجيات التعلم ولكن للأسف أن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم (جابر والقرعان،2004، ص13).

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم (قطامي، 2001، ص95).

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسية، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة، وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو العمل أو البيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية

التعلم، وسيكون التحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم(عقل، 2005، ص82).

مما سبق نستنتج أن لأساليب التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على كل من المتعلم والمعلم ومصممي المناهج التربوية فبمعرفة أساليب تعلم التلاميذ يسهل على المعلم إعداد دروسه وكيفية إلقائها وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لتعد طرق التدريس على وفقها كل حسب قدرته، كما أن فهم المتعلم وعلمه بأساليب تعلمه تزيد من توافقه دراسيا وتميزه وتعد أيضا عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم بالرغم من عدم اختلاف علماء النفس التربويين كثيرا حول أهمية أساليب التعلم، إلا أنهم تعددوا واختلفوا بشأن الاستخدام التطبيقي لها فظهر أكثر من نموذج من نماذج أساليب التعلم .

4-النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

لقد أفاد التنوع والتوسع في البحث إلى ظهور عدد كبير من الطرق التي تسعى إلى تصنيف الطلبة وفق طرق وتفضيلات التعلم لديهم، وبذلك ظهرت نماذج أساليب التعلم والذي يحمل كل نموذج اسم العالم الذي قام بتطويره، حيث قام العلماء والباحثون بتصنيف أنماط التعلم، وتم وضعها ضمن فئات رئيسية وهي: فئة الوسائط الحسية الإدراكية، فئة التفضيلات المعرفية، وفئة النماذج الشخصية (ناصيف،2007، ص25).

4-1 نموذج" ديفيد كولب "لأساليب التعلم:

ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار (jung) وهي أن السلوك يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة: المنبسطين والمتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكميين والقضائيين(كناني و الكندري، 2005، ص178).

ونموذج التعلم التعليمي **لكولب** (kolb,1984) أي التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره **ديفيد كولب** و **روجرز** و **فراي** يتكون من أربعة عناصر :التجربة العملية والملاحظة والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة (ابو لنادي،

2010، ص70)، حيث من وجهة نظر **كولب** فإنه كي يكون المتعلم فاعلا، فعليه أن يخبر جميع هذه المراحل وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل وبدون تحيز في خبرات جديدة (خبرة حسية) ، وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكمل هذه الملاحظات في نظريات منطقية(مفاهيم مجردة)، واستخدام هذه النظريات لصنع القرارات وحل المشكلات (تجريب نشط) (الحموري والكحلوت، 2006، ص134).

ويعتمد النموذج التعليمي **لكولب** على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم ذات المراحل الأربعة، وتستطيع أن تلاحظ إذا استخدمنا بعدا فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب الأربعة التعليمية:

4-1-1 البعد الأول: كيف ندرك؟ نحس ونفكر:

الشعور أو الإحساس (التجربة المادية) – إدراك المعلومات، يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية أي أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد المتعلمون عموما أن الطرق النظرية غير مجدية ولذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على انفراد، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها، وذلك عن طريق الاتصال بالنظائر وليس عن طريق المراجع، فالقراءات النظرية ليست مجدية دائما بينما العمل مع المجموعة والتغذية الاسترجاعية مع النظير تؤدي غالبا إلى النجاح.

التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة) يقارن كيف أنها تتناسب مع تجاربه الخاصة ويميل هؤلاء الأفراد كثيرا للتكيف مع الأشياء والرموز في حين لديهم ميولات ضعيفة نحو التكيف مع أشخاص آخرين، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المرجع والحالات التعليمية غير الشخصية.

والتي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي، كما أنهم قليلي الاستفادة من طرق "التعلم بالاكتشاف" غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة والقراءات النظرية وتمارين التفكير والانعكاس على هذا المتعلم.

4-1-2 البعد الثاني: كيف نعالج؟ نتأمل ونفعل:

المراقبة (الملاحظة التأملية)، يعتمد هؤلاء الأفراد كثيرا على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام، وهم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين وغير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم، ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم انطوائيين، لذا فإن المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين فهم (بصريون وسمعيون)، حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمناظر ومرشد معا ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقا لمعايير خارجية.

الانجاز (التجريب العملي)، يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء سواء (الحسي أو أللمسي) ، ويساعد كل من حل المشكلة والمناقشات ضمن مجموعة صغيرة، والتغذية الاسترجاعية من النظير والواجبات الشخصية ويرغب هذا المتعلم برؤية كل شيء وتحديد معاييره الخاصة حول العلاقة بالموضوع.

وجد **كولب** أن آلية الجمع مابين الطريقة التي يدرب بها الناس والطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم، وهو أكثر الطرق راحة للتعلم، ورغم أن هناك أشخاصا يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية.

4-2 نموذج الفور مات لأساليب التعلم:

وهو نموذج من نماذج أنماط التعلم **لبيرنيس مكارتي** وقد بني هذا النظام على نظرية ديفيد **كولب** التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعر أو التفكير، وساهم **كولب** في مجال السلوك المؤسسات إلى جانب عمله في التعلم التجريبي وله اهتمامات في طبيعة التغيرات الفردية والاجتماعية، والتعلم التجريبي والتطور المهني والتربية المهنية والتنفيذية.

يعتبر نموذج **الفورمات** نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه على المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات.

تصف عملية الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، فبينما ينخرط المتعلمون بطرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد الأنماط التالي:

4-2-1 المتعلم التحليلي:

الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والمترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا؟ أما استراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط، فتشمل الاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني.

4-2-2 المتعلم المنطقي:

يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه أما إستراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل.

4-2-3 المتعلم الديناميكي:

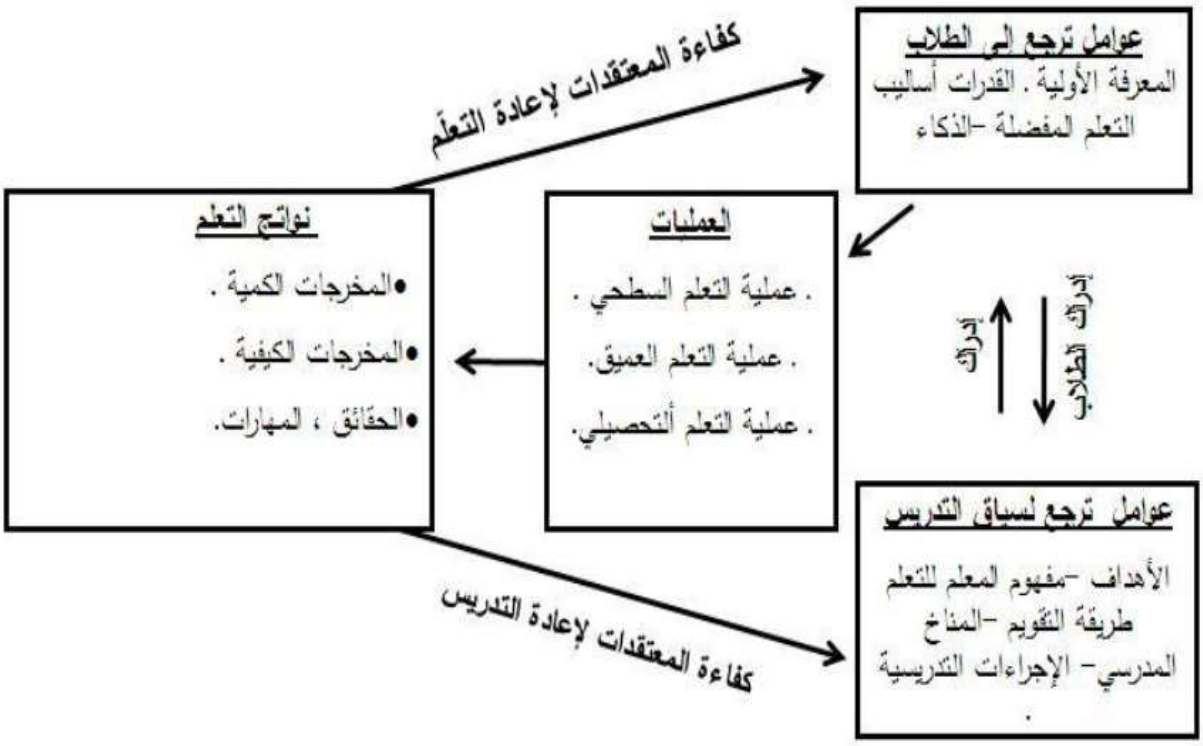
يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، ويحب التجريب وفحص تجاربه عمليا ويحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا؟ يستخدم هذا النوع من المتعلمين إستراتيجيات معينة مثل التعديل والتبني وحب المغامرة الإبداع (فريجان، 2010، ص06).

4-3 نموذج "بيجز" لأساليب التعلم:

وضع **بيجز**(Biggs) نموذجا في التعلم يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب في التعلم، وقد كانت بداية ذلك النموذج نتيجة لاعتقاد **بيجز** أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى اختلاف في مستويات ناتج التعلم، وبذلك يكون قد توصل إلى نموذج يرى

من خلاله إن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاثة مكونات هي: المقدمة، والعمليات، والنواتج، وفي عام (1984) تطور هذا النموذج ليشير إلى التفاعل بين العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى المؤسسات وتأثيرها على كل من الدافعية والإستراتيجية، أما في عام (1985)، فقد أضاف لنواتج الدوافع والاستراتيجيات في عام (1987)، وفي العام (1989)، أطلق على العوامل التي ترجع إلى الشخصية مسمى العوامل التي ترجع إلى الطالب وأضاف إليها خصائص الطلاب، وقد اقترح **بيجز** (1990) نموذجا يمثل العلاقة المنظومة بين المدخلات والعمليات والنواتج وذلك من خلال توضيح مدى أهمية النفسية الراجعة (محمد،2007).

ولم يصف **بيجز** جديدا لهذا النموذج حتى عام (1990)، حيث أضاف أساليب التعلم المفضلة للطلاب ضمن المدخلات ليصبح نموذج **بيجز** بالشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح إطار تصوري لنموذج " بيجز"

ويظهر من الشكل ثلاثة مداخل للتعلم في نموذج **بيجز** هي:

4-3-1 العمليات السطحية:

حيث تكون الدافعية الخارجية، تتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف منؤالفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرا وأهمها: الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متقلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر ما عدم القدرة عل فهم المعنى كاملا.

4-3-2 العمليات العميقة:

وتكون الدافعية داخلية، ويكون المميل حقيقيا للموضوعات الأكاديمية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

4-3-3 العمليات التحصيلية:

وتكون الدافعية خارجية من أجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة، وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعل الدرجات لا على مهمة الدراسة ويتميزون بمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد (أبو مريع وعطية، 1995، ص17) .

4-4 نموذج رينيرت:

حيث قدم أداة تستند إلى الأسلوب الإدراكي أطلق عليها تدريبات **ايدموندز (1976)** لتحديد أسلوب التعلم " Emondons Learning Style " وهذه الأداة تعكس مدى تطابق أساليب التعلم ما الوسائل الإدراكية (التخيل، الكلمات المكتوبة، الصوت، النشاط أو الحركة)، والتي من شأنها إظهار قدرة الأفراد على رد الفعل السماعي للكلمات أو مدى رؤية هذه الكلمات بصريا أو لمسها وهذا التصور يدعم التعلم من خلال تقديم المعلومات بالوسائل الإدراكية ويرى أن ارتفاع تحصيل الطلاب مرهون بتناغم أساليب التدريس ما الأساليب الإدراكية للطلاب.

4-5 نموذج باسك لأساليب التعلم:

ويقترح باسك (Pask,1976) تصنيفا لأساليب واستراتيجيات التعلم والتي يمكن وصفها وشرحها كما يلي:

4-5-1 نمط التعلم الكلي (الجشطلتي):

وهو يتضمن نمطين من التعلم هما: المتعلم الجشطلتي وهو يتسم بالحصول عل فهم شامل كلي عن الموضوع قبل الخوض في تفاصيله، في حين يفضل النمط الثاني وهو المتعلم الكلي التعميمات السطحية.

4-5-2 نمط التعلم العام:

ويتسم بأن نمط المتعلم تعميمي وهو نوع المتعلمين الطيارين، قادر على الاختيار بين أساليب التعلم ما وراء المعرفية.

4-5-3 نمط التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج):

ويتضمن نمطين لتعلم هما: نمط المتعلم العامل ونمط المتعلم غير المتأمل ويتسم الأول بأنه نمط من أنماط المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة، ذو عقلية تحليلية لو منهجية العلمية ،بينما يتسم الثاني بأنه نوع من التعلم لا يرى العموميات لأنه منهمك في دراسة التفاصيل (محمد ، 1990، ص15).

4-6 نموذج انتوستل:

قدم **انتوستل (1981)** نموذجا يصف فيه تعلم الطلاب من خلال ثلاثة متغيرات هي: التوجهات والعملية والناتج، والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة لتعلم وفقا لنوع الدوافع والتوجهات وقد تم الاعتماد على هذا النموذج في الدراسة الحالية وسيأتي التفصيل فيه لاحقا.

4-7 نموذج فلدر:

أشار **أحمد** (2003)، إلى أن **فلدر**(1993)، قام بوضع نموذج لأساليب التعلم يشتمل على ثلاثة أبعاد قطبية هي:

4-7-1 الأسلوب النشط-التأملي:

حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق شيء نشط معها، كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها للآخرين، ويميل إلى العمل في فريق بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء أولا ويميل إلى العمل بمفرده.

6-7-2 الأسلوب الحساس العقلاني:

حيث يميل المتعلم الحساس إلى حب حقائق التعلم، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما ولا يحب المفاجآت والتعقيد، بينما يفضل العقلاني اكتشاف العلاقات الممكنة ويحب التجديد والإبداع ويكون أكثر ارتياحا من المتعلم الحساس عند التعامل مع القواعد المجردة والرياضيات.

4-7-3 الأسلوب التتابعي (التكاملي):

حيث يميل المتعلم التتابعي إلى الحصول على الفهم في خطوات، كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها ويميل إلى إتباع الخطوات السابقة لها، ويميل إلى إتباع الخطوات المنطقية في الوصول إلى الحل، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات، وعندئذ يحصل عليها فجأة، ويستقي حل المشكلة المعقدة بسرعة، لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك. (أحمد، 2003، ص47).

4-7 نموذج فيرمونت (1996) لأساليب التعلم:

لقد افترض **فيرمونت** نموذجا لأساليب التعلم أو ما يطلق عليه عمليات التعلم البنائية معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة لتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، واعتمادا على وجود ثلاثة أنشطة للتعلم هي:

المعرفية والوجدانية، وما وراء المعرفة، وهي محاولة لوضع نموذج يتضمن جميع التوجهات الموجودة في نماذج أساليب التعلم المختلفة وقد توصل **فير مونت** في عام (1996) إلى أربعة أساليب لتعلم وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي وهي:

- الأسلوب الموجه نحو المعنى : (Manding directed) .
- الأسلوب الموجه نحو التطبيق: (Application directed).
- الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية : (Reproduction directe).
- الأسلوب غير الموجه: (Undireted).

وكل أسلوب تميز بمظاهر خاصة بل توزعت في خمسة مجالات هي:

- طريقة معالجة الطلاب معرفيا لمحتوى التعلم.
- طريقة توجيه الطلاب لتعلم.
- العمليات الفاعلة التي تظهر خلال الدراسة.
- نماذج التعلم العقلية لطلاب.
- الطريقة التي ينظم بها الطلاب تعلمهم.

4-8 نموذج دن ودن لأساليب التعلم:

لقد تم تطوير نموذج **دن ودن** على مدار 25 سنة على يد **ريتادن** و **كينيت دن** وبشكل عام فإن هذا النموذج يقدم وإطارا تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب.

(Dunn and Dunn,2002)

وقد عرف **دن ودن** 20 عنصرا ضمن هذا النموذج في خمسة أبعاد وهي: البعد البيئي والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي، كما هو مبين في الجدول التالي (عبد الوارث, سالم بن شماس،1999،ص312-314).

جدول رقم (01) يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن

أ	النمط	خصائصه
1.	**أنماط بيئية**	الصوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم
2.	**أنماط وجدانية**	الدافعية، المثابرة، المسؤولية، البنية
3.	**أنماط اجتماعية**	النفس، الأزواج، المجموعة، النضج، التنويع
4.	**أنماط جسدية**	الحس، تناول الطعام والشراب، الوقت، الحركة
5.	**أنماط نفسية**	شمولي/تحليلي، ما يتعلق بنصف كرة المخ ، اندفاعي تأملي

4-9 نموذج "هيل" لأساليب التعلم:

اعتبر **هيل** النمط الذهني الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية، وقد أرى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها على الطرق المفضلة عند الفرد، لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام **هيل** بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد، وإدراج أربعة أبعاد أساسية تتفاعل ما بعضها البعض مكونة النمط الذهني عند الفرد هي: الرموز ومعانيها، والمعدات الثقافية أشكال الاستنتاج والذاكرة التعليمية(القرعان، 2006، ص16).

4-10 نموذج "فليمنج" لأساليب التعلم:

من إعداد **فليمنج** و **بون ويل** ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة، حيث يمثل حرف V كلمة visuel ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R وتمثل كلمة Read / Write ويدل على النمط القرائي / الكتابي، ويمثل حرف K كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/ الحركي، ويركز نموذج **فارب** على الوسائط الحسية الإدراكية والتي يميل

المتعلم للتعلم وفقها والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وهي الطريقة المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية (Fleming ,2002,p152).

4-11 أساليب التعلم حسب انتوستلذ:

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه **انتوستل** (1981) على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج عل ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي:

4-11-1 التوجه نحو المعنى الشخصي:

وينشأ عنه المدخل العميق في التعلم، وذلك عندما تكون دافعية الفرد داخلية، حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه، واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة وتركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيتكون مستوى عميق من الفهم، وتكون الدافعية داخلية، وهنا يكون التعلم العميق هو السائد ولكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية والمنهج غير محدد، ويقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى، ثم تذكر المعلومات الجديدة، ثم ربطها بالخبرات السابقة ويكون ناتج العملية فهما غير كامل يؤدي إلى فشل في استخدام الأدلة، فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة.

4-11-2 التوجه نحو إعادة الإنتاجية:

حيث تكون دافعية الفرد خارجية، ويركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة والخطوات والبرهان، بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة، وعندما تكون الدافعية هي القلق،

والمنهج محددا يكون التعلم السطحي هو التعلم السائد، أثناء عملية التعلم يحدث تذكر وتداخل، مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم.

6-11-3 التوجه نحو التحصيل :

حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس ويكون الأسلوب هو التنظيم والتوجيه نحو التحصيل.

وتأسيسا عن هذه التوجيهات فان الطلاب (التلاميذ) يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل للتعلم هي:

- المدخل العميق (Deep Approche).
- المدخل السطحي (Surface Approche).
- المدخل الاستراتيجي (stratégie approche) .

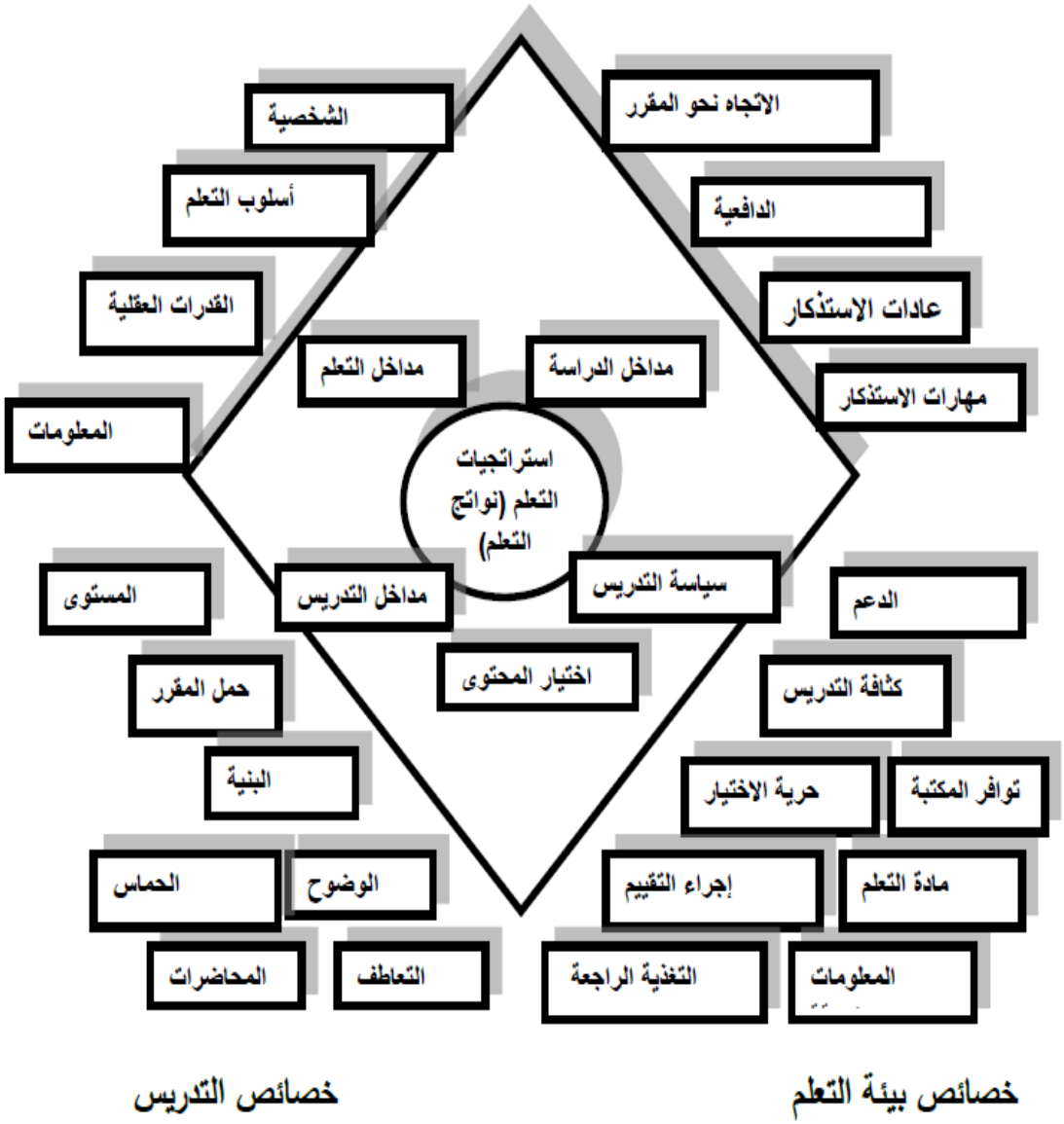
وتلخص خصائص ذوي أساليب التعلم المختلفة كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب انتوستل.

أصحاب الأسلوب العميق	أصحاب الأسلوب السطحي	أصحاب الأسلوب الإستراتيجي
الهدف هو الفهم	الهدف هو استكمال متقلبات المادة	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة
التفاعل النشط مع المحتوى	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة في التقييم	تنظيم الوقتو توزيع الجهد
أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة وفحص منطق الحجة	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة	استخدام أوراق الاختبارات السابقة لتنبؤ بالاختبارات القادمة
مفاهيم تتصل بالحياة اليومية.	التركيز على عناصر منفصلة في المادة وعدم أخذ المفاهيم بشكل تكاملي.	دائما في حالة تأهب واستعداد لتقييم.

12-4 عمليتا التعليم والتعلم حسب انتوستل:

يمكن النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس، والسياق الذي يتم فيه التعلم، وقد وضع **انتوستل** (2000) إطارا تصوريا يوضح التفاعل بين خصائص المتعلم، وخصائص بيئة التعلُّم وخصائص التدريس، وهذا التفاعل بين هذه العناصر يؤدي إلى مخرجات ونواتج التعلم والشكل التالي يوضح ما سبق ذكره (غنيم،2006 ،ص 134).



شكل رقم (02) يوضح إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيهما.

يتبين من الشكل السابق أن خصائص المتعلم تتحدد في ضوء مكونين، هما: مكون وجداني (انفعالي) ومكون معرفي، فالمكون الوجداني يشمل اتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية، ودافعتيهم نحو التعلم، وعاداتهم، مهارتهم، التي يستخدمونها أثناء الاستذكار والتعلم أما المكون المعرفي فيشمل أساليب المتعلمين و تفصيلاتهم في التعلم، وقدراتهم العقلية والمعلومات السابقة التي يمتلكونها تجاه المواقف التعليمية، والجوانب المعرفية في شخصياتهم، أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل: الوضوح، والحماس، والتعاطف وغيرها، كما أن خصائص بيئة التعلم، أو السياق الذي يتم التعلم يشمل الكثير من الجوانب كإجراءات التقييم، وطبيعة مادة التعلم ومتطلباتها، والتغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين وتصميم الموقف التعليمي بصفة عامة (غنيم، 2006، ص134).

5-مقارنة بين نموذج "انتوستل" ونموذج "بيجز":

المتأمل في نموذج **انتوستل** ونموذج **بيجز** يجد قدرا كبيرا من التشابه وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العالمية التي قارنت بين النموذجين، فالمدخل الاستراتيجي عند **إنتوستل** هو نفسه العمليات التحصيلية عند **بيجز**، فكلايهما يوضح نفس الخصائص التي يتبناها المتعلم في توجهاته وإذا ما قارنا بين النموذجين سوف نرى ذلك بشكل واضح (الحسيني، 2006، ص201).

جدول رقم (03) يوضح مقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز.

نموذج انتوستل	نموذج بيجز
1-التوجه نحو المعنى الشخصي: الأسلوب العميق، تربط الأفكار واستخدام الأدلة والدافعية الداخلية، وربط العمليات الجديدة بالخبرات السابقة.	1-العمليات العميقة: الدافع داخلي الدراسة حسب الميول، الدراسة من أجل الكفاءة. الاستراتيجية: القراءة يتوسع ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
2-التوجه نحو إعادة الإنتاجية الأسلوب	2-العمليات السطحية: الدوافع خارجية

السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية، مع الحفظ وتذكر الحقائق.	فالدراسة من أجل الشهادة، ومن أجل النجاح، مع الخوف من الفشل. الإستراتيجية : التوجه نحو إعادة الإنتاجية.
3-التوجه نحو التحصيل: الهدف الحصول على درجات مرتفعة ودافعية الانجاز، والرغبة في النجاح، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة.	3-العمليات التحصيلية. الدوافع: تعتمد على المنافسة وتعزيز الذات مع الحصول على درجات عالية. الإستراتيجية: يعتمد على التنظيم ويتبع التعليمات.

6-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم :

6-1 محدد الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو.

وقد أكد كل من **موريس روشلان** و**فرانسواز باستر**(Maurice 1989,p99 Reuchlin, Françoise Bâcher) أن هناك أساليب تعلم موجودة في مراحل الطفولة. (عبد القادر، 1974، ص284).

ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية، والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والإثارة، والقدرة على احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى لأفرد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية

الاكتشافات لدى الفرد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إلى النظرية التي طورها **بياجية** (Piaget) ويحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ، عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الإدراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به والتغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة، وهذه العبرة طبقا **لبياجية** تحافظ على خاصيتين من استعداداتنا الإدراكية:

الأولى: مجال المؤثر ليس متجانسا، ويدرب البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا وحيوية عن الآخرين.

والثاني: اتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل، بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزايد واحدا وتقل كلما تزيد واحدا عن الآخر (برلاين، ترجمة بدير ،1993، ص299).

وإذا اعتبرنا أن اختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم مختلفة، والمتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات.

حيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية أدارك وتعلم التلاميذ، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أساليب التعلم ففي الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب وإعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة (محمد ومنسي ،2002، ص372).

ومن جهة أخرى تصل إلى نوعين أساسيين من الفروق بين الأفراد، هما فروق في الدرجة وفروق في النوع فالفروق في الدرجة يمكن أن تقاس بمقياس واحد، نرتب على أساسه الإفراد مثلا في الصفات الجسدية من طول وقصر والعزوف في النوع لا تخضع لقياس عام لعدم وجود صفة مشتركة يمكن إخضاعها لمقياس واحد.

2-6 العامل البيئي:

يعني بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشتمل على جميع المؤشرات التي تحيق بالفرد لحظة التكوين الأول وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته، ففي السنوات الأول له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة عل الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة، كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية والعادات وما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الآباء وفقدها أو فقد أحدهما ومستوى التعليم الذي حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميز لحياتهما، والى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد، والانفعالات التي تعرض فيها حاجة الفرد للتعبير عن ذاته أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض لو من تصويب السلوك وما يشمل من كمال أو نقص في إطار توجيهه وتعليمه، ومراعاة حقه، وما يقدم له من احترام وتبني، أو رفض وإنكار، نتيجة الاحتكاك ببيئته.

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه إلى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله أن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز إلى التمايز (الديدي، 1997، ص59).

وتسمح الشروق البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة، بحكم قابليتها للتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الاتجاه، ومن أشهرها دراسة **البورث جوردون**

(Gordon All port,1993) على 87 طفلا انجليزيا تتراوح أعمارهم بين 4-14 سنة، في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة حيث خلصت إلى أن الأطفال يتناقص ذكاؤهم تبعا للمدة التي يقضونها في هذه البيئة المنعزلة، فمقارنة الأطفال الصغار الذين أمضوا سنوات أقل في هذه المراكب أظهرت أن ذكاءهم تبعا أفضل من ذكاء إخوتهم الكبار الذين أمضوا سنوات أكثر ومن الدراسات أثر البيئة دراسات الأطفال في بيوت تبنى من أمثلتها ما قام به (Speer ,1941) والتي خلص فيها أن إبداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة الفقر والحرمان العاطفي في أسر بديلة توفرت لديها فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أدى إلى ارتفاع نسبة ذكائهم (المنسي وآخرون، 2002، ص355).

على اعتبار أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية الطفل وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية والتي منها التعميم، والاستنتاج والتحليل، والإبداع، والتفكير، وحل المشكلات وهذا اقتربت هذه البيئة من الدرجة المثالية المقلوبة التي تكون في الغالب مشبعة بالاهتمام ومبنية على الإخلاص والنصيحة وروح التعاون، مميزة بالانتظام المادي المشكل من عناصر جمالية ذات بعد نفسي تعليمي، من مثل الألوان وانتظام الأثاث والإنارة .

" إن تنظيم البيئة الصفية هي عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم" (قطامي وقطامي ،2001، ص 382).

وبهذا الأساس فإن التلميذ يقبل على تناول المعلومات ويحي في بيئة توفر له السعادة بمفهومها الطفولي،" تستطيع الحياة المدرسية أن تنمي فيه العادات والاتجاهات الاجتماعية السليمة...كما أن للمدرسين أثارا هامة في تكوين فكرة الطفل عن نفسه وتكوين شخصيته"(المنسي وآخرون، 2002، ص358).

ويؤكد **فتحي جروان** على أهمية العامل البيئي بقوله:" إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، وهذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو مكومة بالعوامل الوراثية، فإن ما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية، وهذا كانت العوامل البيئية مواتية، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مدها أما إذا كانت فقيرة ومحبطة فإن نمو الفرد سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته المورثة"(جراون، 2002، ص233).

والعامل البيئي بهذا الاعتبار هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر في تكوين وتكيف أساليب التعلم للأفرد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم الذاتية.

تحدد الوراثة القابلية القصوى للتعلم، بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، عن طريق انتقال الصفات ويدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات حيث أن جزءا كبيرا من مختلف الخصائص السمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى DNA ومن أبرز الدراسات التي تناولت بحث عامل الوراثة في موضوع يرتبط بالتعلم وهو موضوع الذكاء، هو ما أشار إليه **خيري المغازي عجاج** بقوله: "وكانت دراسات "**ايرندون، 1954** والتي حاول من خلاله إثبات المحددات والحتميات الوراثية للذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة ومستوى الذكاء، واستنتج بأن أثر الوراثة على مستوى الذكاء يمتد ما بين 50%- 75%" (عجاج، 1998، ص37-38).

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.

مع أن هناك عوامل أخرى تندرج تحت تأثير العاملين اللذين سبق ذكرهما، أو تحت احدهما، وأكدت نتائج بعض الدراسات الى أن هذه العوامل أو أحدها لصالح هذه العوامل ومنها:

6-3 الفروق في الجنس:

إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك شاكر **عبد الحميد وعبد اللطيف** خليفة حيث أشار إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، حيث تبنا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع(عبد الحميد، وخليفة، 2002، ص57-58).

وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن للهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين. (علون، 2002، ص248).

6-4 متغير العمر الزمني:

نظرا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة ومقارنة الفروق بين الأفراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث

طورا بعد طور حيث أكد **بياجيه** في نظريته هذه الشرقية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمة، حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناء على مقاييس ملائمة للأعمار الزمنية، التي ينتمي الأفراد إلى مجالها، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقدم العمر (النبهان، 2004،ص330).

حيث يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعليمة وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني.

7-طرق قياس أساليب التعلم:

نظرا لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم أساليب التعلم اختلفت طرق دراستهم لها وعلى العموم يتم قياس أساليب التعلم بإتباع طرق مختلفة من أهمها وأكثرها استخداما ما يلي:

7-1 الملاحظة:

تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما، على اعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم، إنما نقتصر على نموذج منه، أي على عينة من المواقف، وهذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفا إجرائيا في سلوك ظاهر محدد فانه يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة، لتسجيل ما يلاحظه بدقة في علمية منظمة ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات والربط بينها، ومن ثم يقوم بتفسير ملاحظاته وتصنيف المتعلمين في فئات محددة وفد النظام والمعيار الذي وضعه لتحديد أساليب التعلم التي يعتمدها الباحث(الديدري، 2004،ص161).

ويمكن للباحث ملاحظة أفراد العينة بنفسه أو يشرك آخرين للقيام بالملاحظات كالمدرسين والآباء، كما يمكنه استخدام بعض الوسائل والأدوات لضمان دقة تسجيل الملاحظات وتيسيرها كالفيديو، وشبكات الملاحظة.

7-2 المقابلة:

استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأساليب التعلم **مارتون وساليجو**، بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية، وتتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها: دليل المقابلة (الديدري، 2004،ص162).

7-3 المقاييس:

لقد اعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت باختلاف التوجهات النظرية لأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدارسة، حيث أن كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم من أكثرها استخداما في الدراسات السابقة نجد:

7-3-1 استبانة (بيجز) لأساليب التعلم:

أعد **بيجز** أدوات قياس مختلفة منها استبانة عمليات الدراسة (SPQ) التي تتكون من 42 عبارة تقيس أساليب التعلم (السطحي والعميد والتحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية وهي: الدافعية السطحية، الدافعية العميقة الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية العميقة، الإستراتيجية السطحية، الإستراتيجية التحصيلية وهي موجهة لطلبة المرحلة الجامعية، كما صمم استبيان لعملية التعلم (IPQ) التي تتكون من 36 عبارة لقياس أساليب التعلم: السطحي، العميد، ألتحصيلي للمرحلة الثانوية، ثم قام **بيجز**

وزملاؤه بتعديل استبانة (SPQ) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميد وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين– وهي الإستبانة التي قام **أحمد عبد المنعم الدردير**(zeeger ,2002,p154).

7-3-2 استبانة هوني ومم فورد لأساليب التعلم:

صمم **هني وممفورد** إستبانة أساليب التعلم اعتمادا على نموذج **كولب** للتعلم حيث أن لهذه الاستبانة نفس البنية العاملية لنموذج **كولب**، أي أنها تتكون من عاملين ثنائيي القطب وقد قامت **هند الحموري وأحمد الكحلوت** بتعريب وتقنين إستبانه **هني وممفورد** على البيئة العربية.

تتكون الإستبانة من 80 فقرة قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على ما تعلمه وتكون الإجابة إما "موافق" أو "غير موافق" وتقيس قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة الآتية: نشط ، متأمل، نفعي، نظري، بواقع 20 فقرة لكل نمط بحيث تنتمي كل فقرة لأحد الأنماط الأربعة فقط ومجموع الإجابات على فقرات أي نمط ، وتعطي مؤشرا على درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة بالأنماط الأخرى (الكحلوت، والحموري، 2006، ص130).

7-3-3 استبانة فيلدروسولومان لأساليب التعلم (ILS)

اشتق **فيلدر وسولمان** هذه الإستبانة من نظرية (**وسيلفرمان**) لأساليب التعلم وقد حددا أربعة أبعاد في تصنيف عبارات الإستبانة هي: استقبال المعلومات والمدخلات وتنظيم المعلومات وتجهيز المعلومات، كما أضافا لنظريتهما بعدا خامسا وهو بعد: الفهم.

وتتكون الإستبانة من 11 عبارة لقياس كل من الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم، وبالتالي يصل عدد العبارات إلى 44 عبارة، ولكل بند خيارين للإجابة، ويطلب من المتعلم أن يختار أحدهما بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تعبر على أسلوبه المفضل في التعلم.

فمثلا يضم بعد المدخلات صنفين: البصري والشفوي وكانت من بنوده:

أفضل المدرسين الذين :

أ-يعتمدون على الرسومات البيانية بكثرة.

ب- يأخذون وقتا كبير في الشرح.

4-7 اختبار السيادة المخية لقياس أساليب التعلم:

برز مفهوم السيادة المخية في محاولة للتوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري، مدام يمثل موضع القدرات، ومنها: التعلم والتفكير والذكر...وقد لوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على احد نصفيه أكثر من الآخر، لذلك ظهر مفهوم النصف "المسيطر" وارتبط بأمرين أولا: هدار لقدر من إمكانات المخ، وثانيا : كأسلوب يميل إليه الفرد في التعلم (مزيان مصطفى، 2003، ص10).

فالسيادة المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني الفرد أسلوبا ما من خلال تعامله ما مختلف المعطيات والمعلومات. من هذا المنطلق، قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية، كان من أبرزها **تورانس** (Torrance) الذي قام **صلاح مراد** بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية وهو موجه لشباب والكبار، يتكون المقياس من 28 زوجا من العبارات، يتكون كل زوج من عبارتين، تتعلق كل واحدة منهما بوظائف النصفين الكرويين للمخ .

ويشتق هذا المقياس صدق محتواه من حيث أن فقرته عبارة عن نتائج بحوث في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ (مزيان مصطفى، 2003، ص21).

والجدير بالذكر أنه قد شاع استخدام اختبارات واستبيانات أساليب التعلم عبر شبكة الانترنت حيث يجيب مستخدميها على عبارات الاختبار أو الإستبانة، ثم تتحد مع الدرجة الكلية والتي تحدد بدورها أسلوبه المفضل في التعلم، ويتم كل ذلك بطريقة فورية وآلية.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب التعلم بدءا بالتطرق لنبذة تاريخية حول تطور هذه الأساليب، ثم قمنا بتعريفها وذلك بعرض أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراستها وكذا عرضنا المصطلحات المشابهة لمصطلح أساليب التعلم، حيث توصلنا إلى اختلاف أساليب التعلم من فرد لآخر كل حسب إدراكه ومعالجته للمادة المتعلمة، ثم تطرقنا إلى أهمية التعرف عل أساليب التعلم فالنماذج المفسرة لها وكذا تم التطرق إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وتعدد هذه العوامل، وصولا إلى قرد قياس أساليب التعلم حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصل.

الفصل الثالث

التفكير الناقد

تمهيد

1-مفهوم التفكير الناقد

2-مراحل التفكير الناقد

3- معايير التفكير الناقد

4-المكونات الأساسية للتفكير الناقد

5- خطوات التفكير الناقد

6-أهمية التفكير الناقد

7-خصائص الطالب المفكر تفكيرا ناقدا

8-معوقات التفكير الناقد

9-علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى

10- تنمية وتعليم التفكير الناقد

خلاصة الفصل

تمهيد:

اهتم علماء النفس بموضوع التفكير فنال الكثير من دراساتهم وأبحاثهم باعتباره أرقى عملية معرفية يقوم بها الفرد عندما يواجه موقفا يقتضي الحل، ويعد التفكير الناقد أحد أبرز أنماط التفكير ومدخلا مهما يعتمد عليه في العلمية التربوية كونه أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال للمتعلمين.

والتفكير الناقد هو موضوع الدراسة الحالية وسوف نتناول التفكير الناقد في هذا الإطار من حيث معناه، مراحله، خطواته، مكوناته، أهميته، علاقته بأنواع التفكير الأخرى، وكيفية تنميته وتعليمه.

1- مفهوم التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد ، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد ، و قد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة ، و إلى تعدد جوانب هذه الظاهرة و تعقدها من جهة أخرى.

أ. تعريف التفكير الناقد في اللغة:

يعّرف التفكير في اللغة كما ورد في لسان العرب "الفكر والفكر : إعمال الخاطر في الشيء ، قال سيبويه : ولا يجمع الفكر ولا العلم والنظُر ، والفكرة: كالفكر، وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى ، التفكر اسم التفكير". (ابن منظور، 2003، ج/ص :146/7)

ويعّرف النقْدُ والانتقاد في اللغة كما ورد في لسان العرب " تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها . وناقدْت فلانا إذا ناقشته في الأمر " (المرجع نفسه، ج/ص : 867/8)

وتعود كلمة التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية من جذور إغريقية فكلمة critical مشتقة لغويا من كلمتين إغريقية، هما kritico وتعني الحكم الفطن ، وكلمة criterion وتعني المقاييس، لذا فإن الكلمة إجمالاً تعني الحكم الفطن المبني على معايير. (المالكي فهد ،2012،ص65)

ب. تعريف التفكير الناقد اصطلاحاً :

هناك العديد من التعريفات للتفكير الناقد في التراث النفسي والتربوي عربياً وأجنبيا، وفيما يلي عرض لها حسب ما عرفه العلماء العرب والأجانب.

على مستوى الدراسات العربية فقد عرفه التربويون كما يلي:

يعرف العتوم التفكير الناقد بأنه " : تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق و التحليل ، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات ، والاستنباط ، والاستنتاج" (العتوم وآخرون، 2007 ، ص 73)

وعرفه (الحارثي،2009) " أنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها." (فهد المالكي، مرجع سابق، ص67)

وفي تعريف يفترض أن التفكير الناقد عملية معيارية قوامه أن التفكير الناقد عملية تفكير مجردة ذات طبيعة تقويمية تتعلق بالمعلومات ذات الصلة بالموقف الذي يراد تقويمه. (أبوحطب،1996، 239)

ويشير **جروان** إلى أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي مركب هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من، الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محاكات مقبولة (جروان ،2006، ص426).

ويرى الباحث أن مفهوم التفكير وضمنياً مفهوم التفكير الناقد مفاهيم حديثة العهد، إلا أن القرآن الكريم أشار إليها، ووجه أنظار المسلمين تجاهها، قال الله تعالى :" الَّذِين يذْكُرون اللَّه قِياماً وقُعوداً وعلَى جنوبِهِم ويتَفَكَّرون فِي خلْقِ السماواتِ والأَرضِ ربنا ماخلَقْت هذَا باطِلا سبحانكَ فَقِناعذَاب النارِ"

(آل عمران :191)

وهكذا نرى في الآية السابقة إشارة واضحة إلى الأساليب التي تحث على إعمال العقل في التفكير والتدبر والاستدلال و التنبؤ والتفسير وما إلى ذلك من عمليات عقلية تساعد الإنسان في اكتشاف خالقه بطريقة عقلية إلى جانب الرسالة المحمدية والتي هي الأساس في الاعتقاد.

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

أعطى العالمان(واطسون وجليسر، 1964 م) تعريفاً يعد من أكثر التعاريف دلالة وتفصيلاً كما يعكس تاريخ الكلمة وأصلها، فلقد عرفاه على أنه : تفكير الفرد التأملي والعقلاني، الذي يركز على ما يجب تصديقه أوعمله لإصدار الحكم والتوصل إلى الاستنتاج، وللتفريق بين الحقيقة والرأي، ولإدراك كلٍ من الحقيقة والغرض من المناقشة. وقد قاما عند تعريفهما للتفكير الناقد بتطوير مركب من الاتجاهات، والمعرفة والمهارات، وتتضمن المهارات خمس أفكار هي :الاستنتاج، إدراك الافتراضات والاستدلال والتفسير وتقييم المناقشة.

(AL-Musa'ad, 2001, P 3)

كما عرف مور وباركر (Moor and Parker,2002) التفكير الناقد بأنه :

عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة ، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفض.

(الجهني فدوى،2013، ص25)

ومما سبق يتضح صعوبة تحديد تعريف للتفكير الناقد يجمع في ثناياه الإحاطة والكشف عن مهارات هذا المفهوم، ويمكن تجاوز ذلك من خلال تحديد الملامح الرئيسة للتفكير الناقد، وفقًا لما يلي:

– التفكير الناقد إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة؛ مما يسهم في زيادة ثقته بنفسه، وتقديره الإيجابي لذاته.

– التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن عددًا من المهارات الفرعية.

– مظاهر التفكير الناقد تتغير وفقًا للسياقات التي يتحقق فيها.

– التفكير الناقد يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية ليقدم لنا ما هو معقول ومقبول.

– التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي.

– التفكير الناقد تفكير تأملي، أي أنه يتسم بالتروي.

– التفكير الناقد يتميز بالموضوعية، واعتبار منظور الآخر.

– نواتج التفكير الناقد تتمثل في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات، أو حل المشكلات في ضوء عملية التقويم.

– التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فالتفكير الناقد ليس فقط نشاط عقلاني آلي، بل أن الجانب العاطفي هو جوهر التفكير الناقد كالإحساس، والحدس، والشعور، والاستجابة العاطفية ، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية و الجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات.

– التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى، وافتراض هذه المسلمة ينطلق من المحاولات المتعددة للباحثين لتنمية المهارات النقدية من خلال البرامج التدريبية المتنوعة. (بروكفلد ،1993، ص65)

– تنمية التفكير الناقد تنتقل للواقع اليومي للفرد، بحيث أن الغاية مما يدور في عمليه التدريب والتنمية بشكل عام هو تخطي حدود قاعة التدريب لتطبق في الواقع اليومي،

ولو لم يحدث انتقال لما كان للتدريب قيمة وجدوى، ولكن هذا الانتقال في واقعه نسبي فقد يكون لمدة قصيرة أو طويلة(بقاء أثر التدريب) .

(العتيبي،2007،ص ص 12 13)

وبغض النظر عن تعدد تعاريف التفكير إلا أن الباحث يراها تتضمن جميعاً عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها بهدف التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

2- مراحل عملية التفكير الناقد :

يرى دافيس Davis أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة، حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على النجاح في المراحل اللاحقة، ويمكن اختصار هذه المراحل كما هي موضحة في الجدول التالي : (العتوم وآخرون، مرجع سابق، ص- ص 86-87)

جدول (03): يبين مراحل عملية التفكير الناقد

المرحلة	المهمات
الملاحظات Observation	وتتطلب أن يتفحص المتعلِّم كل البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلُّمه.
الحقائق Facts	تحديد المتعلِّم للحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية وموضوعية.
الاستدلال Inferences	اختبار الحقائق والمعلومات المحددة في المرحلة السابقة.
الافتراضات	أن يكون لدى المتعلِّم عدد من الافتراضات والمسلمات حول

Assumptions	موضوع التعلُّم.
الآراء Opinions	أن يطور المتعلُّم آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلُّم.
الحجج Arguments	أن يحدد المتعلُّم البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي.
التحليل الناقد Critical Analysis	يتطلب من المتعلُّم تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء السابقة لتطوير موقف واضح للمتعلُّم يستطيع به أن يواجه الآخرين.

3-معايير التفكير الناقد:

جاء في (جروان ، 1999) أن معايير التفكير الناقد هي المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد ، و التي يتم أخذها أساسا في الحكم على نوعية التفكير الإستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح و هي بمثابة موجهات لكل من المعلم و الطالب .

كما يجب ملاحظتها و الإلتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام و التفكير الناقد بشكل خاص ، ولكي تصبح هذه المعايير جزءا مكملا لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي فإنه يجب على المعلم ما يلي:

- أن يراقب نفسه في تواصله مع الطلبة و في معالجته للمشكلات و الأسئلة التوضيحية ، و ذلك حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير.

- أن يتابع إستجابات طلبته و حواراتهم بكل إهتمام ، و يتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير ، و ذلك حتى يتمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم.

و أبرز هذه المعايير ما يلي:

1.3.الوضوح Clarity : يعتبر الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد بإعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها و لن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب ، و بالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها

2.3. الصحة Accuracy : ويقصد به أن تكون العبارة صحيحة و موثقة و قد تكون العبارة واضحة و لكنها ليست صحيحة.

3.3. الدقة Precision : و يقصد بمعيار الدقة في التفكير بصفة عامة ، إستيفاء الموضوع حقه من المعالجة و التعبير عنه بلا زيادة أو نقصان ، و يعرف هذا المعيار في فنون البلاغة" بالمساواة " ، و معناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط.

4.3. الربط بالموضوع أو العلاقة بالموضوع Relevance : وهو يعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

5.3. العمق Depth : تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع

6.3. إتساع الأفق Breadth : يوصف التفكير الناقد بالإتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الإعتبار.

7.3. المنطق Logic : من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الإستدلال أن يكون منطقياً ، أي أن الأفكار منظمة و متسلسلة و مترابطة بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. (جروان ، 1999، ص78-81)

4. المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة، إذا افتقدت أحداها، لا تتم العملية بالمرة ، إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات، وهذه المكونات هي:

1.4. القاعدة المعرفية Knowledge Base : وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات ، ومعتقدات، وقيم، ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2.4. الأحداث الخارجية External Event : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض ، وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

3.4. النظرية الشخصية Personal Theory: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعًا مميزًا له (وجهة نظر شخصية) .ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

4.4. الشعور بالتناقض أو التباعد Discrepancy: ويبدأ من نظرة قلقه ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرًا وسيطًا تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

5.4. حل التناقض Resolving the Discrepancy : وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة ، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد .

(السيد ، 1995، ص 54-57)

مما سبق سنجد أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مكونات أساسية لا تتم إلا بوجودها مجتمعة، وإن لكل منها علاقة تفاعلية ببقية المكونات الأخرى فالقاعدة المعرفية هامة لكي يحدث التناقض، وتعد الأحداث الخارجية مثيرات للإحساس بالتناقض، بينما النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم في ضوئه تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتناقض من عدمه، وبالتالي الوصول إلى حل هذا التناقض.

5. خطوات التفكير الناقد:

ترى (عزيزة السيد، 1995) أن عملية التفكير الناقد تتم عبر ست خطوات متتابعة:

الخطوة الأولي : الدافعية Motivation : فالقوة الدافعية للعمليات المعرفية تؤثر على جذب الانتباه، وتتضمن عدد من العوامل وهي:

- التوجهات Orients: وهي الرغبة و الألفة بمجال التفكير والتعرف على مثيراته.
- تصريف الطاقة Expends Energy: باستثمار الوقت، وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير.
- حب الاستطلاع Curiosity: من خلال الرغبة في المعرفة، وكثرة إلقاء الأسئلة.
- توازن المشاعر Balance Affect: حتى لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.
- الأخذ بالمخاطرة Takes Risk: للوصول إلى حل التناقض.

– سؤال للاستيضاح وقد تنتهي بسلوك لا يتمتع بالقبول من الآخرين ويتطلب خصائص نفسية ومهارات شخصية تيسر حدوثه.

الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة Information Seeking : وتعتبر نتاجًا لخبرات التعلم السابقة ليصل الفرد إلى حل التناقض، وتتطلب هذه الخطوة عدد من الأنشطة:

–الانتباه Attention

– معرفة المفاهيم Understand Concepts

– تحديد التناقض Identifies Discrepancy

– تنظيم المعرفة Organizes Knowledge

– معرفة استخدام المصادر Knowledge, Uses, Resources

الخطوة الثالثة : ربط المعلومات Information Relation: وهي توظيف المعلومات المحددة، وتتضمن مايلي:

– عمل روابط Makes Links

– تحديد النماذج Identifies Patterns

– التفكير التقاربي Convergent Thinking بتصنيف الكم الهائل من المعلومات.

– الاستدلال المنطقي Reasoning لإدراك العلاقات وتحديد المسلمات.

– طرح الأسئلة Asks Questions لتحديد الفجوة في المعلومات وتوضيح الإجراءات لحل التناقض.

– تطبيق المعرفة Applies Knowledge لحل التناقض.

– التفكير التباعدي Divergent Thinking لإيجاد علاقات غير تقليدية وحلولا ابتكاريه.

الخطوة الرابعة : التقويم Evaluation: وتتحدد من خلال ثلاث مسارات:

–الحل المؤقت للتناقض.

–تقويم الناتج بتحليله ومدى صلته في حل التناقض.

–تقويم العملية وقبول الفرد للحل الذي وصل إليه بناءًا على المحكات التي يضعها.

الخطوة الخامسة: التعبير وفيها يعلن الفرد قابلية الحل للمراجعة والنقد، واستعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة.

الخطوة السادسة: التكامل ويقصد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء، والقيم، والمعتقدات، وتحدث في نهاية النشاط، ويعبر عنها المفكر بقوله " لقد فهمت " حيث يشعر الفرد بحالة من الارتياح المعرفي .ويظل المفكر الناقد يعيش حاله من الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة تمثل تحديات جديدة، وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد. (المرجع نفسه، ص 54–56)

6. أهمية تنمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي تُسهم في تكوين فرد أكثر تفتحا، لاستقبال كل ما هو جديد لمواجهة المستقبل وتقبل أفكاره والتكيف معه ، ومواجهة ما يفرضه من تحديات وما يثيره من مشكلات ، ونظراً لأهمية التفكير الناقد فقد تناولته العديد من الكتابات والأبحاث بالعرض والتحليل لبيان مدى أهميته بالنسبة للفرد يمكن إجمالها بإيجاز في النقاط التالية (الوليلي، 2000 ؛ جروان ، 2002 ؛ سعادة ، 2003 ؛ طافش ، 2004) :

– التفكير الناقد أحد الأهداف التربوية المهمة التي ينبغي تنميتها لدى النشء منذ نعومة أظفارهم ، وخلال مراحل نموهم المختلفة حتى يشب الفرد ولديه ملكة قوية للنقد ، يوازن بها بين الآراء والأفكار المختلفة التي تعرض عليه أو يتعرض لها خلال مواقف الحياة المختلفة ، فلا يتأثر بكل ما يقال.

– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الصغار من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع ، والتي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وحتى يمكنهم أيضاً مواجهة حملات الغزو الثقافي من الخارج والتي لا يمكن مواجهتها إلا بزيادة وعى الفرد وتمكينه من فرز ما يتلقاه من أفكار ومعلومات.

– تتضح أهمية التفكير الناقد بالأخص في عصر العولمة حيث يموج العالم بتيارات فكرية وثقافية متناقضة ، فما لم تكن لدى الفرد عقلية ناقدة فسوف تتقاذفه أمواج الفكر يمنى تارة ويسرى تارة أخرى . فالتفكير الناقد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة.

– يسهم التفكير الناقد في تحسين قدرة التلاميذ على التحليل المنطقي للقضايا والمشكلات التي تواجههم ، وكذلك تحسين قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المختلفة.

– إن تنمية التفكير الناقد من أهداف التربية العامة ، لذا فإن تدريس العلوم لابد أن يطلع بدوره ورسالته في هذا الجانب حيث يجب النظر إلى تنمية التفكير الناقد باعتباره هدفاً صريحاً من أهداف تدريس العلوم.

لذا كان لتدريس العلوم أن يركز على مساعدة التلاميذ على التعامل العقلاني مع المشكلات وبخاصة تلك المشكلات التي تتضمن معالجتها أدلة واعتبارات عديدة، ومجادلات منطقية ، أو التي يحتاج تناولها إلى قدر من الشك الذي يحث على البحث

والتقصي الذي يوصل إلى حلول صحيحة ، وبخلاف ذلك قد لا تتوفر لدى التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فيصبح من السهل أن يقعوا فريسة لحلول بسيطة ساذجة لمشكلات عميقة ومعقدة تحت تأثيرات خارجية مضللة.

(هدى بابطين، 2006، ص68 – 69)

7. خصائص الطالب المفكر تفكيرا ناقدا:

يعتبر تحديد بروكفيلد "Brocfeld" لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً أكثر التعريفات وضوحاً وعملية وهو يفصلها على النحو التالي:

1.7. التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق:

فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو فرد مشغول بالحياة ، فينخرط فيها ، يرى في نفسه خالقاً لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة مرات . يقدر الإبداع والأعمال الإبداعية ، ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات . ويرى المستقبل مفتوحاً أمامه وليس محدداً أو مغلقاً . كما أنَّه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد ، أو كعضو في جماعة.

2.7. التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط:

فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلَّمات ، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق . إذ إنِّه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

3.7. يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق:

وتعني هذه الخاصية أن وضوحاً لتفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه .فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً عن غيره تختلف اختلافاً كبيراً . فقد

تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماماً، وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

4.7. يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والايجابية:

قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد ، فتدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مر بها من أحداث ، و إعادة تمحيص المسلمات التي تقوم عليها حياته ، غير أن الصحيح أيضاً هو أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية كذلك. فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع ، قد تمثل هي أيضاً مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد .ومناقشة المسلَّمات التي تقوم عليها حياته بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة .ومن هنا ، فالأحداث السارة وغير السارة، الإيجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

5.7. التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معاً:

قد ينظر إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفياً خاصاً بعيداً عن الانفعالات والعواطف .لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد . فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها ، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات . ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفة كما يشاع ، بل هو عملية عقلية انفعالية معاً . (السيد ، مرجع سابق، ص50)

ويرى السليتي أن الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق، ويفرق بين الرأي والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا، ولديه الرغبة في فحص الآراء، وتحليل الأشياء تحليلاً سببياً وموضوعياً، ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ويعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، ويستخدم مصادر عملية

موثقة ويشير إليها، ويتسامح مع الغموض، ويتجنب الإفراط في التبسيط، ويتجنب الاستنتاج العاطفي ، ويعرف المشكلة بوضوح. (السليتي ،2006، ص25)

ويمكن إجمال خصائص الفرد الذي يتمتع بالتفكير الناقد بما يلي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لابد أن تكون صحيحة).
- يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن المنطقي.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع .
- يعرف المشكلة بوضوح. (العتوم ، 2004، ص218)

8. معوقات تنمية التفكير الناقد:

رغم أهمية إثارة التفكير في نجاح العملية التعليمية ، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة ، إلا أن

الإرث التقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة أكبر، وأن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تركز على طرح الآراء والأفكار والحوارات الساخنة لا تشجع التفكير إلا لدى فئة قليلة من التلاميذ ، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف على فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف ومعلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة.

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلمون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة والزيادة والتعقيد من جهة ثانية.

ولكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال، بل توجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في مجال الإعاقة ، وتتمثل في الآتي :

-اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور التلاميذ سلبياً.

-اعتقاد الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد ، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة ، فالتفكير هنا يبقى محصوراً في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين

لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.

-اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب.

-اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على عدد محدود من الطلبة النشيطين أو المتفوقين ، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء أو الأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو الإضافات.

-تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم ، مما يعيق التفكير كثيراً.

-تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما الحفظ منه ، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للطلبة من أجل الحصول على الدرجات أو العلامات المرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.

-ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة ، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ ، بل ولدى المعلم ذاته.

-لجوء بعض المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي ، أو طرح جديد للموضوع ، أو فكرة نيرة لها علاقة بالدرس ، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم ، بل وقد يلجأ هؤلاء المعلمون أحياناً إلى معاقبة هؤلاء الطلبة باستخدام سلاح العلامات أو الدرجات أو بالإهمال والعزل عن بقية تلاميذ الصف.

-قيام الكثير من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها ، مما يسهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر

وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.

-تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة الآتية :ما رأيك فيما حدث؟ وهل أنت مع هذا الرأي أو مع ذاك ولماذا ؟ ثم كيف تضع عنواناً جديدا لهذه القصة ؟ ثم ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة ؟ وكيف تعالج قضية.. ؟

-تفضيل المعلم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر، حيث يمثل مقياس الذكاء في الغالب لدى هذه الفئة من المعلمين في إجابة ذلك الطالب على أسئلة المعلم الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة أو شبه كاملة ، في الوقت الذي تركز فيه هذه الأسئلة على الحفظ بالدرجة الأساس ، في حين يهمل هذا المعلم الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة رغم أهميتها في إثارة التفكير.

-اعتماد العديد من المعلمين على طرق تدريس تقليدية ولاسيما طريقة الإلقاء بالدرجة الأساس وطريقة المناقشة التي يكون هو فيها سيد الموقف ، مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف ، مما يعيق من عملية تنمية التفكير. (سعادة، 2003، ص71)

وخلاصة القول:

إن كل هذه العوامل السابقة تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير وتعوق من تقدمها لدى التلاميذ الذين هم أحوج إليها من غيرهم في عصر يركز فيه المعلمون الناجحون على مهارات التفكير التي تساعد في التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية والحياتية في آن واحد.

9. علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى :

يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير بكثير من مهارات التفكير المختلفة، وبالمصطلحات ذات العلاقة ، مثل :التفكير الإبداعي، وحل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرار، وقدرات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم وغيرها. وقد ميزوا بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة على النحو الآتي:

1.9.التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج، في حين يعمل التفكير الناقد على استيعاب وتطبيق الأفكار الإبداعية على المستوى النظري والعملي وتقديم جمل من التعليلات والتفسيرات .ويمكن القول بأن مهارة التفكير الإبداعي لا تتم بمعزل عن الحاجة إلى مهارات التفكير الناقد، فمن الصعب أن يشتغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركب أخرى، ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعا لنوع المهمة .

(قطامي، وقطامي ، 2000)

2.9.التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي:

يشير (الإمام وإسماعيل، 2010) إلى ما ذهب إليه كل من Barrel & Sutfona في وصف العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي، فالتفكير المنطقي الاستنتاجي هو جزء من التفكير الناقد.

لأن التفكير الاستنتاجي في جوهره يعني العلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تتبع منها بالضرورة بالعلاقة بين الفرضية والدليل. (الإمام وإسماعيل، 2010، ص108)

3.9. التفكير الناقد وحل المشكلات:

التفكير في حل المشكلة يتضمن نوعا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض ومدى ملاءمة الحلول المقترحة. ويختلف نوعا التفكير من حيث الهدف، إذ التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف بل يعني المفاضلة بين رأي ورأي آخر. (عبدالسلام سليمان،1982، ص9)

بينما يفرق أنيس (Ennis,1985) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء، أو استنتاج، أو معلومة .والسؤال المركزي هو" : ما قيمة أو مدى صحة الشيء؟"، بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما، والسؤال المركزي هو " : كيف يمكن حلها ؟" .

4.9. التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا:

يرى أنيس (Ennis,1985) أن مهارة التفكير الناقد أكثر وضوحا وشمولاً، وأوسع مجالاً من القدرات العقلية العليا، التي تشمل وفق تصنيف بلوم الأهداف التربوية، مثل : القدرة على التحليل، والتركيب، والتقويم، حيث يضيف التفكير الناقد إلى هذه القدرات على الملاحظة والتفسير وفق محكات معينة، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين.

5.9. التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي:

يذكر قطامي،(1990) أن العديد من الباحثين يتفقون على أن التفكير الناقد هو استخدام

قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة عن تعميمات في الحكم على الأشياء، وهو– أيضا– المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي يستند عليها تقييم الفرد، وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على

تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية. (مجيد،2008، ص133)

كما يرى سوترو وأنيس Suttro & Ennis أن التفكير الاستدلالي جزء من التفكير الناقد، حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهره يعنى بالعلاقات بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة، أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها، في حين أن التفكير الناقد– بالإضافة إلى ما سبق– فإنه يعنى بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة، أو الأدلة المؤيدة للفرضية بفحص المفاهيم والألفاظ التي تضمنها هذه المقدمات والأدلة. (العتيبي ، 2007)

6.9.التفكير الناقد والتفكير التأملي:

يرى بريال وآخرون أن التفكير التأملي هو جزء من التفكير الناقد، أو هو أحد مظاهره، إذ يعتبره مجموعة من التخيلات البعيدة عن الأشياء الحسية.الأفكار المنطقية التي تسير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية (السير من المقدمة للوصول إلى نتيجة).

(مجيد، مرجع سابق، ص122)

ومما سبق يرى الباحث أنه ليست هناك حدود فاصلة تميز الأنواع المختلفة للتفكير وتجعلها تتسم بالانعزال بعضها عن بعض، فهي– في الحقيقة – قدرات ومهارات متداخلة لا يمكن الفصل بينها، وكثيرا ما تتضمن مواقف الحياة حاجة إلى استخدام الكثير من تلك القدرات في وقت واحد.

10. تنمية وتعليم التفكير الناقد:

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات المعرفية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة. وُتكتسب مهارات

التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيرا ناقدًا إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية. وهنالك أكثر من اتجاه فيما يتعلق بكيفية تنمية تعليم التفكير الناقد، بحيث تتمحور في ثلاثة اتجاهات رئيسة، كما في الجدول التالي:

جدول(4) اتجاهات تنمية التفكير الناقد

اتجاهات تنمية التفكير الناقد		
الاتجاه الأول	**الاتجاه الثاني**	**الاتجاه الثالث**
تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية	تعليم التفكير الناقد من خلال برامج نظامية	تعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي كمقرر مستقل بذاته

وسوف نستعرض فيما يلي نبذة تفصيلية عن تلك الاتجاهات:

1.10. الاتجاه الأول: تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة.

وهذا يستدعي تحليل أهداف المنهج الدراسي لتحديد أنواع المهارات المطلوبة، وتقويم الحاجات المعرفية للمتعلمين مع أهداف المنهج، وبناء إطار لمهارات التفكير المقترحة طبقا لمتطلبات المنهج وحاجات الطلاب المعرفية، حيث تقدم المهارات المرتبطة بمحتوى دراسي محدد، فضلا عن وجود معلمين مؤهلين، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد، وتوفر فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدرة أفضل على استيعابها وتطبيقها. ولعل من أهم مؤيدي هذا الاتجاه **باير** Beyer ؛ **تشامبرز** Chambers؛ **بول** Paul، ويمكن تعليم التفكير الناقد من خلال أشكال عديدة للمنهج منها

أ-**المحاضرات:** يتطلب استخدام المحاضرات كطريقة لاستثارة تفكير الطلاب من خلال طرح الأسئلة التي تستثير تفكيرهم لكي يمكنهم من تحليل المادة العلمية المقدمة لهم، والقدرة على فهمها وتطبيقها. (Schafersman,1991,p24):

ب-**المختبرات:** ممارسة التفكير الناقد من خلال إجراء التجارب العلمية في المختبر مما يجعلها تعد منهجًا علميًا جيدًا لتنمية التفكير الناقد.

ج-**الواجبات المنزلية وخاصة قراءة الكتب والبحوث:** تعد وسيلة جيدة في تعزيز التفكير الناقد. وقد أشارت عدد من البحوث إلى دور القراءة الناقدة لمعرفة نقاط القوة والضعف في جدال ما، والتعرف على وجهة نظر الكاتب حول موضوع معين.

(الفاعوري، 2006، ص36)

د-**التمارين الكمية الرياضية:** تمكنهم من تعلم مهارات حل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية.

و-**أوراق العمل:** أفضل وسيله لتنمية التفكير الناقد هي إعطاء الطلاب الفرصة للكتابة الحرة، فالكتابة تجعلهم يحاولون تنظيم أفكارهم عن موضوع التفكير، وتقويم البيانات بطريقة منطقية، وعرض النتائج بطريقة مقنعة. والكتابة الجيدة هي مثال جيد للتفكير النقدي.

هـ-**الاختبارات:** يعد الاختبار وسيلة فعالة في تنمية التفكير الناقد إذا كانت الأسئلة قائمة على المقارنة، واكتشاف أوجه التشابه والاختلاف لتنمية القدرة على الاستدلال والاستنتاج عوضًا عن الأسئلة القائمة على الاسترجاع والحفظ.

ومن أبرز تلك المحاولات الدالة على ذلك ما قدمه فريق كلية **الفيرنو** لتعليم التفكير الناقد لطلاب الجامعة من خلال تدريس مقرر علم النفس، وكذلك من خلال تدريس مقرر الفنون. (السيد،1995،ص65)

2.10. الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد (خارج المنهج الدراسي).

وذلك من خلال برامج تدريبية يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات التفكير الناقد، ومن مميزات هذا الاتجاه أنه يجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، ومن أبرز من يتبنى هذا الاتجاه **دي بونو**.

(السيد،1995،ص65)

3.10. الاتجاه الثالث: تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة.

ظهر حديثًا كاتجاه توفيقي ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معا، بهدف الاستفادة من مميزات وإيجابيات كل منهما، ويؤيد هذا الاتجاه **سكوليرجر** و**مكتج** (السرور،1998، ص261)، وينسجم مع هذا الاتجاه ما قدمه **ناسيتش** (2006)، في كتابه بعنوان: تطبيق التفكير الشامل: دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي، الذي يدرس كمرجع معتمد في جامعة شيكاغو مرافق للعديد من المقررات لكي يساعد الطلاب على التفكير بطريقة فعالة.

وفي هذا السياق يؤكد عدد من الباحثين على أهمية عنصرين أساسيين في عملية تنمية التفكير الناقد أولهما توفر البيئة المشجعة على التفكير الناقد التي تتميز بعدد من الخصائص التي تعزز تنمية مهارات التفكير الناقد، منها (جراون، مرجع سابق، ص140).

- تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف واقعية.
- يكون فيها التعليم متمركزًا حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط.
- تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين.

- تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
- تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

وثانيها المعلم الذي يعد من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، فهنالك عدد من السلوكيات ينبغي على المعلم الالتزام بها لمساعدة الطلاب على النمو المعرفي، وهي: إعطاء الطلاب الوقت الكافي للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والحوار، وتشجيعهم على ممارسة المهارات الاستدلالية، وحب الاستطلاع، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، والتركيز على الأسئلة المفتوحة. (بخيت،2000)

خلاصة الفصل:

يعتبر التفكير الناقد من المواضيع الهامة والحيوية في استراتيجيات التعليم الحديث، لذلك فان جميع العاملين في مجال التعليم يهتمون بتدريس التفكير الناقد لطلبتهم، كما تولي معاهد إعداد المعلمين اهتماما بالغا في تدريس مهارات التفكير الناقد. وتبرز أهمية التفكير الناقد لما له من دور مهم في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم, إذ أن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلاب, والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم,

لذا حاول الباحث في هذا الفصل التقرب أكثر من مفهوم التفكير الناقد، وذلك من خلال العرض لهذا المفهوم من مختلف أبعاده، وكذلك إبراز بعض التوجهات الكبرى التي عالجت الموضوع و التي انكبت على دراسته من مختلف الجوانب فأفرزت دراسات كل واحد منهم إضافة جديدة له ، كما تم التطرق إلى مكونات التفكير الناقد وكذا أهم العوامل والمعيقات التي تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير الناقد عند المتعلمين .

الفصل الرابع

إجـــراءات

الدراسة الميدانية

- تمهيد

1-منهج البحث

2-أدوات جمع البيانات

3-الدراسة الاستطلاعية

4-مجتمع البحث وعينته

5-إجراءات التطبيق

6-الأساليب الإحصائية

تمهيد

يتناول هذا الفصل توصيفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة ويتضمن تحديد المنهج ومجتمع وعينة الدراسة وتصميم أداة جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1-منهج البحث:

يعرف المنهج اصطلاحا "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (عبد الرحمن بدوي، 1997، ص5).

والمنهج قوامه الاستقرار ويتمثل في عدة خطوات بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث عنها، وتنتهي بمحاولة التحقيق من صدق الفروض إلى بطلانها توصلا إلى وضع قوانين عامة تربط بين الظواهر وتوحيد العلاقات بينها (طلعت همام، 1987، ص33)، ويعتمد اختيار المنهج المناسب في دراسة أي ظاهرة بحثية بالأساس على طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها، وفي هذا البحث تم إتباع المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة البحث. (طلعت همام، 1987، ص34).

2-أدوات جمع البيانات:

تعتبر أداة البحث من اهم الوسائل التي يتمكن بواسطتها الباحث من حل المشكلة المطروحة في الدراسة والتأكد من فرضياتها، " إن أدوات جمع البيانات هي مجموع الوسائل والمقاييس التي يعتمدها الباحث للحصول على المعلومات المطلوبة لفهم وحل مشكلته من المصادر المعنية بذلك" (محمد زايد حمدان، 1999، ص77).

وقد استخدمنا في دراستنا مقياسين، المقياس الأول يقيس أساليب التعلم، ومقياس الثاني يقيس مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ.

2-1 مقياس أساليب التعلم:

2-1-1 وصف مقياس أساليب التعلم:

اعتمدنا في مقياس أساليب التعلم الذي أعده كل من (**إنتوستل وتايت،1994، Entwistle& Tait**)، والذي قام بتعديله (دوف،**Duff,1997**) والذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من 30 بندا، وتتوزع على(3) أبعاد على النحو التالي:

جدول(04) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	اتجاه العبارة
العميق	البحث عن المعاني	13، 23	موجبة
	الاهتمام الفعال/المواقف الانتقادية	1 ، 4	
	تنظيم وربط الأفكار	9 ، 19 ، 22	
	استخدام الأدلة والمنطق	25 ، 28 ، 30	
السطحي	الاعتماد على الحفظ والتذكر	14 ، 20	سالبة
	الصعوبة في الفهم	5 ، 16	
	عدم إقامة علاقات سلبية	7 ، 17	
	الاستيعاب	3 ، 6 ،11 ، 26	
الاستراتيجي	محددات التفوق	15 ، 21	موجبة
	المجهود في الدراسة	10 ، 18	
	تنظيم الدراسة	2 ، 8 ،24	

	وقت المشاركة	12 ، 27 ، 29	

وتتم الإجابة على هذه البنود وفقا لمقياس خماسي وتعطى المفردات الإيجابية (5،4،3،2،1) على الترتيب والعكس في المفردات السلبية كما هو مبين في الجدولين.

جدول رقم (05): يبين درجات المقياس للعبارات الايجابية

موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجتان	1 درجة

جدول رقم (06): يبين درجات المقياس للعبارات السلبية.

موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
1 درجة	2 درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

2-2 مقياس التفكير الناقد:

استعان الباحث بمقياس (محمد أنور إبراهيم) الذي قام (أحمد زيوش،2013) بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية، وما يتفق مع أفراد العينة.

2-2-1 وصف أداة القياس:

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

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

جدول(07) يوضح توزيع بنود مقياس مستوى التفكير الناقد

المحاور		أرقام العبارات	اتجاه العبارة
مقياس مستوى التفكير الناقد	**المحور الأول:** التفسير.	(01)،(02)،(03)،(04)،(05)،(06)،(07)،(08)، (09)،(10)، (11)،(12)،(13) (14)،(15).	موجبة
	المحور الثاني: الدقة في فحص الوقائع.	(16)،(17)،(18)،(19)،(20)،(21)،(22)،(23)، (24)،(25)، (26)	موجبة
	المحور الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية.	(27)،(28)،(29)،(30)،(31)،(32)،(33)،(34)، (35)،(36)،(37)،(38)،(39)،(40) (41)،(42).	موجبة
	المحور الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة.	(43)،(44)،(45)،(46)،(47)،(48)،(49)،(50).	موجبة
	المحور الخامس: التطرف في الرأي.	(51)،(52)،(53)،(54)،(55)،(56)،(57)،(58)، (59)،(60)،(61)،(62)،(63).	موجبة

2-4 طريقة تقدير الدرجات:

تمنح الدرجة على حسب مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة للمفتاح تعطى العلامة(2)، وإذا كانت العكس تعطى العلامة (1)، (انظر الملحق 02).

3-الدراسة الاستطلاعية:

هي مجموعة من الدراسات التي يتم استخدامها في المراحل الأولى من أي بحث علمي يقوم به الباحث، وتعد الدراسات الاستطلاعية بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية، وتمهد الدراسات الاستطلاعية للبحث العلمي، كما أنها تعرف بالظروف التي سيجري فيها البحث العلمي (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص38).

الدراسة الاستطلاعية تعتبر التطبيق الأولي لأداة الدراسة على مجموعة من عناصر المجتمع تهدف إلى الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها وهي تساعد الباحث في الكشف الأولي لفرضيات الدراسة، تمهيدا لبحثها بحثا معمقا وشاملا، فهي "عملية الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص38).

والهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات، حتى يتمكن من تطبيقها على الدراسة الأساسية، ولمعرفة بعض النقاط الهامة التي قد يلاحظها عند تطبيقه للأدوات بطريقة أكثر إحكاماً.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 تلميذا (15 ذكور /15 اناث) يدرسون في ثانوية الشهيد الجودي بلقاسم بمدينة الأغواط.

3-1-الخصائص السيكومترية للدراسة:

3-1-1-الصدق الإحصائي لمقياس أساليب التعلم:

أ-الصدق التمييزي:

يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الاختبار الإحصائي T.test.

جدول رقم(08) يوضح الصدق التمييزي لمقياس أساليب التعلم:

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	8	89,67	9	11,87	29	12,77	0,00
الدرجات السفلية	8	77,80	8,09				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(08) نلاحظ أن الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على درجات مقياس أساليب التعلم كان يساوي 11,87 درجة وهو فارق جوهري يدل على وجود فروق وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي 12,77 وقيمة احتمالية 0,00 وهذا يدل على وجود فروق معنوية، وبالتالي المقياس يميز بين أطرافه، ويتمتع بصدق مقبول.

ب-الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم:

جدول رقم(9) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور الأسلوب العميق.

الأسلوب العميق		
العبارات	قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1. يستخدم الأستاذ المشرف نموذج تقييم خاص في حصة البيداغوجيا التطبيقية	0,83	دال
2. يهتم الأستاذ المشرف بمدى تحقق النتائج حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب الأستاذ	0,75	دال
3. يتابع الأستاذ المشرف حضور وغياب الطلبة في الفوج	0,53	دال
4. يبين الأستاذ المشرف للطالب الأستاذ الأسس التي يقوم الطالب بناء عليها	0,45	دال
5. يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المتعلقة بالبيداغوجيا التطبيقية	0,71	دال
6. يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب الأستاذ	0,73	دال
7. يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصة ويناقشها مع الطالب الأستاذ مباشرة بعد انتهاء الحصة	0,78	دال
8. يقضي المشرف مع الطالب الأستاذ وقتا كافيا في مناقشة سيرورة الحصة	0,66	دال
9. يقدم المشرف لطالب الأستاذ في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس	0,66	دال
10. يتيح المشرف فرصا كافية للطلبة خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم	0,75	دال
الدرجة الكلية للبعد	0,67	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب العميق، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

جدول رقم(10) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور الأسلوب السطحي.

الأسلوب السطحي		
العبارات	قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية
11. يناقش الأستاذ المتعاون مع الطلبة المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي خلال التربص الميداني	0,68	دال
12. يمتلك الأستاذ المتعاون القدرة على التوجيه التربوي	0,61	دال
13. يتعامل الأستاذ المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام	0,76	دال
14. يزود الأستاذ المتعاون الطالب المعلم بالتغذية الراجعة حول التخطيط الدراسي	0,61	دال
15. يتابع الأستاذ المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية	0,68	دال
16. يتدخل الأستاذ المتعاون في سير الحصة أثناء تسيير الطالب المعلم للحصة	0,72	دال
17. يحرص الأستاذ المتعاون على حضور حصة الطالب المعلم باستمرار	0,77	دال
18. يترك الأستاذ المتعاون الطالب المعلم وحده خلال إنجازه للحصة	0,68	دال
19. يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتربص بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	0,91	دال
20. يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب الأستاذ	0,65	دال
الدرجة الكلية للبعد	0,75	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب السطحي، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

جدول رقم(11) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور الأسلوب الاستراتيجي.

الأسلوب الاستراتيجي		
العبارات	**قيمة الارتباط**	**الدلالة الإحصائية**
21. يناقش الأستاذ المتعاون مع الطلبة المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي خلال التربص الميداني	0,53	**دال**
22. يمتلك الأستاذ المتعاون القدرة على التوجيه التربوي	0,60	**دال**
23. يتعامل الأستاذ المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام	0,48	**دال**
24. يزود الأستاذ المتعاون الطالب المعلم بالتغذية الراجعة حول التخطيط الدراسي.	0,41	**دال**
25. يتابع الأستاذ المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية	0,39	**دال**
26. يتدخل الأستاذ المتعاون في سير الحصة أثناء تسيير الطالب المعلم للحصة.	0,66	**دال**
27. يحرص الأستاذ المتعاون على حضور حصة الطالب المعلم باستمرار.	0,72	**دال**
28. يترك الأستاذ المتعاون الطالب المعلم وحده خلال إنجازه للحصة.	0,48	**دال**
29. يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتربص بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	0,53	**دال**
30. يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب الأستاذ.	0,71	**دال**
الدرجة الكلية للبعد	0,77	**دال**

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الأسلوب الاستراتيجي، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

ج-ألفا كرونباخ:

معامل الصدق بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات التلاميذ لعبارات مقياس أساليب التعلم " الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي.

جدول رقم (12) يبين معامل الصدق بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم	0,89

د-الصدق الذاتي:

يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

معامل الصدق الذاتي لدرجة إجابات التلاميذ لعبارات مقياس أساليب التعلم " الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي" :

$$r = \sqrt{0,86} = 0,92$$

2-1-2-الصدق الاحصائي لمقياس التفكير الناقد:

أ-الصدق التمييزي:

يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الإختبار الإحصائي T.test .

جدول رقم(13) يبين الصدق التميز لمقياس التفكير الناقد:

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الإحتمالية
الدرجات العلوية	8	53,48	5,57	32,14	29	08,03	0,00
الدرجات السفلية	8	85,62	5,28				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(13) نلاحظ أن الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على درجات ممارسة عبارات مقياس التفكير الناقد كان يساوي 32,14 درجة وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي 8,03 عند القيمة الاحتمالية 0,00 وهذا يدل على وجود فروق معنوية، وبالتالي المقياس يميز بين أطرافه، ويتمتع بصدق مقبول.

ب-الاتساق الداخلي لمقياس مستوى التفكير الناقد:

الجدول رقم(14) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور التفسير.

محور التفسير			
	العبارات	**قيمة الارتباط**	**الدلالة الإحصائية**
أ-النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر، ومخرج للسيطرة على ثروات الشرق دون استعماره عسكريا.			
.1	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق والغرب تتسم بالإتحاد والتعاون المطلق.	0,83	**دال**
.2	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب وحظره في حل النزاعات الإقليمية.	0,87	**دال**
.3	أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد الشرق انه اتخذ مبررا لشن حرب الخليج.	0,88	**دال**
.4	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط.	0,79	**دال**
ب- إن غرق السفينة السورية في خليج أبي قير بالإسكندرية وبه كميات كبيرة من حامض النيتريك هو خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقة ومعلوم أن حامض النيتريك يتفاعل مع الأملاح الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.			
.5	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية	0,61	**دال**
.6	إن وجود حامض النيتريك في هذه المنطقة يؤدي إلى موت الحياة البحرية تماما.	0,93	**دال**
.7	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقه.	0,88	**دال**
ج- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما .			

.8	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم.	0,79	**دال**
.9	يوفر الشمال المدارس والمؤسسات والرعاية والاهتمام.	0,77	**دال**
.10	اندماج أهل الشمال مع أهل الجنوب له نتائج سلبية على قيم وعادات أهل الجنوب.	0,72	**دال**
د- قانون التعريب جعل اللغة العربية الأولى والرئيسية في الدراسة وأصبحت اللغة الأصلية و الفرنسية لغة ثانية حرصا على القومية والهوية العربية للشعب الجزائري.			
.11	جميع اللغات على درجة متساوية من ألأهمية ولذلك يدرسها الطلاب.	0,83	**دال**
.12	الحفاظ على الهوية والقومية العربية من أهم مبادئ الثورة الجزائرية.	0,67	**دال**
هـ- يتفوق الرجال عن النساء في العمليات الميكانيكية.			
.13	البنية الجسمية للرجال أقوى من النساء.	0,80	**دال**
.14	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي.	0,72	**دال**
.15	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي عن السيدات.	0,84	**دال**
الدرجة الكلية للبعد		0,85	**دال**

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور التفسير من مقياس التفكير الناقد، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

جدول رقم(15) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور الدقة في فحص الوقائع

محور الدقة في فحص الوقائع			
	العبارة	قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية
أ- تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية دور المرأة في تنمية وطنها، وهناك منتديات لتوعية المرأة للقيام بدورها الدهم وتفعيل هذا الدور في المشاركة السياسية الواردة في الدستور الجزائري أي أنه يجب التوعية بالحقوق والواجبات السياسية للمرأة.			
.16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير.	0,63	دال
.17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية.	0,91	دال
.18	تحرص الدولة على تفعيل دور المرأة وتشير إلى أهمية دورها في التنمية.	0,88	دال
ب- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية هي قضية جوهرية ومن أبرز المسائل المتعلقة في حوار الشمال الجنوب، حيث أن الدول النامية لا تطمع سوى في مساعدتها على اكتساب ما يتحقق من تقدم وتطور تكنولوجي لتأمين الحد الأدنى من الاكتفاء الذاتي لشعوبها.			
.19	نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي من متطلبات الحياة الضرورية.	0,85	دال
.20	الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة.	0,71	دال
.21	على الدول النامية الاهتمام بمواردها الأولية دون الاهتمام بتكنولوجيا الشمال.	0,83	دال
ج- في عصر العولمة وانتشار المعلومات، جرت مفاوضات كامب ديفيد الثانية في سرية تامة ووسط تعتيم إعلامي متعمد، ولم تنجح شبكات الإنتَرنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم مذهل من اختَراق الغرف والكشف عما يحدث بداخلها			
.22	اتخذت بعض التدابير السرية لحرمان الرأي العام من المتابعة الجادة للمفاوضات.	0,58	دال

.23	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين.	0,66	دال
.24	العولمة أحيانا ما تفسد ألأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات.	0,93	دال
.25	العولمة أكذوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق.	0,89	دال
.26	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته.	0,79	دال
الدرجة الكلية للبعد		0,81	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الدقة في فحص الوقائع من مقياس التفكير الناقد، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

جدول رقم(16) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور إدراك الحقائق الموضوعية

محور إدراك الحقائق الموضوعية		
العبارة	**قيمة الارتباط**	**الدلالة الإحصائية**
أ- بين الحين والحين ينادي بعض المهتمين بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العملية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهم أفضل وتطبيق أحسن لتلك العلوم أسوة ببعض الجامعات في المنطقة العربية.		
.27 تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها وتخلفها.	0,48	دال
.28 تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا العربية.	0,61	دال
.29 يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسوا الطب بلغتنا العربية.	0,24	دال
.30 لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في جامعاتنا.	0,33	دال

ب- يدور نقاش حاد بين رجال الدين والعلماء والمهتمين حول قضية نقل الأعضاء البشرية من شخص إلى شخص آخر، حيث يؤيد البعض نقل الأعضاء ويرفض الآخرون نقل الأعضاء البشرية.			
.31	يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية.	0,36	دال
.32	يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفى.	0,55	دال
.33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية.	0,31	دال
ج- يجب أن يتفهم الآباء جيدا لطبيعة المرحلة التي يمر بها أبنائهم وضرورة معاملتهم بطرق أفضل تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابون باضطراب ينقص من قدراتهم كأفراد، وأنه يجب على الآباء ألا يتدخلون في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعون التفكير الصحيح والاعتماد على النفس وتحقيق الذات.			
.34	يجب أن لا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما.	0,71	دال
.35	لغة الحوار والتفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء والآباء.	0,67	دال
.36	يجب على الآباء احترام خصوصية البناء.	0,66	دال
د- تشكل قضية السلام وتطبيع العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقه.			
.37	لا يمكن تطبيق العلاقات مع إسرائيل.	0,62	دال
.38	الوصول على الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات	0,75	دال
.39	الوصول على السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول عليه.	0,63	دال
هـ- تنشر بعض الصحف أخبارا تتعلق بمشاهير للمجتمع أو رجال السياسة وليس بالضرورة أن تكون هذه الأخبار صحيحة كلية (تمام) حيث يلجأ بعض الكتاب إلى إطلاق الشائعات لإضفاء البريق الصحفي على موضوعاتهم.			
.40	الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.	0,89	دال
.41	يجب أن تلتزم الصحف بقواعد النشر وضرورة التأكد من سلامة ما يتم نشره.	0,85	دال

.42	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية.	0,74	دال
الدرجة الكلية للبعد		0,79	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الدقة في فحص الوقائع من مقياس التفكير الناقد، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها إلا في عبارة رقم (29).

جدول رقم(17) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع درجات البعد ودرجات عبارات محور إدراك إطار العلاقة الصحيح

محور إدراك إطار العلاقة الصحيح			
	العبارة	**قيمة الارتباط**	**الدلالة الإحصائية**
أ- تتمتع الصحافة في بلدان العالم المتقدم بحرية كبيرة، ويمكن لمثل هذه الصحف وكذلك أجهزة الإعلام مناقشة وطرح أدق القضايا والمشكلات داخل المجتمع وعرضها على الرأي العام بمنتهى الوضوح على عكس الإعلام في العالم النامي.			
.43	مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطراب في الرأي العام.	0,63	دال
.44	الصحافة ووسائل الإعلام في العالم النامي غالبا ما تكون متحيزة.	0,75	دال
.45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع.	0,83	دال
.46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.	0,59	دال
ب- يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواع متعددة من الكحوليات والمخدرات نظرا لبعض الظروف والأحداث الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بهم وقد أعلنت الصحف الرسمية وتقارير الجهات انتشار هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر.			
.47	النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات.	0,66	دال
.48	تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع.	0,85	دال

.49	ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطوا المخدرات.	0,79	دال
.50	ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية والاجتماعية.	0,65	دال
الدرجة الكلية للبعد		0,75	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور إدراك إطار العلاقة الصحيح من مقياس التفكير الناقد، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

جدول رقم(18) يوضح معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور التطرف في الرأي.

محور التطرف في الرأي			
	العبارة	**قيمة الارتباط**	**الدلالة الإحصائية**
أ- نشهد اليوم ما يسمى بالغزو الثقافي الغربي في محاولة للتأثير على عاداتنا وتقاليدنا وذلك من خلال وسائل الإعلام والكثير من البرامج التي تبث لنا أشياء عبر شاشات التلفزيون لا تتناسب مع أسلوب تنشئتنا الاجتماعية مما يشعر البعض من المشاهدين بالتشكيك في قيمة وعادته وسلوكياته وبالتالي يصبح في مفترق الطرق.			
.51	الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.	0,72	دال
.52	الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقاطع.	0,75	دال
.53	يجب ان نأخذ من الأعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية	0,53	دال
.54	الأعلام الغربي يجب اغن يخضع للحوار و المناقشة والحكم.	0,64	دال
ب- قامت اللجنة الثقافية بالجامعة بإقامة ندوة حول العولمة في بلادنا وقد استضافت اللجنة بعض رجال الفكر والدين والمثقفين.			
.55	أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة.	0,91	دال
.56	أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية.	0,86	دال

.57	العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش.	0,55	**دال**
.58	اللجنة الثقافية بالجامعة لا تهتم بهذه الندوات.	0,71	**دال**
ج- لم تعد الزيادة السكانية وحدها هي العائق الوحيد أمام جهود التنمية، بل يتوازى معها وعلى نفس القدر من الأهمية خصائص الفرد وقدرته على التعامل مع العصر الجديد بأدواته التي تعتمد اعتمادا كليا على استخدامات العلم والتكنولوجيا.			
.59	قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع.	0,62	**دال**
.60	الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد.	0,85	**دال**
.61	الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية.	0,83	**دال**
د- قضية زواج الشباب الجزائري يجب أن ينتبه إليها المسئولون في الدولة نظرا لخطورة ذلك على الشباب الجزائري، وأيضا لآثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي يضرب بها المثل في الترابط والانضباط والاستقرار.			
.62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.	0,63	**دال**
.63	زواج الشباب الجزائري من أجنبيات يضمن تبسيط إجراءات السفر للخارج.	0,82	**دال**
الدرجة الكلية للبعد		0,83	**دال**

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجات عبارات محور الدقة في فحص الوقائع من مقياس التفكير الناقد، تظهر النتائج قيم دالة وموجبة عند العبارات كلها.

ج-ألفا كرونباخ:

معامل الصدق بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات التلاميذ لعبارات مقياس مستوى التفكير الناقد " التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيحة، التطرف في الرأي.

جدول رقم (19) يبين معامل الصدق بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس مستوى التفكير الناقد.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية لمقياس مستوى التفكير الناقد	0,82

د-الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

- معامل الصدق الذاتي لدرجة التلاميذ في مقياس مستوى التفكير الناقد: $r = \sqrt{0,86} = 0,92$.

3-2-حساب معامل الثبات:

3-2-1-معامل الثبات لمقياس أساليب التعلم:

أ-طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (20) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لدرجات مقياس أساليب التعلم.

المقياس	طريقة التجزئة النصفية
مقياس أساليب التعلم	0,86

ب-بطريقة ألفا كرونباخ:

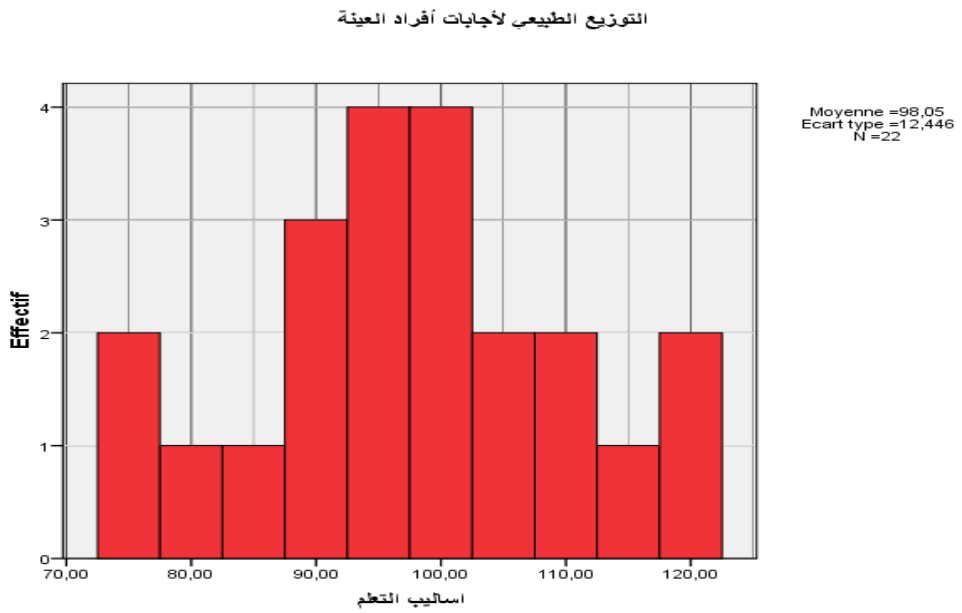
معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم.

جدول رقم (21) يبين معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور مقياس أساليب التعلم.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الأسلوب العميق	0,91
المحور الثاني: الأسلوب السطحي	0,95
المحور الثالث: الأسلوب الاستراتيجي	0,88

جدول رقم (22) يبين معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات مقياس أساليب التعلم.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
مقياس أساليب التعلم	0,93



شكل رقم (01): يبين التوزيع الطبيعي لأفراد العينة (حسب درجات مقياس أساليب التعلم)

3-2-2-معامل الثبات لمقياس مستوى التفكير الناقد:

أ-طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (23) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لدرجات مقياس مستوى التفكير الناقد.

المقياس	طريقة التجزئة النصفية
مقياس مستوى التفكير الناقد	0,79

ب-بطريقة ألفا كرونباخ:

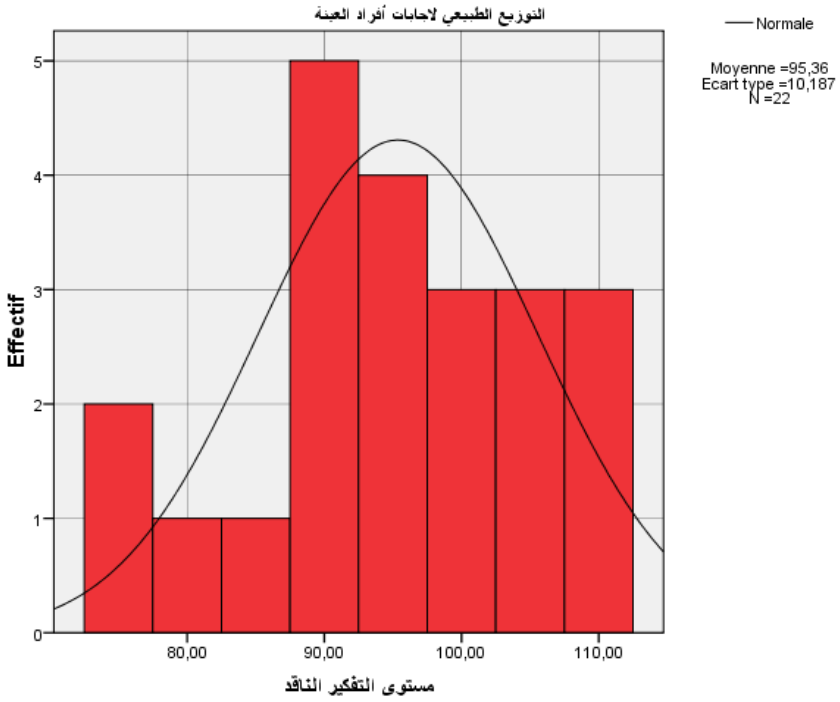
معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التفكير الناقد:

جدول رقم (24) يبين معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور مقياس مستوى التفكير الناقد.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: التفسير.	0,81
المحور الثاني: الدقة في فحص الوقائع.	0,93
المحور الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية.	0,78
المحور الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة.	0,75
المحور الخامس: التطرف في الرأي.	0,85

جدول رقم (25) يبين معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لدرجات مقياس مستوى التفكير الناقد.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
مقياس مستوى التفكير الناقد	0,85



شكل رقم (02): يبين المدرج التكراري لأفراد العينة (حسب درجات مقياس التفكير الناقد).

4-مجتمع البحث وعينته:

4-1 مجتمع البحث:

وفي دراستنا مجتمع البحث هو جميع التلاميذ المسجلين للسنة الدراسية 2018/2017 السنة الثانية من التعليم الثانوي في مدينة الأغواط، والمقدر عددهم 4669 تلميذ متمدرس.

4-2 عينة البحث:

تكوّنت عينة الدراسة من (500) تلاميذ من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي المتمدرسين خلال السنة الدراسية 2018/2017، والموزعين على شعبتي العلوم والآداب عبر ثانويات مدينة الاغواط، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة:

الجدول رقم(26) يبين عدد أفراد العينة

المدرسة	العينة	النسبة
ثانوية أول نوفمبر	100	%20
ثانوية محمد قصيبة	100	%20
ثانوية صادق طالبي	100	%20
ثانوية الإمام الغزالي	100	%20
ثانوية أبو بكر الحاج عيسى	100	%20
العدد الكلي	**500**	**%100**

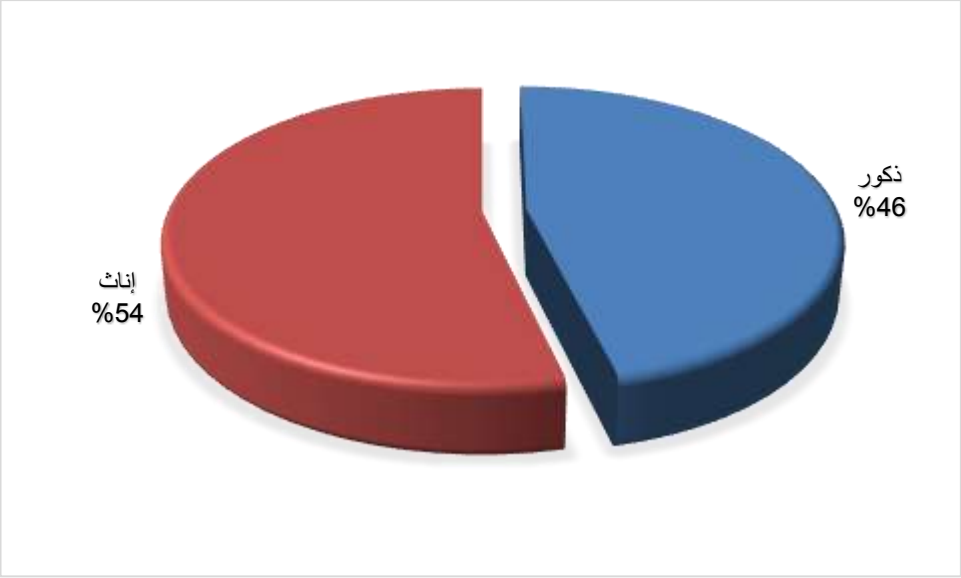
4-2 -1 الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية متغيرين (الجنس، والتخصص) يصف خصائص عينة الدراسة، يفترض أن لها تأثير وأهمية على التفكير الناقد، وفيما يلي استعراض موجز لتوزيع أفراد العينة وتبين الجداول التالية توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المذكورة أعلاه وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (27): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

المتغيرات		تكرار	نسبة مئوية
الجنس	ذكور	232	%46,4
	إناث	268	%53,6
	المجموع	500	%100

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن عدد أفراد العينة من الذكور (232) تلميذا بنسبة 46,4% يقابلها من الإناث (268) تلميذة بنسبة 53,6%.

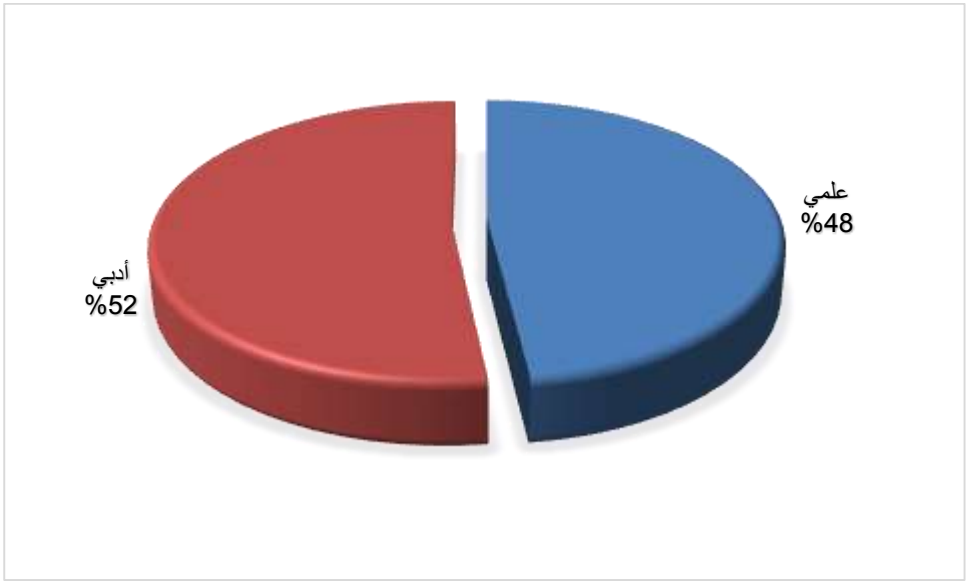


شكل رقم(03) يبين نسبة متغير الجنس

جدول رقم (28): يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص.

المتغيرات		تكرار	نسبة مئوية
التخصص	علمي	240	%48
	أدبي	260	%52
	المجموع	500	%100

من خلال الجدول رقم (28) نلاحظ أن عدد أفراد العينة من التخصـــص العلمي (240) تلميذا بنسبة 48% يقابلها من التخصص الأدبي (260) تلميذا بنسبة 52%.



شكل رقم(04) يبين نسبة متغير التخصص

5-إجراءات التطبيق

قام الباحث بمجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الدراسة الحالية وهي:

إختيار أدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في مقياسين، المقياس الأول لأساليب التعلم الذي أعده كل من إنتوستل وتايت،1994 (Entwistl &Tait)، والذي قام بتعديله دوف،1997(Duff) والذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من 30 بندا، وتتوزع على(12) بعد فرعي، أما المقياس الثاني فهو مقياس مستوى التفكير الناقد لمحمد أنور إبراهيم الذي قام (أحمد زيوش،2013) بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية، من بين المقاييس المختلفة وذلك بعد مراجعة مستفيضة لأدبيات الدراسة السابقة أعد اعتبارات تم التطرق اليها سابقا.

- مراجعة الدارسات السابقة والأدبيات النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة، ومن ثم اختيار عينة استطلاعية للتأكد من صلاحية استخدام مقياسي أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد في البيئة الجزائرية، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية (الثبات، والصدق) لهذه الأدوات.
- تم تطبيق أدوات الدراسة، مقياس أساليب التعلم ومقياس مستوى التفكير الناقد بصورة جماعية على عينة من تلاميذ السنة ثانية من التعليم الثانوي من بين تلاميذ الطور الثانوي بطريقة عشوائية حسب الجدول الزمني المعد لذلك.
- قام الباحث باستخدام مجموعة من الأساليب والمعالجة الإحصائية المناسبة للإجابة على تساؤلات البحث وذلك من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss، بعد تفريغ البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

6-الوسائل الإحصائية المستخدمة:

بعد تفريغ بيانات الاستمارات الدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي استخدمنا البرنامج الإحصائي SPSS 20 نسخة العشرون لحساب العلاقات والقوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة وهي كالاتي:

- **المتوسط الحسابي:** من مقاييس النزعة المركزية استعملت للتعرف على متوسط توزيع الدرجة من مجموع درجات العينة.
- **الانحراف المعياري:** يعد من مقاييس التشتت واستعمل للتعرف على درجة انحرافات إجابات العينة عن المركز
- **حساب النسب المئوية والتكرار:** للتعرف على أهم النتائج و في إطار وصف نسبة تكرار الإجابات في عينة الدراسة ولمعرفة النسب المئوية لتمثيل الأفراد ولمعرفة النسب المئوية للتمثيل.
- **بطريقة ألفاكرونباخ:** استخدمنا معامل الفاكرونباخ لقياس ثبات المقياسين.
- طريقة التجزئة النصفية أسلوب جوتمان: استخدمنا معامل جوتمان لقياس ثبات المقياسين
- **معامل الارتباط الخطي بيرسون r:** لحساب العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.
- **اختبار الفروق "ت" t-test:** لحساب الفروق بين متغير الجنس(ذكور/اناث)، ومتغير التخصص(أدبي/علمي).

خلاصة الفصل:

كما أشرنا سلفا من خلال هذا الفصل قمنا بالدراسة الميدانية للدراسة وطرحنا فيها حيثيات الدراسة الاستطلاعية والمنهج (المنهج الوصفي)، كما قمنا بشرح أداة الدراسة المتمثلة في المقاييس أساليب التعلم / التفكير الناقد وصولا الى اختبار المقاييس على مجموعة من التلاميذ عددهم 30 تلميذا يزاولون دراستهم في السنة الثانية من التعليم الثانوي، أما العينة الفعلية فتكونت من 500 تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من خمس ثانويات على مستوى مدينة الاغواط. وتمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج SPSS 20.

الفصل الخامس عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-عرض نتائج التساؤل الأول
2-عرض نتائج التساؤل الثاني
3-عرض وتحليل الفرضية الأولى
4-عرض وتحليل الفرضية الثانية
5-عرض وتحليل الفرضية الثالثة
6-عرض وتحليل الفرضية الرابعة
7-عرض وتحليل الفرضية الخامسة

1-1 عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-2 عرض وتحليل نتائج مقياس أساليب التعلم:

جدول رقم (29) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الأول: الأسلوب العميق.

العبارات	بدائل الاجوبة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط التكوين الفرضي	الرتبة حسب المتوسطات
	موافق تماما		موافق إلى حد ما		غير متأكد		غير موافق إلى حد ما		غير موافق تماما					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 1	422	84,4	43	8,6	30	6	5	1	00	00	1,23	0,6	4,76	10
العبارة 2	49	9,8	37	7,4	220	44,0	151	30,2	43	8,6	3,2	1,03	2,79	4
العبارة 3	57	11,4	98	19,6	115	23,0	76	15,2	154	30,8	3,34	1,38	2,65	1
العبارة 4	40	8,0	135	27,0	116	23,2	69	13,8	140	28,0	3,26	1,33	2,73	3
العبارة 5	133	26,6	55	11,0	164	32,8	103	20,6	45	9,0	2,74	1,29	3,25	2
العبارة 6	143	28,6	100	20,0	165	33,0	65	13,0	27	5,4	2,46	1,18	3,53	9
العبارة 7	159	31,8	65	13,0	142	28,4	88	17,6	46	9,2	2,59	1,33	3,40	8
العبارة 8	69	13,8	137	27,4	176	35,2	83	16,6	35	7,0	2,75	1,1	3,24	5
العبارة 9	148	29,6	84	16,8	117	23,4	112	22,4	39	7,8	2,62	1,32	3,38	7
العبارة 10	123	24,6	77	15,4	143	28,6	125	25,0	32	6,4	2,73	1,25	3,26	6

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول الأسلوب العميق، من مقياس أساليب التعلم، جاءت المرتبة الأولى **العبارة رقم (3)** والتي صيغت (أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (57) تكرار بنسبة (11,4%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (98) تكرار بنسبة (19,6%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (115) بنسبة (23%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (76) تكرار بنسبة (15,2%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (154) بنسبة (30,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (3)** فكان يساوي (3,34) بإنحراف معياري (1,38)، وبمتوسط فرضي (2,65).

تليها العبارة رقم (05) والتي صيغت (أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (133) تكرار بنسبة (26,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (55) تكرار بنسبة (11,0%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (164) بنسبة (32,8%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (103) تكرار بنسبة (20,6%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(45) بنسبة (9,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (05)** فكان يساوي (2,74) بإنحراف معياري (1,29)، وبمتوسط فرضي (3,25).

تليها العبارة رقم (04) والتي صيغت (أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (40) تكرار بنسبة (8%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (135) تكرار بنسبة (27,0%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (116) بنسبة (23,2%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (69) تكرار بنسبة (13,8%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(140) بنسبة (28,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (04)** فكان يساوي (3,26) بإنحراف معياري (1,33)، وبمتوسط فرضي (2,73).

تليها العبارة رقم (2) والتي صيغت (بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شيء آخر يخص المذاكرة) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (49) تكرار بنسبة (9,8%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (37) تكرار بنسبة (7,4%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (220) بنسبة (44%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (151) تكرار بنسبة (30,2%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(43) بنسبة (8,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (2)** فكان يساوي (3,2) بإنحراف معياري (1,03)، وبمتوسط فرضي (2,79).

تليها العبارة رقم (08) والتي صيغت (أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (69) تكرار بنسبة (13,8%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (137) تكرار بنسبة (27,4%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (176) بنسبة (35,2%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (83) تكرار بنسبة (16,6%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(35) بنسبة (7,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (08)** فكان يساوي (2,75) بإنحراف معياري (1,1)، وبمتوسط فرضي (3,24).

تليها العبارة رقم (10) و التي صيغت (أبذل جهدا كبيراً من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (123) تكرار بنسبة (24,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (77) تكرار بنسبة (15,4%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (143) بنسبة (28,6%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (125) تكرار بنسبة (25,0%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(32) بنسبة (6,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (10)** فكان يساوي (2,73) بإنحراف معياري (1,25)، وبمتوسط فرضي (3,26).

تليها العبارة رقم (09) والتي صيغت (أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (148) تكرار بنسبة (29,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (84) تكرار بنسبة (16,8%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (117) بنسبة (23,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (112) تكرار بنسبة (22,4%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(39) بنسبة (7,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (09)** فكان يساوي (2,62) بإنحراف معياري (1,32)، وبمتوسط فرضي (3,38).

تليها العبارة رقم (07) والتي صيغت (على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلى لها) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (159) تكرار بنسبة (31,8%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (65) تكراربنسبة (13,0%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (142) بنسبة (28,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (88) تكرار بنسبة (17,6%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (46) بنسبة (9,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (07)** فكان يساوي (2,59) بإنحراف معياري (1,33)، وبمتوسط فرضي (3,40).

تليها العبارة رقم (06) والتي صيغت (ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (143) تكرار بنسبة (28,6%)، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (100) تكرار بنسبة (20,0%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (165) بنسبة (33,0%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (65) تكرار بنسبة (13,0%)، **أما** الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (27) بنسبة (5,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (06)** فكان يساوي (2,46) بإنحراف معياري (1,18)، وبمتوسط فرضي (3,53).

وفي الأخير جاءت **العبارة رقم (1)** والتي صيغت (لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (422) تكرار بنسبة (84,4%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (43) تكرار بنسبة (8,6%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (30) بنسبة (6%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (5) تكرار بنسبة (1%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (00) بنسبة (00%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (1)** فكان يساوي (1,23) بإنحراف معياري (0,6)، وبمتوسط فرضي (4,76).

جدول رقم (30) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الأول: الأسلوب العميق.

لإجابات	موافق دائما	موافق غالبا	موافق أحيانا	موافق نادرا	غير موافق أبدا
التكرار	1343	831	1388	877	561
مجموع الدرجات	6715	3324	4164	1754	561
النسبة	%24,6	%15,4	%28,6	%25	%6,4
المتوسط الحسابي	134,3	83,1	138,8	87,7	56,1
الانحراف المعياري	66,96	27,7	35,44	28,1	36,36
الرتبة	2	4	1	3	5

يبين الجدول أعلاه مجموع درجات أفراد العينة في البعد الأول: الأسلوب العميق، حيث جاءت نتائج مجموع الدرجات 6715 درجة للإجابة موافق دائما بنسبة 24,6% وبتكرار 1343 وبمتوسط حسابي قدره134,3، و3324 درجة لإجابة موافق غالبا بنسبة 15,4% وتكرار 831 وبمتوسط حسابي قدره83,1، بينما كان مجموع درجات 4164 درجة لإجابة موافق أحيانا بنسبة 28,6% وتكرار 1388 وبمتوسط حسابي قدره138,8، و1754 درجات لإجابة موافق نادرا بنسبة 25% وتكرار 877 وبمتوسط حسابي قدره 87,7، وفي الأخير مجموع درجات 561 درجات لإجابة غير موافق أبدا بنسبة 6,4% وتكرار 561 وبمتوسط حسابي قدره56,1.

ويظهر من خلال الجدول رقم (30) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (08) حسب نتائج الجدول (29)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 1378 درجة من 2500 درجة وبنسبة 55% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أن وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار يزيد في التعمق في المراجعة وهذا الأسلوب يساعد في التعليم المتقن.

جدول رقم (31) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثاني: الأسلوب السطحي.

العبارات	بدائل الاجوبة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط التكوين الفرضي	الرتبة حسب المتوسطات
	موافق تماما		موافق إلى حد ما		غير متأكد		غير موافق إلى حد ما		غير موافق تماما					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 11	125	25,0	75	15,0	159	31,8	106	21,2	35	7,0	2,7	1,24	3,22	10
العبارة 12	97	19,4	94	18,8	152	30,4	110	22,0	47	9,4	2,83	1,23	3,16	4
العبارة 13	102	20,4	111	22,2	115	23,0	111	22,2	61	12,2	2,83	1,31	3,35	1
العبارة 14	117	23,4	98	19,6	153	30,6	76	15,2	56	11,2	2,71	1,28	3,45	3
العبارة 15	104	20,8	92	18,4	164	32,8	104	20,8	36	7,2	2,75	1,21	3,26	2
العبارة 16	53	10,6	111	22,2	143	28,6	75	15,0	118	23,6	3,18	1,3	2,63	9
العبارة 17	114	22,8	83	16,6	168	33,6	107	21,4	28	5,6	2,7	1,19	3,33	8
العبارة 18	119	23,8	80	16,0	91	18,2	132	26,4	78	15,6	2,94	1,41	2,97	5
العبارة 19	99	19,8	117	23,4	119	23,8	96	19,2	69	13,8	2,83	1,32	3,10	7
العبارة 20	105	21,0	132	26,4	112	22,4	110	22,0	41	8,2	2,7	1,25	3,28	6

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني الأسلوب السطحي، من مقياس أساليب التعلم، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (13)** والتي صيغت (عندما أقرأ مقالا أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي ما يهدف إليه بالتحديد) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (102) تكرار بنسبة (20,4%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (111) تكرار بنسبة (22,2%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (115) بنسبة (23,0%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (111) تكرار بنسبة (22,2%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(61) بنسبة (12,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (13)** فكان يساوي (2,83) بإنحراف معياري (1,31)، وبمتوسط فرضي (3,35).

تليها العبارة رقم (15) و التي صيغت (أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (104) تكرار بنسبة (20,8%)،

أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (92) تكرار بنسبة (18,4%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (164) بنسبة (32,8%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (104) تكرار بنسبة (20,8%)، **أما** الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(36) بنسبة (7,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (15)** فكان يساوي (2,75) بإنحراف معياري (1,21)، وبمتوسط فرضي (3,26).

تليها العبارة رقم (14) و التي صيغت (أقضى وقتا كبيرا ً في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر)فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (117) تكرار بنسبة (23,4%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (98) تكرار بنسبة (19,6%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (153) بنسبة (30,6%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (76) تكرار بنسبة (15,2%)، أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(56) بنسبة (11,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (14)** فكان يساوي (2,71) بإنحراف معياري (1,28)، وبمتوسط فرضي (3,45).

تليها العبارة رقم (12) والتي صيغت (أنظم وقت مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (97) تكرار بنسبة (19,4%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (94) تكرار بنسبة (18,8%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (152) بنسبة (30,4%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (110) تكرار بنسبة (22,0%)، أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(47) بنسبة (9,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (12)** فكان يساوي (2,83) بإنحراف معياري (1,23)، وبمتوسط فرضي (3,16).

تليها العبارة رقم (18) و التي صيغت (أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموما أحاول التركيز في أقوم به) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (119) تكرار بنسبة (23,8%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (80) تكرارات بنسبة (16,0%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره

(91) بنسبة (18,2%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (132) تكرار بنسبة (26,4%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(78) بنسبة (15,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (18)** فكان يساوي (2,94) بإنحراف معياري (1,41)، وبمتوسط فرضي (2,97).

تليها العبارة رقم (20) و التي صيغت (من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (105) تكرار بنسبة (21,0%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (132) تكرار بنسبة (26,4%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (112) بنسبة (22,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (110) تكرار بنسبة (22,0%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(41) بنسبة (8,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (20)** فكان يساوي (2,7) بإنحراف معياري (1,25)، وبمتوسط فرضي (3,28).

تليها العبارة رقم (19) والتي صيغت (عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أفهم بنفسي كيف تتفق كل الأفكار معا) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (99) تكرار بنسبة (19,8%)، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (117) تكرار بنسبة (23,4%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (119) بنسبة (23,8%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (96) تكرار بنسبة (19,2%)، أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(69) بنسبة (13,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (19)** فكان يساوي (2,83) بإنحراف معياري (1,32)، وبمتوسط فرضي (3,10).

تليها العبارة رقم (17) والتي صيغت (لست واثقا من معرفة الأشياء المهمة، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في الدروس) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (114) تكرار بنسبة (22,8%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (83) تكرار بنسبة (16,6%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (168) بنسبة (33,6%)، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما**

فحظي بـ (107) تكرار بنسبة (21,4%)، أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(28) بنسبة (5,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (17)** فكان يساوي (2,7) بإنحراف معياري (1,19)، وبمتوسط فرضي (3,33).

تليها العبارة رقم (16) و التي صيغت (أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جديا فهمها) فقد حظي الوزن **موافق دائما** بـ (53) تكرار بنسبة (10,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (111) تكرار بنسبة (22,2%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (143) بنسبة (28,6%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (75) تكرار بنسبة (15,0%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(118) بنسبة (23,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (16)** فكان يساوي (3,18) بإنحراف معياري (1,3)، وبمتوسط فرضي (2,63).

وفي الأخير جاءت **العبارة رقم(11)** والتي صيغت (يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (125) تكرار بنسبة (25,0%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (75) تكرار بنسبة (15,0%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (159) بنسبة (31,8%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (106) تكرار بنسبة (21,2%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(35) بنسبة (7,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (11)** فكان يساوي (2,7) بإنحراف معياري (1,24)، وبمتوسط فرضي (3,22).

جدول رقم (32) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الثاني: الأسلوب السطحي.

لإجابات	موافق دائما	موافق غالبا	موافق أحيانا	موافق نادرا	غير موافق أبدا
التكرار	1035	993	1376	1027	569
مجموع الدرجات	5175	3972	4128	2054	569
النسبة	%20,7	%19,86	%27	%20,5	%11,38
المتوسط الحسابي	103,5	99,3	137,6	102,7	56,9
الانحراف المعياري	12,6	14,76	22,68	12,22	19,68
الرتبة	2	4	1	3	5

كما يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الثاني: الأسلوب السطحي حيث جاءت نتائج مجموع الدرجات 5175 درجة للإجابة موافق دائما بنسبة 20,7% وبتكرار 1035 وبمتوسط حسابي قدره 103,5، و3972 درجة لإجابة موافق غالبا بنسبة 20% وتكرار 993 وبمتوسط حسابي قدره99,3، بينما كان مجموع درجات 4128 درجة لإجابة موافق أحيانا بنسبة 27% وتكرار 1376 وبمتوسط حسابي قدره137,6، و2054 درجات لإجابة موافق نادرا بنسبة 20,5% وتكرار 1027 وبمتوسط حسابي قدره 102,7، وفي الأخير مجموع درجات569 درجات لإجابة غير موافق أبدا بنسبة 11% وتكرار 561 بمتوسط حسابي قدره56,9.

ويظهر من خلال الجدول رقم (31) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (15) حسب نتائج الجدول (32)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 1594 درجة من 2500 درجة وبنسبة 64% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أنه عندما يعمل التلميذ في موضوع جديد، يحاول أن يفهم بنفسه كيف يتفق مع الأفكار.

جدول رقم (33) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثالث: الأسلوب الاستراتيجي.

العبارات	بدائل الاجوبة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط التكوين الفرضي	الرتبة حسب المتوسطات
	موافق تماما		موافق إلى حد ما		غير متأكد		غير موافق إلى حد ما		غير موافق تماما					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 21	155	31,0	76	15,2	122	24,4	100	20,0	47	9,4	2,61	1,35	3,29	10
العبارة 22	112	22,4	91	18,2	138	27,6	113	22,6	46	9,2	2,78	1,27	3,21	8
العبارة 23	64	12,8	99	19,8	163	32,6	110	22,0	64	12,8	3,02	1,2	3,15	5
العبارة 24	91	18,2	115	23,0	127	25,4	87	17,4	80	16,0	2,9	1,32	3,22	6
العبارة 25	93	18,6	103	20,6	167	33,4	98	19,6	39	7,8	2,77	1,18	3,23	9
العبارة 26	71	14,2	58	11,6	122	24,4	107	21,4	142	28,4	3,38	1,37	2,38	3
العبارة 27	113	22,6	79	15,8	155	31,0	109	21,8	44	8,8	2,78	1,26	3,22	7
العبارة 28	49	9,8	67	13,4	136	27,2	146	29,2	102	20,4	3,37	1,22	2,49	4
العبارة 29	36	7,2	34	6,8	97	19,4	169	33,8	164	32,8	3,78	1,18	1,96	1
العبارة 30	38	7,6	43	8,6	92	18,4	179	35,8	148	29,6	3,71	1,19	2,05	2

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث الأسلوب الاستراتيجي، من مقياس أساليب التعلم، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (29)** و التي صيغت (أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلا من ترك كل شيء حتى آخر دقيقة) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (36) تكرار بنسبة (7,2%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (34) تكرار بنسبة (6,8%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (97) بنسبة (19,4%)، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (169) تكرار بنسبة (33,8%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (164) بنسبة (32,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (29)** فكان يساوي (3,78) بإنحراف معياري (1,18)، وبمتوسط فرضي (1,96).

تليها العبارة رقم (30) والتي صيغت (أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولا الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أقوم بدراستها) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ

(38) تكرار بنسبة (7,6%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (43) تكرار بنسبة (8,6%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (92) بنسبة (18,4%)، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (179) تكرار بنسبة (35,8%)، **أما** الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (148) بنسبة (29,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (30)** فكان يساوي (3,71) بإنحراف معياري (1,19)، وبمتوسط فرضي (2,05).

تليها العبارة رقم (26) و التي صيغت (أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (71) تكرار بنسبة (14,2%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (58) تكرار بنسبة (11,6%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (122) بنسبة (24,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (107) تكرار بنسبة (21,4%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (142) بنسبة (28,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (3,38) بإنحراف معياري (1,37)، وبمتوسط فرضي (2,38).

تليها العبارة رقم (28) والتي صيغت (من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (49) تكرار بنسبة (9,8%)، أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (67) تكرار بنسبة (13,4%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (136) بنسبة (27,2%). أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (146) تكرار بنسبة (29,2%)، أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار (102) بنسبة (20,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (28)** فكان يساوي (3,37) بإنحراف معياري (1,22)، وبمتوسط فرضي (2,49).

تليها العبارة رقم (23) و التي صيغت (أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (64) تكرار بنسبة (12,8%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (99) تكرار بنسبة (19,8%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (163) بنسبة

(32,6%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (110) تكرار بنسبة (22,0%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(64) بنسبة (12,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (23)** فكان يساوي (3,02) بإنحراف معياري (1,2)، وبمتوسط فرضي (3,15).

تليها العبارة رقم (24) والتي صيغت (أتصور أنني منظم جدا في طريقة مذاكرتي) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (91) تكرار بنسبة (18,2%)،أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (115) تكرار بنسبة (23,0%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (127) بنسبة (25,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (87) تكرار بنسبة (17,4%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(80) بنسبة (16,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (24)** فكان يساوي (2,9) بإنحراف معياري (1,32)، وبمتوسط فرضي (3,22).

تليها العبارة رقم (27) و التي صيغت (أحاول الاستفادة من وقتي طوال اليوم بشكل عام) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (113) تكرار بنسبة (22,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (79) تكرار بنسبة (15,8%)، والوزن **غير متأكد** كان تكراره (155) بنسبة (31,0%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (109) تكرار بنسبة (21,8%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(44) بنسبة (8,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (27)** فكان يساوي (2,78) بإنحراف معياري (1,26)، وبمتوسط فرضي (3,22).

تليها العبارة رقم (22) و التي صيغت (الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (112) تكرار بنسبة (22,4%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (91) تكرار بنسبة (18,2%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (138) بنسبة (27,6%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (113) تكرار بنسبة (22,6%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(46) بنسبة (9,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (22)** فكان يساوي (2,78) بإنحراف معياري (1,27)، ومجموع درجات (3,21).

تليها العبارة رقم (25) و التي صيغت (عندما أقرأ أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى، كيف تتناسب مع ما يقال) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (93) تكرار بنسبة (18,6%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (103) تكرار بنسبة (20,6%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (167) بنسبة (33,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (98) تكرار بنسبة (19,6%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(39) بنسبة (7,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (25)** فكان يساوي (2,77) بإنحراف معياري (1,18)، وبمتوسط فرضي (3,23).

وفى الأخير جاءت العبارة رقم (21) والتي صيغت (أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به في مقرر ما) فقد حظي الوزن **موافق تماما** بـ (155) تكرار بنسبة (31,0%)،أما الوزن **موافق إلى حد ما** فحظي بـ (76) تكرار بنسبة (15,2%)،و الوزن **غير متأكد** كان تكراره (122) بنسبة (24,4%) ، أما الوزن **غير موافق إلى حد ما** فحظي بـ (100) تكرار بنسبة (20,0%) ،أما الوزن **غير موافق تماما** فحظي بتكرار(47) بنسبة (9,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (21)** فكان يساوي (2,61) بإنحراف معياري (1,35)، وبمتوسط فرضي (3,29).

جدول رقم (34) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الثالث: الأسلوب الاستراتيجي.

لإجابات	موافق دائما	موافق غالبا	موافق أحيانا	موافق نادرا	غير موافق أبدا
التكرار	822	765	1319	1218	876
مجموع الدرجات	4110	3060	3957	2436	876
النسبة	%17	%15	%28	%26	%18
المتوسط الحسابي	82,2	76,5	131,9	121,8	87,6
الانحراف المعياري	30,6	20,9	19,9	25,72	41,12
الرتبة	3	5	1	2	4

كما يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الثالث: الأسلوب الاستراتيجي حيث جاءت نتائج مجموع الدرجات 4110 درجة للإجابة موافق دائما بنسبة 17% وبتكرار 822 وبمتوسط حسابي قدره 82,2، و3060 درجة لإجابة موافق غالبا بنسبة 15% وتكرار 765 وبمتوسط حسابي قدره76,5، بينما كان مجموع درجات 3957 درجة لإجابة موافق أحيانا بنسبة 28% وتكرار 1319 وبمتوسط حسابي قدره 131,9، و2436 درجات لإجابة موافق نادرا بنسبة 26% وتكرار 1218 وبمتوسط حسابي قدره 121,8، وفي الأخير مجموع درجات 876 درجات لإجابة غير موافق أبدا بنسبة 18% وتكرار 876 وبمتوسط حسابي قدره87,6.

ويظهر من خلال الجدول رقم (33) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (29) حسب نتائج الجدول (34)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 1891 درجة من 2500 درجة وبنسبة 66% وهي نسبة متوسطة مقارنة بالأسلوب العميق والسطحي، والتي تشير إلى أن العمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلا من ترك كل شيء حتى آخر دقيقة.

1-2 عرض وتحليل نتائج مقياس مستوى التفكير الناقد:

جدول رقم (35) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الأول: التفسير.

العبارات	بدائل الاجوبة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الرتبة حسب المتوسطات
	نعم		لا					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 1	317	63,4	183	36,6	1,63	,482	817	7
العبارة 2	291	58,2	209	41,8	1,58	,493	791	4
العبارة 3	350	70,0	150	30,0	1,70	,458	850	9
العبارة 4	317	63,4	183	36,6	1,63	,482	817	6
العبارة 5	355	71,0	145	29,0	1,71	,454	855	10
العبارة 6	345	69,0	155	31,0	1,69	,463	845	8
العبارة 7	214	42,8	286	57,2	1,57	,495	786	3
العبارة 8	281	56,2	219	43,8	1,56	,496	781	1
العبارة 9	386	77,2	114	22,8	1,77	,419	886	14
العبارة 10	316	63,2	184	36,8	1,63	,482	816	5
العبارة 11	365	73,0	135	27,0	1,73	,444	865	12
العبارة 12	375	75,0	125	25,0	1,75	,433	875	13
العبارة 13	283	56,6	217	43,4	1,43	,496	717	2
العبارة 14	395	79,0	105	21,0	1,79	,407	895	15
العبارة 15	361	72,2	139	27,8	1,72	,448	861	11

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول التفسير، من مقياس مستوى التفكير الناقد، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (08)** والتي صيغت (المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (281) تكرار بنسبة (56,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار(219) بنسبة (43,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (08)** فكان يساوي (1,56) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (781).

تليها العبارة رقم (13) والتي صيغت (البنية الجسمية للرجال أقوى من النساء) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (283) تكرار بنسبة (56,6%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (217) بنسبة (43,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (13)** فكان يساوي (1,43) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (717).

تليها العبارة رقم (07) والتي صيغت (الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقه) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (214) تكرار بنسبة (42,8%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (286) بنسبة (57,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (07)** فكان يساوي (1,57) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (786).

تليها العبارة رقم (02) والتي صيغت (النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب وحظره في حل النزاعات الإقليمية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (291) تكرار بنسبة (58,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (209) بنسبة (41,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (02)** فكان يساوي (1,58) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (791).

تليها العبارة رقم (10) و التي صيغت (اندماج أهل الشمال مع أهل الجنوب له نتائج سلبية على قيم وعادات أهل الجنوب) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (316) تكرار بنسبة (63,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (184) بنسبة (36,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (10)** فكان يساوي (1,63) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (816).

تليها العبارة رقم (04) والتي صيغت (النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (317) تكرار بنسبة (63,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (183) بنسبة (36,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (04)** فكان يساوي (1,63) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (817).

تليها العبارة رقم (01) و التي صيغت (النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق والغرب تتسم بالإتحاد والتعاون المطلق) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (317) تكرار بنسبة (63,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (183) بنسبة (36,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (01)** فكان يساوي (1,63) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (817).

تليها العبارة رقم (06) والتي صيغت (إن وجود حامض النيتريك في هذه المنطقة يؤدي إلى موت الحياة البحرية تماما) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (345) تكرار بنسبة (69,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (155) بنسبة (31,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (06)** فكان يساوي (1,69) بإنحراف معياري (0,46)، ومجموع درجات (845).

أما العبارة رقم (03) والتي صيغت (أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد الشرق انه اتخذ مبررا لشن حرب الخليج) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (350) تكرار بنسبة (70,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (150) بنسبة (30,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (03)** فكان يساوي (1,70) بإنحراف معياري (0,45)، ومجموع درجات (850).

تليها العبارة رقم (05) والتي صيغت (النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (355) تكرار بنسبة (71,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (145) بنسبة (29,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (05)** فكان يساوي (1,71) بإنحراف معياري (0,45)، ومجموع درجات (855).

تليها العبارة رقم (15) والتي صيغت (كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي عن السيدات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (361) تكرار بنسبة (72,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (139) بنسبة (27,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (15)** فكان يساوي (1,72) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (861).

أما العبارة رقم (11) و التي صيغت (جميع اللغات على درجة متساوية من ألأهمية ولذلك يدرسها الطلاب) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (365) تكرار بنسبة (73,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (135) بنسبة (27,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (11)** فكان يساوي (1,73) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (865).

تليها العبارة رقم (12) والتي صيغت (بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (375) تكرار بنسبة (75,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (125) بنسبة (25,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (12)** فكان يساوي (1,75) بإنحراف معياري (0,43)، ومجموع درجات (875).

تليها العبارة رقم (09) والتي صيغت (يوفر الشمال المدارس والمؤسسات والرعاية والاهتمام) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (386) تكرار بنسبة (77,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (114) بنسبة (22,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (09)** فكان يساوي (1,77) بإنحراف معياري (0,41)، ومجموع درجات (886).

وفي الأخير جاءت **العبارة رقم (14)** و التي صيغت (الحفاظ على الهوية والقومية العربية من أهم مبادئ الثورة الجزائرية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (395) تكرار بنسبة (79,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار(105) بنسبة (21,0%).كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (14)** فكان يساوي (1,79) بإنحراف معياري (0,40)، ومجموع درجات (895).

جدول رقم (36) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الأول: التفسير.

لإجابات	نعم	لا
التكرار	4951	2549
مجموع الدرجات	9902	2549
النسبة %	%66	%34
المتوسط الحسابي	495,1	254,9
الانحراف المعياري	38,86	38,43

يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الأول: التفسير، حيث كان مجموع درجات إجابات التلاميذ على الدرجة نعم 9902 بنسبة 66% وبمتوسط حسابي495,1، و2549 درجات لإجابة لا بنسبة 34% وبمتوسط حسابي 254,9.

ويظهر من خلال الجدول رقم (36) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (14) حسب نتائج الجدول (35)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 895 درجة من 1000 درجة وبنسبة 89% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أن الحفاظ على الهوية والقومية العربية من أهم مبادئ الثورة الجزائرية.

جدول رقم (37) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع.

العبارات	بدائل الاجوبة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الرتبة حسب المتوسطات
	نعم		لا					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 16	330	66,0	170	34,0	1,66	,474	830	8
العبارة 17	337	67,4	163	32,6	1,67	,469	837	7
العبارة 18	346	69,2	154	30,8	1,69	,462	846	4
العبارة 19	405	81,0	95	19,0	1,81	,393	905	2
العبارة 20	361	72,2	139	27,8	1,72	,448	861	3
العبارة 21	320	64,0	180	36,0	1,64	,481	820	9
العبارة 22	340	68,0	160	32,0	1,68	,467	840	6
العبارة 23	237	47,4	263	52,6	1,47	,499	737	11
العبارة 24	425	85,0	75	15,0	1,85	,357	925	1
العبارة 25	311	62,2	189	37,8	1,62	,486	811	10
العبارة 26	345	69,0	155	31,0	1,69	,463	845	5

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني الدقة في فحص الوقائع، من مقياس مستوى التفكير الناقد، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (24)** والتي صيغت (العولمة أحيانا ما تفسد ألأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (425) تكرار بنسبة (85,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (75) بنسبة (15,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (24)** فكان يساوي (1,85) بإنحراف معياري (0,35)، ومجموع درجات (925).

تليها العبارة رقم (19) والتي صيغت (نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي من متطلبات الحياة الضرورية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (405) تكرار بنسبة (81,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (95) بنسبة (19,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (19)** فكان يساوي (1,81) بإنحراف معياري (0,39)، ومجموع درجات (905).

تليها العبارة رقم (20) والتي صيغت (الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (361) تكرار بنسبة (72,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (139) بنسبة (27,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (20)** فكان يساوي (1,72) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (861).

تليها العبارة رقم (18) والتي صيغت (تحرص الدولة على تفعيل دور المرأة وتشير إلى أهمية دورها في التنمية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (346) تكرار بنسبة (69,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (154) بنسبة (30,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (18)** فكان يساوي (1,69) بإنحراف معياري (0,46)، ومجموع درجات (846).

تليها العبارة رقم (26) و التي صيغت (قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (345) تكرار بنسبة (69,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (155) بنسبة (31,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (26)** فكان يساوي (1,69) بإنحراف معياري (0,46)، ومجموع درجات (845).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت (اتخذت بعض التدابير السرية لحرمان الرأي العام من المتابعة الجادة للمفاوضات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (340) تكرار بنسبة (68,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (160) بنسبة (32,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (22)** فكان يساوي (1,68) بإنحراف معياري (0,46)، ومجموع درجات (840).

تليها العبارة رقم (17) والتي صيغت (الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (337) تكرار بنسبة (67,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (163) بنسبة (32,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (17)** فكان يساوي (1,67) بإنحراف معياري (0,47)، ومجموع درجات (837).

تليها العبارة رقم (16) و التي صيغت (أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (330) تكرار بنسبة (66,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (170) بنسبة (34,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (16)** فكان يساوي (1,66) بإنحراف معياري (0,47)، ومجموع درجات (830).

تليها العبارة رقم (21) والتي صيغت (على الدول النامية الاهتمام بمواردها الأولية دون الاهتمام بتكنولوجيا الشمال) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (320) تكرار بنسبة (64,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (180) بنسبة (36,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (21)** فكان يساوي (1,64) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (820).

تليها العبارة رقم (25) و التي صيغت (العولمة أكذوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (311) تكرار بنسبة (62,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (189) بنسبة (37,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (25)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (811).

وفي الأخير جاءت **العبارة رقم (23)** والتي صيغت (تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (237) تكرار بنسبة (47,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (263) بنسبة (52,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (23)** فكان يساوي (1,47) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (737).

جدول رقم (38) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع.

لإجابات	نعم	لا
التكرار	3757	1743
مجموع الدرجات	7514	1743
النسبة %	%68	%32
المتوسط الحسابي	375,7	174,3
الانحراف المعياري	31,40	36,16

يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الثاني: الدقة في فحص الوقائع، حيث كان مجموع درجات إجابات التلاميذ على درجة نعم 7514 بنسبة 68% وبمتوسط حسابي 375,7، ومجموع درجات الإجابة على لا 1743 درجة بنسبة 32% وبمتوسط حسابي 174,3.

ويظهر من خلال الجدول رقم (37) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (24) حسب نتائج الجدول (38)، وهذه النتائج تدل على أن العولمة أحيانا ما تفسد الأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 925 درجة من 1000 درجة وبنسبة 92.5% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أن العولمة أحيانا ما تفسد الأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات.

جدول رقم (39) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية.

العبارات	بدائل الاجوبة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الرتبة حسب المتوسطات
	نعم		لا					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 27	371	74,2	129	25,8	1,74	,438	871	6
العبارة 28	285	57,0	215	43,0	1,57	,496	785	13
العبارة 29	311	62,2	189	37,8	1,62	,485	811	8
العبارة 30	400	80,0	100	20,0	1,80	,400	900	5
العبارة 31	410	82,0	90	18,0	1,82	,384	910	3
العبارة 32	301	60,2	199	39,8	1,60	,489	801	10
العبارة 33	276	55,2	224	44,8	1,55	,498	776	14
العبارة 34	269	53,8	231	46,2	1,54	,499	769	15
العبارة 35	290	58,0	210	42,0	1,58	,494	790	12
العبارة 36	263	52,6	237	47,4	1,52	,499	763	16
العبارة 37	311	62,2	189	37,8	1,62	,485	811	9
العبارة 38	440	88,0	60	12,0	1,88	,325	940	2
العبارة 39	297	59,4	203	40,6	1,59	,491	797	11
العبارة 40	450	90,0	50	10,0	1,90	,300	950	1
العبارة 41	405	81,0	95	19,0	1,81	,392	905	4
العبارة 42	345	69,0	155	31,0	1,69	,463	845	7

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث إدراك الحقائق الموضوعية، من مقياس مستوى التفكير الناقد، جاءت المرتبة في الأولى **العبارة رقم (40)** والتي صيغت (الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (450) تكرار بنسبة (90,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (50) بنسبة (10,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (40)** فكان يساوي (1,90) بإنحراف معياري (0,30)، ومجموع درجات (950).

تليها العبارة رقم (38) والتي صيغت (الوصول على الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (440) تكرار بنسبة (88,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (60) بنسبة (12,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (38)** فكان يساوي (1,88) بإنحراف معياري (0,32)، ومجموع درجات (940).

تليها العبارة رقم (31) والتي صيغت (يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (410) تكرار بنسبة (82,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (90) بنسبة (18,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (31)** فكان يساوي (1,82) بإنحراف معياري (0,38)، ومجموع درجات (910).

تليها العبارة رقم (41) والتي صيغت (يجب أن تلتزم الصحف بقواعد النشر وضرورة التأكد من سلامة ما يتم نشره) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (405) تكرار بنسبة (81,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (95) بنسبة (19,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (41)** فكان يساوي (1,81) بإنحراف معياري (0,39)، ومجموع درجات (905).

تليها العبارة رقم (30) والتي صيغت (لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في جامعاتنا) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (400) تكرار بنسبة (80,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (100) بنسبة (20,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (30)** فكان يساوي (1,80) بإنحراف معياري (0,40)، ومجموع درجات (900).

تليها العبارة رقم (27) و التي صيغت (تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها وتخلفها) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (371) تكرار بنسبة (74,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (129) بنسبة (25,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (27)** فكان يساوي (1,74) بإنحراف معياري (0,43)، ومجموع درجات (871).

أما العبارة رقم (42) والتي صيغت (هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (345) تكرار بنسبة (69,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (155) بنسبة (31,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (42)** فكان يساوي (1,69) بإنحراف معياري (0,46)، ومجموع درجات (845).

تليها العبارة رقم (29) والتي صيغت (يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسوا الطب بلغتنا العربية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (311) تكرار بنسبة (62,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (189) بنسبة (37,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (29)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (811).

تليها العبارة رقم (37) والتي صيغت (لا يمكن تطبيق العلاقات مع إسرائيل) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (311) تكرار بنسبة (62,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (189) بنسبة (37,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (37)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (811).

تليها العبارة رقم (32) والتي صيغت (يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفى) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (301) تكرار بنسبة (60,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (199) بنسبة (39,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (32)** فكان يساوي (1,60) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (801).

تليها العبارة رقم (39) والتي صيغت (الوصول على السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول عليه) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (297) تكرار بنسبة (59,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (203) بنسبة (40,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (39)** فكان يساوي (1,59) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (797).

تليها العبارة رقم (35) و التي صيغت (لغة الحوار والتفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء والآباء) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (290) تكرار بنسبة (58,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (210) بنسبة (42,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (35)** فكان يساوي (1,58) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (790).

تليها العبارة رقم (28) والتي صيغت (تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا العربية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (285) تكرار بنسبة (57,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (215) بنسبة (43,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (28)** فكان يساوي (1,57) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (785).

تليها العبارة رقم (33) والتي صيغت (نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (276) تكرار بنسبة (55,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (224) بنسبة (44,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (33)** فكان يساوي (1,55) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (776).

تليها العبارة رقم (34) والتي صيغت (يجب أن لا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (269) تكرار بنسبة (53,8%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (231) بنسبة (46,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (34)** فكان يساوي (1,54) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (769).

وفي الأخير جاءت العبارة رقم (36) والتي صيغت (يجب على الآباء احترام خصوصية البناء) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (263) تكرار بنسبة (52,6%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (237) بنسبة (47,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (36)** فكان يساوي (1,52) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (763).

جدول رقم (40) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية.

لإجابات	نعم	لا
التكرار	5424	2576
مجموع الدرجات	10848	2576
النسبة %	%68	%32
المتوسط الحسابي	542,4	257,6
الانحراف المعياري	28,85	27,33

يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية، حيث كان مجموع درجات إجابات التلاميذ على الدرجة نعم 5588 بنسبة 70% وبمتوسط حسابي 542,4، ومجموع درجات الإجابة لا 1206 بنسبة 30% وبمتوسط حسابي 257,6.

ويظهر من خلال الجدول رقم (39) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (40) حسب نتائج الجدول (40)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 950 درجة من 1000 درجة وبنسبة 95% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أن التلاميذ لديهم إدراك للحقائق مثل إدراكهم للشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.

جدول رقم (41) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة.

العبارات	بدائل الاجوبة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الرتبة حسب المتوسطات
	نعم		لا					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 43	450	90,0	50	10,0	1,90	,300	950	1
العبارة 44	384	76,8	116	23,2	1,77	,422	884	3
العبارة 45	385	77,0	115	23,0	1,77	,421	885	2
العبارة 46	265	53,0	235	47,0	1,53	,499	765	8
العبارة 47	269	53,8	231	46,2	1,54	,499	769	7
العبارة 48	376	75,2	124	24,8	1,75	,432	876	4
العبارة 49	355	71,0	145	29,0	1,71	,454	855	5
العبارة 50	310	62,0	190	38,0	1,62	,486	810	6

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الرابع إدراك إطار العلاقة الصحيحة، من مقياس مستوى التفكير الناقد، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (43)** و التي صيغت (مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطراب في الرأي العام) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (450) تكرار بنسبة (90,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (50) بنسبة (10,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (43)** فكان يساوي (1,90) بإنحراف معياري (0,3)، ومجموع درجات (950).

تليها العبارة رقم (45) والتي صيغت (مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (385) تكرار بنسبة (77,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (115) بنسبة (23,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (45)** فكان يساوي (1,77) بإنحراف معياري (0,42)، ومجموع درجات (885).

تليها العبارة رقم (44) والتي صيغت (الصحافة ووسائل الإعلام في العالم النامي غالبا ما تكون متحيزة) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (384) تكرار بنسبة (76,8%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (116) بنسبة (23,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (44)** فكان يساوي (1,77) بإنحراف معياري (0,42)، ومجموع درجات (884).

تليها العبارة رقم (48) والتي صيغت (تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (376) تكرار بنسبة (75,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (124) بنسبة (24,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (48)** فكان يساوي (1,75) بإنحراف معياري (0,43)، ومجموع درجات (876).

تليها العبارة رقم (49) والتي صيغت (ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطوا المخدرات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (355) تكرار بنسبة (71,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (145) بنسبة (29,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (49)** فكان يساوي (1,71) بإنحراف معياري (0,45)، ومجموع درجات (855).

تليها العبارة رقم (50) والتي صيغت (ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية والاجتماعية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (310) تكرار بنسبة (62,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (190) بنسبة (38,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (50)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (810).

تليها العبارة رقم (47) والتي صيغت (النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (269) تكرار بنسبة (53,8%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (231) بنسبة (46,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (47)** فكان يساوي (1,54) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (769).

وفي الأخير العبارة رقم (46) والتي صيغت (لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (265) تكرار بنسبة (53,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار(235) بنسبة (47,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (46)** فكان يساوي (1,53) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (765).

جدول رقم (42) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة.

لإجابات	نعم	لا
التكرار	2794	1206
مجموع الدرجات	5588	1206
النسبة %	%70	%30
المتوسط الحسابي	349,25	150,75
الانحراف المعياري	34,76	30,25

يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيحة حيث كان مجموع درجات إجابات التلاميذ على الدرجة نعم 5588 بنسبة 70% وبمتوسط حسابي 349,25، ومجموع درجات الإجابة لا 1206 بنسبة 30% وبمتوسط حسابي 150,75.

ويظهر من خلال الجدول رقم (41) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (43) حسب نتائج الجدول (42)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي950 درجة من 1000 درجة وبنسبة 95% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى أن مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطراب في الرأي العام.

جدول رقم (43) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات البعد الخامس: التطرف في الرأي.

العبارات	بدائل الاجوبة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الرتبة حسب المتوسطات
	نعم		لا					
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %				
العبارة 51	366	73,2	134	26,8	1,73	,443	866	1
العبارة 52	310	62,0	190	38,0	1,62	,486	810	8
العبارة 53	366	73,2	134	26,8	1,73	,443	866	2
العبارة 54	310	62,0	190	38,0	1,62	,486	810	9
العبارة 55	301	60,2	199	39,8	1,60	,489	801	10
العبارة 56	298	59,6	202	40,4	1,59	,491	798	11
العبارة 57	317	63,4	183	36,6	1,63	,482	817	5
العبارة 58	336	67,2	164	32,8	1,67	,469	836	4
العبارة 59	311	62,2	189	37,8	1,62	,485	811	7
العبارة 60	293	58,6	207	41,4	1,59	,493	793	12
العبارة 61	360	72,0	140	28,0	1,72	,449	860	3
العبارة 62	276	55,2	224	44,8	1,55	,498	776	13
العبارة 63	315	63,0	185	37,0	1,63	,483	815	6

من خلال النتائج الموجودة في الجدول المذكور أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الخامس التطرف في الرأي، من مقياس مستوى التفكير الناقد، جاءت في المرتبة الأولى **العبارة رقم (51)** والتي صيغت (الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (366) تكرار بنسبة (73,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (134) بنسبة (26,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (51)** فكان يساوي (1,73) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (866).

تليها العبارة رقم (53) والتي صيغت (يجب ان نأخذ من الأعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (366) تكرار بنسبة (73,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (134) بنسبة (26,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (53)** فكان يساوي (1,73) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (866).

تليها العبارة رقم (61) و التي صيغت (الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (360) تكرار بنسبة (72,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (140) بنسبة (28,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (61)** فكان يساوي (1,72) بإنحراف معياري (0,44)، ومجموع درجات (860).

تليها العبارة رقم (58) والتي صيغت (اللجنة الثقافية بالجامعة لا تهتم بهذه الندوات) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (336) تكرار بنسبة (67,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (164) بنسبة (32,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (58)** فكان يساوي (1,67) بإنحراف معياري (0,47)، ومجموع درجات (836).

تليها العبارة رقم (57) والتي صيغت (العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (317) تكرار بنسبة (63,4%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (183) بنسبة (36,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (57)** فكان يساوي (1,63) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (817).

تليها العبارة رقم (63) والتي صيغت (زواج الشباب الجزائري من أجنبيات يضمن تبسيط إجراءات السفر للخارج) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (315) تكرار بنسبة (63,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (185) بنسبة (37,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (63)** فكان يساوي (1,63) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (815).

تليها العبارة رقم (59) والتي صيغت (قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (311) تكرار بنسبة (62,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (189) بنسبة (37,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (59)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (811).

تليها العبارة رقم (52) والتي صيغت (الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقاطع) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (310) تكرار بنسبة (62,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (190) بنسبة (38,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (52)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (810).

تليها العبارة رقم (54) والتي صيغت (الأعلام الغربي يجب اغن يخضع للحوار و المناقشة والحكم) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (310) تكرار بنسبة (62,0%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (190) بنسبة (38,0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (54)** فكان يساوي (1,62) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (810).

تليها العبارة رقم (55) والتي صيغت (أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (301) تكرار بنسبة (60,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (199) بنسبة (39,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (55)** فكان يساوي (1,60) بإنحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (801).

تليها العبارة رقم (56) والتي صيغت (أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (298) تكرار بنسبة (59,6%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (202) بنسبة (40,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (56)** فكان يساوي (1,59) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (798).

تليها العبارة رقم (60) و التي صيغت (الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (293) تكرار بنسبة (58,6%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (207) بنسبة (41,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (60)** فكان يساوي (1,59) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (793).

وفي الأخير جاءت العبارة رقم (62) والتي صيغت (ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة) فقد حظي الوزن **نعم** بـ (276) تكرار بنسبة (55,2%)، أما الوزن **لا** فحظي بتكرار (224) بنسبة (44,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان **العبارة رقم (62)** فكان يساوي (1,55) بإنحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (776).

جدول رقم (44) يبين مجموع التكرارات والنسب المئوية والمجموع الكلي لدرجات البعد الخامس: التطرف في الرأي.

لإجابات	نعم	لا
مجموع الدرجات	8318	2341
النسبة %	%64	%36
التكرار	4159	2341
المتوسط الحسابي	831,8	234,1
الانحراف المعياري	32,66	34,82

يبين الجدول مجموع درجات أفراد العينة في البعد الخامس: التطرف في الرأي، حيث كان مجموع درجات إجابات التلاميذ على الدرجة نعم 8318 بنسبة 64% وبمتوسط حسابي 831,8، ومجموع درجات إجابات على الدرجة لا 2341 بنسبة 31% وبمتوسط حسابي 234,1.

ويظهر من خلال الجدول رقم (43) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (51) حسب نتائج الجدول (44)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 866 درجة من 1000 درجة وبنسبة 87% وهي نسبة مرتفعة والتي تشير إلى الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية:

توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين أساليب التعلم مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط.

ونتائج الفرضية موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم (45): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد.

الاستمارات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
أساليب التعلم	500	98,39	14,55	0,558	498	0,00	دال
مستوى التفكير الناقد	500	103,05	10,11				

يبين الجدول رقم (45) العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لأفراد العينة البالغ عددهم 500 تلميذا عند مستوى الدلالة 0,05، حيث جاءت نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بإجابة التلاميذ على استمارة أساليب التعلم قدر بـ (98,39) وانحراف معياري بـ (14,55)، أما نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بإجابة التلاميذ على استمارة التفكير الناقد قدر بـ (103,05) وانحراف معياري بـ (10,11).

وبحساب معامل الارتباط (R.Person) والتي بلغ قيمته (0,558) عند درجة الحرية (498) وهي قيمة دالة احصائيا والتي تبينها القيمة الاحتمالية (Sig=0,000) ، لأنها أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0,05) وبالتالي توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية:

توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ونتائج الفرضية موضحة في الجدول الاتي:

الجدول رقم(46) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	الدلالة الاحصائية
ذكور	232	98,76	13,50	498	1,96	4,47	0,00	دال
اناث	268	98,06	15,43					

يبين الجدول رقم (46) قيم (T) ونوع الفرق بين الجنسين في مقياس **أساليب التعلم** لأفراد العينة البالغ عددهم 500 تلميذا عند مستوى الدلالة 0,05، حيث جاءت نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بفئة الذكور والتي قدرت بـ 98,76، وانحراف معياري 13,50، أما نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالإناث قدرت بـ 98,06، وانحراف معياري 15,43.

وبحساب قيمة (T.test) والتي بلغت قيمتها المحسوبة بـ (4,47) عند درجة الحرية (498) وهي قيمة دالة احصائيا وهذا ما تفسره القيمة الاحتمالية (Sig=0,000)، لأنها أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0,05) وبالتالي يوجد الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية:

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ونتائج الفرضية موضحة في الجدول الاتي:

الجدول رقم(47) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	الدلالة الاحصائية
ذكور	232	103,40	8,84	498	1,96	10,26	0,00	دال
اناث	268	102,75	11,10					

يبين الجدول رقم (47) قيم (T) ونوع الفرق بين الجنسين في مقياس **مستوى التفكير الناقد** لأفراد العينة البالغ عددهم 500 تلميذا عند مستوى الدلالة 0,05، حيث جاءت نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بفئة الذكور والتي قدرت بـ 103,40، وانحراف معياري 8,84، أما نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالإناث قدرت بـ 102,75، وانحراف معياري 11,10.

وبحساب قيمة (T.test) والتي بلغت قيمتها المحسوبة بـ (10,26) عند درجة الحرية (498) وهي قيمة دالة احصائيا وهذا ما تفسره القيمة الاحتمالية (Sig=0,000)، لأنها أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0,05) وبالتالي يوجد الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية:

توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

ونتائج الفرضية موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم(48) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدلالة الفروق في التخصص في أساليب التعلم.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	الدلالة الاحصائية
علمي	206	97,72	14,92	498	1,96	3,77	0,00	دال
أدبي	294	98,85	14,30					

يبين الجدول رقم (48) قيم (T) ونوع الفرق بين التخصص في مقياس **أساليب التعلم** لأفراد العينة البالغ عددهم 500 تلميذا ومستوى الدلالة 0,05، حيث جاءت نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتخصص العلمي والتي قدرت بـ 97,72، وانحراف معياري 14,92، أما نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتخصص الادبي قدرت بـ 98,85، وانحراف معياري 14,30.

وبحساب قيمة (T.test) والتي بلغت قيمتها المحسوبة بـ (3,77) عند درجة الحرية (498) وهي قيمة دالة احصائيا وهذا ما تفسره القيمة الاحتمالية (Sig=0,000) ، لأنها أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0,05) وبالتالي يوجد الفروق بين التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي والتلاميذ المتمدرسين في التخصص الادبي في أساليب التعلم.

6-عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

ونتائج الفرضية موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم(49) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى التفكير الناقد عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي وقيم (T) ونوع الفرق بين التخصص.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	الدلالة الاحصائية
علمي	206	102,10	11,07	498	1,96	3,82	0,00	دال
أدبي	294	103,72	9,34					

يبين الجدول رقم (49) قيم (T) ونوع الفرق بين التخصص(علمي-ادبي) في مقياس **مستوى التفكير الناقد** لأفراد العينة البالغ عددهم 500 تلميذا ومستوى الدلالة 0,05، حيث جاءت نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتخصص العلمي والتي قدرت بـ 102,10، وانحراف معياري 11,07، أما نتائج المتوسط الحسابي الخاصة بالتخصص الادبي قدرت بـ 103,72، وانحراف معياري 9,34.

وبحساب قيمة (T.test) والتي بلغت قيمتها المحسوبة بـ (3,82) عند درجة الحرية (498) وهي قيمة دالة احصائيا وهذا ما تفسره القيمة الاحتمالية (Sig=0,000)، لأنها أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0,05) وبالتالي يوجد الفروق بين التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي والتلاميذ المتمدرسين في التخصص الادبي في مستوى التفكير الناقد.

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على بأنه:

توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

يمكن الارتكاز على فكرة أن أساليب التعلم والتفكير الناقد لهما درجة ارتباط عالية تختلف باختلاف كل أسلوب للتعلم ونظراً لأن التفكير الناقد لا ينمو من فراغ، إذ أنه لابد من توفر المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته، كانت الدعوة له بالتدريب من خلال مواقف حياتيه تفاعلية، ووجهت المدارس لتبني أسلوب تدريسي يستثير التفكير ويساعد على تنمية مهاراته، وتهيئ الأجواء لممارسة أنشطة وتدريبات تتحدى فكر المتعلم وتستدعي استخدام عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة بهدف الارتقاء بتفكيره إلى مستوى يعلو عن مستوى ممارسة الأنشطة الدنيا للتفكير كالحفظ والتذكر، وتم إدخال هذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد والأنشطة الصفية واللاصفية بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معايشاً وخبرة مألوفة يمارسها المتعلم في كل موقف يواجهه، وأصبح تعليم التفكير الناقد تبعاً لذلك هدفاً مصاغاً تتبناه السياسات التربوية ويدفع إلى تحقيقه المعلمون ويشجع على ممارسته المتعلمون ، كما عدلت الجامعات السنغافورية منذ عام 2004 من شروط قبولها، وأصبح من ضمن هذه الشروط ضرورة اجتياز المتقدمين لدخول الجامعة لاختبارات تقيس قدراتهم ومهاراتهم على التفكير والاستنتاج والتحليل.

ويتم تعليم مهارات التفكير الناقد لكل التلاميذ وبصرف النظر عن مستوياتهم الاستيعابية وذلك من منطلق الاعتقاد بأن لكل فرد استعداداته الفردية القابلة للتطور، وبحيث تنمو هذه المهارات بشكل متدرج يتناسب مع النمو في جوانب الشخصية الأخرى، وعادة ما يتم تعليم المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في وقت واحد من خلال ما يعرف بالأسلوب التكاملي في تعليم التفكير، بحيث تمثل مهارات التفكير المراد

تعليمها جزءاً من الحصة الدراسية المعتادة ويصمم المعلم درسه وفق المنهج المقرر ويضمنه المهارة التي تتناسب مع محتوى الدرس.

ويحدث التعلم في بيئة تعليمية غنية بمصادر التعلم، تتمركز حول التلميذ وتثير التفاعل وتحفز على التفكير والمحاكمة، ويستخدم المعلم في الصف استراتيجيات في التدريس بعيدة عن الأطر التقليدية المتعارف عليها، حيث يلجأ إلى تنظيم جلوس التلاميذ في القسم وتقسيمهم على شكل مجموعات للنقاش والحوار حول إنجاز مشروع أو حل مشكلة، كما يقوم بتوجيه أسئلة مفتوحة استفسارية تستثير ذهن المتعلم وتستدعي التحليل والمقارنة والاستنتاج، والأستاذ هنا لا يحتكر وقت الحصة ولا يعطي أحكاماً كابحة للتفكير بل يحث المتعلمين على التأمل ويشجع المشاركة والتفاعل الصفي.

وبالرغم من أن جهد الأستاذ لا يشكل إلاّ جزءاً من كل في العملية التعليمية، فالأستاذ كما هو معروف لا يستطيع تنفيذ كل ما يطلب منه إلاّ إذا توفر له المناخ المؤازر والإمكانات الداعمة والوقت الكافي، إلاّ أنه وبالرغم من كل ذلك يظل هو الوسيط الرئيسي والمهم في تزويد التلاميذ بالمعارف والخبرات والمهارات المطلوبة، حيث أن مدى فهم التلاميذ لما يتعلمونه واستيعابهم له وقدرتهم على تطبيقه إنما هو مرهون بما يبذله الأستاذ من جهد وما يستخدمه من أساليب واستراتيجيات في حجرة القسم، ومن منطلق أن فاقد الشيء لا يعطيه، وأن معلم السياقة على حد قول أحد الباحثين لا يمكن أن يدرب غيره على السياقة قبل أن يتعلم هو هذه المهارة ، فقد وجد أن نقطة البداية إنما تكمن في تنمية المعلم ذاته وذلك من خلال تهيئته وتزويده بالمعارف والمهارات والاستراتيجيات الضرورية لتعليم التفكير الناقد، وقبل ذلك تنمية ميول واتجاهات إيجابية لديه نحو تعلم وتعليم هذا النوع من التفكير، مما يسهم في صقل مهاراته والارتقاء بقدراته في التحول في أساليبه التدريسية من الطرق التقليدية المعتمدة على الحفظ أو التلقين إلى طرق أكثر حداثة ذات منحنى توجيهي تطبيقي تعزز قدرة المتعلم الذاتية على الاستكشاف والتحليل ومواصلة الاطلاع في إطار من التعاون والتنسيق والتفاعل مع الآخرين .

ويتفق ذلك مع ما أكده عبد اللطيف حسين(2008) أن الأهداف التعليمية تمثل الغاية النهائية لعملية التربية وتحدد الغايات العريضة للتعليم مثل: مثل الثقافة أو إعادة بناء مجتمع وتوفير أقصى نمو للفرد (عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص103).

كما أنها تقدم دليلا يركز عليه البرنامج التعليمي وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية والمجتمع، ويشير عبد السلام مصطفى أنها تساعد على اختيار الخبرات التربوية أو المحتوى الدراسي للمنهج (عبد السلام مصطفى، 2007، ص68)، وذكر محمود شقشق(2013)، أنه "مهما اختلفت التصميمات فإن تحديد الأغراض أو الأهداف العامة يعتبر الخطورة الأولى في أي برنامج أو منهج أو وحدة تعليمية فعلى المعلمون في اختبارهم للأهداف المناسبة لتلاميذهم. (محمود شقشق، 2013، ص156.)

وعددت ماجدة سيد عبيد وآخرون (2001) مواصفات الهدف التعليمي السلوكي نذكر منها:

- ✓ الدلالة على نتائج التعلم وسلوك الطالب.
- ✓ قابليته للملاحظة والقياس.
- ✓ قابل للتحقيق في فترة زمنية محددة.
- ✓ صياغته بطريقة بسيطة وغير مركبة.
- ✓ شموليته لأنواع التغيرات المتوقعة عقلية، حركية، وجدانية.
- ✓ إنسجامه مع فلسفة التربية.
- ✓ مناسبته لحاجات التلاميذ وقدراتهم (ماجدة سيد عبيد وآخرون ،2001، ص116).

وهذا ما أكده علي راشد طفيات أن ربط الخبرات ومعرفة التلاميذ السابقة مع المادة التعليمية الجديدة والتي سيتم تعليمها، أن البدء في التعليم من حيث انتهى التلاميذ يؤكد على استمرارية بناء الخبرات والمعارف بطريقة بمنطقية وصحيحة. (علي راشد طفيات، 2012،ص111) .

هذا ما أكده مصطفى السايح (2008) وعلي خفاجة أن اختيار الوسيلة المناسبة لتقديم وتوصيل المهارات الحركية يتوقف على عوامل كثيرة مثل موضوع الدرس، الهدف الذي يسعى المدرس إلى تحقيقه، الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك إمكانيات المدرس "(مصطفى السايح وعلي خفاجة، 2008، ص94)، ومن المعروف أن استخدام الوسائل التعليمية يسير عملية التعلم وتسهل الفهم للمتعلم حيث يكون شكل الأداء أكثر إيضاحا وهي أيسر للمعلم وهي تمهد الطريق وتوفر الكثير من الجهد وتختصر العديد من الإجراءات (عصام الدين متولي عبد الله 2011، ص190).

ومن الصعوبات التي تواجه التدريس اعتماد الأستاذ على الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب الفهم والحفظ والاستظهار من جانب المعلم مما يترتب عليه سرعة النسيان للمعلومة، ولكن عندما يوفق الأستاذ في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس فإنه يحسن من تنمية التفكير الناقد ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وذكر عفت مصطفى الطناوي أن أهمية اختيار الوسائل التعليمية تساعد على زيادة خبرة المتعلم وتساعد على استثارة اهتمامه وإشباع حاجات التعلم. (عفت الطناوي، ص82-83) ، كما ذكر محمد محمود الحيلة (2014)، أنه من أهم فوائد حسن اختيار الوسائل التعليمية تحسن الوقوع في اللفظية الزائدة ، كما تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم الموجهة للفروق الفردية بين التلاميذ "ويسير الاتجاه الحديث في التعلم إلى استخدام العديد من الوسائل المتنوعة في تنفيذ الدروس.(محمد محمود الحلية، 2014، ص316).

وذكر علي خفاجة ومصطفى السابح من مقومات تحضير درس التربية البدنية والرياضية وتطبيق محتوياته المتنوعة وجود الأدوات الرياضية في المدرسة فلا يمكن أن يضع المعلم في خططه مهارات حركية تعتمد على أجهزة وأدوات لا تمتلكها المدرسة (على خفاجة ومصطفى السايح 2008، ص119)، وأن توفر الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها المعتاد عنها الحديث يدعم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة وشواهد لتوضيح فكرة ما، أو شرح مفهوم غامض مما يسير على التلاميذ فهم فكرة أو

اســـتيعاب المفهوم أو بما توفره لهم من فرص لتدريب علمي للتأكد من تحقيقه علميا أو إجراء تجربة به لاستكشاف حقيقة(على راشد، 2005، ص135).

بناءا على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الأولى للدراسة القائلة توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم و مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي للدراسة قد تحققت.

2-تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على بأنه:

توجد فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو.

وتفسر النتائج المتحصل عليها حول إجابات أفراد عينة الدراسة على النتائج السالفة الذكر للفرضية الأولى ويتضح أن كل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي)، يسهم بدرجة كبيرة في ارتفاع دافعية الإنجاز للتلاميذ وأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي لديهم دافعية إنجاز مرتفعة رغم تنوع أساليب التعلم كونهم في مرحلة تعليمية حاسمة تتطلب بذل مجهود أكبر مما يبرز الفروق بين الذكور والإناث، فيتلقى المعلومة حسب كل أسلوب تعلم وميول واستعدادات تؤهلهم للالتحاق بالسنة الثالثة ثانوي ومنها إلى الجامعة، ولتحقيق النجاح والتفوق فمن الطبيعي أن يكون لديهم (ذكور-إناث) دافعية إنجاز مرتفعة، ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة سان **كران**(Sankaran,2001) على عينة من الطلبة، وخلصت الدراسة إلى أنه هناك اختلاف في التحصيل الدراسي بين الجنسين حيث إن كل جنس لديهم أسلوب أفضل من الآخر، ومما سبق ذكره يتضح أنه مهما اختلف الأسلوب المعتمد من طرف التلميذ في المذاكرة ومعالجة المادة المتعلمة تكون طريقة تلقى المعلومات مختلفة حسب الجنس لكل التلاميذ ويتفق هذا مع ما توصل له (باجدان، 2000) إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين ذوي أساليب التعلم المختلفة في الإنجاز الأكاديمي وذلك من خلال بحثه للعلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي، وكذلك دراسة (بوويو وآخرون،2001) إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي الصعوبات السلوكية (مشكلات الاتصال ومشكلات انفعالية) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم(احمد،2002).

فالطرق التي يتبناها المتعلم في معالجة المعلومات وأساليبه التي يفضلها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافعه واتجاهاته حيث يمكن القول أن تعدد الاستراتجيات المعرفية، وطرق معالجة المادة المتعلمة ترجع إلى تعدد دوافع وتوجهات التعلم، وهذا ما أشار إليه كل من **انتوستل وبيجز ورامسيدين** بأن أساليب التعلم تتكون من مكون معرفي ووجداني، وأنها تنشأ نتيجة التوافق بين الدوافع والاستراتجيات (غنيم، 2006، ص134)، حيث يقوم الأسلوب العميق على الدافعية الداخلية والاهتمامات الأكاديمية وهو أسلوب فعال في التعلم، كما يمثل الرغبة والميل للدراسة، والاهتمامات الجادة بالمذاكرة، أما الأسلوب الاستراتيجي يتمثل في الفهم والكشف عن المعنى والربط بين الخبرات السابقة والجديدة ويتفق هذا مع دراسة (علي أحمد مصطفى2003) بعنوان: البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة أسيوط، والتي تهدف إلى التعرف على الأبنية العاملية لدافعية الإتقان وأثرها عل تبني أساليب التعلم، وكشف الاختلاف بين تلك الأساليب، والتي تحدد طرق معالجة المعلومات لدى الجنسين (ذكور – إناث) وعلاقتها بالتحصيل، وكانت أهم النتائج: وجود فروق في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث.

ويرتبط الأسلوب السطحي عند الإناث بالقلق الايجابي والخوف من الفشل والارتباط إلى حد ما مع الدوافع المهنية، وكون أن الذكور المعتمدين على هذا الأسلوب يعتقدون أن المذاكرة من أجل النجاح في الامتحان فقط، ولهذا تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة في الاختبار لاجتيازه والتفوق فيه ويتميز هذا الأسلوب بقبول الأفكار والحقائق الجديدة دون تمحيص وكذا يتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح وتقابله إستراتيجية في إعادة الإنتاج

للهدف، كما يمثل الأسلوب الاستراتيجي لتعلم التحصيل ومحاولة الحصول على درجات عالية لكلا الجنسين في الاختبار بهدف تحقيق الذات والوصول إلى أرقى المراتب، و مما تشر النتائج إليه أن الإناث أكثر اتفاقا مع هذا الأسلوب مما ينجم عنه دافعية مرتفعة للوصول إلى مرادهم المبتغى، ويركز هذا الأسلوب أيضا على التنظيم والالتزام بالوقت، وهذا ما تؤكده دراسة (جون، 1995)، والحاملة لعنوان: الفروق بين المستويات العمرية في مداخل الدراسة وعلاقة ذلك بمستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبعد تطبيق مقياس مداخل الدراسة عليهم واستخدام المتوسطات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة المستوى الأول عن مجموعة المستوى الثاني في جميع أبعاد القائمة، ووجود ارتباط موجب بين مداخل الدراسة (العميق والسطحي الاستراتيجي) لدى طلاب الجامعة (هيثم، 2006، ص20-21).

إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى ، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك **شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة** حيث أشار إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، حيث تبنى التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع(عبد الحميد، وخليفة، 2002، ص57-58).

وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن للهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين. (علون، 2002، ص248).

بناءا على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الثانية للدراسة القائلة توجد فروق في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) للدراسة قد تحققت.

3-تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على بأنه:

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وترجع الفروقات بين الجنسين في مهارة التفكير الناقد إلى القدرة على التفكير الجيد وتطبيق مهاراته والاستمتاع بممارستها بالحالة النفسية للتلميذ في البيت أو داخل قاعة الدرس، كما برزت دراسات أثبتت وجود علاقة إيجابية بين العواطف الإنسانية وزيادة القدرة على التفكير، وأنه لا يوجد تعارض بين الوجدان والمنطق، حيث تلعب العاطفة عند الجنسين (ذكور- إناث) دوراً في تحفيز المنطق لتحقيق الأهداف المحددة في الخطة. وكذلك فإن عواطف الفرح والسرور لها دور مهم في صفاء الذهن، ويترتب عليها زيادة قدرته على التفكير الناقد، ولذلك فإن علماء النفس ينصحون بضرورة تجنب إثارة العواطف السلبية كالخوف (التخويف) مثلاً ؛ لأنها تحد من القدرة على التفكير، كما يحذرون من إثارة العواطف الجياشة سواء أكانت عاطفة فرح أو عاطفة خوف، لأنها تولد تفكيراً عشوائياً على أسس متينة، غير أن العاطفة السامية التي يدعون إليها، ويحثون على العمل من أجلها هي إقامة علاقة جيدة مع التلاميذ، لما يترتب على ذلك من بناء مجتمع تعليمي سليم يتدرب فيه المتعلمون على ممارسة مهارات التفكير الناقد(أحمد الرشيد الخالدي، ص07) .

وتعد قدرة المناهج الدراسية على تحدى عقل المتعلم من أبرز مكونات البيئة التعليمية الجيدة، يضاف إليها التحديث المستمر للمواد الدراسية والأساليب التعليمية المتبعة ، وكذلك الوسائل المعينة المتطورة كالحاسب الآلي والمحاضرات والرحلات، وكذلك تغيير استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع طبيعة المحتوى الدراسي وقدرة التلميذ

على الاستيعاب ، وتوظيف وسائل التعزيز لأفعالهم وأقوالهم وتمكينهم من التفاعل مع المجتمع والتكيف مع عناصره (هادي محمد الطوالبة 2009 ص 238).

ومن جهة أخرى يرى علماء الدماغ أن الفروق بين الجنسين في عملية التفكير الناقد هو عملية اتصال كهروكيماوية تتم فيما بين العصبونات أو خلايا التفكير في مناطق الدماغ المختلفة، بقصد تبادل المعلومات حول موضوع ما، ويعرفون التعلم بأنه " عملية تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات، وتكوين فجوات مجهرية، ومستقبلات للباعثات الكيماوية على الخيوط العصبونية"، وعندما يكتب التلميذ أو يتحدث فإن هناك اختلاف بين الجنسين في انتقال الرسائل التي توجد على هيئة نبضات كهربائية داخل خلية التفكير، وتتحول إلى أيونات كيماوية لا تلبث أن تنتقل إلى الخلية المجاورة لها، فإذا تعلم التلميذ إسماً لكائن ما مثلا، فإن الدماغ يكون ارتباطات حول طبيعة ذلك الكائن، فإذا رأى التلميذ ذلك الكائن مرة ثانية، فإن الدماغ يسترجع تلك الارتباطات فيتعرف عليها، وتتوسع شبكة الارتباطات التي تتكون لدى التلميذ بمقدار المعلومات التي يحصل عليها من خلال الوسائل المعينة المتوفرة، فتقوى ويصبح التواصل بينها أسرع بتكرار المشاهدة، حيث تتكون طبقة دهنية تسمى المايلين تسمح للإشارات الكهربائية بالانتقال عبر المحور الناقل للرسائل بسهولة، وبناء على ذلك، فإن الفروق في التعلم بين الجنسين ترجع بنسبة معينة إلى الوظائف الدماغية لديهم، وتقوم خلايا التفكير، والتي يشكل عددها 10% من مجموعة خلايا الدماغ، بوظيفة التفكير، ويفقد الإنسان آلاف الخلايا يومياً نتيجة لعوامل سلبية عديدة، منها الإجهاد ، والضغوط النفسية المتواصلة، غير أن الخالق العظيم قد منح الدماغ القدرة على تعويض الخلايا التالفة. إن الإنسان الذي يفكر في حلٍ لقضية ما، يبذل طاقة من دماغه، وهذه الطاقة تتناسب طردياً مع نوع المسألة (موضوع التفكير) وتستدعي توليد طاقة كهربائية في الدماغ لتحليلها، وتتحول الطاقة المتولدة إلى نبضات تتحرك في خلايا الدماغ حتى تستقر في وسطه، حيث تصدر الأوامر إلى سائر مناطق الدماغ حسب وظائفها، وعندما تتحول الطاقة الكهربائية إلى كيماوية فإنها تملي على الإنسان سلوكه، فيكون نشيطاً مجتهداً أو كسولاً أو خاملاً (الحوراني، 2011، ص122).

و تتفق هذه النتائج مع دراسة **دافيز** بعنوان إستراتيجية عمل للفصل المدرسي لتدريب التفكير الإبداعي والتفكير الناقد عند المراهقين ، وقد طبق **دافيز** برنامجه المقترح على طلاب الصف السابع في أمريكا، وقد تبين أن طلاب المجموعة التجريبية والذين طبق عليهم البرنامج (وعددهم 32 تلميذا وتلميذة) انتخبوا 65% من الأفكار الناقدة في ثلاثة أعمال أسندت إليهم، هي نسبة أكثر بكثير من إنتاج المجموعة الضابطة التي لم تتعامل مع البرنامج (وعددها 23 طالباً) وذلك عند ما أسند إليهم الأعمال الثلاثة نفسها. وقد أشارت هذه الدراسة إلى وجدود فروق بين الجنسين في عملية التفكير الناقد ، حيث كان الذكور أكثر ثقة في قدراتهم على التفكير الإبداعي والناقد، وأعطوا قيمة أكبر لإنتاج الأفكار غير العادية، وهم على وعي كبيرة بأهمية الاختراع الإبداعي في المجتمع (محمود محمد علي، 2011، ص236).

بناءا على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الثالثة القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) للدراسة قد تحققت.

4-تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على بأنه:

توجد فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

تشير أساليب التعلم إلى دوافع مختلفة ترتبط باستراتجيات مناظرة لتحقيق أهداف متنوعة في ما يتعلق بالدارسة، حيث يشير الأسلوب العميق إلى القصد في الفهم في حين يتمثل الدافع السائد من وراء هذا الأسلوب في نية الفهم، وعلى النقيض من ذلك يشير الأسلوب السطحي إلى التعلم بشكل روتيني من الخوف من الفشل كدافع مقابل لذلك وهذا ما يعزز دافع إنجاز التلميذ أو إحراز نقاط عالية في الامتحان فقط دون فهم معمق للمادة المتعلمة، والجدير بالذكر أن الاستراتجيات المتخذة في الأسلوب العميق قد تتضمن أيضا عناصر من التعلم الروتيني إضافة إلى اتخاذ القرار وأفكار جديدة يستخدمها التلميذ لتحقيق

أهدافه، أما الأسلوب الاستراتيجي قد يجمع بين الأسلوبين السابقين (العميق والسطحي) ولكن الحافز أو الدافع يكمن في تحقيق أفضل النتائج الممكنة في الدراسة وتحقيق النجاح بامتياز ويتجلى ذلك من خلال إدارة الوقت وتنظيم بيئة وظروف التعلم، أي تنظيم التلميذ مكان مراجعته وترتيب وقته على أكمل وجه (Smith,1997).

وهنا تظهر تنويع أساليب التعليم الموجهة للفروق الفردية بين التلاميذ "ويسير الاتجاه الحديث في التعلم إلى استخدام العديد من الوسائل المتنوعة في تنفيذ الدروس(محمد محمود الحلية ، مهارات التدريس الصفي ، ص.316) ،وأن توفر الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها المعتاد عنها الحديث يدعم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة وشواهد لتوضيح فكرة ما ، أو شرح مفهوم غامض مما يسير على التلاميذ فهم فكرة أو استيعاب المفهوم أو بما توفره لهم من فرص للتدريب العلمي للتأكد من تحقيقه علميا أو إجراء تجربة لاستكشاف حقيقة(على راشد، 2005، ص135)

ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة، **عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم منسي** في السعودية (1998): بعنوان أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس، على أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، ودافعية الطالبات للدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية من جامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وبين طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن استخدام الأسلوب الاستراتيجي فقط وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية وقد كانت الفروق في درجات التحصيل لصالح طالبات شعبة الرياضيات، والعلوم الطبيعية وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لكل الطالبات (شعير، ومنسي، 1998، ص4).

كما يجب على تلاميذ التخصصات العلمية تقديم العروض التوضيحية بصورة صحيحة وواضحة فيما يخص الدرس أو المهمة التي سيتم القيام بها ذلك لأنه من الممكن أن يرتبك بعض التلاميذ لقلة الخبرة بسبب الاقتصار على الشرح الشفهي وهذا

ما أكده **أحمد الرشـــيد الخالدي** (2013)، يجب تدعيم الشـــرح بعرض توضـــيحي يتم تقديمه بشكل جيد من الممكن أن يساعد على الفهم عن طريق ربط ما هو شفهي بشيء مرئي، ومن الممكن أن تكون العروض التوضـــيحية أيضـــا أداة تحفيزية عن طريق الاحتفال بنجاح أحد التلاميذ في تنمية مهارة التفكير (أحمد الرشـــيد الخالدي، 2013، ص120).

كما أن نتائج الدراسة تتماشى مع:

دراسـة الملا 2004: (الملا فيصـل عبد الله): فعالية اسـتخدام أسـلوب التدريس العميق في تنمية بعض التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين تقييم التربية، وأشـــارت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين المجموعتين العلمي والأدبي لصـالح مجموعة العلميين و فعالية أســلوب التدريس العميق في تنمية بعض مهارات التفكير والتي من بينها مهارة التفكير الناقد.

ومن أهم النتائج التي توصـــلت إليها الدراســـة أن إكتســـاب طلبة كلية التربية لكفاية الشرح و العرض تعزى لبرامج التربية العملية .

دراسـة أبو رحاب (1990): هدفت الدراسـة إلى التعرف على مدى فعالية اسـتخدام بعض أنماط وأسـاليب التدريس الاسـتراتيجي في تنمية مهارة التفكير الإبداعي ومن أهم النتائج التي توصـلت إليها الدراسـة أن اكتسـاب التلاميذ لكفاية الشـرح و العرض تعزى لأسـاليب التعلم الاسـتراتيجي كما خلصـت الدراسـة إلى وجود فروق بين المتعلمين تعود إلى المادة المدروسة.

بناءا على ما ســبق يرى الباحث أن الفرضــية الرابعة القائلة توجد فروق في أساليب التعلم بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) للدراسة قد تحققت.

5- تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه:

توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

وفق لنتائج الدراسة فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التفكير تعتبر مصدرا لوصول التلميذ إلى الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية، والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والإثارة، والقدرة عل احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشافات لدى التلميذ ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إلى النظرية التي طورها **بياجية** (Piaget) وما يحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الإدراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به والتغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة، وهذه العبرة طبقا **لبياجية** تحافظ عل خاصيتين من استعداداتنا الإدراكية:

الأولى: مجال المؤثر ليس متجانسا، ويدرب البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا وحيوية عن الآخرين.

والثاني: اتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل، بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزيد وتقل كلما تزيد واحدا عن الآخر (برلاين، ترجمة بدير ،1993، ص299) .

وحيث اعتبرنا التفكير الناقد أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدارك وتعلم التلاميذ، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي

يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أن التفكير الناقد في الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب وإعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة (محمد ومنسي ،2002، ص372).

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه إلى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله أن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز إلى التمايز (الديدي، 1997، ص59).

على اعتبار أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين تفكير التلميذ وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية والتي منها التعميم، والاستنتاج والتحليل، والإبداع، والتفكير، وحل المشكلات وهكذا اقتربت هذه البيئة من الدرجة المثالية المقلوبة التي تكون في الغالب مشبعة بالاهتمام ومبنية على الإخلاص والنصيحة وروح التعاون، مميزة بالانتظام المادي المشكل من عناصر جمالية ذات بعد نفسي تعليمي، من مثل الألوان وانتظام الأثاث والإنارة .

لذا " إن تنظيم البيئة الصفية هي عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم" (قطامي وقطامي ،2001،ص 382).

وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عثمان علي ابراهيم عقيلي(2007) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريب قائم على التدريس المصغر في تنمية التفكير الابداعي اللازم لتدريس العلوم لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات معلمي العلوم عينة الدراسة في كل من التطبيقين القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، و كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات معلمي العلوم عينة الدراسة في كل من التطبيقين القبلي و البعدي لكل مهارة رئيسة للتفكير الابداعي " و كان أداء معلمي العلوم عينة الدراسة للمهارات العملية المتضمنة التفكير التباعدي أكبر من أو يساوي مستوى التمكن المقبول تربوياً 75% من الدرجة العظمى للتفكير الناقد بعد التدريب."

بناءا على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الخامسة القائلة توجد فروق في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) قد تحققت.

6-الاستنتاج العام:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث استنتج الباحث العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد فيما يلي:

1. توجد علاقة ذات دلالة ارتباطيه تفوق الـ 50% بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2. أظهرت النتائج أن أساليب التعلم لها تأثيرا ايجابياً واضحاً في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3. تولد أساليب التعلم المناسبة لدى التلميذ القدرة على الاستنتاج والاستنباط والتفسير والنقد والتحليل وتزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم.

4. يتطلب من الأستاذ جهدا مضاعفاً كونه حلقة وصل بينه وبين التلاميذ أنفسهم لإدارة حلقة النقاش والحوار، وله القدرة على خلق تلاميذ أكثر ثقة بأنفسهم من خلال قيامهم بالتفسير والاستدلال والتحليل أو عند استخدامهم أكثر من مهارة في تناول الأفكار والحكم عليها.

5. يساعد أسلوب التعلم الاستراتيجي في تضمين ودمج مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، تحديد الافتراضات، الاستنباط، التفسير وتقويم الحجج) في محتوى المواد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي واستبقائها.

6. تعزز أساليب التعلم لتضمينها خطوات وأساليب دمج مهارات التفكير الناقد مما يحقق الحافز والرغبة الذاتية للتلاميذ لدى التعلم، ومِنَ ثم تحقيق الغاية المرجوة في التعلم.

7. أن تفعيل أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتجي) في أحد جوانبها يؤدي بالنتيجة إلى تفعيل التفكير بشكل عام مما يخلق جو ذهني وفكري متفتح ومرن أثناء التعامل مع المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل الفرد وبشكل فعال وجيد.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

7-الاقتراحات:

يقترح الباحث من خلال سير محتوى رسالته ونتائجها التطبيقية بالآتي:

1. استعمال أساليب تعلم متنوعة في التدريس لما لها من أهمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2. تدريب المدرسين في مؤسسة التربية الوطنية في أثناء الخدمة على كيفية إستعمال أساليب التعلم وتزويدهم بالإيضاحات والمعلومات حول استعمال هذا الأساليب وأسس تدريسها من خلال عقد الدورات والندوات التربوية.

3. تضمين منهاج السنة الثانية ثانوي أنشطة وأسئلة متنوعة تحفز التلاميذ على التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بصفة خاصة من أجل تطوير مهارات التفكير الناقد.

4. الاهتمام بالإعداد المسبق للمدرس في مراحل التعليم جميعها بحيث يكون التركيز على جوانب التفكير ولا سيما مهارات التفكير الناقد و كيفية تضمينها في منهاج التعليم الثانوي.

5. نقترح قيام وزارة التربية الوطنية بإصدار كتيب صغير أو دليل المعلم يتضمن أساليب التدريس المختلفة ومنها أسلوب التعليم الاستراتيجي وكيفية استعمال كل طريقة في التدريس، يوزع على المدرسين أو يوضع في مكتبة المدرسة حيث يُعد دليل عمل له.

يرى الباحث أن هناك مجالات عدة يمكن من خلالها إجراء المزيد من الدراسات التي لها علاقة أساليب التعلم والتفكير الناقد لذلك اقترح الباحث بعض المقترحات لدراسات قادمة منها:

1. إجراء دراسة تهدف الى التعرف على أثر أساليب التعلم والتفكير الناقد للمراحل التعليمية الأُخرى مثل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أُخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل نمو التفكير الابتكاري ، أو التفكير الإبداعي والحاجة إلى المعرفة أو متغيرات سلوكية مثل الاتجاهات والميول نحو المواد الدراسية العلمية والأدبية.

قائمة
المصادر
والمراجع

قائمة المصادر المراجع:

المصادر:

القران الكريم

ابن منظور (2003)، لسان العرب، دار الحديث للنشر والتوزيع، ط3، القاهرة.

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. إبراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان(2002)، الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.
2. إبراهيم بسام، عبد الله طه (2009)، التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة، عمان.
3. إبراهيم مجدي عزيز (2002)، التدريس الفعال ماهيته . مهاراته . ادارته، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
4. ابو جادو صالح محمد علي، محمد بكر نوفل (2007)، تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
5. فؤاد أبو حطب (1998)، القدرة العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
6. أحمد بلقيس، توفيق مرعي (1987)، الميسر في سيكلوجية اللعب، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان .
7. أحمد عزت راجح (1973)، أصول علم النفس، ط8، المكتب العربي، الاسكندرية.
8. الاعسر صفاء، علاء الدين كفافي (2000)، الذكاء الوجداني، دار قباء، القاهرة.
9. الامام مصطفى، محمود واخرون(1990)، التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
10. بحريمنى يونس (2012)، المنهج التربوي اسسه وتحليله، دار صفاء، عمان.
11. البركاني نيفين بنت حمزة مشرف (2008)، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط في مدينة الرياض لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة من مركز ديبونو.
12. برلاين (1993)، علم النفس المعرفي– الصراع، الإثارة، حب الاستطلاع، ترجمة كريمان بدير، دار عالم الكتب، القاهرة.
13. بروكفيلد ستيفن (1993)، تنمية التفكير النقدي، ترجمة سمير هوانة، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة، الكويت.

14. بول رتشارد (1997)، تنمية التفكير الناقد عند أعضاء هيئة التدريس– استراتيجية إعادة صياغة الأسئلة، ترجمة علاء الدين كفافي في مناهج مدرسي لتفكير، دار النهضة العربية، القاهرة.
15. توفيق أحمد مرعي (1998)، محمد محمود الحيلة، تفريد التعليم دار الفكر 1998م – الأردن
16. جابر ليانا، القرعان مها(2004)، أنماط التعلم– النظرية والتطبيق، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ط1، رام الله فلسطين.
17. الجراح، عبد الناصر، واخرون، (2008)، علم النفس العام، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
18. جروان فتحي عبد الرحمن (2005)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الاولى، دار الفكر، عمان.
19. جروان فتحي عبد الرحمن(2002)، تعليم التفكير مفاهيم – تطبيقات، ط 1، دار الفكر، عمان.
20. جروان فتحي عبد الرحمن، (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان.
21. الحارثي إبراهيم أحمد مسلم (2003) تعليم التفكير، مكتبة الشقري، الرياض.
22. حبيب مجدي (1996)، التفكير : الأسس النظرية والاستراتيجيات ، القاهرة ، النهضة المصرية.
23. حسيني عصر(2006)، التفكير مهارته واستراتيجياته، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
24. الحلاق، علي سامي علي، (2007)، اللغة والتفكير الناقد، اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، عمان.
25. الحيلة، محمد محمود، (1999)، التصميم التعليمي –نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
26. الخزاعلة، محمد سلمان فياض واخرون، (2011)، مبادئ في علم التربية، دار الصفاء، عمان.
27. الخطيب، ابراهيم صادق ومصطفى تركي عبيد، (2011)، الكيمياء العامة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة، عمان.
28. الخليلي خليل يوسف، عبد اللطيف حسين حيدر، محمد جمال الدين يونس (1996)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دار القلم ، الإمارات.
29. الخليلي امل عبد السلام (2005)، الطفل ومهارات التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
30. الخليلي خليل يوسف (1997)، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
31. داوود عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن (1990)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد.
32. الدردير عبد المنعم أحمد(2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، دار علم الكتب، القاهرة.

33. الدوسري إبراهيم مبارك(2001) ، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ط3، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
34. الديدي عبد الغني(1997)، قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، دار الفكر اللبناني، بيروت.
35. ديفيد وجونسون ، روجرت جونسون (1995)، إديث جونسون هولبك ، التعلم التعاوني ترجمة مدارس الظهران الأهلية .
36. الريماوي محمد عودة واخرون (2008)، علم النفس العام، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
37. الزيات فتحي مصطفى(2001)، علم النفس المعرفي الجزء الأول مداخيل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، مصر.
38. الزيات فتحي مصطفى(2004)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات، ط2، مصر.
39. زيتون عايش محمود (1999)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
40. السبيعي معيوف (2009)، تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية، دار البازوري، عمان.
41. السرور ناديا هايل، (2005)، برنامج ريسك لتعليم التفكير الناقد، دار ديبونو، عمان.
42. السليماني محمد حمزة (1996)، قضايا حول التفكير الابتكاري ووسائل قياسه، ندوة دور المدرسة والاسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر.
43. السيد عزيزة (1995) ، التفكير الناقد – دراسة في علم النفسي والمعرفي، مصر – دار المعرفة الجامعية.
44. السيد محمد أبو هشام وصافيناز أحمد كمال(2007)، أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.
45. شوفي طريف (2003)، ارتفاع مهارة المحاجة في طريف شوقي(تحرير)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، دار غريب، القاهرة.
46. عبد الحميد شاكر، خليفة عبد اللطيف (2002)، دراسات في الحب الاستطلاع والإبداع والخيال، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
47. عبد الرحمن بدوي (1997)، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر، ط3، الكويت.
48. عبد السلام فاروق، سليماني ممدوح (1982)، اختيار مهارات التفكير الناقد، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرة، جامعة ام القرى.
49. عبد المنعم أحمد الدردير(2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
50. عبد الهادي، نبيل ووليد عياد (2009)، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير، دار وائل، عمان.
51. العتوم عدنان واخرون (2007)، تنمية مهارات التفكير، دار الميسر، عمان الأردن.

52. العتوم عدنان يوسف واخرون (2009)، تنمية مهارات التفكير، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان.
53. عجاج خيري المغازي (1998)، الفروق الفردية والقياس النفسي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
54. عجوة عبد العالي، البنا عادل (2000)، اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، المكتبة المصرية، القاهرة.
55. عدنان زيتون، محمود السيد (1999)، التعلم الذاتي، الميسر للطباعة والنشر، دمشق.
56. علوان فادية (2002)، مقدمة في علم النفس الارتقائي، منشورات الدار العربية للكتاب، القاهرة.
57. على راشد (2005)، كفايات الاداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة
58. علي راشد (2005)، شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر للطباعة والنشر.
59. عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحاميد(2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.
60. غانم محمود محمد (2009)، مقدمة في تدريس التفكير، الطبعة الاولى، دار الثقافة، عمان.
61. غباري ثائر احمد، وخالد محمد ابو شعيرة (2011)، اساسيات في التفكير، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
62. الفاعوري عريب(2006)، أثر برنامج الكورت رقم 4 الابداع في تنمية القراءة الناقدة لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت، عمان الأردن.
63. فان دالين، ديوبولد (1993)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، الطبعة العاشرة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
64. فتحي مصطفى الزيات(2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي"2"، ط(02)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
65. فتحي مصطفى الزيات(2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي"2"، ط(02)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
66. فرمان، جلال عزيز (2012)، التفكير الناقد والابداعي، دار الصفاء، عمان.
67. فيركسون، جورج آي (1990)، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
68. قطامي، نايفة، (2013)، نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة، عمان.
69. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، (2001)، سايكلوجية التدريس، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

70. ليانا جابر، مها القرعان(2004)، أنماط التعلم – النظرية والتطبيق، ط01، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
71. مايرز، شيت (1993)، تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة: عزمي جرار، مركز الكتب الاردني.
72. محمد، محمد جاسم (2004)، علم النفس التربوي تطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان.
73. محمد، مصطفى رائد (1996)، فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الاساسية العليا في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، قسم القياس .
74. المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر (2005)، تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)، قسم العلوم النفسية – كلية التربية، جامعة قطر
75. المنسي محمود عبد الحليم، وآخرون (2002)، علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
76. مهران محمد (1997)، المدخل الى المنطق الصوري، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
77. ناسيش جيرالد(1997)، تطبيق التفكير الشامل–دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي (ترجمة راتب جميل صويص)، الدار العربية للعلوم، بيروت.
78. النبهان موسى (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، الأردن.
79. واصل، محمد وجدي، (2009)، اساسيات الكيمياء العامة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
80. يوسف قطامي ونايفة قطامي(2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، ط(01)، دار الشروق للنسر والتوزيع، عمان–الأردن.

المجلات والدوريات:

1. إبراهيم رواشدة، وليد نوافلة علي العمري(2010)، أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6، عدد4.
2. أبو هاشم السيد (2000)، أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة " دراسة عاملية "، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد(93)، ص231–292
3. أحمد فلاح العلوان(2010): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7 يناير 2010.
4. أحمد فلاح العلوان(2010)، أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7 يناير.

5. بدوي زينب عبد العليم (2004)، أساليب التعلم وعلاقتها الذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية، والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية بننها المجلد12.

6. الحسيني هشام حبيب(2006)، دراسة امبريقية لتحقق من نموذج فيرمونت لأساليب التعلم، مجلة دراسات نفسية، مجلد12، العدد الرابع، القاهرة.

7. الحموري هند، الوعر محمود (1998)، تطوير القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 25، ص 122-126.

8. الديدي عبد الفتاح(1983)، تربية الطفل عند جان بياجية، مجلة الفيصل، العدد (80)، الرياض.

9. سعيد عدنان حكمت عبد (1999)، اثر استخدام أنموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الأول / قسم الكيمياء / كلية التربية ابن الهيثم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد

10. عجوة عبد العال (2000)، أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 9، العدد33، ص 363-425 .

11. غنيم محمد أحمد ابراهيم (2006)، التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، مجلة علوم التربية، العدد العاشر، قطر.

12. ماهر إسماعيل صبري، إبراهيم محمد تاج الدين(2000): فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 77.

13. محمد نوفل (2007)، علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، عمان الأردن، المجلد(21)، العدد(01)، ص01-26

14. النحو، حسان تمام، سلسلة التكوين(1977) نظريات التعلم ص: 24 (1) – المناهل: العدد الثامن. تعليم، ربيع الأول 1397 / مارس 1977.

رسائل الماجستير والدكتوراه

15. إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد(1429هـ)، أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه(منشورة) كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

16. التكريتي مجاز، توفيق غفار(1993)، أثر استخدام اساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي في علم الاحياء وتنمية تفكيرهم الناقد، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الرشد.

17. الجنابي، فاضل زامل، (1992)، التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد , كلية التربية , ابن رشد.

18. الحسيناوي، ذكرى عناية حاجم (2005)، كفاءة عضو هيئة تدريس الفيزياء الجامعي في الربط بين العلم والقضية والمجتمع في ضوء أهداف الجامعة وعلاقة ذلك باتجاهات طلبته نحو الفيزياء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

19. حلفاوي مسعف (1997)، اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعة الحكومية الاردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الاردنية.

20. الخزرجي، عزيز حسن جاسم، (2011)، بناء برنامج تعليمي على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات واثره في التحصيل والتفضيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم علوم الحياة، اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن الهيثم , بغداد.

21. طلافحة، فؤاد طه طالب (2002)، اثر برنامج تدريبي لمهارات الادراك والتنظيم في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السبع الاردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

22. العتيبي، خالد ناهس(2007)، "أثر استخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل لدى عينة من طلاب المرحمة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

23. علي اسماعيل ابراهيم (2004)، اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد /كلية التربية – ابن الهيثم.

24. عقل فواز (2005)، أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 19، العدد الثالث.

25. الغامدي عبد الرحمن (2005)، مهارات التفكير الناقد وعلاقته بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة ام القرى.

26. كيناني إبراهيم الحسن (1989)، بناء مقياس لدافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الاعدادية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.

27. ناصيف نجاح(2002)، إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة الغربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الغربية، عمان الاردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Alice Y . Kolb & David A. Kolb(2005): The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1Technical Specification.Case Western Reserve University May 15.2005

2. Alice Y . Kolb & David A. Kolb(2005): The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1Technical Specification.Case Western Reserve University May 15.2005

3. Astleitner, H(2002).Teaching Critical Thinking. Journal of Instructional

4. Cano Garcia, F. and Hughes, E. (2000), Learning and Thinking Styles: An analysis of their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, Journal of Educational Psychology, Vol. 20, No. 4, PP. 413-430.

5. Facione.P.A (2006)Critical Thinking What it is and Why it counts?

6. Fisher,A(2001).Critical Thinking: An Introduction. Cambridge University

7. Fluellen,J (1994). Developing 21 st Century Strong Sense Critical Thinkers. ERIC. ED(368478).

8. Fresman, R. (1990) .Improving higher order thinking of middle school geography student by teaching skills directly, Fort lauderd ale, Fl: Nove University, 320-840.

9. Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology

10. Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. 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.]

11. koh,A.(2002).Towards a critical pedagogy: creating 'thinking school' in Singapore. Journal of Curriculum Studies.34(3),255-264.

12. Kristen C.Schellhas(2006):Kolb's Experiential Learning Theory in Athletic Training Education:A Literature Review. Athletic training education journal 2(apr- dec):18-27.

13. Kristen C.Schellhas(2006):Kolb's Experiential Learning Theory in Athletic Training Education:A Literature Review. Athletic training education journal 2(apr- dec):18-27.

14. Ponle Gideon Adetunji: AN EVALUATION OF DAVID KOLB'S THEORY OF LEARNING STYLES.the Nigerian Baptist theological seminary,ogbomoso,oyostate.Ilorin Journal of Education.

15. Ponle Gideon Adetunji: AN EVALUATION OF DAVID KOLB'S THEORY OF LEARNING STYLES.the Nigerian Baptist theological seminary,ogbomoso,oyostate.Ilorin Journal of Edu Press: United Kingdom Psychology. 29 (2) PP:53-76

16. Schmeck, R, R. (1983), Learning Styles of college students. Journal of Educational Psychology. pp. 233-279.

17. Seng,SeokHoon.(1998).Teaching Thinking Skills for Pre-service and In-service Teachers in Singapore. Paper presented at the International Conference on Critical Thinking and Educational Reform(Zamboanga , Philippines , September 23-26,1998).

18. Warschauer,M.(2001).Singapore's dilemma: Control vs. autonomy in IT-led development .The Information Society.17(4),305-311.

19. Watson, G &.Glasser,E.(1991) :Watson -Glasser critical thinking Appraisal from , Harcout Brace , Jovanovich Publishers London.

20. White,W.F.(1996).Are those preparing to teach prepared to teach critical thinking ?. Journal of instructional psychology.23(2),117-121.

الملاحق

ملحق: (1)

مقياس التفكير الناقد

إسم الثانوية : .....

الشعبة : .....

الجنس :ذكر ( ) أنثـى ( )

عزيزي التلميذ :

هذه المجموعة من الأسئلة، كل سؤال له خيارين، والمطلوب منك قراءة كل سؤال جيدا .ولكي تقوم بالإجابة عليك إتباع التعليمات التالية :

- إقرأ أسئلة الاختبار قراءة متأنية .
- أجب عن جميع الأسئلة .
- لا تلتفت إلى زميلك أثناء الإجابة فلكل قدرته على التفكير الناقد.
- إسأل أستاذك فور مقابلتك لأي صعوبة أو غموض في أسئلة الاختبار .

علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة.

اختبار التفكير الناقد مع مفتاح التصحيح

1.التفسير:

1- النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر، ومخرج للسيطرة على ثروات الشرق دون استعماره عسكريا.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
01	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق والغرب تتسم بالإتحاد والتعاون المطلق.		+
02	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب وحظره في حل النزاعات الإقليمية.		+
03	أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد الشرق انه اتخذ مبررا لشن حرب الخليج.	+	
04	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط.	+	

2- إن غرق السفينة السورية في خليج أبي قير بالإسكندرية وبه كميات كبيرة من حامض النيتريك هو خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقةومعلوم أن حامض النيتريك يتفاعل مع الأملاح الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
05	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية		+
06	إن وجود حامض النيتريك في هذه المنطقة يؤدي إلى موت الحياة البحرية تماما.		+
07	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقه.		+

3- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما .

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
08	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم.	+	
09	يوفر الشمال المدارس والمؤسسات والرعاية والاهتمام.	+	
10	اندماج أهل الشمال مع أهل الجنوب له نتائج سلبية على قيم وعادات أهل الجنوب.		+

4- قانون التعريب جعل اللغة العربية الأولى والرئيسية في الدراسة وأصبحت اللغة الأصلية و الفرنسية لغة ثانية حرصا على القومية والهوية العربية للشعب الجزائري.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
11	جميع اللغات على درجة متساوية من ألأهمية ولذلك يدرسها الطلاب.		+

12	الحفاظ على الهوية والقومية العربية من أهم مبادئ الثورة الجزائرية.	+	

5- يتفوق الرجال عن النساء في العمليات الميكانيكية.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
13	البنية الجسمية للرجال أقوى من النساء.		+
14	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي.	+	
15	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي عن السيدات.		+

2. الدقة في فحص الوقائع :

6- تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية دورالمرأة في تنمية وطنها، وهناك منتديات لتوعية المرأة للقيام بدورها الدهم وتفعيل هذا الدور في المشاركة السياسية الواردة في الدستور الجزائري أي أنه يجب التوعية بالحقوق والواجبات السياسية للمرأة.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير.	+	
17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية.		+
18	تحرص الدولة على تفعيل دور المرأة وتشير إلى أهمية دورها في التنمية.	+	

7- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية هي قضية جوهرية ومن أبرز المسائل المتعلقة في حوار الشمال الجنوب، حيث أن الدول النامية لا تطمع سوى في مساعدتها على اكتساب ما يتحقق من تقدم وتطور تكنولوجي لتأمين الحد الأدنى من الاكتفاء الذاتي لشعوبها.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
19	نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي من متطلبات الحياة الضرورية.		+
20	الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة.	+	
21	على الدول النامية الاهتمام بمواردها الأولية دون الاهتمام بتكنولوجيا الشمال.	+	

8- في عصر العولمة وانتشار المعلومات، جرت مفاوضات كامب ديفيد الثانية في سرية تامة ووسط تعتيم إعلامي متعمد، ولم تنجح شبكات الإنتَرنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم مذهل من اختَراق الغرف والكشف عما يحدث بداخلها.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
22	اتخذت بعض التدابير السرية لحرمان الرأي العام من المتابعة الجادة للمفاوضات.	+	
23	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين.	+	
24	العولمة أحيانا ما تفسد ألأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات.	+	
25	العولمة أكذوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق.	+	
26	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته.		+

3- إدراك الحقائق الموضوعية

9- بين الحين والحين ينادي بعض المهتمين بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العملية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهم أفضل وتطبيق أحسن لتلك العلوم أسوة ببعض الجامعات في المنطقة العربية.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
27	تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها وتخلفها.		+
28	تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا العربية.		+
29	يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسوا الطب بلغتنا العربية.		+
30	لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في جامعاتنا.	+	

10- يدور نقاش حاد بين رجال الدين والعلماء والمهتمين حول قضية نقل الأعضاء البشرية من شخص إلى شخص آخر، حيث يؤيد البعض نقل الأعضاء ويرفض الآخرون نقل الأعضاء البشرية.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
31	يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية.	+	
32	يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفي.	+	
33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية.		+

11- يجب أن يتفهم الآباء جيدا لطبيعة المرحلة التي يمر بها أبنائهم وضرورة معاملتهم بطرق أفضل تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابون باضطراب ينقص من قدراتهم كأفراد، وأنه يجب على الآباء ألا يتدخلون في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعون التفكيرالصحيح والاعتماد على النفس وتحقيق الذات.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
34	يجب أن لا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما.		+
35	لغة الحوار والتفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء والآباء.	+	
36	يجب على الآباء احترام خصوصية البناء.		+

12- تشكل قضية السلام وتطبيع العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقه.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
37	لا يمكن تطبيق العلاقات مع إسرائيل.	+	
38	الوصول على الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات	+	
39	الوصول على السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول غليه.		+

13- تنشر بعض الصحف أخبارا تتعلق بمشاهير للمجتمع أو رجال السياسة وليس بالضرورة أن تكون هذه الأخبار صحيحة كلية (تمام) حيث يلجأ بعض الكتاب إلى إطلاق الشائعات لإضفاء البريق الصحفي على موضوعاتهم.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
40	الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.	+	
41	يجب أن تلتزم الصحف بقواعد النشر وضرورة التأكد من سلامة ما يتم نشره.	+	
42	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية.		+

4. إدراك إطارالعلاقة الصحيح :

14- تتمتع الصحافة في بلدان العالم المتقدم بحرية كبيرة، ويمكن لمثل هذه الصحف وكذلك أجهزة الإعلام مناقشة وطرح أدق القضايا والمشكلات داخل المجتمع وعرضها على الرأي العام بمنتهى الوضوح على عكس الإعلام في العالم النامي.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
43	مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطراب في الرأي العام.	+	
44	الصحافة ووسائل الإعلام في العالم النامي غالبا ما تكون متحيزة.		+
45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع.	+	
46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.		+

15- يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواع متعددة من الكحوليات والمخدرات نظرا لبعض الظروف والأحداث الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بهم وقد أعلنت الصحف الرسمية وتقارير الجهات انتشار هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
47	النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات.	+	
48	تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع.	+	
49	ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطوا المخدرات.	+	
50	ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية والاجتماعية.	+	

5. التطرف في الرأي:

16- نشهد اليوم ما يسمى بالغزو الثقافي الغربي في محاولة للتأثير على عاداتنا وتقاليدنا وذلك من خلال وسائل الإعلام والكثير من البرامج التي تبث لنا أشياء عبر شاشات التلفزيون لا تتناسب مع أسلوب تنشئتنا الاجتماعية مما يشعر البعض من المشاهدين بالتشكيك في قيمة وعادته وسلوكياته وبالتالي يصبح في مفترق الطرق.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
51	الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.		+
52	الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقاطع.	+	
53	يجب ان نأخذ من الأعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية		+
54	الأعلام الغربي يجب اغن يخضع للحوار و المناقشة والحكم		+

17- قامت اللجنة الثقافية بالجامعة بإقامة ندوة حول العولمة في بلادنا وقد استضافت اللجنة بعض رجال الفكر والدين والمثقفين.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
55	أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة.	+	
56	أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية.		+
57	العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش.	+	

58	اللجنة الثقافية بالجامعة لا تهتم بهذه الندوات.	+	

18- لم تعد الزيادة السكانية وحدها هي العائق الوحيد أمام جهود التنمية، بل يتوازى معها وعلى نفس القدر من الأهمية،خصائص الفرد وقدرته على التعامل مع العصر الجديد بأدواته التي تعتمد اعتمادا كليا على استخدامات العلم والتكنولوجيا.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
59	قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع.		+
60	الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد.		+
61	الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية.	+	

19- قضية زواج الشباب الجزائري يجب أن ينتبه إليها المسؤولون في الدولة نظرا لخطورة ذلك على الشباب الجزائري، وأيضا لآثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي يضرب بها المثل في الترابط والانضباط والاستقرار.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.		+
63	زواج الشباب الجزائري من أجنبيات يضمن تبسيط إجراءات السفر للخارج.		+

مقياس أساليب التعلم لـ انتوستل وتايت

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار التحضير لإعداد رسالة الدكتوراه في علم النفس التربوي، ولغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة، نضع بين أيديكم عدد من المواقف التي تتناول بعض الجوانب المرتبطة بعملك كتلميذ وباستذكارك لدروسك، يرجى الإجابة عليها. شكرا على تعاونكم.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: أدبي ☐ علمي ☐

– إقرأ الفقرة جيدا ثم أختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع علامة (X) موازاة مع الفقرة، لا تضع أكثر من علامة.

– لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عنها بصدق.

مثال توضيحي: إذا كنت لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لك كما هي بل يجب أن تفكر فيها بنفسك، ضع علامة (X)

تحت البديل موافق تماما كما هو مبين في الجدول أدناه :

	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى	غير موافق تماما
.1	لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي					
.2	بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شئ آخر يخص المذاكرة					
.3	أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما					
.4	أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى					
.5	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها					
.6	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها					
.7	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل ، إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلى لها					
.8	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة					
.9	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى					
.10	أبذل جهدا كبيراً من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي					
.11	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب					
.12	أنظم وقت مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة					
.13	عندما أقرأ مقالا أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي ما يهدف إليه بالتحديد					
.14	أقضى وقتا كبيراً في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر					
.15	أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه					
.16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جديا فهمها					
.17	لست واثقا من معرفة الأشياء المهمة، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات					
.18	أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموما أحاول التركيز في أقوم به					
.19	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أفهم بنفسى كيف تتفق كل الأفكار معا					
.20	من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه					
.21	أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به في مقرر ما					
.22	الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه					
.23	أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي					
.24	أتصور أنني منظم جدا في طريقة مذاكرتي .					
.25	عندما أقرأ أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى ، كيف تتناسب مع ما يقال					
.26	أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى					
.27	أحاول الاستفادة بوقتي طوال اليوم بشكل عام					
.28	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها					
.29	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلا من ترك كل شئ حتى آخر دقيقة					
.30	أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولا الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التى أقوم بدراستها					

محلق رقم (02)

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	232	46,4	46,4	46,4
	انثى	268	53,6	53,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	206	41,2	41,2	41,2
	ادبي	294	58,8	58,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00002

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	57	11,4	11,4	11,4
	2,00	98	19,6	19,6	31,0
	3,00	115	23,0	23,0	54,0
	4,00	76	15,2	15,2	69,2
	5,00	154	30,8	30,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00003

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	40	8,0	8,0	8,0
	2,00	135	27,0	27,0	35,0
	3,00	116	23,2	23,2	58,2
	4,00	69	13,8	13,8	72,0
	5,00	140	28,0	28,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00001

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	49	9,8	9,8	9,8
	2,00	37	7,4	7,4	17,2
	3,00	220	44,0	44,0	61,2
	4,00	151	30,2	30,2	91,4
	5,00	43	8,6	8,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00004

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	133	26,6	26,6	26,6
	2,00	55	11,0	11,0	37,6
	3,00	164	32,8	32,8	70,4
	4,00	103	20,6	20,6	91,0
	5,00	45	9,0	9,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00005

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	143	28,6	28,6	28,6
	2,00	100	20,0	20,0	48,6
	3,00	165	33,0	33,0	81,6
	4,00	65	13,0	13,0	94,6
	5,00	27	5,4	5,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00006

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	159	31,8	31,8	31,8
	2,00	65	13,0	13,0	44,8
	3,00	142	28,4	28,4	73,2
	4,00	88	17,6	17,6	90,8
	5,00	46	9,2	9,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00007

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	69	13,8	13,8	13,8
	2,00	137	27,4	27,4	41,2
	3,00	176	35,2	35,2	76,4
	4,00	83	16,6	16,6	93,0
	5,00	35	7,0	7,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00008

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	148	29,6	29,6	29,6
	2,00	84	16,8	16,8	46,4
	3,00	117	23,4	23,4	69,8
	4,00	112	22,4	22,4	92,2
	5,00	39	7,8	7,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00009

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	123	24,6	24,6	24,6
	2,00	77	15,4	15,4	40,0
	3,00	143	28,6	28,6	68,6
	4,00	125	25,0	25,0	93,6

	5,00	32	6,4	6,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00010

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	125	25,0	25,0	25,0
	2,00	75	15,0	15,0	40,0
	3,00	159	31,8	31,8	71,8
	4,00	106	21,2	21,2	93,0
	5,00	35	7,0	7,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00001

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	210	42,0	42,0	42,0
	2,00	290	58,0	58,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00002

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	237	47,4	47,4	47,4
	2,00	263	52,6	52,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00003

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	189	37,8	37,8	37,8
	2,00	311	62,2	62,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00004

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	60	12,0	12,0	12,0
	2,00	440	88,0	88,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00005

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	203	40,6	40,6	40,6
	2,00	297	59,4	59,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00006

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	50	10,0	10,0	10,0
	2,00	450	90,0	90,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00007

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	95	19,0	19,0	19,0
	2,00	405	81,0	81,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00008

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	155	31,0	31,0	31,0
	2,00	345	69,0	69,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00009

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	50	10,0	10,0	10,0
	2,00	450	90,0	90,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

VAR00010

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	116	23,2	23,2	23,2
	2,00	384	76,8	76,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Corrélations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Corrélation de Pearson	1	,558**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	500	500
VAR00004	Corrélation de Pearson	,558**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	500	500

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	232	98,7629	13,50132	,88640
	2,00	268	98,0672	15,43196	,94266

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	232	103,4052	8,84350	,58060
	2,00	268	102,7500	11,10560	,67838

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00003	1,00	206	97,7233	14,92244	1,03970
	2,00	294	98,8571	14,30387	,83422

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00004	1,00	206	102,1019	11,07290	,77149
	2,00	294	103,7211	9,34678	,54512