



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية



أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية

- دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس - المدية -

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه (ل. م. د) علوم تربية

تخصص : تأطير و تعليم تربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالب :

عبد النور أرزقي

شريط عبد الحليم

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د. عزيزة عيسي	أستاذة محاضرة أ	مولود معمري تيزي وزو	رئيسا
أ.د. فريد بوطابة	أستاذ التعليم العالي	مولود معمري تيزي وزو	مناقشا
أ.د. عبد النور أرزقي	أستاذ التعليم العالي	أكلي محند ولحاج البويرة	مشرفا ومقررا
د. شميصة هارون	أستاذة محاضرة أ	مولود معمري تيزي وزو	مناقشا
د. رضا حيرش	أستاذ محاضرة أ	يحي فارس المدية	مناقشا
د. مخطار سليم كتاش	أستاذ محاضرة أ	أكلي محند ولحاج البويرة	مناقشا

السنة الجامعية

2021 - 2022 م



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية



أساليب التعلّم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية

- دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس - المدية -

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه (ل. م. د) علوم تربوية

تخصص : تأطير و تعليم تربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد النور أرزقي

إعداد الطالب :

شريط عبد الحليم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
			رئيسا
عبد النور أرزقي	أستاذ التعليم العالي	أكلي محند ولحاج البويرة	مشرفا ومقررا
			مناقشا
			مناقشا
			مناقشا
			مناقشا

السنة الجامعية

2019 - 2020 م



سَمْعُ الْعَرَبِ

فَلَا تَعْلَمُ لَدُنَّا مَنْ يَنْزِلُ بِكَ إِلَهُكَ فَأَنْتَ عَنِ الْغَيْبِ لَا تَعْلَمُ شَيْئًا

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على أن أمددني بعونك
وبتوفيقك لإكمال هذا العمل وإخراجه بهذه الحلة ، فالحمد لك أولا وأخيرا والصلاة والسلام على رسولك الكريم..
أقدم ببالغ شكري وعظيم امتناني إلى الأستاذ الدكتور الفاضل "عبد النور أرزقي" على قبول إشـ رافه على
هذا العمل، ومساعدتي بتوجيهاته القيمة ونصائحه الثمينة.
كما لا أنسى الأستاذ الدكتور فريد بوطابة والدكتورة لعزالي وكل أساتذتنا الأفاضل كلا باسمه ورتبته وكل من
ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ... لكم مني فائق التقدير والمحبة.

عبد الحليم



الإهداء:

أحمدك ربي وأشكرك على ما تفضلت علي من واسع فضلك ورحمتك ، وأسألك بعزتك وجلالك أن تتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهك الكريم ، اللهم علمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علما إلى والدي الكريمين ، إلى مصدري الفخر والاعتزاز، إلى واحتى الخضراء في هاته الدنيا ، إلى من تفتحت عيناى وأنا في حضنهما ، أرتوي من حنانهما وعطفهما ، إلى من كانا يسهران ليدعماني بالصبر ، إلى من ضحيا بكل ما لديهما ليعلماني أن الحياة كفاح وأن طلب العلم واجب ، إلى من أسأل المولى أن يوفقني لبرهما وحسن رعايتهما ، إلى أبي العزيز بن عيسى وأمي الحنون طابا اللذين لم تنقطع دعواتهما لي يوما ، فأسألك ربي أن تمد في عمريهما وأن يرزقني برهما والإحسان إليهما .إلى التي لا تقيها الكلمات حقها ، إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلها ، إلى من تطلعت إلى نجاحي بنظرات الأمل ، إلى من ساعدتني في إعداد بحثي هذا ، أسأل الله عز وجل أن يرزقها وإياي ذرية صالحة تقرأ بها أعيننا ، أريد أن أشكرك على موافقك النبيلة ، إلى زوجتي العزيزة وأم أولادي سمية وإسراء و ضياء الدين.إلى أولادي الأعزاء سمية وإسراء و ضياء الدين- أسأل الله عز وجل أن يرعاكم برعايته الكريمة. إلى مصدر القوة والعطاء ورمز التلاحم إلى فخري إلى من أزالوا من طريقي كل العوائق والحواجز إلى إختوتي وأختاتي وسيلة، حميد، شريفة، زهية، عبد الرزاق، فاطمة الزهراء، محمد، عبد القادر، سيد أحمد، عبد الرحيم أبقاهم الله فخرا لي وذخرا ، إلى بنات وأبناء أخواتي وإختوتي جميعا وإلى عمتي وأعمامي وأولادهم وبناتهم، إلى أخوالي وخالاتي حفظهم الله، إلى أصدقائي جميعا وخاصة محمد خرشف.إلى عبد الرزاق ابن إبراهيم وبلقاسم ابن عمي ومحمد علي الذين ما بخلوا علي بمساعدتهم من بعيد أو من قريب لإكمال دراستي.إلى عائلة صديقي محمد كردالي وأخص منهم بالذكر الوالد الكريم والأم رحمة الله عليها والزوجة الكريمة وأولاده زبير، خالد ،عبير أسأل الله العلي التقدير أن يحفظهم .إلى كل الزملاء في العمل(مديرية الشباب والرياضة) وخاصة عمال المركب الرياضي الجواري محمد بوزيدي ، وكل الطلبة الذين درستهم في الجامعة وعلى رأسهم ابنتي فرح بودوكارة وعائلتها .

عبد الحليم شريط

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلّم ومهارات التفكير الناقد ، ومعرفة أساليب

التعلّم السائدة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بولاية المدية.

لقد بلغت عينة الدراسة 211 طالبا وطالبة بواقع (147) طالبة (64) طالبا تم اختيارهم عشوائيا واستعمل في

الدراسة مقياسا لأساليب التعلّم لبيجز ومقياس مهارات التفكير الناقد لزيوش أحمد وتوصلت الدراسة الحالية إلى

النتائج التالية :

1 تحققت فرضية الدراسة الرئيسية جزئيا حيث وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلّم السطحي

ومهارات التفكير الناقد ولم توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق في مهارات التفكير الناقد في ضوء

مقياس "زيوش أحمد"

2 سيادة أسلوب التعلّم العميق على الأسلوب السطحي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية

3 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية

بجامعة يحي فارس بالمدية .

4 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى

علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية .

5 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي و مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة

أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية .

6 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي و مهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة

أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية .

7 - لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

8 - توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

9 - لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

10 - لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

11 - توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

12 - توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

الكلمات المفتاحية :أساليب التعلم مهارات التفكير الناقد ، طلبة الجامعة للعلوم الاجتماعية

Abstract:

The present study aimed to uncover the relationship between learning styles and critical thinking skills, and to know the prevailing learning styles among first-year students in social sciences at Yahya Fares University in the state of Medea.

The sample of the study reached 211 male and female students, of (147) female students, (64) students who were randomly selected. The two measures of Learning Styles for Biggs and the Scale of Critical Thinking Skills of Ziouch Ahmed were used in the study. The current study reached the following results:



- 1- The main hypothesis of the study was partially fulfilled, as it found a negative correlation between the superficial learning style and the critical thinking skills, and there was no correlation relationship between the deep learning style in critical thinking skills in light of the "Zayoush Ahmed" scale.
- 2- The prevalence of deep learning over the superficial method among first-year social sciences students
- 3- There is no correlation between superficial learning style and the skill of interpretation among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 4- There is no correlation between the superficial learning method and the skill of accuracy in examining facts among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 5- There is no correlation between the superficial learning method and the skill of perceiving objective facts among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 6- There is no correlation between the superficial learning style and the skill of realizing the correct relationship among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 7- There is no correlation between the superficial learning style and the skill of extremism in opinion among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 8- There is a correlation between the method of deep learning and the skill of interpretation among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.
- 9- There is no correlation between the method of deep learning and the skill of accuracy in examining facts among first-year students in social sciences at Yahya Faris University in Medea.
- 10- There is no correlation between the method of deep learning and the skill of perceiving objective facts among first-year social sciences students at Yahya Fares University in Medea.



11- There is a correlation between the method of deep learning and the skill of recognizing the correct relationship among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.

12- There is a correlation between the method of deep learning and the skill of extremism in opinion among first-year social sciences students at Yahya Faris University in Medea.

Key words: Learning Styles, Critical Thinking Skills, University Students of Social Sciences.

	الموضوع
	الإهداء
	الشكر والتقدير
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
	قائمة الملاحق
01	مقدمة.....
الجزء الأول: الجانب النظري الفصل الأول : الإطار النظري لإشكالية البحث	
05	الإشكالية.....
09	تساؤلات الدراسة.....
11	فرضيات الدراسة.....
12	أهداف الدراسة.....
13	أهمية الدراسة.....
15	مفاهيم الدراسة.....
19	الدراسات السابقة على مهارات التفكير الناقد.....
27	التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير الناقد.....
33	الدراسات السابقة على أساليب التعلم.....
44	التعقيب على الدراسات السابقة على أساليب التعلم.....
53	الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد.....
55	التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد
الفصل الثاني أساليب التعلم	

60	تمهيد.....
60	مفهوم التعلم.....
62	شروط التعلم.....
63	خصائص التعلم.....
64	النظريات المفسرة للتعلم.....
73	أساليب التعلم.....
73	نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم.....
75	تعريف أساليب التعلم.....
81	تصنيفات أساليب التعلم.....
83	أهمية التعرف على أساليب التعلم.....
85	النماذج المفسرة لأساليب التعلم.....
105	تعقيب على أساليب التعلم.....
109	خلاصة الفصل.....
الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد	
112	تمهيد.....
112	تعريف التفكير.....
115	أهمية التفكير.....
116	اهمية تعليم التفكير.....
117	فوائد تعليم التفكير.....
118	خصائص التفكير.....
119	مستوى التفكير.....
121	مهارات التفكير.....
123	الفرق بين التفكير ومهارات التفكير.....
123	انواع التفكير.....
129	عناصر التفكير.....

130	علاقة التفكير بالتعلّم والذاكرة.....
132	تصنيفات التفكير وأشكاله وأساليبه وقابليته للتعلّم.....
135	التطور التاريخي للوعي بالتفكير الناقد.....
136	تعريف التفكير الناقد.....
140	خصائص التفكير الناقد.....
142	خطوات التفكير الناقد.....
144	طرق تنمية التفكير الناقد.....
146	مهارات التفكير الناقد.....
149	معايير التفكير الناقد.....
151	أهمية التفكير الناقد.....
155	الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد.....
158	سمات صاحب التفكير الناقد.....
163	تعليم التفكير الناقد.....
165	أهمية تعليم التفكير الناقد.....
166	اتجاهات تعليم التفكير الناقد.....
167	دور المعلم في تعليم التفكير الناقد.....
170	خلاصة الفصل.....
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة	
172	تمهيد.....
172	الدراسة الاستطلاعية.....
174	منهج الدراسة.....
174	مجالات الدراسة الدراسة.....
176	عينة الدراسة.....
178	أدوات الدراسة.....
178	مقياس أساليب التعلّم.....

179	مقياس مهارات التفكير الناقد.....
180	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.....
181	الخصائص السيكمترية لمقياس أساليب التعلم.....
182	ثبات مقياس أساليب التعلم في الدراسة الحالية.....
183	الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات التفكير الناقد.....
189	ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية.....
190	الأساليب الإحصائية.....
الفصل الخامس	
عرض وتحليل وتفسير النتائج	
192	تمهيد.....
192	عرض نتائج الفرضيات.....
192	الفرضية الرئيسية.....
193	الفرضية الاستكشافية.....
194	الفرضيات الجزئية للفرضية الرئيسية.....
194	الفرضية الجزئية الأولى.....
195	الفرضية الجزئية الثانية.....
196	الفرضية الجزئية الثالثة.....
196	الفرضية الجزئية الرابعة.....
197	الفرضية الجزئية الخامسة.....
198	الفرضية الجزئية السادسة.....
198	الفرضية الجزئية السابعة.....
199	الفرضية الجزئية الثامنة.....
200	الفرضية الجزئية التاسعة.....
200	الفرضية الجزئية العاشرة.....
201	تفسير الفرضيات.....
201	تفسير الفرضية الرئيسية.....

202	تفسير الفرضية الاستكشافية.....
204	تفسير الفرضيات الجزئية.....
204	تفسير الفرضية الجزئية الأولى.....
204	تفسير الفرضية الجزئية الثانية.....
205	تفسير الفرضية الجزئية الثالثة.....
206	تفسير الفرضية الجزئية الرابعة.....
206	تفسير الفرضية الجزئية الخامسة.....
207	تفسير الفرضية الجزئية السادسة.....
207	تفسير الفرضية الجزئية السابعة.....
208	تفسير الفرضية الجزئية الثامنة.....
209	تفسير الفرضية الجزئية التاسعة.....
209	تفسير الفرضية الجزئية العاشرة.....
210	خلاصة النتائج.....
212	التوصيات والاقتراحات.....
216	الخاتمة.....
220	قائمة المراجع.....
241	الملاحق.....

محتوى الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أساليب التعلم وفق نموذج بيجز	89
02	خصائص التفكير السطحي والعميق	134
03	خطوات عملية التفكير الناقد	143
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	174
05	توزيع عينة البحث حسب الجنس	177
06	توزيع بنود مقياس أساليب التعلم	179
07	معامل الارتباط لأسلوب التعلم السطحي	181
08	معامل الارتباط لأسلوب التعلم العميق	182
09	معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم	183
10	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التفسير	184
11	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الدقة في فحص الوقائع	185
12	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور إدراك الحقائق الموضوعية	186
13	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور ادراك العلاقة الصحيح	187
14	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التطرف في الرأي	188
15	حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل المحاور (5) والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد	189
16	معامل ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التفكير الناقد	189
17	العلاقة بين أساليب التعلم (عميق-سطحي) ومهارات التفكير الناقد	192

18	أسلوب التعلّم السطحي السائد لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية	193
19	أسلوب التعلّم العميق السائد لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية	194
20	العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التفسير	194
21	العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع	195
22	العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية	196
23	العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة إدراك العلاقة الصحيح	196
24	العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التطرف في الرأي	197
25	العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التفسير	198
26	العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع	198
27	العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية	199
28	العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيح	200
29	العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التطرف في الرأي	200

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أساليب التعلم وفق نموذج بيجز	88
02	مخطط بيجز للنموذج الثلاثي للتعلم	93
03	علاقة الذاكرة بالتفكير	131
04	مخطط أنماط التفكير	132

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق
01	مقياس أساليب التعلم
02	مقياس مهارات التفكير
03	نتائج الدراسة

مقدمة:

يتميّز الإنسان بقدراته العقلية العالية التي خصه الله سبحانه وتعالى بها ، فلولا هذه القدرات لما وصل إلى ما وصل إليه في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة ، وبهذه القدرة العقلية استطاع أن يبتكر ويكتشف ويخترع وينظم حياته خاصة وأن العصر الذي نعيشه يتميز بالتغير والتطور التكنولوجي الذي دفع للانفجار المعلوماتي ، وهو عامل أثر على محاولات فهم طريقة عمل العقل البشري ، ولم يكن هذا التطور ناتجا عن الصدفة بل هو نتيجة للجهود المبذولة. وهذا ما شهده علم النفس منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين ؛ إذ لقي اهتماما متزايدا بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفعنا إلى الاعتقاد بأن الكثير من مشكلاتنا تكون نتيجة لعدم القدرة على التعامل مع المتطلبات المعرفية التي توضع أمامنا.

تعتبر القدرة على التفكير من أكثر أهداف المؤسسات التعليمية إلحاحا وذلك في جميع أطوار التعليم حيث أصبح من وظائفها أن تعنى بتعليم الطلبة كيف يفكرون ، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن التفكير والتعلم وجهان لعملة واحدة لأنهما يتدخلان في كلّ مظاهر وأشكال الفروق الفردية ؛ إذ يحتلان مكانة خاصة في علم النفس المعاصر لأنهما من المواضيع ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر ، وبالتالي فإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تتمثل في التركيز على الأساليب العقلية وأساليب تعلم مهارات التفكير الناقد لأنهما من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية العلمية ؛ فإذا أردنا إيصال المعلومات إلى المتعلمين لتحفيزهم على الأداء الجيد فعلى ان نتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم وتزودهم بالفرص التي من شأنها تحويل النظرية إلى تطبيق إذ يعد أسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا ومميزا لعدد كبير من الأنشطة الفكرية إذ أن الفائدة المبدئية لأساليب التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير، كما أن لأساليب التعلم عوامل مهمة في تحديد نتائج عملية التعلم التي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم التي يتعرض لها ، والتي هو بحاجة إليها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها خاصة في المرحلة الجامعية التي تعتبر

مرحلة مهمة في حياة الفرد، كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدرا بشريا هاما للتنمية قدرات أفراد المجتمع وتحسين أساليب تعلمهم وتفكيرهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم.

التفكير هو العمليات التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر؛ فخلال التفكير تتكون معتقداته، ميوله ونظراته لما حوله مما جعل المجتمعات تصب اهتمامها على قدرة التفكير لدى أفرادها لكي تفيد منهم الاستفادة المثلى، ويعتبر التفكير الناقد من القضايا التربوية المهمة . يرى جون ديوي

(John,Dewey) أنه لابد من التريث في إصدار الأحكام لحين التحقق من أمرها، ويتكون من عناصر تشتمل على صياغة التعميمات بحذر والنظر الحاذق في الاحتمالات والبدائل وتعليق الحكم لحين توافر معلومات وأدلة كافية حيث يتطلب التفكير الناقد الشك في المعطيات من أجل الوصول إلى اليقين، وهو تفكير تأملي يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصادفه؛ الأمر الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب في الوصول إلى الأحكام.

يعد التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى الطلبة أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة مقبولة لنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة الذين يختلفون في أساليب تعلمهم ومهارات تفكيرهم، والعمل على معرفتها من أجل تحسين طرق التدريس بما يتناسب وقدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم وأساليبهم، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتتناول أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعيه بجامعة يحيى فارس بالمدينة، كموضوع دراسة ذي أهمية بالغة في حياة الطلبة؛ إذ قسمت هذه الدراسة إلى خمسة فصول تضمنت الجانب النظري في الفصول الثلاثة الأولى .

الفصل الأول: إشكالية الدراسة، تساؤلاته، الهدف منها، أهمية الموضوع وفرضيات الدراسة،

وأیضا تحديد المفاهيم الإجرائية والتطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية والدراسات التي تناولت نفس الموضوع والتعقيب عليها.

الفصل الثاني : يتناول التعلم ومفهومه ، شروط التعلم ، والنظريات المفسرة للتعلم ، أساليب

التعلم ، نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم، تعريف أساليب التعلم وتصنيفات أساليب التعلم ،

أهمية التعرف على أساليب التعلم ، النماذج المفسرة لأساليب التعلم ، وتعقيب على أساليب التعلم.

الفصل الثالث : يتناول التعريف بالتفكير وأهميته ، ومستوى التفكير والنشأة التاريخية للتفكير

الناقد، :تعريف التفكير الناقد ،خطوات التفكير الناقد، طرق تنمية التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد،

معايير التفكير الناقد ، الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد ،سمات صاحب التفكير الناقد

،تعليم التفكير الناقد ، دور المعلم في تعليم التفكير الناقد .

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على فصلين :

الفصل الرابع : عرضنا فيه الدراسة الاستطلاعية ، نتائج الدراسة الاستطلاعية ، منهج الدراسة

المتبع حدودها الزمنية، المكانية، البشرية، عينة الدراسة، والتعريف بمختلف الأدوات المستعملة، إضافة

إلى الخصائص السيكومترية والأدوات المستخدمة .

الفصل الخامس: تم فيه عرض النتائج وتحليل البيانات المتعلقة بجميع فرضيات الدراسة.

وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق ، التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة.

1. الإشكالية.

2. التساؤلات وفرضيات الدراسة.

3. أهمية وأهداف الدراسة.

4. مفاهيم الدراسة.

5. الدراسات السابقة

6. التعقيب على الدراسات السابقة.

يعيش العالم جملة من التغيرات التي تؤثر في النظم التعليمية وتحتم النظر إلى العملية التعليمية والتربوية على أنها عملية دائمة التطور لكي تواكب حاجات الطالب الضرورية ليتمكن من التكيف مع بيئته . ومن أجل أن يتكيف الطالب مع بيئته فإن أسلوب التعلم عنده ينعكس في المثيرات البيئية ، والاجتماعية التي يتعرض لها ، وهي تختلف حسب الحاجات الجسمية والانفعالية والمعرفية له مما يستلزم استخدام أساليب تعليمية متنوعة لكي تغطي حاجات الطلبة من ذوي أساليب التعلم المختلفة ، "لأن افتقار الطلبة لأساليب تعلم فعالة واعتمادهم على عادات دراسية غير مناسبة ، وضعف القدرة على تنظيم المعلومات واسترجاعها ، قد تنعكس سلبا على المخرجات التعليمية والأدائية للطالب". (رقادة مسعودة، 2008، ص 91)

تقوم أساليب التعلم على فكرة مؤداها أن المتعلمين يتباينون في الطريقة التي يتعلمون بها، ويتباينون في الطريقة التي يستقبلون بها المعلومات ويعالجونها ، "فكل الطلبة يحققون بعض التقدم ولكن بطريقة مختلفة ، فمن الطلبة : من يتعلم عن طريق الاستماع أو المشاهدة أو التأمل أو الاستدلال المنطقي، وتسمى الطرق التي يكتسب بها الفرد المعلومات ، ويحتفظ بها ، ويسترجعها بأساليب التعلم.(مراد سعد، 2009، ص 42)

يستقبل الأفراد الخبرات الجديدة باستخدام أساليب التعلم التي يعملون على تنظيمها وتوظيفها ومعالجتها وتشكيلها في بناء معرفي جديد ، فمعرفة أساليب تعلم الأفراد تساعد كثيرا في اختيار طرائق التدريس التي تتلاءم مع تلك الأساليب لتحقيق أعلى مستوى من الانجاز المعرفي. (محمود طافش، 2004، ص 42)

تركز أساليب التعلم على الطرائق التي يتبعها الطلبة في اكتساب وإدراك وفهم ومعالجة المعلومات والمفاهيم والمبادئ والقوانين والخبرات المقدمة إليهم من قبل الأساتذة ، وليس كما كان الأمر من قبل

حيث كان التركيز سائدا منصبا على كم تعلم الطلبة ومقدار ما اكتسبوه من معلومات، إنما أصبح التركيز على نوع الطلبة وكيفية إكسابهم للمعلومات بطرائق فعالة ونافعة ومحددة. (عبد الناصر جميل، 2014، ص 188)

تمثل أساليب التعلم اتجاهات جديدة في مجال علم النفس التربوي إذ يؤكد هذا الاتجاه على الاهتمام بعملية التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه على العكس مما كان سائدا من قبل، إذ كان التأكيد على دور الأستاذ الإيجابي وأهم دور الطالب المتعلم في عملية التعلم والتعليم، حيث ظهرت عدة نماذج مفسرة لأساليب التعلم منها نموذج بيجز (Biggs). (قاسم، 2015، ص 107) حيث يعتبر بيجز هو من وضع نظرية في أساليب التعلم تعد سياقاً مفيداً لفهم التعلم لدى الأفراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية، وتأثيرهما على التعلم ومخرجاته. (ثامر معمر، 2013، ص 16)

حظي موضوعا التعلم والتفكير باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعدان من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً إلى أنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، فالتفكير هدف مهم من أهداف التعليم، وإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم. (Cano&Hewitte,2000,P413)

يتميز التفكير بتنوعه، فالتفكير الناقد الذي يعد أحد أنواعه، يعرفه واطسن و جلاسر (Watson & Glasser) أنه المحاولة المستمرة لاختبار الفروض والآراء في ضوء الأدلة التي تسند إليها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مدى صحة

مختلف الأدلة ، للوصول إلى نتائج سليمة ، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. (عبد المحسن المبدل، 2010، ص18)

تعد الحاجة للتفكير الناقد ماسة وبخاصة مع تطور الحياة وتقدمها وتعقدها وارتفاع مستوياتها بسبب ما يمر به المجتمع من تعقيدات وتداعيات ، الأمر الذي يمكن معه القول أن لهذه التداعيات آثارا سلبية على العديد من المتغيرات النفسية لدى الطلاب كالدافعية للإنجاز ، والتوافق النفسي ، بل ويؤثر ذلك على تهيج واستثارة قابليتهم العامة للانفعال ، وقدراتهم على التفكير وذلك لأنه كلما زاد توتر الأفراد قلت قدرتهم على التفكير ، وانخفضت دافعتهم للإنجاز ، وتأثروا سلبا في كونهم يستطيعون تحقيق ما يرومون إليه مقابل تحكيمات الظروف وما يصنعه الآخرون لهم ، وما تفرضه هذه الظروف المحيطة بهم .(سليمان السيد، 2006، ص 121)

يعتبر التفكير الناقد من المواضيع المهمة والحيوية التي اهتمت بها التربية قديما وحديثا ، وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم ، إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهام التفكير الناقد (Critical Thinking Skills) إذ أن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة ، والتي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم. (توفيق مرعي، 2006، ص2)

من المؤكد أن عملية اكتساب الطلاب مهارات التفكير الناقد أحد أهم الأهداف التربوية الحديثة التي تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيقها ، وفي الآونة الأخيرة هناك اهتمام متزايد حول التعرف بمهارات التفكير الناقد وأساليب قياسها ووسائل تنميتها في العملية التعليمية في المراحل المختلفة . (غرم الله بركات، 2016، ص4) . يمثل التفكير الناقد قدرة الفرد على تقدير حقيقة المعرفة ودقتها في

التحليل الموضوعي، لأي ادعاء معرفي أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعّمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة، بدلاً من القفز إلى النتائج. (ماهر الزيادات، 1995، ص122).

لا يمكن أن ننمي مهارات التفكير الناقد للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية الحديثة في ظل جهلنا بأساليب التعلّم التي يحبّذها الطالب لذلك فإن الطلبة بحاجة إلى تعلّم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات والاستفادة منها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويدهم بأساليب تعلّم فعالة تساعدهم على القراءة المركزة والاستماع الجيد والتطبيق الفعال لما يكتسبونه من معلومات ، وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من الطلبة نحو التعلّم ، إلا أننا نجد أن التعلّم عندهم يتدهور ويتراجع لأن الطلبة لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب تعلّم فعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها، وهذا ما دفع الكثير من الطلبة إلى التساؤل عن السبب الذي يكمن وراء بذلهم للجهود الكبيرة في الدراسة إلا أنهم يحصلون على درجات منخفضة في التحصيل . "إن معظم مشكلات الطلبة في التحصيل ترجع بالأساس إلى أساليب غير سليمة في التعلّم وهذه من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها الطلبة ، لذا فإن استعمال أساليب تعلّم فعالة قد تساعد المتعلّم في المواقف التعليمية التي يمر بها وتجعله يتعلّم جيداً وبالطريقة التي تناسب مهارات تفكيره الناقد". (مؤيد حامد ، 2013، ص4)

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات كدراسة إبراهيم السيد إسماعيل (2014) ودراسة السيد محمد هاشم وطافيناز أحمد كمال (2007) ودراسة محمد يوسف ووان أريفين (2015) ودراسة منى فيصل القحطاني (2015) ودراسة أمجد فرحات الركيبات (2015) ودراسة عبد الواحد سعيد محمد حيدر (2017) ودراسة شطة عبد الحميد (2015) ودراسة نيقلين يانيس Nilgün YENİCE (2012) ودراسة بالكين ديلكي Yalçın Dilekii (2017) ، التي تناولت أساليب التعلّم ومهارات التفكير الناقد ببعض المتغيرات يتبين لنا أن هذين المتغيرين يتأثران بمتغيرات كثيرة ، منها البيئة ، الجنس ، التخصص العلمي ، أسلوب التفاعل في البيئة الصفية وغيرها من العوامل التي يتأثر بها المتعلم في حياته الجامعية،

يعتبر كل من أساليب التعلم ومهارات التفكير النقد مدخلا مهما في العملية التربوية وهذا ما يقودنا إلى دراسة العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد في المرحلة الجامعية وبالضبط السنة أولى علوم اجتماعية، باعتباره يمر بمرحلة حساسة في سبيل تحديد مساره الدراسي ، واختيار التخصص الذي يتناسب وقدراته . كما ركز الباحث على طلبة قسم العلوم الاجتماعية لكونه يحتك بهذه الفئة الطلابية من خلال تدريسهم مما دفعه للاهتمام بالتعرف على أساليب تعلمهم ومهارات تفكيرهم الناقد.

اتجهت الجامعة في الوقت الحاضر إلى الاهتمام بالفرد من جميع جوانبه لجعله شخصية متكاملة وعضوا فعالا في المجتمع ؛ فالمرحلة الجامعية تعتبر من المراحل المهمة في تكوين شخصية الفرد وتعزيز صحته النفسية ، كما أنّ طلبة السنة أولى جامعي يعتبرون الركيزة الأساسية التي يبني عليها المجتمع تطلعاته المستقبلية ، وذلك لا يتأتى إلا عن طريق ارتباطهم الايجابي بالمجتمع ، لكي يتمكنوا من مواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضهم في حياتهم العامة ، وكذا من خلال مراحلهم الجامعية .

وتأسيسا لما جاء أعلاه ونظرا للحاجة الماسة إلى أهمية أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد في المنظومة الجامعية وبالخصوص لطلبة السنة أولى علوم اجتماعية باعتبارها انعطافا في المسار الدراسي في الجامعة ، وباعتبار طلبة هذه المرحلة يمرون بمرحلة اختيار التخصصات في السنة الأولى ، ونظرا لعدم توافر دراسات - حسب علم الباحث - عن علاقة أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية ، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم اجتماعية، مستفيدا في ذلك من الدراسات السابقة سالفة الذكر حتى وإن لم تكن تربط بين متغيري الدراسة .

وعليه نطرح السؤال الرئيسي الآتي :

هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم

اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي ، الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما هي أساليب التعلّم السائدة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة المدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة

السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة

الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة ؟

فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم

اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

الفرضيات الجزئية للدراسة:

- الفرضية الأولى : توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة

السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

- الفرضية الثاني : توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة الدقة في

فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

- الفرضية الثالث : توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك الحقائق

الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

- الفرضية الرابعة : توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك العلاقة

الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

- **الفرضية الخامسة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.
- **الفرضية السادسة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.
- **الفرضية السابعة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.
- **الفرضية الثامنة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.
- **الفرضية التاسعة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.
- **الفرضية العاشرة :** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة العلاقة بين أساليب التعلّم حسب نموذج بيجز ومهارات التفكير الناقد حسب مقياس أحمد زيوش عند طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- معرفة أساليب التعلّم السائدة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

- الكشف عن العلاقة بين كل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) وكل مهارات التفكير

الناقد(التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة

الصحيحة، التطرف في الرأي)

أهمية الدراسة :

- تتناول الدراسة الحالية واحدا من المواضيع الهامة في مجال علوم التربية بصورة عامة ومجال التعلم بصفة خاصة، والذي له تأثير كبير في حياة الفرد ومواجهة المواقف في حياته العملية والعلمية والتعليمية.
- تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات العربية من أجل التعرف على مهارات التفكير الناقد وأساليب التعلم.
- تفيد الدراسة الحالية في التنبيه والتنويه بأهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية من أجل مساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة كما تمكن من معرفة هل لأساليب التعلم علاقة بمهارات التفكير الناقد وبالتالي يصبح الأستاذ على دراية بالأساليب التعليمية التي تساعد لتطوير العملية التعليمية .
- تساعد الأساتذة على معرفة الأساليب والمهارات التي يتعلم ويفكر بها طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة في أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد ، فهذه الدراسة قد تثير اهتمام الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات في

هذا المجال بالقدر الذي يؤدي إلى تحسين مستوى العملية التعليمية في جامعاتنا لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلابنا.

- جودة الموضوع، تكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة الجزائرية وحتى العربية حسب علم الباحث.
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توضيح أهمية أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد داخل قاعة الدراسة لدى طلاب السنة أولى علوم اجتماعية.
- تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية والتعليمية وإعادة النظر بالتالي في البرامج التربوية والتعليمية وزيادة وعي الأساتذة بالعديد من المبادئ والمفاهيم التربوية الحديثة ، حيث أن الحاجة قائمة إلى أستاذ قادر على استيعاب الحقائق والمعارف والمتغيرات الحديثة التي يمكن أن تعمل على تطوير الطالب.
- تفيد الآباء والأمهات والمعلمين والمرشدين النفسانيين بمساعدتهم في اختيار التخصصات التابعة للعلوم الاجتماعية و التي تتماشى مع أسلوب التعلم، وخاصة لطلاب السنة أولى جامعي التي يبدأ فيها اختيار التخصص.
- تفيد الطالب باعتباره المحور الأساسي للعملية التربوية والتعليمية في تطبيق أبعاد وأساليب التعلم، والتي يمكن أن تسهم في بناء شخصيته بناء متكامل في جميع الجوانب الحسية، العقلية، المعرفية والنفسية، وتحفزه على المساهمة ، الاستجابة والتفاعلية في العملية التعليمية .

تحديد مفاهيم الدراسة:

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من الخطوات الهامة في أي بحث، لأنها تساعد على حصر المعاني ثم تحديد المعاني التي يقصدها الباحث ويعتمد عليها في بحثه.

يندرج موضوع البحث في إطار المواضيع العلمية الحديثة في التخصص السيكولوجي المعرفي ، وتعد مصطلحاته من المفاهيم الأساسية في المنحى المعرفي ، وأهم المصطلحات التي لا بد من إيضاحها في هذا البحث هي:

- الأسلوب لغويا : يعرفه ابن المنظور (2003) بأنه يقال للسطر من النخيل أسلوب ، وكل طريق ممتد فهو أسلوب ، قال والأسلوب الطريق والوجه والمذهب ، يقال في أسلوب سوء، ويجمع أساليب .(محمد داودي ،2007،ص28)

أساليب التعلم : عرفه اتحاد المدارس الأمريكية حسب (عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة ، 2007) بأنه الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل ويؤكد تعريف (يوسف القطامي ونايف القطامي، 2000) بأنه الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.(ربيعة جعفر ،حورية عمروني،2013،ص199). وعرفها إليس Ellis 2001 بأنها الطرق التي يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها ويستجيب لها ، ويؤكد فارساثر Verster 2005 على أنها طرق ثابتة نسبيا يدرك بها الفرد المعلومات وينظمها ويسترجعها .(إبراهيم السيد،2014،ص9) ويعرفها كل من (عصام محمد زيدان وكمال أحمد الإمام 2003 ،) بأنها الطرق أو الوسائل أو الوسائط التي يستخدمها الفرد في أثناء عملية التعلم وتعتمد أساسا وكلية على الحواس المختلفة .وتعرفها (صفاء الأعسر ، 2000) بأنها مفهوم مظلي واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها ، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة . وجاء في تعريف المعهد الوطني الكندي للتوجيه والإدماج (2000) أن أساليب التعلم تعني الأبعاد النفسية المختلفة التي تبنت الكشف عنها مختلف البحوث والدراسات ، وهذه

الأبعاد ، لدى فرد معين تنتظم بمنحنى معين والتي تحدد أسلوبه الخاص ، ونقول عن الأشخاص الذين تتشابه تنظيم هذه الأبعاد عندهم أنهم يمتلكون نفس أسلوب التعلم .(مرجع سبق ذكره 2007، ص29-30) ويعرفها (شماك 1983 Schmick) هي طرق محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه .(إبراهيم الصباطي ،رمضان محمد ،2002،ص5) ويعرفها كل من (فؤاد طه وعبد الرحيم الزغلول ، 2009) بأنها أساليب وطرق يتبعها الفرد في اكتساب الخبرات المعرفية ومختلف المهارات الاجتماعية ، فهي أسلوب الأفراد في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها في حياتهم اليومية ، في حين يعرفها Biggs , حسب (مؤيد حامد ،2013) بأنها الطرائق المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة وحددها في أسلوب التعلم السطحي ، وأسلوب التعلم العميق .(كريمة ، كروش،2017،ص244)

نعره إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق مقياس أساليب التعلم لبيجز (2001) والمتكون من 20 بنداً وأسلوبين (عميق، سطحي) لكل أسلوب (10) بنود ، ولا يوجد درجة كلية للمقياس ، إذ يحسب كل أسلوب على حدة .

التفكير:

التفكير لغوياً: التأمل، أو إعمال العقل والخاطر في أمرٍ ما؛ تقول: فكّر في الأمر تفكيراً: أعمل العقل فيه، ورتّب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول.

أفكر في الأمر: فكّر فيه، فهو مفكر، وفي المشكلة: أعمل عقله فيها؛ ليتوصّل إلى حلّها، فهو مفكر .

أ- اصطلاحاً:

يعرف " سعادة 2003 " التفكير بأنه عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة

خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول (نسرين محمد حمش، 2010، ص 5) وعرفه (قطامي، 2001) بأنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات ، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة ، وعرفته موسوعة علم النفس التربوي بأنه كل نشاط عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل ، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد ، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن . وعرفه كل من (عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح) بأنه نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة. (يوسف العتوم ، عبد الناصر ذياب، 2007، ص19)

التفكير الناقد:

التفكير الناقد لغويا : ورد تعبير "تقد الشعر" في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن ، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب . (محمد خليل عسقول، 2009، ص42)

التفكير الناقد اصطلاحا: عرف كل من واطسن و جليسر التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الفروض و الآراء في ضوء الأدلة التي تستند إليها بدلاً من القفز إلى النتائج، و يتضمن طرق البحث المنطقي التي تساعد في مدى صحة مختلف الأدلة للوصول إلى نتائج سليمة، و اختبار صحة النتائج، وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة، و نخص بالذكر مهارات التفكير الناقد وهي " معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج " . (عبد السلام وسليمان، 1982) وعرفه (الخليلي) بأنه تفكير تأملي تفاعلي يتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوافرة لاختبارات عقلية ومنطقية ، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون أحكام مسبقة ؛ إذ أنه يستدعي وجود

معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه .ويعرفه (الشامي ، 1994) بأنه التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولاً إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبينة على الجانب الانفعالي .(مرجع سبق ذكره، 2009، ص43، 42) ويعرفه العتوم وعبد الناصر بأنه تفكير تأمل محكوم بقواعد المنطق والتحليل ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير والتقويم والمناقشات والاستنباط . (مرجع سبق ذكره، 2007، ص73)

أما إجرائياً فأتبنى تعريف صاحب المقياس (أحمد زيوش ، 2013) الذي يرى بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات عقلية خاصة بالاستدلال، ويؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية، وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلاً عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك العلاقة الصحيحة دون تطرف في الرأي أو تأثر بالنواحي العاطفية. وتقيسه أبعاد التفكير الناقد المدرجة في مقياس الدراسة، والتي تنقسم إلى خمسة أبعاد:

مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني.

الدقة في فحص الوقائع: تتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

إدراك الحقائق الموضوعية: يتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما.

إدراك إطار العلاقة الصحيحة: يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم ويتبين له في ضوء هذه المعرفة إذا ما كانت هناك نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

التطرف في الرأي: يتمثل في مدى ليونة أو تعصب الفرد لفكرة أو قضية ما.

تعريف الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو إنسان يمر في مرحلة نمو معينة ؛ فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة إن لم

يكن قد تجاوزها فعلا إلى مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب، ويتراوح العمر الزمني للطالب

الجامعي ما بين 18 سنة إلى 22 سنة بمتوسط يبلغ حوالي العشرين عاما، وفي ضوء هذا المدى من

العمر نجده يبدأ مرحلة الشباب، وإن كان البعض منهم وخاصة في السنة الأولى من الجامعة قد يكون

أوشك على الانتهاء من مرحلة المراهقة.

الدراسات السابقة :

حول مهارات التفكير الناقد:

1 -دراسة توفيق مرعي ومحمد بكر نوفل (2007) :

هدف البحث إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية

(الأنروا) حيث تكونت عينة البحث من جميع طلبة الكلية و البالغ عددهم (510) طالب و طالبة يمثلون

المستويات الدراسية الأربعة . أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة

البحث دون المستوى المقبول تربويا و الذي حدد ب 80% ، كما أظهرت وجود فرق في مستوى مهارات

التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس و ذلك لصالح الإناث، كما كانت الفروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك

لصالح طلاب السنة الأولى و الثانية ، و دلت أيضا على وجود علاقة ايجابية بين معدل شهادة الدراسة

الثانوية العامة و مستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية

ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال ، والتقييم. (توفيق مرعي ، محمد بكر نوفل، 2007، ص289)

2 دراسة خليل محمد خليل عسقول (2009):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، وتكونت عينة البحث من (381) طالبا وطالبة ، وبعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى أنه يوجد مستوى متدن للذكاء ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة ، وتوجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد ، وأنه توجد فروق في التفكير الناقد تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث ، وأنه لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى لاختلاف التخصص (علوم، أدب) ، وكذلك لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تعزى للجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى). (خليل عسقول، 2009، ص ٣٨١)

3 دراسة داوود عبد المالك الحدابي وألطف أحمد محمد الأشول (2012):

هدف البحث إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية لمدينتي صنعاء وتعز و الكشف عن علاقة كل من النوع (ذكر ، أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات ، حيث بلغ عدد العينة (121) طالب وطالبة ، وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة و المهارات ككل) لم تصل إلى حد مقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل، ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث . كما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على

حدة والاختبار ككل) وتحصيلهم الدراسي. (داوود عبد المالك الحدابي ، أطفاف أحمد محمد

الأشول، 2012، ص2)

4 دراسة فيصل بن مفرح العنزي (2013):

هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث متوسط ، حيث تم استخدام المنهج التجريبي ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا منهم (30) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية درست باستخدام نموذج التعليم البنائي ، و (30) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة . وكانت النتائج متمثلة في وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل كل مستوى على حدة والمستويات ككل بعد الضبط القبلي ، لصالح المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى التفكير الناقد بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد كل مهارة على حدة والمهارات ككل بعد الضبط القبلي ، لصالح المجموعة التجريبية ووجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بين اختبار مهارات التفكير الناقد والاختبار التحصيلي كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بين اختبار مهارات التفكير الناقد والاختبار التحصيلي. (فيصل بن مفرح العنزي، 2013، ص1).

5 دراسة زيوش أحمد (2013) :

هدفت الدراسة بشكل عام إلى التعرف على دور و أهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي ، أي لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، وتكونت عينة الدراسة من (246) طالب و طالبة ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية تعزى لمتغير

السن ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الإقامة (المدينة / القرية)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (بكالوريا : علمي / أدبي)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير التخصص الرياضي لصالح تخصص الألعاب الجماعية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير خبرة الممارسة لصالح ذوي الخبرة في الممارسة (قبل و أثناء الجامعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس / ماستر). (أحمد زيوش، 2013، ص186)

6 -دراسة هبة مجيد عيسى(2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والتعرف على العلاقة بينهما وفق متغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس، السادس) ومتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي)، وقد شمل البحث (400) طالبة إعدادية اختيرت بصورة عشوائية طبقية. وقد أظهرت النتائج أن درجة التفكير الناقد ودرجة التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية تقع ضمن المستوى المتوسط المقبول تربويا ، وتوجد علاقة ايجابية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وبين المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي لصالح الفرع العلمي. (هبة مجيد عيسى ، 2013، ص1)

7 -دراسة فايز محمد أبو حجر(2013):

هدفت الدراسة للكشف عن درجة استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي الميداني بجامعة الأزهر، واستخدم الباحث المنهج الوظيفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث و قام ببناء أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) وتتكون من محورين و (35) فقرة لقياس درجة استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة و التفكير الناقد في الأداء التدريسي وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وطبقت الدراسة على عينة الدراسة والبالغ عددها (41) مشرفا ومشرفة في الفصل الدراسي الأول من العام 2013/2012 وكانت النتائج على النحو التالي : تبين وجود نقص و ضعف في امتلاك واستخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين والتربويين حيث بلغ متوسط بطاقة الملاحظة الكلية وفق استجابات عينة الدراسة بلغت 62% وهي نسبة متوسطة إلى حد ما وبلغت أعلى درجات الاستجابة في المجال الأول لمهارات الخطابة وقد بلغت نسبة 66 % يليها المحور الثاني لمهارات التفكير الناقد بنسبة 62 %، لا توجد فروق دالة إحصائية على الاستجابات السيئة تعزى لمنهج الجنس (الذكور - إناث)، تحديد قائمة بمهارات الخطابة والتفكير الناقد الواجب توفرها في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين وفي مناهج كليات التربية . (فايز محمد أبو حجر، 2013، ص243)

8 -دراسة سائد محمد ربابعة (2014) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين، ومن جهة نظر المعلمين ، ودرجة تمميتهم لها في ضوء كل من متغير الجنس ، و سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي لها صلة بالتفكير الناقد، و معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات و درجة وجودها لدى الطلبة. و تكونت عينة الدراسة من (140) معلما ومعلمة،

وبعد تحليل النتائج ظهر أن درجة امتلاك الطلبة لمؤشرات التفكير الناقد كانت متوسطة (2.95) بينما كانت درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات كبيرة .فبلغت (3.94)، و تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد بحسب كل من متغير الجنس، و سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية ذات الصلة، كما تبين وجود علاقة دالة موجبة فيما بين درجة تنمية المعلم لمؤشرات التفكير الناقد ودرجة امتلاك الطلبة لها. (سائد محمد ربيعة،2014،ص244)

9 -دراسة برهان محمود حمادنة وخالد يوسف عاصي (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (172) طالبا و طالبة منتسبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة إربد ، وبعد التحليل أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة كان بمستوى متوسط و دون المستوى المأمول ،كما أظهرت وجود فروق في مهارات التفكير الناقد (التحليل ،الاستدلال ،الاستنتاج) والتفكير الناقد ككل يعزى للجنس و لصالح الإناث . وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الاستراتيجيات والبرامج الحديثة في بناء المناهج التربوية في المباحث المختلفة و تقديمها للطلبة بطرق قائمة على التفكير الناقد و مهاراته. (برهان حمادنة، خالد عاصي، 2015، ص 130)

10 -دراسة أمجد فرحان الركيبات (2015) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التفكير الناقد وعلاقتها بالجنس لدى طلبة الصف الثامن أساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية. تكونت عينة الدراسة من (105) طالب وطالبة من مديرية تربية البادية الجنوبية، أظهرت النتائج أن وجود درجة ممارسة متوسطة للتفكير الناقد لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق بين أفراد العينة في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للجنس. (أمجد فرحات الركيبات،2015،ص45)

11 دراسة غرم الله بركات الزهراني (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب و طالبات السنة التحضيرية بكلية العلوم و الآداب في المخواة بجامعة الباحة ،وتكونت عينة الدراسة من (272) طالبا وطالبة مقسمين وفق التخصص إلى (132) طالبا وطالبة في التخصص العلمي و (140) طالبا وطالبة في التخصص الأدبي والإنساني. توصلت إلى تدني مستوى أفراد العينة في المهارات الثلاث للتفكير الناقد، كما بينت كذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء الطلاب والطالبات في الاختبار، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء أفراد التخصص العلمي وأفراد التخصص الأدبي والإنساني. (غرم الله الزهراني، 2016، ص 156)

12 دراسة شطة عبد الحميد (2016):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التفكير الناقد و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط ، ومعرفة الفروق في كل من التفكير الناقد والتوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس ، والتخصص الدراسي (أدبي ، علمي، تسيير واقتصاد) ، وتكونت العينة من (300) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي ،وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الناقد ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق الدراسي ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد تختلف باختلاف التخصص (علمي، أدبي، تسيير واقتصاد) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تختلف باختلاف التخصص (علمي، أدبي، تسيير واقتصاد). (عبد الحميد شطة، 2016، ص72)

13 دراسة إياد أحمد شبحان الديلمي و عمر عبد الرزاق الهويل (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للصف الثامن الأساسي في الأردن، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في توزيع فقرات مهارات التفكير الناقد، وقد جاءت مهارة التعرف إلى الافتراضات بالمرتبة الأولى ب (98) تكراراً، تلتها مهارة التفسير ب (93) تكراراً، ثم مهارة الاستنتاج ب (84) تكراراً، ثم مهارة التقويم ب (60)، وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة التحليل ب (49) تكراراً، وأظهرت النتائج أن دروس النثر احتوت على مهارات التفكير الناقد أكثر من دروس الشعر، وقد أوصت الدراسة بتوصيات عدة منها إثراء كتاب مهارات الاتصال بالأنشطة والأسئلة ووسائل التقويم التي تركز على مهارات التفكير العليا. (إياد الديلمي، عمر الهويل، 2017، ص548)

14 دراسة عبد الواحد سعيد محمد حيدر (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بفرع جامعة تعز بالتربية لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية من الجنسين، منهم (189) في المستوى الأول، و (87) في المستوى الرابع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية من أربعة تخصصات هي: (علوم القرآن، اللغة الانجليزية، الفيزياء، الرياضيات). وقد أظهرت نتائج الدراسة، تدني مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بالتربية لمهارات التفكير الناقد بشكل عام، حيث لم يصلوا إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد في الدراسة بالنسبة (60%) من الدرجة الكلية للاختبار، ولم يظهر أثر دال لمتغير الجنس، وقد ظهر أثر دال لمتغير التخصص لصالح اللغة الانجليزية، إضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج وجود تفاعل مشترك بين متغيري المستوى الدراسي والجنس. (عبد الواحد حيدر، 2017، ص114)

15 دراسة سهام عبد الهادي محمد (2017) :

هدفت الدراسة إلى اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات القسم الرياضي لأطفال المرحلة الأولى ، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على طالبات القسم الرياضي في كلية التربية للبناء في مادة علم النفس العام للمرحلة الأولى من المحاضرات على عتبة مكونة من طلبة من مجموعتين (25) طالبا و (25) طالبة و بعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاج المجموعة و هذا ما دل على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية. (سهام محمد عبد الهادي، 2017، ص105)

التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير الناقد:

من حيث الأهداف :

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها حيث هدفت دراسة الزهراني (2016) إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب و طالبات السنة التحضيرية بكلية العلوم و الآداب بالمخوة في جامعة الباحة ، أما دراسة الركييات (2015) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة التفكير الناقد وعلاقتها بالجنس لدى طلبة الصف الثامن أساسي في مديرية التربية و التعليم لمنطقة البادية الجنوبية، أما دراسة هبة مجيد عيسى (2013) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والإبداع لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، والتعرف على العلاقة بين التفكير الناقد والإبداع تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس) ومتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي) ، أما دراسة مرعي ونوفل (2007) هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأثروا)، أما دراسة الحدابي والأشول (2012) فهذهت إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية لمدينتين صنعاء و تعز والكشف عن علاقة كل من النوع (ذكر ،

أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات ، أما دراسة ربايعه (2014) فهدفت إلى معرفة مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين، ومن جهة نظر المعلمين، و درجة تمتيهم لها في ضوء كل من متغير الجنس وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي لها صلة بالتفكير الناقد، و معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات ودرجة وجودها لدى الطلبة ، أما دراسة الديلمي والهويل (2017) فهدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للصف الثامن الأساسي في الأردن، أما دراسة حيدر (2017) فهدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بفرع جامعة تعز بالتربية لمهارات التفكير الناقد وفقا لمتغيرات الجنس ، والتخصص الأكاديمي ، والمستوى الدراسي ،أما دراسة شطة (2016) فهدفت إلى بحث العلاقة بين التفكير الناقد و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط ، ومعرفة الفروق في كل من التفكير الناقد والتوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي (أدبي ،علمي، تسيير واقتصاد) أما دراسة عسقول (2009) فهدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ،أما دراسة العنزي (2013) فهدفت إلى بحث فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث متوسط ،أما دراسة زيوش (2013) فهدفت إلى التعرف على دور وأهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، أما دراسة حمادنة وعاصي (2015) فهدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن ،أما دراسة سهام عبد الهادي (2017) فهدفت إلى اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات القسم الرياضي لأطفال المرحلة الأولى ،أما دراسة أبو حجر (2013) فهدفت للكشف عن درجة استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي الميداني بجامعة الأزهر .

لقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت في دراسة الزهراني (2016) 272 طالبا وطالبة للسنة التحضيرية موزعين وفق التخصص إلى 132 طالبا وطالبة في التخصص العلمي و 140 طالبا وطالبة في التخصص الأدبي والإنساني ، أما دراسة الركيبات (2015) فبلغت 105 طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن من مديرية تربية البادية، أما دراسة هبة مجيد عيسى (2013) فبلغت 400 طالبة من المرحلة الإعدادية للصف الدراسي(الرابع، الخامس، السادس) تخصص(علمي، أدبي) ،أما دراسة مرعي ونوفل (2007) فبلغت 510 طالب وطالبة من كلية العلوم التربوية للمستويات الأربعة ،أما دراسة الحداوي والأشول 2012 فبلغت 121 طالب وطالبة للمرحلة الثانوية، أما دراسة ربيعة (2014) فبلغت 140 معلما ومعلمة من المرحلة الثانوية، أما دراسة حيدر (2017) فبلغت 189 في المستوى الأول و 87 في المستوى الرابع من أربعة تخصصات هي(علوم القرآن، اللغة الانجليزية ،الفيزياء، الرياضيات)،أما دراسة شطة (2016) فتكونت من 300 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي للتخصص(أدبي، علمي، تسيير واقتصاد)،أما دراسة عسقول (2009) فتكونت من 381 طالبا وطالبة من الجامعة للتخصص(أدبي ،علمي) ،أما دراسة العنزي (2013) فبلغت 60 طالبا منهم 30 طالبا يمثلون المجموعة التجريبية و 30 طالبا يمثلون المجموعة الضابطة من طلاب الصف الثالث متوسط، أما دراسة زيوش (2013) فتكونت من 246 طالب وطالبة من طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، أما دراسة حمادنة وعاصي (2015) فتكونت من 172 طالبا وطالبة من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، أما دراسة سهام عبد الهادي (2017) فبلغت 50 طالبة من القسم الرياضي في كلية التربية في مادة علم النفس للمرحلة الأولى ،أما دراسة أبو حجر (2013) فبلغت 41 مشرفا ومشرفة في الفصل الدراسي الأول للطلبة المعلمين.

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة حيث اشارت دراسة الزهراني (2016) إلى تدني مستوى أفراد العينة في المهارات الثلاث للتفكير الناقد ،كما بينت كذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء الطلاب والطالبات في الاختبار ، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء أفراد التخصص العلمي وأفراد التخصص الأدبي والإنساني، أما دراسة الركيبات (2015) فأشارت إلى أن وجود درجة ممارسة متوسطة للتفكير الناقد لدى أفراد العينة ،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد العينة في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للجنس ،أما دراسة هبة مجيد عيسى (2013) فأشارت إلى أن درجة التفكير الناقد ودرجة التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية تقع ضمن المستوى المتوسط المقبول تربويا ،وانه توجد علاقة ايجابية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى أفراد العينة ،كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وكل من المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي لصالح الفرع العلمي ،أما دراسة مرعي ونوفل (2007) فأشارت إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد ب 80% كما أظهرت وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، كما كانت الفروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج على وجود و علاقة ايجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، و المعدل التراكمي من جهة ثانية و مستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء ،و الاستدلال ،و التقييم ،أما دراسة الحدابي والأشول (2012) فأظهرت أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة و المهارات ككل) لم تصل إلى حد مقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار

مهارات التفكير الناقد ككل، و لكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث . كما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل) و تحصيلهم الدراسي، أما دراسة رابعة (2014) أظهرت أن درجة امتلاك الطلبة لمؤشرات التفكير الناقد كانت متوسطة (2.95) بينما كانت درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات كبيرة . فبلغت (3.94)، و تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد بحسب كل من متغير الجنس، و سنوات الخبرة ،و عدد الدورات التدريبية ذات الصلة، كما تبين وجود علاقة دالة موجبة ما بين درجة تنمية المعلم لمؤشرات التفكير الناقد و درجة امتلاك الطلبة لها، أما دراسة الديلمي والهويل (2017) أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في توزيع فقرات مهارات التفكير الناقد ،وقد جاءت مهارة التعرف إلى الافتراضات بالمرتبة الأولى بـ (98) تكراراً، تلتها مهارة التفسير بـ (93) تكراراً، ثم مهارة الاستنتاج بـ (84) تكراراً، ثم مهارة التقويم بـ (60)، وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة التحليل بـ (49) تكراراً، وأظهرت النتائج أن دروس النثر احتوت على مهارات التفكير الناقد أكثر من دروس الشعر ،وقد أوصت الدراسة بتوصيات عدة منها إثراء كتاب مهارات الاتصال بالأنشطة والأسئلة ووسائل التقويم التي تركز على مهارات التفكير العليا، أما دراسة شطة (2016) أسفرت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق الدراسي ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد تختلف باختلاف التخصص (علمي، أدبي، تسيير واقتصاد) ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تختلف باختلاف التخصص (علمي، أدبي، تسيير واقتصاد)، أما دراسة عسقول (2009) فتوصلت إلى أنه يوجد مستوى متدن من الذكاء ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة ،وتوجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير

الناقد، وأنه توجد فروق في التفكير الناقد تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى لاختلاف التخصص (علوم، أدب)، وكذلك لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تعزى للجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى)، أما دراسة العنزي (2013) فتوصل الباحث إلى أنه يوجد مستوى متدن للذكاء ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة، وتوجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وأنه توجد فروق في التفكير الناقد تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تعزى لاختلاف التخصص (علوم، أدب)، وكذلك لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تعزى للجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى)، أما دراسة زيوش (2013) فتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير السن، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الإقامة (المدينة / القرية). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (بكالوريا: علمي / أدبي) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير التخصص الرياضي لصالح تخصص الألعاب الجماعية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير خبرة الممارسة لصالح ذوي الخبرة في الممارسة (قبل وأثناء الجامعة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس / ماستر). أما دراسة حمادنة

وعاصي (2015) أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة كان بمستوى متوسط ودون المستوى المأمول ،كما أظهرت وجود فروق في مهارات التفكير الناقد (التحليل ،الاستدلال ، الاستنتاج) والتفكير الناقد ككل يعزى للجنس و لصالح الإناث . وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الاستراتيجيات والبرامج الحديثة في بناء المناهج التربوية في المباحث المختلفة و تقديمها للطلبة بطرق قائمة على التفكير الناقد ومهاراته، أما دراسة سهام عبد الهادي (2017) فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاج المجموعة و هذا ما دل على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية ،أما دراسة أبو حجر (2013) فأشارت النتائج إلى أنه بوجود نقص و ضعف في امتلاك و استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة و التفكير الناقد في الاداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين التربويين حيث بلغ متوسط بطاقة الملاحظة الكلية ؛ فقد استجابات عينة الدراسة وبلغت 62% و هي نسبة متوسطة إلى حد ما وتعتبر أعلى درجات الاستجابة في المجال الأول لمهارات الخطابة و قد بلغت نسبة 66% يليها المحور الثاني لمهارات التفكير الناقد بنسبة 62% ،ولا توجد فروق دالة إحصائية على الاستجابات السيئة التي تسري لمنهج الجنس الذكور- إناث) ،و تحديد قائمة بمهارات الخطابة و التفكير الناقد الواجب توفرها في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين و في مناهج كليات التربية .

حول أساليب التعلم:

1 -دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي، رمضان محمد رمضان (2002) :

هدف البحث إلى معرفة الفروق بين طلاب الجامعة ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في أساليب التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (119) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وتم تطبيق استبيان التعلم المعدل لانتوسنل وتايت ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أسلوب

التعلّم العميق لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي ، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصصين العلمي والأدبي في درجات أسلوب التعلّم السطحي لصالح مجموعة طلاب التخصص الأدبي ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلّم الاستراتيجي. (إبراهيم بن سالم الصباطي ، رمضان محمد رمضان، 2002، ص2)

2 -دراسة فاضل شاكّر،كريم عبد ساجر(2006):

هدف البحث إلى معرفة أساليب التعلّم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية -بغداد ، وقد طبق على عينة مكونة من 45 طالبا وطالبة واستخدم مقياسا خاصا بأساليب التعلّم المفضلة حيث يتكون المقياس من ثلاثة مجالات وهي (مجال الأسلوب البصري ، مجال الأسلوب السمعي ، مجال الأسلوب الحسي الحركي) ، وقد دلت النتائج على أن الأسلوب البصري هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة ثم الأسلوب الحسي الحركي والأسلوب السمعي . (فاضل شاكّر،كريم عبد ساجر، 2006، ص1)

3 -دراسة السيد محمد أبو هاشم و طافيناز احمد كمال (2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلّم والتفكير المميّزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية و تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ، و تكونت العينة من (318) طالبا و طالبة بجامعة طيبة، منهم (146) و (172) طالبة. و أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلّم التكيفي-النقاري-التباعدي) و بعض أساليب التفكير(التشريعي-التنفيذي-الحكمي - العالمي-المحلي - المتحرر - المحافظ - الهرمي - الملكي - الأقلي - الفوضوي - الداخلي - الخارجي) لدى طلاب الجامعة، و كذا تمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم و كذا إن أسلوب التعلّم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي هو الأكثر تميزا للذكور بينما كان الأسلوبان النقاري و التشريعي الأكثر للإناث. كما أن أسلوب التعلّم الاستيعابي وأساليب

التفكير التشريعي الخارجي هو الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة، كما إن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الأكثر تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية واللغة الانجليزية) بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تميزاً للتخصصات العلمية (رياضيات – الحاسب الآلي) في تميز طلاب الرياضيات بأسلوب التفكير العالمي وتمييز طلاب الحاسب الآلي بالأسلوب الفوضوي. (محمد السيد، طافيناز أحمد كمال، 2007، ص1)

4 -دراسة الهام بنت إبراهيم محمد وقاد(2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من (1760) طالبة من مختلف التخصصات ،وقد قامت الباحثة بتطبيق قائمة أساليب التفكير (لستيرنبرج وواجنر) وكذلك استخدمت مقياس أساليب التعلم ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعا للتخصص ،وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم . (الهام وقاد،2008،ص أ)

5 -دراسة لبنى جديد (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية . المعالجة العميقة) وقلق الامتحان . وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي و منخفضي قلق الامتحان في درجات أساليب التعلم و درجات التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (264) طالبا من طلاب الصف الثانوي ،مسحوبة بالطريقة العشوائية من (4) مدارس من مدارس مدينة دمشق، وانقسمت العينة إلى (143) إناث و (121) ذكور ، و أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) و قلق الامتحان، و ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم(المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي، كما

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية، بين طلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان وفي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب التعلم (المعالجة السطحية). (لبنى جديد، 2009، ص93-94).

6 -دراسة علي عباس الوسفي (2009):

هدف إلى معرفة أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه فشمّل البحث الحالي لطلبة كلية الفقه والبالغ حجم العينة (324)، واسفرت النتائج عن وجود علاقة متتالية النوع (موجبة - سالبة) والدلالة (الدالة - غير الدالة) بن أساليب التفكير (الملكى - الهرمى - القوطوي - الإقليمي - التشريحي - التنفيذي - الحكمي - العلمي - المحلي - المتحرر - المحافظ - الخارجي - الداخلي) وأساليب التعلم (التكيفي - التقاربي - الاستيعابي - التباعدي) لدى طلبة كلية الفقه و كذلك توجد فروق بين اساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه. (علي عباس اليوسفي، 2009، ص1)

7 -دراسة أسماء عبد الخالق (2011) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية وقد طبق على عينة تتكون من 447 طالبا وطالبة مقسمة إلى (63) طالبا و(384)طالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس، واستخدم مقياس أساليب التعلم المعدل لإننتوستل وتايت ، وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق . (أسماء عبد الخالق، 2011، ص152)

8 -دراسة حمد بلية العجمي (2013) :

هدفت الدراسة لمعرفة أفضل أساليب التعلّم عند طلبة المرحلة المتوسطة بطيئي التعلّم. ومعرفة الفروق في أساليب التعلّم باختلاف الجنس و الصف و نوع التعلّم من حيث الدمج الكلي والجزئي. وقد تكونت عينة الدراسة من (259) طالبا ذكورا و إناثا، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في أساليب التعلّم، ما عدا أسلوب التعلّم السمعي، فكان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور، وبالنسبة للفروق في أساليب التعلّم بحسب الصفوف الدراسية (السادس ،السابع، الثامن، التاسع) فكانت لصالح الصف الأعلى على حساب الصف الأدنى ،كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلّم بالنسبة لنوع التعلّم (الدمج الكلي. الدمج الجزئي) لصالح طلبة الدمج الكلي، ما عدا أسلوب التعلّم الاجتماعي فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع التعليم. (حمد بلية العجمي،2013،ص308)

9 -دراسة مؤيد حامد جاسم الجميلي (2013) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير وأساليب التعلّم ، ومدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلّم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية، وتألّفت عينة الدراسة من (1180) طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي (جامعة بغداد ، جامعة الموصل ،جامعة البصرة) تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثلاث كليات علمية وثلاث كليات إنسانية من كل جامعة ، من الذكور والإناث ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي ثم أسلوب التفكير التركيبي ثم التحليلي والعملي والواقعي، وأساليب التعلّم السائدة هي أسلوب الدافعية للتعلّم السطحي، ثم دافعية التعلّم التحصيلي ، ودافعية التعلّم العميق وإستراتيجية التعلّم العميق وإستراتيجية التعلّم السطحي وإستراتيجية التعلّم التحصيلي، ووجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ و بأساليب التعلّم . (مؤيد حامد الجميلي،2013،ص ط-ي-ك)

10 -دراسة أسامة محمد اكاظمي و محمد ابو الفتوح حامد و جمال حامد جاهين (2013) :

هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة و كذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية و العلاقة بينهما، تكونت العينة من (133) طالب ، وأشارت النتائج إلى نوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ومن ثم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلم كما أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب العلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية. (أسامة محمد أكاظمي، محمد حامد، جمال جاهين، 2013، ص1)

11 -دراسة محمد بن علي معشى و سليمان عبد الواحد يوسف (2014):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي و كذا الكشف عن الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمي ومكان الإقامة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة و التحصيل الأكاديمي للطلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، تكونت العينة من (180) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التعلم المفضلة بين متوسطات الطلاب منخفضي ومتوسطي و مرتفعي الذكاء الاجتماعي بالمرحلة الجامعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة و التحصيل الأكاديمي . (محمد بن علي معشى، سليمان عبد الواحد يوسف، 2014، ص91)

12 -دراسة محمد بن حمعان بن عبد الله الغامدي (2014) :

هدف البحث إلى معرفة أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص و مستوى التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا من

طلاب المرحلة الثانوية ،و توصلت النتائج بعد التحليل إلى أن أساليب التعلّم التي تفضلها عينة الدراسة هذه هي على التوالي (الأسلوب التقاربي - الأسلوب التمثيلي و الأسلوب التكيفي ،الأسلوب التباعدي) كما تبين عدم وجود فروق في أساليب التعلّم تبعاً للتخصص الدراسي (الطبيعي ،الشرعي) ،و كذا وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم تبعاً للصفوف (الأول،الثاني ،الثالث) ،و كذا و جود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع-متوسط-منخفض). (محمد بن جمعان الغامدي،2014،ص1)

13 -دراسة هالة ابراهيم حسن أحمد ، فضل المولى عبد الرضى الشيخ (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أساليب التعلّم المفضلة لدى طلاب باكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي ،وتعرف أثرها على النوع والتخصص والتحصيل الدراسي. استخدم المنهج الوصفي (دراسة مسحية وعلاقات متبادلة) .يتمثل مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المستوى الرابع بكلية التربية بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم الذين سجلوا لمقرر تقنيات التعليم للفصل الدراسي الأول للعام (2013-2014) .بلغ حجم العينة (206) طالبا وطالبة (32) ذكر (174)أنثى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .استخدم استبيان أساليب التعلّم المعدلة لكولب لقياس التعلّم ، توصلت الدراسة إن أسلوب التعلّم المميز لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي هو الأسلوب التقاربي ، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم لهم تعزى إلى نوع الطالب ، بينما توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم تعزى إلى التخصص الدراسي. (هالة ابراهيم حسن، فضل المولى الشيخ،2014،ص13)

14 -دراسة سمير كامل مخيمر وسمير إبراهيم العتيبي وعمر علي دحلان (2014):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلّم المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التحصيلي والأكاديمي، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثون بإعداد

أداة استخراج لها الصدق والثبات؛ للتعرف على أساليب التعلم المفضلة للطلبة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (80) طالباً و (103) طالبة تم اختيارهم في الفصل الدراسي الأول (2012-2013)، وأوضحت نتائج الدراسة بأن أسلوب التعلم الدافعي احتل الترتيب الأول وفقاً لمتغير الجنس، يليه التعلم الفردي ثم التحصيلي ثم التعلم التعاوني على التوالي، ووفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي، فقد كان الترتيب على التوالي: أسلوب التعلم الدافعي، يليه التعلم التعاوني ثم التحصيلي ثم الفردي، ووفقاً لمتغير المستوى التحصيلي احتل أسلوب التعلم الدافعي المرتبة الأولى يليه التعاوني ثم التحصيلي ثم الفردي على التوالي، كما تبين عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لأساليب التعلم بين الطلبة ترجع لمتغيري الدراسة: "الجنس"، و"التحصيل"، بينما توجد فروق في أساليب التعلم ترجع للمستوى الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح المستوى الرابع. و على ضوء هذه النتائج تم وضع بعض التوصيات والمقترحات . (سمير كمال مخيمر ،سمير ابراهيم العتيبي، عمر دحلان، 2014، ص69)

15 -دراسة إبراهيم السيد إسماعيل (2014):

استهدفت الدراسة تحديد أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص، والكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (289) طالبا وطالبة بالتخصصات الأدبية والعلمية من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة المنصورة، وتوصلت الدراسة إلى أن تفضيل الإناث وطلبة الشعب العلمية لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر في التدريس أكثر من تفضيل الذكور وطلبة الشعب الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة في تفضيل باقي أساليب التدريس ترجع للجنس أو التخصص. توجد علاقات موجبة دالة بين درجات الطلبة في أساليب التدريس المفضلة ودرجاتهم في الأساليب الاجتماعية. يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة من خلال بعض أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية. (إبراهيم السيد، 2014، ص2)

16 -دراسة جمانة عادل خرام(2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوب التعلم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية طبقية مكونة من (730) طالباً وطالبة من الطلبة

المسجلين في كلية التربية، جامعة البعث، في مختلف الاختصاصات (معلم الصف، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس، رياض الأطفال)، ومن جميع السنوات الدراسية، منهم (146) طالباً، و(584) طالبة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلّم، التقويم)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلّم، التقويم). (جمانة عادل خرام، 2015، ص 166-171)

17 -دراسة فضل المولى عبد الرضي و أيمن محمد طه عبد العزيز (2015) :

هدفت الدراسة إلى كشف أساليب التعلّم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم، تكونت عينة الدراسة من (383) طالبا وطالبة (96) ذكرا، (287) أنثى تم

اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة . لتحقيق هدف الدراسة استخدمت قائمة أساليب التعلّم لـكولب (1985) الإصدار الثالثة لتحديد أسلوب التعلّم الذي يتبعه الطالب بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق لدى الطلاب في الأساليب التي يتبعونها في مقرر القياس والتقويم التربوي بصورة عامة ، إضافة إلى وجود فروق في هذه الأساليب وفقا لمتغير تخصص الطالب ، بينما لم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لنوع الطالب في أساليب التعلّم المستخدمة. (فضل المولى ايمن محمد طه، 2015، ص71)

18 -دراسة كاظم محسن 2015:

رمت الدراسة إلى التعرف بأساليب التعلّم و أيضا التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة وما هي العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، بلغت العينة (300) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، و بعد التحليل أظهرت النتائج أن أفراد العينة ليس لديهم أسلوب محدد في التعلّم و لديهم حاجة إلى المعرفة إذا ما كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي و كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية أكثر من الحاجة إلى معرفة ما إذ كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفوضوي ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلّم ، وقد يعود السبب إلى أن الطلبة الذين لديهم حاجة إلى المعرفة عالية يستخدمون أساليب تعلم معرفية كثيرة ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام . كاظم محسن ، 2015، ص3(201)

19 -دراسة خالد العتيبي 2015:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من : مهارات التعلّم الموجه ذاتيا وأساليب التعلّم والتحصيل الدراسي ، وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينهما ، وبلغت العينة (140) طالبا في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك

عينة الدراسة لمهارات التعلّم الموجه ذاتيا كان متوسطا ،في الوقت الذي حقق فيه كل من الأسلوب السطحي والاستراتيجي كأساليب للتعلّم لديهم تفوقا عاليا .كما أظهرت النتائج أيضا أن التأثير المباشر لأساليب التعلّم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه في التأثير المباشر لأساليب التعلّم باستثناء الأسلوب الاستراتيجي في التحصيل الأكاديمي -يختلف عنه في التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلّم الموجه ذاتيا ،مما يشير إلى أن مهارات التعلّم الموجه ذاتيا تلعب دورا وسيطا في العلاقة بين أساليب التعلّم والتحصيل الأكاديمي. (خالد العتيبي،2015،ص255)

20 -دراسة محمد يوسف ووآن أريفين (2015) (Wan,Arifin):

هدفت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقات المتبادلة بين بيئة التعلّم، وأساليب التعلّم والأضرار النفسية على طلبة الطب ،حيث أجريت هذه الدراسة المقطعية على (656) من طلبة الطب واستخدم مقياس داندي الجاهز للبيئة التعليمية ، قائمة أساليب التعلّم و (21) عنصرا من مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر لقياس البيئة التعليمية، و أساليب التعلّم و الأضرار النفسية ، على التوالي . ثم تنفيذ نموذج معادلة هيكلية من خلال تحليل برمجيات هيكلية و قتية ، خلصت النتائج إلى أن للبيئة التعليمية الإيجابية تأثيرات مباشرة و إيجابية على الصحة النفسية لطلبة الطب، و لأساليب التعلّم الإستراتيجية والعميقة تأثيرات إيجابية على البيئة التعليمية الملموسة، بينما كانت الآثار الايجابية لأساليب التعلّم العميقة غير مباشرة على الصحة النفسية .كما أن تحسين البيئة التعليمية و تعزيز التعلّم العميق لطلبة الطب سيحسن الصحة النفسية أثناء التدريب الطبي. (محمد يوسف وان أريفين،2015،ص411)

21 -دراسة منى فيصل القحطاني (2015):

هدف البحث إلى الكشف عن أساليب التعلّم لدى الطلبة، واستقصاء وجهات نظر الطلبة نحو بيئتهم التعليمية .كما يهدف أيضا إلى الكشف عن أي علاقة محتملة بين التحصيل الدراسي للطلاب

وأساليب التعلّم و البيئة التعليمية ،وقد بلغ عدد العينة (157) وزعت على الطلبة الجامعيين في السنة الأولى للعلوم التطبيقية، و بعد تحليل النتائج أظهرت الدراسة أن الطلبة سيستخدمون جميع أساليب التعلّم المختلفة، ولكن استخدام الأسلوب التحصيلي، والاستراتيجي وإعادة الإنتاج كان الأكثر استخداما . كما كانت تصورات الطلبة نحو بيئتهم التعليمية أكثر ايجابية، كما أنهم كانوا راضين عن تعلمهم، وعن المعلمين، ومناخ الدراسة، والحياة الاجتماعية، حيث تأثرت أساليب التعلّم لديهم بوجهة نظرهم نحو بيئتهم التعليمية أيضا. (منى فيصل القحطاني،2015،ص1)

22 -دراسة عفاف سالم المحمدي (2017):

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلّم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة .حيث تكونت عينة الدراسة من (397) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود ،منهن (204) طالبة من الكليات الإنسانية ، و (193) يمثلن الكليات العلمية . وقد اتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلّم (الأدائي والفردى) باختلاف نمط السيطرة الدماغية لصالح ذوي سيطرة الدماغ الأيسر ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلّم (الأدائي) باختلاف متغير التخصص لصالح الكليات الإنسانية. كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلّم السمعي باختلاف متغير المستوى الدراسي.(عفاف المحمدي،2017،ص134)

التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التعلّم:

من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ؛ حيث هدفت دراسة عبد الرضي و أيمن محمد طه (2015) إلى كشف أساليب التعلّم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم أما

دراسة عفاف سالم (2017) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة ،أما دراسة إبراهيم السيد (2014) فهدفت إلى تحديد أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص ، والكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية ،أما دراسة أبو هاشم وطافيناز (2007) فهدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ،أما دراسة كاظم (2015) فهدفت إلى التعرف بأساليب التعلم وأيضا التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة وما هي العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،أما دراسة خالد العتيبي (2015) فهدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من : مهارات التعلم الموجه ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي ، وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينهما أما دراسة محمد يوسف و وان أرفين (2015) فهدفت إلى استكشاف العلاقات المتبادلة بين بيئة التعلم ، وأساليب التعلم والأضرار النفسية على طلبة الطب ،أما دراسة منى فيصل (2015) فهدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة ، واستقصاء وجهات نظر الطلبة نحو بيئتهم التعليمية .كما يهدف أيضا إلى الكشف عن أي علاقة محتملة بين التحصيل الدراسي للطلاب وأساليب التعلم و البيئة التعليمية ،أما دراسة أسماء عبد الخالق (2011) فهدفت إلى معرفة أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية ، أما دراسة فاضل شاكر وكريم (2006) فهدفت إلى معرفة أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية -بغداد ، أما دراسة الصباطي ومحمد رمضان (2002) فهدفت إلى معرفة الفروق بين طلاب الجامعة ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في أساليب التعلم ،أما دراسة العجمي (2013) فهدفت إلى معرفة أفضل أساليب التعلم عند طلبة المرحلة المتوسطة بطيئي التعلم .و معرفة الفروق في أساليب التعلم باختلاف الجنس و الصف و نوع التعلم من حيث الدمج الكلي و الجزئي ، أما دراسة علي معشي وعبد الواحد يوسف (2014) فهدفت إلى التعرف

على الفروق في أساليب التعلّم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي وكذا الكشف عن الفروق في أساليب التعلّم المفضلة لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمي ومكان الإقامة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلّم المفضلة والتحصيل الأكاديمي للطلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي ، أما دراسة محمد بن جمعان (2014) فهدفت إلى معرفة أساليب التعلّم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص و مستوى التحصيل الدراسي ،أما دراسة هالة إبراهيم وفضل المولى (2014) فهدفت إلى استكشاف أساليب التعلّم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي، والتعرف على أثرها على النوع والتخصص والتحصيل الدراسي، أما دراسة مؤيد حامد (2013) فهدفت إلى معرفة أساليب التفكير وأساليب التعلّم ، ومدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلّم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية، أما دراسة إلهام بنت إبراهيم (2008) فهدفت إلى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلّم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية، أما دراسة لبنى جديد (2009) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلّم (المعالجة السطحية . المعالجة العميقة) وقلق الامتحان . وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات أساليب التعلّم و درجات التحصيل الدراسي ، أما دراسة جمانة عادل (2015) فهدفت إلى التعرف على أسلوب التعلّم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي ، أما دراسة أسامة محمد ومحمد أبو الفتوح وجمال حامد (2013) فهدفت إلى التعرف على أساليب التعلّم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وكذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية والعلاقة بينهما ، أما دراسة سمير كامل وسمير إبراهيم (2014) فهدفت إلى التعرف على أساليب التعلّم المنفصلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى متغيرات الجنس و المستوى التحصيلي و الأكاديمي ،

أما دراسة علي عباس (2009) فهدفت إلى معرفة أساليب التفكير و التعلم عند طلبة كلية الفقه فشمّل البحث الحالي طلبة كلية الفقه.

من حيث عينات الدراسات وطبيعتها:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات وطبيعتها (النوع)، حيث في دراسة عبد الرضي وأيمن محمد طه (2015) تكونت عينة الدراسة من (383) طالبا وطالبة (96) ذكرا، (287) أنثى من كلية التربية، أما دراسة عفاف سالم (2017) تكونت عينة الدراسة من (397) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، منهم (204) طالبة من الكليات الإنسانية، و (193) يمثلن الكليات العلمية، أما دراسة إبراهيم السيد (2014) عينة قوامها (289) طالبا وطالبة بالتخصصات الأدبية والعلمية من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة المنصورة، أما دراسة أبو هاشم وطافيناز (2007) تكونت العينة من (318) طالبا وطالبة للتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية بجامعة طيبة، منهم (146) و (172) طالبة، أما دراسة كاظم (2015) بلغت العينة (300) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، أما دراسة خالد العنيتي (2015) وبلغت العينة (140) طالبا في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود، أما دراسة محمد يوسف ووان أريفين (2015) فتكونت من على (656) من طلبة الطب، أما دراسة منى فيصل (2015) بلغ عدد العينة فيها (157) وزعت على الطلبة الجامعيين في السنة الأولى للعلوم التطبيقية، أما دراسة أسماء عبد الخالق (2011) بلغت عينة تتكون من (447) طالبا وطالبة مقسمة إلى (63) طالبا و(384) طالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس، أما دراسة فاضل شاکر وکريم (2006) بلغت العينة من (45) طالبا وطالبة من الكلية التقنية، أما دراسة الصباطي ومحمد رمضان (2002) وتكونت عينة الدراسة من (119) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية لتخصصين العلمي والأدبي بجامعة الملك فيصل، أما دراسة العجمي (2013) تكونت عينة الدراسة من (259) طالبا ذكور وإناث من المرحلة المتوسطة للصفوف (السادس، السابع، الثامن، التاسع) أما دراسة علي معشى وعبد

الواحد يوسف (2014) تكونت العينة من (180) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان، أما دراسة محمد بن جمعان (2014) تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية للتخصص (الطبيعي، الشرعي) والصفوف (الأول، الثاني، الثالث)، أما دراسة هالة إبراهيم وفضل المولى (2014) بلغ حجم العينة (206) طالبا وطالبة (32) ذكر (174) أنثى من طلاب المستوى الرابع بكلية التربية باكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم ، أما دراسة مؤيد حامد (2013) تألفت عينة الدراسة من (1180) طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي (جامعة بغداد ، جامعة الموصل، جامعة البصرة) للتخصصات العلمية والإنسانية، أما دراسة إلهام بنت إبراهيم (2008) وتكونت عينة الدراسة من (1760) طالبة من المرحلة الجامعية لمختلف التخصصات ، أما دراسة لبنى جديد (2009) تكونت عينة الدراسة من 264 طالبا من طلاب الصف الثانوي ، أما دراسة جمانة عادل (2015) كانت مكونة من (730) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة البعث ،في مختلف الاختصاصات (معلم الصف، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس، رياض الأطفال)،ومن جميع السنوات الدراسية، منهم (146) طالباً، 584 وطالبة ، أما دراسة أسامة محمد ومحمد أبو الفتوح وجمال حامد (2013) تكونت العينة من (133) طالب من طلاب جامعة طيبة،أما دراسة سمير كامل وسمير إبراهيم (2014) تكونت العينة من 183 طالبا من المستوى الرابع لكلية التربية بجامعة الأقصي، أما دراسة علي عباس (2009) فبلغت العينة (324) طالب لكلية الفقه.

من حيث نتائج الدراسات:

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها ،وذلك باختلاف الأهداف الخاصة لكل دراسة ؛ فدراسة عبد الرضي وأيمن محمد طه (2015) أسفرت عن وجود فروق لدى الطلاب في الأساليب التي يتبعونها في مقرر القياس والتقويم التربوي بصورة عامة ، إضافة إلى وجود فروق في هذه الأساليب وفقا لمتغير تخصص الطالب ،بينما لم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لنوع الطالب في أساليب التعلم المستخدمة،

أما دراسة عفاف سالم (2017) اتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم السمعي باختلاف متغير المستوى الدراسي ،أما دراسة أبو هاشم وصافيناز (2007) أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلم (التكتيفي-التقاري-التباعدي) وبعض أساليب التفكير(التشريعي-التنفيذي- الحكمي - العالمي-المحلي - المتحرر - المحافظ - الهرمي - الملكي - الأقلّي - الفوضوي - الداخلي - الخارجي)لدى طلاب الجامعة ،أما دراسة كاظم (2015) فأظهرت النتائج أن أفراد العينة ليس لديهم أسلوب محدد من التعلم و لديهم حاجة إلى المعرفة إذا كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية من الحاجة إلى معرفة إذ كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفوضوي وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم ، وقد يعود السبب إلى أن الطلبة الذين لديهم حاجة إلى المعرفة عالية يستخدمون أساليب تعلم معرفية كثيرة ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام ،أما دراسة خالد العتيبي (2015) أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتيا كان متوسطا ، في الوقت الذي حقق فيه كل من الأسلوب السطحي ، والاستراتيجي كأساليب للتعلم لديهم تفوقا عاليا .كما أظهرت النتائج أيضا أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه في التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الاستراتيجي في التحصيل الأكاديمي -يختلف عنه في التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتيا ،مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيا تلعب دورا وسيطا في العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، أما دراسة محمد يوسف ووان أريفين (2015) خلصت النتائج إلى أن للبيئة التعليمية الإيجابية تأثيرات مباشرة و إيجابية على الصحة النفسية لطلبة الطب ، ولأساليب التعلم الإستراتيجية والعميقة تأثيرات إيجابية على البيئة التعليمية الملموسة، بينما كانت الآثار الايجابية لأساليب التعلم العميقة غير

مباشرة على الصحة النفسية .كما أن تحسين البيئة التعليمية و تعزيز التعلّم العميق لطلبة الطب سيحسن الصحة النفسية أثناء التدريب الطبي ،أما دراسة أسماء عبد الخالق (2011) توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلّم العميق، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أسلوب التعلّم العميق ، أما دراسة فاضل شاكر وكريم (2006) توصلت النتائج إلى أن الأسلوب البصري هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة ثم الأسلوب الحسي حركي والأسلوب السمعي ، أما دراسة الصباطي ومحمد رمضان (2002) فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أسلوب التعلّم العميق لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلّم السطحي لصالح مجموعة طلاب التخصص الأدبي ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلّم الاستراتيجي ،أما دراسة العجمي (2013) أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلّم، ما عدا أسلوب التعلّم السمعي، فكان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور ، وبالنسبة للفروق في أساليب التعلّم بحسب الصفوف الدراسية (السادس ،السابع، الثامن، التاسع) فكانت لصالح الصف الأعلى على حساب الصف الأدنى ،كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلّم بالنسبة لنوع التعلّم (الدمج الكلي. الدمج الجزئي) لصالح طلبة الدمج الكلي، ماعدا أسلوب التعلّم الاجتماعي فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع التعليم، أما دراسة محمد بن جمعان (2014) فأسفرت النتائج بعد التحليل عن أن أساليب التعلّم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي (الأسلوب التقاربي – الأسلوب التمثيلي و الأسلوب التكيفي، الأسلوب التباعدي) كما بينت عدم وجود فروق في أساليب التعلّم تبعا للتخصص الدراسي (الطبيعي، الشرعي)، و كذا وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلّم تبعا للصفوف (الأول، الثاني،

(الثالث) ، وكذا و جود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع-متوسط-منخفض ،أما دراسة هالة إبراهيم وفضل المولى (2014) توصلت الدراسة الى إن أسلوب التعلّم المميّزة لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي هو الأسلوب التقاربي، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم لهم تعزى إلى نوع الطالب، بينما توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلّم تعزى إلى التخصص الدراسي، أما دراسة مؤيد حامد (2013) توصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي ثم أسلوب التفكير التركيبي ثم التحليلي والعملي والواقعي، وأساليب التعلّم السائدة هي أسلوب الدافعية للتعلّم السطحي، ثم دافعية التعلّم التحصيلي، ودافعية التعلّم العميق وإستراتيجية التعلّم العميق وإستراتيجية التعلّم السطحي وإستراتيجية التعلّم التحصيلي، ووجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلّم، أما دراسة إلهام بنت إبراهيم (2008) وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلّم تبعاً للتخصص ،وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلّم ، أما دراسة لبنى جديد (2009) فأظهرت النتائج ،وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، و ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التعلّم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي ،كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية، بين طلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في أسلوب التعلّم (المعالجة العميقة) لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان ،وفي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلاب منخفضي قلق الامتحان ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب التعلّم (المعالجة السطحية)، أما دراسة جمانة عادل (2015) فأظهرت النتائج : وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية)،وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وجود

ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم السطحي، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلّم، التقويم)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في أبعاد معرفة المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلّم العميق، ودرجاتهم في أبعاد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، مراقبة الفهم، استراتيجيات إدارة المعلومات، استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلّم، التقويم)، أما دراسة أسامة محمد ومحمد أبو الفتوح وجمال حامد (2013) أشارت النتائج إلى نوع أساليب التعلّم المفضلة لدى الطلاب ثم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلّم كما أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب العلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية، أما دراسة سمير كامل وسمير إبراهيم (2014) فأوضحت أن أسلوب التعلّم الدافعي أصل الأول وفق متغير الجنس ووفقا لمتغير المستوى الأكاديمي كما أن أسلوب التعلّم الدافعي ووفقا لمتغير المستوى التحصيلي أفضل أسلوب التعلّم الدافعي الترتيب الأول كما تبين عدم وجود فروق في درجة الكلية لأساليب التعلّم من الطلبة ترجع لمتغير الدراسة (الجنس والتحصيل بينما توجد فروق في أساليب التعلّم ترجع للمستوى الأكاديمي، أما دراسة علي عباس (2009) توصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة متتالية النوع (موجبة - سالبة) و الدالة (الدالة - غير الدالة) بين أساليب التفكير (الملكي - الهرمي - ال فوظوي - الإقليمي - التشريحي - التنفيذي - الحكمي -

العلمي - المحلي - المتحرر - المحافظ - الخارجي - الداخلي) وأساليب التعلم (التكميلي - التقاربي -

الاستيعابي - التباعدي) لدى طلبة كلية الفقه وكذلك توجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

- حول العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير الناقد:

1 -دراسة ريك رود و مات باكر و تراسي هوفر (2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم وقدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى لكلية الزراعة بفلوريدا ، تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة ، تم جمع البيانات باستعمال مقياس أساليب التعلم لكولب ومقياس كالفورنيا للتفكير الناقد ،وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصرف في التفكير الناقد بين الذكور والإناث ، وأنه توجد لدى العديد من الطلبة في العينة المدروسة نزعة منخفضة من التفكير الناقد بـ(30.5%) بينما كان لدى (1.7%) نزعة عالية تجاه التفكير الناقد .(ريك رود،مات باكر،تراسي هوفر،2000،ص2)

2 -دراسة سيريو بولوس وقارزيموس يومونيس(2007):

هدفت إلى معرفة تغيرات أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد ، تكونت عينة الدراسة من 68 طالبا من طلاب الدراسات العليا في برامج تعليم درجة الماجستير في مستوى الأعمال باليونان، واستعمل مقياسي أساليب التعلم لكولب ومقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ،وأظهرت نتائج الدراسة أن نوع أسلوب التعلم السائد هو (الاستيعابي) و(التقاربي) بين طلاب المرحلة الأولى والثانية حيث أصبحوا متعلمين أكثر توازنا بحيث يرتبط تطور التعلم المتوازن هنا بالأبعاد (لموسة- مجردة- نشطة - عاكسة) لعملية التعلم ، ويرتبط هذا البعد الأخير ارتباطا وثيقا بمهارات التفكير الناقد لدى طلاب جميع مستويات الأداة المستخدمة . (سيريو بولوس، قارزيموس يومونيس، 2007، ص45)

3 -دراسة نيقلين يانيس (2012):

هدفت الدراسة إلى مراجعة أساليب التعلّم والتفكير الناقد لمعلمي العلوم في كلية التربية قبل الخدمة من حيث الجنس والمدرسة والعمر ، ولمعالجة العلاقة بين أساليب التعلّم الخاصة بهم ومستوى التفكير الناقد أستمعمل الباحث مقياس كالفورنيا للتفكير الناقد ومقياس كلوب لأساليب التعلّم ، تكونت عينة الدراسة من 330 معلم ومعلمة (207) معلمة و(123) معلم .أظهرت النتائج أن مجموعات المعلمين قبل الخدمة يفضلون في الغالب أسلوب التعلّم المتباين متبوعا بأسلوب التعلّم المتماثل ، هناك مستوى منخفض في العلاقة الايجابية بين أساليب التعلّم والتصرف في التفكير الناقد لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، ومستوى منخفض من العلاقة السلبية بين أساليب التعلّم والتصرف في التفكير الناقد لأولئك الذين يعانون من أسلوب التعلّم المتباين ، ومستوى منخفض من العلاقة ذات الدلالة الثابتة بين أساليب التعلّم والتصرف في التفكير الناقد لأولئك الذين لديهم أسلوب التعلّم التكيفي.(نيقلين يانيس،2012،ص1-2)

4 -دراسة زهر غزيفاكيلي وروهنجيز نوروزي نيا وآخرون(2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مهارات التفكير الناقد وأساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في أدائهم الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (216) طالبا وطالبة (114) طالبة و(102) طالبا في تركيا، تم جمع البيانات باستعمال مقياس أساليب التعلّم لكولب ومقياس كالفورنيا للتفكير الناقد، أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في هذه الجامعة غير مقبولة وكذلك توجد علاقة بين أساليب التعلّم والتفكير الناقد والأداء الأكاديمي.(زهر غزيفاكيلي، روهنجيز نوروزي نيا،2012، ص 95)

5 -دراسة بالكين ديلكلي (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وأساليب التعلّم للطلاب الموهوبين عقليا ،تكونت عينة الدراسة من (225) طالبا موهوبا في تركيا يحضرون إلى مركز العلوم والفنون التي تعد

مراكز أنشطة بعد المدرسة للطلاب الموهوبين عقليا ، تم جمع البيانات باستعمال مقياس أساليب التعلم لكونل ومقياس كاليفورني للتفكير الناقد ، كشفت النتائج أن الجنس لم يكن متغيرا مهما لأساليب التعلم ولكنه مهم لمهارات التفكير الناقد ، حصل الطلاب الموهوبون على درجات عالية على مقياس التفكير الناقد ، كما أنه توجد علاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين في البعد التحليلي لمقياس التفكير الناقد ، والطلاب الموهوبون الذين حققوا أعلى الدرجات في المقياس كان لديهم استيعاب وتقارب في أساليب التعلم. (بالكين ديلكلي، 2017، ص69)

التعقيب على الدراسات:

من حيث الأهداف: تباينت الدراسات في أهدافها ، حيث هدفت دراسة نيقلين يانيس (2012) إلى مراجعة أساليب التعلم والتصرف في الناقد لمعلمي العلوم قبل الخدمة من حيث الجنس والمدرسة والعمر ، ولمعالجة العلاقة بين أساليب التعلم الخاصة بهم ومستوى التفكير الناقد ، بينما هدفت دراسة سيريو بولوس وقارزيموس يومونيس (2007) إلى معرفة تغيرات أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، في حين هدفت دراسة بالكين ديلكلي (2017) إلى معرفة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وأساليب التعلم للطلاب الموهوبين عقليا، وهدفت دراسة ريك رودومات باكر وتراسي هوفر (2000) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم وقدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى لكلية الزراعة ، وهدفت دراسة زهر غزيفاكلي وروهينجيز نوروزي نيا وآخرين (2012) إلى معرفة دور مهارات التفكير الناقد وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في أدائهم الأكاديمي.

من حيث العينات وطبيعتها:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات ، حيث في دراسة نيقلين يانيس (2012) تكونت عينة الدراسة من 330 معلم ومعلمة ، 207 معلمة و (123) معلم لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، وبلغت في دراسة سيريو بولوس وقارزيموس يومونيس (2007) عينة الدراسة (68) طالبا من طلاب

الدراسات العليا في برامج تعليم درجة الماجستير في مستوى الأعمال ، وبلغت في دراسة يالكين ديلكلي (2017) عينة الدراسة 225 طالبا موهوبا في تركيا يحضرون إلى مراكز العلوم والفنون التي تعد مراكز أنشطة بعد المدرسة للطلاب الموهوبين عقليا ، وفي دراسة ريك رود ومات باكر وتراسي هوفر (2000) تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الأولى لكلية الزراعة، وتكونت في دراسة زهر غزيفاكيلي وروهينجيز نوروزي نيا وآخرون (2012) من 216 طالبا وطالبة (114) طالبة (102) طالبا من طلبة الجامعة.

من حيث نتائج الدراسات:

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها ، وذلك باختلاف الأهداف الخاصة لكل دراسة، فدراسة نيقلين يانيس (2012) أظهرت النتائج أن مجموعات المعلمين قبل الخدمة يفضلون في الغالب أسلوب التعلم المتباين متبوعا بأسلوب التعلم المتماثل ، وتم التعرف الى أن هناك مستوى منخفضا في العلاقة الايجابية بين أساليب التعلم والتصرف في التفكير الناقد لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، ومستوى منخفضا من العلاقة السلبية بين أساليب التعلم والتصرف في التفكير الناقد لأولئك الذين يعانون من أسلوب التعلم المتباين ، ومستوى منخفضا من العلاقة ذات الدلالة الثابتة بين أساليب التعلم والتصرف في التفكير الناقد لأولئك الذين لديهم أسلوب التعلم التكيفي، و دراسة سيريو بولوس وقارزيموس يومونيس (2007) أظهرت نتائجها أن نوع أسلوب التعلم السائد هو (الاستيعابي) و (التقاري) بين طلاب المرحلة الأولى والثانية حيث أصبحوا متعلمين أكثر توازنا بحيث يرتبط تطور التعلم المتوازن هنا بالأبعاد (ملموسة- مجردة- نشطة - عاكسة) لعملية التعلم ، ويرتبط هذا البعد الأخير ارتباطا وثيقا بمهارات التفكير الناقد لدى طلاب جميع مستويات الأداة المستخدمة ، وأظهرت نتائج دراسة يالكين ديلكلي (2017) أن الجنس لم يكن متغيرا مهما لأساليب التعلم ولكنه مهم لمهارات التفكير الناقد اذ حصل الطلاب الموهوبون على درجات عالية على مقياس التفكير الناقد ، كما أنه توجد علاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب

الموهوبين في البعد التحليلي لمقياس التفكير الناقد ، والطلاب الموهوبون الذين حققوا أعلى الدرجات في المقياس كان لديهم استيعاب وتقارب في أساليب التعلم، وأظهرت نتائج دراسة ريك رود ومات باكر وتراسي هوفر (2000) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصرف في التفكير الناقد بين الذكور والإناث ، وأنه توجد لدى العديد من الطلبة في العينة المدروسة نزعة منخفضة من التفكير الناقد بـ(30.5%) بينما كان لدى 1.7% نزعة عالية تجاه التفكير الناقد، وأظهرت نتائج دراسة زهر غزيفاكيلي وروهينجيز نوروزي نيا وآخرين (2012) بأن مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في هذه الجامعة غير مقبولة، وكذلك توجد علاقة بين أساليب التعلم والتفكير الناقد والأداء الأكاديمي.

تعقيب عام:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة سواء منها ما تعلق بأساليب التعلم أو مهارات التفكير الناقد أو بالعلاقة بينهما ، وجد الباحث أن معظم الدراسات لم تركز في عيناتها على طلبة السنة أولى جامعي ماعدا دراسة منى فيصل (2015) ودراسة ريك رود ومات باكر (2000) وهو ما جعل الباحث يركز على هذه الفئة من الطلبة لمعرفة مدى قدراتهم وميولهم في اختيار التخصص ، بالإضافة إلى أن كل الدراسات السابقة التي تطرق لها الباحث لم تركز على تخصص العلوم الاجتماعية الذي يسعى الباحث لدراسته و ذلك لاحتكاكه كثيرا بطلبة هذا التخصص لكونه أستاذا مؤقتا بالجامعة لهذه الفئة من الطلبة ولكون هذا التخصص ستتفرع عنه تخصصات أخرى في السنة الثانية اذ يرى الباحث بأن الطالب الذي يدرك أساليب تعلمه وماهي مهارات التفكير الناقد التي يتميز بها أو التي تميزه يجعله يوظف هذه الأساليب والمهارات في أثناء تلقيه للمعلومة ، وكذا في أثناء الامتحانات أو حتى عند اتخاذ قرارات ، كقرار اختيار تخصص دون آخر ... كل هذا يكون سهلا بالنسبة للطالب في حالة ما إذا عرف وأدرك أسلوب تعلمه ومهارات التفكير التي يتميز بها، وهنا تكمن أهمية هذه الدراسة وحتى معرفة الأستاذ بهذه الخصائص عند طلبته يجعل الأمر يسيرا عنده أثناء محاولته مساعدتهم وتوجيههم فالمعروف أن الجذع

المشترك -علوم اجتماعية - تتفرع عنه تخصصات عدة كتخصص علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والأرطفونيا ، مما يجعل الطالب يلجأ إلى أساتذته لطلب المساعدة ، وبما أن الأستاذ مختص في علم النفس - علوم التربية - فإن التوجيه لا بد أن يكون على أسس علمية . ويرى الباحث أن معرفة الأستاذ لأساليب تعلم طلبته ومهارات التفكير هي من المفاتيح المهمة التي تجعله يأخذ بأيديهم بأسلوب سليم ،بالإضافة إلى أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لم تتطرق إلى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية ، وركزت على مقياسي كولب لأساليب التعلم ومقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ، هذا ما حفز الباحث على اختيار مقياسين آخرين هما مقياس بيجز المعدل والمكيف في البيئة الجزائرية من طرف لعزالي 2016 ومقياس مهارات التفكير الناقد المعد من طرف زيوش أحمد(2013) والمكيف في البيئة الجزائرية .

الفصل الثاني

أساليب التعلم

تمهيد

أولاً: التعلّم ومفهومه :

1. مفهوم التعلّم.

2. شروط التعلّم.

3. النظريات المفسرة للتعلم.

ثانياً: أساليب التعلّم.

4. نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلّم.

5. تعريف أساليب التعلّم.

6. تصنيفات أساليب التعلّم.

7. أهمية التعرف على أساليب التعلّم.

8. النماذج المفسرة لأساليب التعلّم.

9. تعقيب على أساليب التعلّم.

10. خلاصة الفصل.

تمهيد:

أولى التربويون اهتماما كبيرا للتعلم والمتعلم باعتبارهما حجر زاوية في العملية التعليمية، فمع مرور الوقت وتزايد البحوث في مجال أساليب التعلم أصبح التربويون على وعي متزايد بأن المتعلمين يعالجون المهام الأكاديمية بأساليب تعلم مختلفة.

إن تجاهل اختلاف أساليب التعلم بين المتعلمين يعني تجاهل الفروق الفردية بينهم، مما يعوق تحسين عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة منها، وتختلف أساليب التعلم عند المتعلمين باختلاف دوافعهم أثناء عملية التعلم، فهذه الدوافع هي التي تحدد الطريقة التي يسلكونها للتفاعل مع المعلومات. في هذا الفصل سيتم عرض نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم، مع التركيز على مفهومها والتطرق إلى تصنيفاتها ومختلف النماذج المفسرة لها، والتعرض لأهمية التعرف عليها عند كل من المعلم والمتعلم، مع ذكر مبررات تبني نموذج يبرز لأساليب التعلم في الدراسة الحالية دون غيره من النماذج، كما تم تلخيص التطبيقات الميدانية لنماذج أساليب التعلم في المجال التربوي.

أولاً: التعلم:

1- مفهوم التعلم:

التعلم مفهوم رئيسي من مفاهيم علم النفس التربوي، ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، ومفهوم التعلم يشكل إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتطبيق.

لقد اختلفت التعاريف والمفاهيم التي قدمها الباحثون والعلماء في التعلم، حيث يرى منظرو المدخل المعرفي أن التعلم عملية تطويرية، حيث يقوم المتعلمون بالتحقق من بعض المعتقدات عن العالم في مقابل المعلومة الجديدة قبل اكتسابها، وفي هذا تكون المعارف والتوقعات والخبرات السابقة مفاتيح للتعلم. حسن حسين زيتون، 2006، ص 37) بينما يرى سعيد حسني العزة بأن "التعلم لا يتوقف على مرحلة

الفصل الثاني أساليب التعلم

واحدة في حياة الفرد، فهو عملية مستمرة دينامية فيه الأخذ والعطاء ، والإنسان يتعلم من أقرابه ومن والديه وإخوته الكبار ومعلميه وبالوسائل المتعددة المتاحة المتوافرة في بيئته، فالبينة اكبر مصدر من مصادر التعلم، وقد يأخذ التعلم شكل الخبرة أو المعلومات أو التدريب أو المهارات أو أسلوب حل المشكلات (أو غيرها) سعيد حسني العزة ، 2007 ، ص12) إضافة إلى هذا فإن التعلم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وهنا يكمن الفرق الحاسم بين "التعلم" و"الأداء"، و العنصر الفارق وهو أنك تستطيع أن ترى الأداء ، ولكن لكي ترى التعلم فانه قد يتعين عليك أن تتفتح مع الأفراد بشكل أو بآخر وأن تنتظر في المكان المناسب والوقت والطريقة ، ويرى صالح حسن الداهري "أن التعلم يحدث نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب، وهو ما يؤثر على سلوك الإنسان من خارجه ويؤدي به إلى الوعي بمثير أو منبه داخلي أو خارجي (صالح حسن الداهري، 2011 ، ص104) وباعتبار التعلم عملية بالغة الأهمية عند كل إنسان في أي مجتمع، وأن مصطلح التعلم تعبير ابتكره الباحثون في الظاهرة الإنسانية ، فإن الطريقة الوحيدة لدراسته لا تكون إلا من خلال سلوك ما قابل للملاحظة ، ومن هنا فإن فيجوتسكي (VYGOTSKY) يرى أن التعلم "يحدث أول ما يحدث من خلال التفاعل بين المتعلمين ، وأن كل وظيفة من وظائف النمو الاجتماعي للمتعلم تتم على مستويين ،أحدهما المستوى الاجتماعي في ظل التعاون بين المتعلمين ، والثاني بين المستوى الفردي داخل عقل المتعلم . (Van Dij et al,2003 ,p53) ، هناك فرق بين التعلم على أساس أنه عملية "تغير" وعلى أساس أنه عملية "تغيير" ، ونوضح هذا الفرق فيما يلي:

أ - **التعلم تغير**: يعرف كمبل (KIMBLE) التعلم على أنه تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوك ما يظهر كنتيجة للمران المدعم ، فهو يفرق بين التعلم والأداء ، فالأداء يعتبر مقياسا للتعلم ، كما يشير إلى أن التغير يحدث في السلوك نفسه .

ب- **التعلم تغيير:** حيث يرى ثاين (THYNE) التعلم بقوله "أن نتعلم معناه أن نتخذ (نبنّي) استجابة جديدة لموقف ما"، فهو من التعريفات التي تنظر لعملية التعلم ذاتها، لا لنتيجة من نتائجها وهي الأداء (يوسف ذياب عواد وآخرون، 2010، ص 15-16)، وما يمكن قوله هنا هو أن التعلم عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ ملاحظة مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد، كما أن الاهتمام بالتعلم لا يقتصر على المؤسسات فحسب، بل هو موضع اهتمام الآباء والأمهات والمربين وأفراد المجتمع عامة.

2- شروط التعلم :

إن التعلم عملية مقصودة وليست عملية ناتجة عن الصدفة، كما أنه لم يأت من فراغ أو أنه سلوك عشوائي، وبالتالي تتم هذه العملية وفق شروط وهي كما وضحها زايد نبيل محمد فيما يلي:

* **MOTIVATION الدافعية:** حالة من التوتر الجسدي النفسي التي تثير السلوك وتوصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول، فيستعيد الفرد توازنه. وكان الدافع اضطراب يخل بتوازن الفرد فيسعى بسببه إلى استعادة توازنه.

* **النضج MATURITY:** هو التغيرات الداخلية في الفرد، التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، أي أنها تغيرات سابقة على التعلم والخبرة، وهي نتيجة التكوين الداخلي في الفرد، ولا تلعب العوامل البيئية (الخارجية) دوراً في تكوينها ولكن يقتصر دور العوامل على تدعيمها وتوجيهها.

* **الممارسة PRACTICE:** يقصد بها تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز، ويتضح دور التوجيه في تصحيح مسار التعلم، إذ لا يكون هناك تكرار للخطأ، كما يفيد التعزيز في تحسين التعلم. (محمود داود الربيعي، 2011، ص 32).

الفصل الثاني أساليب التعلم

بينما سعيد حسني العزة يوضح شروط التعلم فيما يلي:

-وجود دافع للتعلم : الدافعية شرط رئيس للتعلم ،والشخص الذي ليست له دوافع للتعلم لن يتعلم ولن

تزداد خبراته السلوكية شيئا، ويبقى حبيس معارفه السابقة وتعلماته.

-التعزيز والمكافأة : التعزيز هو المحفز الحقيقي للتعلم ، وإذا استمر هذا التعزيز تستمر عملية التعلم

وخاصة إذا كان هذا التعزيز و راء سلوك مرغوب.

-التدريب الموزع : إن المتعلم لا يستطيع أن يتعلم الشيء المراد تعلمه دفعة واحدة ، لذلك يجب أن

يقسم النشاط المراد تعلمه إلى أجزاءه ليسهل عليه تعلمها.

-معرفة النتيجة باستمرار(التغذية الراجعة).

-البدء بالطريقة الصحيحة : وتتمثل في إتقان المتدرب المتعلم منذ البداية ما يتعلمه سواء كتابة أو

قراءة...الخ.

- أهمية الإرشاد والتوجيه شرط رئيس لتعديل سلوك المتعلمين ، ويشمل التوجيهات والاستراتيجيات

التي تساعد في إحداث عملية التغيير.

-التفاعل الاجتماعي باعتبار أن عملية التعلم هي عمليات تفاعلية تشاركية (المعلم-المتعلم) (سعيد

حسني العزة، 2007، ص14-15)

إن كل شرط من الشروط السابقة أساسية للتعلم وإهمال أي شرط من هذه الشروط يخل بسيرورة هذه

العملية الهادفة لتحقيق غايات معينة ، والتي تمكن المتعلم من الاستغلال الجيد لكل المكتسبات

والتوقعات والخبرات وضمان الاستمرارية والدينامية التعلمية.

3- خصائص التعلم : يرى الزغول (2006) أن التعلم يتميز بعدة خصائص تتمثل في :

1 - التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا:

الفصل الثاني أساليب التعلم

● اكتساب سلوك أو خبرة جديدة

● التخلي عن سلوك أو خبرة ما

● التعديل في سلوك أو خبرة ما

2 - التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته

3 -التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد

4 -التعلم عملية تراكمية تدريجية

5 -التعلم عملية تشمل كافة السلوكيات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة

6 -التعلم عملية حيوية قد تكون مقصودة موجهة بهدف معين

7 -التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب والممارسة

فقط

8 -التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة (حدة بن

منصور، 2017، ص43-44)

4- النظريات المفسرة للتعلم :

تعتبر نظريات التعلم محاولات منهجية منظمة تهدف إلى تجميع وتنظيم النتائج التجريبية التي

تناولت ظواهر التعلم في إطار نظري ذي معنى ، يفسر أو يسهل تفسير الجوانب المتنوعة للسلوك ،

ونظرا لأهمية هذه النظريات وتعدد الاتجاهات النفسية سنعرض منها النظريات السلوكية ، النظريات

المجالية ، المعرفية فيما يلي:

1-4 النظريات السلوكية :

في كنف النظريات السلوكية نتطرق لنظرية بافلوف ، نظرية ثورندايك ، هل ، جثري ، سكينر ، حيث تكمن أصول نماذج التعلم السلوكية في تجارب بافلوف.

4-1-1 نظرية بافلوف حول الاشتراط الكلاسيكي (التعلم الشرطي):

لقد أشار علاء سيف الدين الأنصاري "أن بافلوف استنتج أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي ، وتكررت هذه العملية عدة مرات ، ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده ، فإن الاستجابة الشرطية تحدث.

ويفسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة ، ولكن الارتباط هنا لا يحدث بين المثير والاستجابة الطبيعية الخاصة بالمثير الأصلي ، هذه الاستجابة هي الاستجابة الشرطية (علاء سيف الدين الأنصاري، 2009 ، ص 145) ، تعتبر نظرية بافلوف فيزيولوجية في أساسها وفي فروعها وفي متطلباتها ، وإن خصائص التعلم عن طريق الفعل المنعكس الشرطي تمتاز بدرجة عالية من النمطية ، ومن ثمة تختلف عن خصائص التعلم الأخرى ، واهتمام بافلوف المتواصل فتح مجالاً للتقارب بين علم النفس ونظريات التعلم.

4-1-2 نظرية ثورندايك في التعلم الإرتباطي (التعلم بالمحاولة والخطأ):

يرى ثورندايك أن عملية التعلم يجب أن تبنى على أسس علمية وأن يتكامل فيها اتجاهان : اتجاه التنظير واتجاه التقنين والتطبيق ، وذلك لتحسين عملية ممارسة التعليم من جوانب مختلفة (سعيد رشيد الأعظمي، 2007 ، ص 115) ، إضافة إلى هذا فقد وضع الكبيسي بأن ثورندايك وضع مجموعة من القوانين الأساسية لتفسير التعلم وتتمثل في ثلاثة (3) قوانين وهي:

الفصل الثاني أساليب التعلم

أ-قانون المرن التكرار **low of exercise** : تكرر الارتباط يعمل على زيادة قوة الروابط ،

ومنه اكتشف انه تكرر الارتباط لا يكفي وحده لحدوث التعلم، فوضع قانونا آخره "قانون الحداثة" ، ويرى أن تثبيت الاستجابات الصحيحة وتضاؤل الخاطئة يعود إلى عامل الأثر.

ب-قانون الأثر **low of effect** : الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها.

ج-قانون الاستعداد **low of readiness** : يعتبر قانون الاستعداد أو التهيؤ الأساس الفسيولوجي

لقانون الأثر .حيث يفسر هذا القانون معنى حالات الرضا والارتياح أو الضيق وعدم الارتياح التي أشار إليها قانون الأثر ، ويتضح المعنى النفسي لقانون الاستعداد عند ثورندايك في الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد ،والتي تشتمل على ميوله واتجاهاته نحو العمل أو نحو الموقف الذي يوجه فيه ، فإن العمل أو السلوك الذي يحدث إشباع الميل لدى الكائن الحي لاشك أنه يسبب له نوعا من الرضا أو الارتياح النفسي والعكس صحيح ، والوضع نفسه بالنسبة لاتجاهات الفرد نحو بعض الأعمال ، وإلى أي حد تتسق أو لا تتسق هذه المواقف وهذه الأعمال مع اتجاهات الفرد ، وما يترتب على ذلك من الشعور بالارتياح والرضا أو الضيق وعدم الارتياح (أنور محمد الشرقاوي ،2012،ص56)

ومن خلال دراسة كل ما تناولته نظرية ثورندايك يتضح أنها ترى أن عملية التعلم (الارتباط بين

المثير والاستجابة)تحدث دون وجود عمليات متوسطة كالذكاء، الفهم، الإدراك، وعليه فهو ينفى الذكاء

ولكن لا ينفى العوامل المتوسطة الأخرى التي تتدخل في التعلم كالدافعية وأثر الثواب والعقاب، ويلاحظ أن

التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي، فالمتعلم بهذه الطريقة يتعلم عن طريق

العمل.

3-1-4 نظرية جثري GUTHRIE (التعلم بالاقتران) :

تتمثل قيمة نظرية جثري في أنها تجمع قوانين التعلم كلها في قاعدة أساسية وفي استخدامها في الحقل التعليمي والمدرسي خاصة ، وتفسير جثري للتعلم لا يتضمن عددا من العوامل المؤثرة في التعلم أو عددا من الشروط ، بل جمع هذه العوامل والشروط كلها في عامل الاقتران CONTIGNITY ، ويعني أن ارتباط مثير معين باستجابة ما في موقف تعليمي يكفي لحدوث الاستجابة إذا تكرر المثير.(علاء سيف الدين الأنصاري، 2009، ص 147)

ومن خلال ما وضعه جورج ، م ، قاندا Gorge.M.Ganda (1986) عن نظرية جثري من أنها محاولة لاختزال التعلم كله في مبدأ واحد هو الترابط ، وآلية التعلم الرئيسية العاملة يقال أنها اقتران زمني بين المثير والحركة ، ولا يلعب التعزيز (التدعيم) أي دور في التشكيل الفعلي للرابطة وزيادة على ذلك فإن التعلم مسالة ينطبق عليها مبدأ الكل أو لا شيء ، والرابطة تتكون تلقائيا عند تزواج المثير والاستجابة.

ومن خلال ما تطرقنا إليه في هذه النظرية يتبين بأنها تمثل مجموعة من الآراء غير المترابطة في شرحها لمواقف التعلم و مظاهره مما يجعل استخدام نظريته في مواقف التعلم - التعلم المدرسي خاصة- صعبا للغاية.

4-1-4 نظرية كلارك هل (التعزيز) :

نظرية "هل Heal" هي إحدى النظريات السلوكية التي بدورها فسرت عملية التعلم وقدمت من خلال احتكاك "هل" بمن سبقه : ثورندايك، داروين، بافلوف وغيرهم نظرية قائمة بحد ذاتها، وقد اتفق العديد من العلماء والباحثين منهم علاء سيف الدين الأنصاري (2009) على أن نظرية التعزيز تتكون من

الفصل الثاني أساليب التعلم

سلسلة من العمليات أو التركيبات ترتبط بالبيئة الخارجية من الجهتين : تنبيه خارجي واستجابة ، وهذه السلسلة تتمثل في:

- *- **المثير:** المثيرات هي المسؤولة عن استدعاء الاستجابات في مواقف التعلم.
 - *- **التعزيز:** وهو المحور الرئيسي في نظرية "هل".
 - *- **التعميم:** تأثيرات التعلم في موقف معين تنتقل إلى مواقف أخرى.
 - *- **الحوافز:** الحاجة هي التي تدفع وتحث الكائن على سلوك معين (تعلم معين).
 - *- **التضائل:** عندما تتكرر استجابة مكتسبة بدون تعزيز فإنها تتناقص تدريجياً (المرجع نفسه، 2009، ص 190)، إضافة إلى هذا فقد وضع سعيد رشيد الأعظمي (2007) أن "هل" يفسر التعلم بأنه عبارة عن عملية اكتساب عادة تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رباط شرطي مثير واستجابة حدث وأشبع في الكائن الحي حاجة (سعيد رشيد الأعظمي، 2007، ص 200).
- وما يمكن قوله هو أن نظرية هل كان لها دور كبير في تفسيرها للتعلم وجعلت من محورها الرئيسي "التعزيز" عنصراً مهماً وعملية يرتقي بها الأداء والذي بدوره يجعل من عملية التعلم عملية ضرورية تتكون بالتدريج وتكتسب عن طريق رباط شرطي (مثير-استجابة).

4-1-5 نظرية التعلم الشرطي الإجرائي (سكينر):

ارتكز سكينر على التعزيز كعامل أساسي في التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية ، وحسب سكينر هناك نوعان من التعلم هما :

***السلوك الإيجابي :** هو عبارة عن استجابة تستثيرها مؤثرات معينة ، وهذه الاستجابات تحدث

بصورة آلية.

***السلوك الإجرائي** : يذكر "سكينر" أن أغلب أنماط السلوك تختلف عن نمط السلوك الإستجابي ، فبينما السلوك الإستجابي يعتبر سلوك ارتباط بين مثير واستجابة فإن السلوك الإجرائي يختلف كلياً عن ذلك ، لأنه سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقاً في الموقف ، وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية كما في السلوك الإستجابي ، بل إنه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي. (أنور محمد الشرقاوي ، 2012، ص61)، ولاحظ سكينر أن التدريبات المدرسية قلما تلقى التعزيز المناسب -إن حدث - والتعزيز لابد أن يتبع إجراء الاستجابة مباشرة وأن يتكرر عقب كل استجابة (مرجع سبق ذكره، 2009، ص 193)، ومن خلال كل ما تطرق إليه سكينر في نظريته فإنه ينظر إلى التعلم على أنه يتم بالانتقال من البسيط إلى المركب ، كما أنه اهتم اهتماماً تاماً بالتعزيز في المواقف الصفية ، والابتعاد عن العقاب قدر المستطاع ، كما قدم سكينر ما يعرف بالتعليم المبرمج (بالحاسوب) .

4-2 النظريات المجالية :

إن النظريات المجالية تضم في كنفها العديد من النظريات من بينها نظرية (الجشطات) التعلم بالاستبصار (نظرية ليفين) المجال ، نظرية تولمان ... الخ ، وهي ترى أن السلوك وحدة كلية وظيفية غير قابلة للتحليل ، وما جاء به يوسف ذياب عواد فيما يخص هذه النظريات هو أن (الكل سابق على الأجزاء، والكل أكبر من مجموع أجزائه ، ويكتسب الجزء وظيفته من الكل ، وليس العكس (يوسف ذياب عواد، 2010، ص17-18) ، ولقد كانت لكل نظرية خصوصيتها وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

الفصل الثاني أساليب التعلم

4-2-1 نظرية (الجشطالت) التعلم بالاستبصار:

إن الاستبصار عملية تشكل جوهر اهتمام العالم النظري الجشطالتي في سيكولوجية التعلم ، فالتعلم يكون قد تم عندما يتم الفهم وعندما تتم تنمية الاستبصار في الطبيعة الحقيقية للموقف المشكل ، وعندما يعمل التعلم بطرق تظهر أن الملامح الهامة للعمل المراد تعلمه قد تم إدراكها.

وقد توصل جودت عزت عبد الهادي إلى أن القضايا الرئيسية في التعلم من وجهة نظر الجشطالتيين ليست قضايا الارتباط بين المثيرات والاستجابات ، وإنما هي قضايا الفهم والاستبصار ، والفهم هو الشيء الذي تتعلمه (فهم المادة) عنها وهذا الأخير يتواجد أولاً في الإدراك أو المعرفة قبل أن ينتقل إلى الذاكرة وهكذا فمن البديهي القول أن ما هو موجود في الذاكرة لابد أن يكون قد قدّم بشكل محسوس أو مدرك ، فالإدراك يحدد التعلم (جودت عزت عبد الهادي، 2006 ، ص225) ، وقد ركزت هذه النظرية على أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الكلي الذي يوجد فيه ، وأن التعلم يتم من خلال الاستبصار (تجربة كوهلر) ويعتمد على الإدراك ، بحيث إذا كانت العلاقات القائمة بين عناصر الموقف واضحة فإن التعلم يحدث بسرعة ، كما أن الفهم والاستبصار يسمحان بانتقال أثر التعلم إلى مواقف مماثلة.

4-2-2 نظرية ليفين (نظرية المجال):

لا تتفق وجهة نظر ليفين فيما يخص مفهوم التعلم مع وجهات نظر أغلب النظريات الأخرى فالتعلم كما تراه معظم هذه النظريات يعني التحسن في الأداء ، ويشمل هذا التعلم كل أنواع المادة المتعلمة سواء كانت المادة معرفية كاكْتِسَاب المعلومات والمعاني ، أو ميولاً ودوافع واتجاهات وقيماً أو غير ذلك.

وقد تبين من خلال ما قدمه علاء سيف الدين الأنصاري "أن ليفين يعتقد بأن إطلاق كلمة تعلم على كل هذه الأنواع بعيد عن الدقة العلمية ، وأنه من الأفضل دراسة كل نوع على حدة ، وصياغة مفهومه صياغة أكثر تخصيصاً ، ومنه فهو يتكلم عن أنواع التعلم ويهتم بصفة خاصة بالأنواع التالية :

1- التعلم كتغير في التركيب المعرفي للمجال.

2- التعلم كتغير في الدوافع والأهداف.

3- التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم.

4- التعلم كقدرة على التحكم في الحركات العضلية والسيطرة الإرادية (علاء سيف الدين الأنصاري،

2009، ص 2016). إذا ما راجعنا ما كتبه ليفين عن التعلم وهو قليل ، وجدنا أن إطاره العام يتفق إلى حد كبير مع نظرية المجال ، حقيقة أنه توجد بعض الفروق بين ليفين و الجشطالت ولكن هذه الفروق لا يمكن أن ترقى إلى الفروق الموجودة بين ثورندايك و جثري وبين هل و سكينر، ولعل هذا هو السبب الذي جعلها تدرج مع الجشطالت تحت عنوان واحد وهو نظرية المجال.

4-2-3 نظرية تولمان TOLMAN :

لقد تبين لنا من كل ما قام به العلماء والباحثون ومن بينهم حسن حسين الزيتون أن تولمان "عالم نفس أمريكي"، اشتهر بدراساته في التعلم وخرائط إدراك المعرفة ومن أشهر ما توصل إليه هو "التعلم الإشاري" هذا بالإضافة إلى الخرائط المعرفية وهي صورة لمخطط معرفي يبينه الفرد على ضوء خبرته السابقة ، وبالنسبة لجودت عبد الهادي فقد تناول تفسير تولمان للتعلم من ناحية أنه أفضل طريقة وأقربها لكي نحقق أفضل عملية تعلم ممكنة وهي عن طريق الاتصال المباشر بمصادر الخبرة المختلفة والتعرف عليها عن قرب ، ودراستها في ظروفها الطبيعية وواقعها الحي ، أو عن طريق الوسائل البديلة إذا كانت

تحقق نفس النتائج ، وأن معرفة طبيعة التعلم ضرورية لتخطيط المناهج وتحديد محتواها ووضع خطط

المدرس وتحديد نواحي النشاط المدرسي المرتبطة بها. (مرجع سبق ذكره، 2006، ص 97).

وما يمكن أن يستنتج من هذا أن التعلم عند تولمان بجميع أشكاله هو تعلم إشاري يتم عن طريق التوقع، وهو أيضا عبارة عن إيجاد علاقة بين الموقف الفعلي (الإشارة) والموقف الذي ينشأ مع مسار الفعل (الهدف) وعن طريق التدعيم الذي يحل محل التعزيز، وأن التعلم يتم بشكل تدريجي وهذا ما سماه بالخريطة المعرفية.

4-3 النظرية البنائية لبياجيه (المعرفية):

أشار محمد جاسم محمد إلى أن علماء النفس المعرفيين يتصورون أن الكائن البشري ليس عضوية سالبة ، يقتصر دورها على استقبال المثيرات والربط بينها ، بل هو كائن نشيط وفعال ، وقادر على اتخاذ قرارات منطقية باستقبال المعلومات المتوافرة ومعالجتها على نحو ذكي ومنظم. (محمد جاسم محمد، 2004 ، ص 45) ، ولقد حدد بياجيه التعلم بأنه "عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، المجرد ، وكيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها". كما أن الاستعداد التطوري للتعلم عند بياجيه له مفهوم نسبي لأن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل ، وما يميز هذه المرحلة من أساليب التفكير وأنماطه ، ويقول بأن هناك نوعين من التعلم المدرسي : الحالة الأولى يعطى فيها السؤال إلى التلميذ ، والحالة الثانية يقوم التلميذ ببناء السؤال بنفسه وهذا ما أكد به بياجيه في التنظيم الذاتي الذي يختلف عن المثير والاستجابة . (مرجع سبق ذكره، 2006 ، ص 183) ، ولقد أصبح التعليم في ضوء آراء بياجيه ليس باليسير، وإنما يحتاج إلى تخطيط ودراسة ، لذلك لا بد أن تهياً وتحدد الفعاليات التي يمكن أن يقوم بها الطفل وتحدد المفاهيم التي يتمكن من أن يدرسها في كل مرحلة من المراحل الدراسية ، ولم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات وإنما إتاحة الفرص

الفصل الثاني أساليب التعلم

للتلميذ ليكتشف المعلومات بنفسه. إضافة إلى ذلك فإن نظرية النمو المعرفي (برونر) فإنه يرى بأن "التعلم الفعال هو الذي يثبت في البيئة المعرفية لدى المتعلم، ويتكامل مع خبرته وهنا يجب أن يكون المتعلم نشطا عن طريق اختيار الخبرة التعليمية التي يرغب في الحصول عليها، وعن طريق عرض المادة التعليمية بالشكل المناسب". ومن المحكاة التي تحكم على التعلم بواسطتها هي: سرعة التعلم، مقاومة النسيان، إمكانية نقل التعلم إلى مواقف تعلم جديدة، تشكيل التمثيل وهو التعبير عما تم تعلمه، قدرة المتعلم على توليد فرضيات جديدة في مواقف تعلم جديدة (مرجع سبق ذكره، 2006، ص 206).

نظريات التعلم هي في الواقع قوانين أو عبارات منطقية أو فرضيات لفهم وتفسير سلوك المتعلم، وهي متفاوتة في صلاحيتها لتمثيل ظاهرة التعلم ، إذ أن هناك عدة اختلافات للنظريات السلوكية عن النظريات المعرفية وكذا المجالية ، فالسلوكيون يركزون على السلوك الملاحظ ، بينما المعرفيون يركزون على العمليات الداخلية مثل الدماغ ، التذكر ، الإدراك ، التخيل ، كما أن السلوكيين يرون أن ما يتم تعلمه هو عبارة عن عادات بينما المعرفيون بينوا أن ما يتم تعلمه هو أبنية معرفية أو معلومات حقيقية، وتعلم الفرد يتم نتيجة التفاعل مع البيئة ، وكل النظريات تهتم بتفسير عملية التعلم وجعل المتعلم جوهر سيرورة ودينامية التعلم والاهتمام به للوصول إلى مبتغاه.

ثانيا : أساليب التعلم:

● نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

يعتبر مفهوم أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة تطور البحث في مجالات كل من علم النفس المعرفي ، وعلم النفس التربوي ، ويرجع استخدام هذا المصطلح أو المفهوم إلى القرن التاسع عشر حسب حمدان (1985) ، إلا أن الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم لم تنشط إلا في خمسينيات القرن العشرين ، واستمرت خلال الستينيات ، والسبعينيات ، وازدهرت في الثمانينيات بظهور نماذج تعتبر

الفصل الثاني أساليب التعلم

من أشهر وأكثر النماذج اعتمادا في الأبحاث النفسية والتربوية ، مثل : نموذج إنتويستل (Entwistle)، نموذج كلوب (Klop) نموذج بيجز (Biggs)، نموذج دن ودن (Den et Den) . و قد ذكر رمضان (1990) أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد بيرري (1980) عندما قدم نموذجا لتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية، وكما ذكر رينر و رايدنج (1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينيات من هذا القرن وبداية السبعينيات ثم تراجع الاهتمام بهما، و تم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم. و بالرغم من عودة الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف مازال قائما حيث استعمل إنتويستل (Entwistle) أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل ، بينما اعتقد داس (Dass) أن أساليب التعلم و أساليب المعرفة مصطلحان مختلفان ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت سترن برج و جريجو رينكو (2004) في اتجاهين :

الاتجاه الأول: مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتصقا شرح الفروق الفردية

في الانجاز و الأداء عن طريق الأساليب.

الاتجاه الثاني: استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم بالاعتماد على التجريب، وقد

نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، وأساليب التعلم التي لها

علاقة باختبار المهنة المناسبة. (إلهام وقاد، 2009، ص45)

نتيجة للاتجاهات المختلفة في رصد هذه الظاهرة - أساليب التعلم - يذكر كانوا وهويت

Canon –Hewitt(2000) أنه من الصعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم لأن كل باحث يحرص

اهتمامه ببعد معين كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة عن غيره بالإضافة إلى ضعف في صدق وثبات

الفصل الثاني أساليب التعلم

أدوات القياس .لكن وعلى الرغم من اختلاف مصادر تعريف أسلوب التعلم و منطلقاتها الفكرية والنظرية إلا أنها تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الفرد في الاكتساب ومعالجة المعلومات.

● تعريف أساليب التعلم :

يستخدم علماء التربية وعلم النفس تعاريف متعددة لأساليب التعلم وذلك لتعدد النماذج المفسرة لها ولاختلاف الباحثين و قد علل غنيم

(1992) تعدد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم و التي على أساسها تكون للفرد إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد. (ميرفت السليمانى، 2012، ص 17)

ذكر كانو وهيويت (Cano – Hewitt (2000 أنه من الصعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم لأن كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد المهتم بها في عملية التعلم ، كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة، بالإضافة إلى ضعف في ثبات وصدق أدوات القياس، بينما يرى رمضان والشحات (2001) إن تعدد أساليب التعلم هي مجرد اختلاف في التسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ولكن معاني هذه المصطلحات والتسميات وخصائصها متقاربة كثيرا . (لينا جابر، مها قرعان، 2004، ص15) ، و سيتم تقديم تعريفات متعددة للعلماء و الباحثين في أساليب التعلم :

يرى إنتويستل أن مفهوم أسلوب التعلم يستخدم لوصف العمليات الوسيطة 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 وصفا للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية. (Entwistle,1981,p3) وأشارت زينب البدوي إلى أن إنتويستل سعى إلى الربط

الفصل الثاني أساليب التعلم

بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم ويتكون نمودجه من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم : التوجه نحو المعنى و فيه يسعى الفرد إلى فهم المعلومات والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات و فيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصّم للمعلومات والتوجه نحو انجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع الدقة و السرعة و التوجه الشامل و يتضمن أنواعا متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ و الفهم و التجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات (زينب بدوي، 2002، ص9) و قد أشار هنتون (1992) إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم و ينبغي الاهتمام بها لكي يتم التقرب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه تساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم، ويشير كولب (kolp) إلى أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: التقاربي Converger والتباعدي Diverger، والاستيعابي Assimilator، والتكيفي (Kolp, 1984, P, 259-289) . Accommodator ويرى شمك (Schmeck) أنه طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه . (عبد المنعم الدريد، 2004، ص 159)، ويعرفه دن و دن وبريس (dunn.dunn-price) بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفيزيولوجية على تمثيل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئة، العاطفية، الاجتماعية، المادية والطبيعية، وهي تؤثر على قدرة الفرد على أن يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم. (السيد أبو هاشم، كمال صافيناز، 2007، ص15) ، و تذكر منى أبو ناشي (1996): أن أساليب التعلم هي عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسطية و التي تتوسط متغيرات

الفصل الثاني أساليب التعلم

المدخلات والنواتج وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوافق بين استراتيجيات ودافع الأفراد لكي تشكل طرق تفصيل ثابتة نسبيا لدى الأفراد في إعدادهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي لكن أيضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أو خارجها. (أبو ناشي، 1996، ص 16) كما عرف سنتربرج (1997) أساليب التعلم بأنها: " تشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم". (مرجع سبق ذكره، 2004، ص 591)، و يعرف حسين الدريني أساليب التعلم بأنها : نوع الاعتماد المتبادل بين التلاميذ وطرق تعاملهم بعضهم مع بعض تحقيقا لأهداف تعليمية معينة (مراد سعد، 2006، ص 14).

ويرى كل من قطامي و ماجد أبو جابر (2000) أن أساليب التعلم " تحدد الطريقة التي يفضل المتعلم التعلم على وفقها و يمثل طريقة تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها و أساليب التقاط المنبهات للتفاعل معها بهدف استيعابها ويختلف الأفراد إزاء ذلك. (يوسف قطامي ، نايفة قطامي، 2001، ص 587)، ويعرفها كيف keefe (1979) بأنها "سلوكيات المعرفية الانفعالية والفيسيولوجية المميزة للأفراد والتي تعتبر كمؤشرات ثابتة نسبيا والمعبر عن طريقة الاستقبال والتفاعل والاستجابة في بيئة التعلم"، وتعرفها منى أبو ناشي (1996) بأنها عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة ،والتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج ، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبيا لدى الأفراد في إعدادهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي، ولكن أيضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. (مرجع سبق ذكره، 2006، ص 16)، وقد وصف فيرمونت (1996) Vermunt مفهوم أساليب التعلم في مصطلحات: استراتيجيات المعالجة، وتتضمن الوعي بأهداف التعلم، وأغراض التدريبات التي تستخدم لتحديد ما تم تعلمه، واستراتيجيات التنظيم ،التي تفيد في إدارة عملية التعلم، والنماذج العقلية للتعلم، وتشمل ادراكات المتعلم لعملية التعلم ،وتوجهات التعلم التي توصف كأهداف شخصية ، ونوايا ،وتوقعات تستند إلى

الفصل الثاني أساليب التعلم

الخبرات السابقة (Vermunt,1996 ,P26) ، ورأى (عصام نجيب الفقهاء) أنها تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات ، ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها ، ودمجها في بنائه المعرفي ، وخبزها في ذاكرته الطويلة المدى ، واستعمالها في مواقف حياته المختلفة. (عصام الفقهاء ،2002،ص13) ، كما يعرف ماكنيل و دوير Mcneal&Dwyer (1999) أسلوب التعلم بأنه " الطريقة الثابتة التي يستجيب بها التلميذ للمثيرات في بيئة التعلم(مراد عيسى 2006،ص17 وقدم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم يشير فيه إلى أنه متعلق بشخصية كل طالب ، وعليه فهو مختلف بين الأفراد فهو الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل.(عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة ، المحاميد ،2007، ص266) ، ويؤكد تعريف أبو حطب الذي جاء فيه :الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم. (يوسف قطامي ، نايفة قطامي، 2000، ص 353)، وفي نفس السياق قدم كنسيلا (Kinsella,1994) تعريفه الخاص فقال هو : طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتناعه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرق التعليم أو المحتوى . (مرجع سبق ذكره ، 2007، ص 266)، ويعرفها أبو هشام بأنها " توجهات الطلاب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبني طرق أو استراتيجيات مختلفة للدراسة".(السيد أبو هاشم، 2000، ص6)، وقد ذكر غريقور (2004) أساليب التعلم بأنها " مجموعة من الأدوات المميزة للتعلم التي تمثل دليلا على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها. (لينا جابر، مها القرعان، 2004،ص15) ولقد عرف دن و دن وبرابيس أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية ،تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها . (السيد أبو هاشم ،كمال صافيناز ، 2007 ،،ص14) ، كما يعرف كولب أساليب التعلم

الفصل الثاني أساليب التعلم

بأنها "تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية". (فتحي الزيات ،2004،ص549).

ويعرف كل من مسعد ربيع (1993) و أبو سريع (1995) أسلوب التعلم "بأنه الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك و معالجة المعلومات أثناء عملية التعلم التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عملية التعلم " (أديب الخالدي ، 2003،ص 579) ، وتعرفها ريد Reid (1995) بأنها " طريقة الفرد الطبيعية المفضلة في امتصاص المعلومات و المهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها" . (Reid, 1995, p142)، وتعرف صفاء الأعسر (2000) أساليب التعلم بأنها " مفهوم واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات و معالجتها واتخاذ القرارات و التعامل مع البيئة.(صفاء الأعسر،2000،ص76) ، و يرى حمدان(1985) أن أسلوب التعلم هو طريقة الطالب التي يدرك بها الأشياء من حوله وأن مصطلح الأسلوب المعرفي هو المصطلح الأم المستخدم من قبل أعضاء جمعية العلوم التربوية الأمريكية في أبحاثهم ، ولكن تم استخدام مصطلح أسلوب التعلم بدلا عنه لمدلوله التربوي المباشر وصلاحيته العملية للتربية المدرسية وعلى الرغم من الاختلاف في الاسم الا أن كلا من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران إلى الطريقة التي يعتمد عليها الطالب في البحث عن معاني الأشياء من حوله لكي يتعلم هذه المعاني كل بحسب مدركاته الخاصة . (مؤيد الجميلي، 2013، ص 56)، ويشير روينج و راين (Roing-Rayan) إلى أن أساليب التعلم تعني : استخدام احد النصفين الكرويين بالمخ أو كليهما في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات والسلوك، ويرتبط ذلك بأسلوب السيادة المخية الذي يعني الأسلوب المعرفي المتميز باستخدام احد نصفي المخ او كليهما و من ثم الربط بين (أساليب التعلم، السيادة المخية) و(الأساليب المعرفية) . (Roing-Rayan .1993,P77)، كما يعرفها بعباد و مرعي (1996) بأنها : مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف

الفصل الثاني أساليب التعلم

تعليمي أو أكثر بمتعة ، وتعرف بأنها" تفضيلات وتوجهات شخصية ثابتة نسبيا يسلكها المتعلمون في ضوء أغراض و دوافع تقود إلى تبني طرق واستراتيجيات للعمل في التعلم، وعرف مالكون أساليب التعلم بأنها "طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوفر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم . (يوسف قطامي ، نايفة قطامي، 2001، ص587) ولدى

مطالعة التعريفات السابقة استخلص الباحث مجموعة من النقاط اجتمعت حولها معظم التعريفات:

- أسلوب التعلم هو طريقة في معالجة المعلومات، أو طريقة لحل المشكلات
- الدور الكبير الذي تلعبه كل من بيئة التعلم، والخبرات السابقة في تحديد أسلوب تعلم الفرد (طريقته في معالجة المعلومات)

- يتوصل المتعلم من خلال استخدامه لأساليب التعلم إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي.

- تتأثر أساليب التعلم بالعوامل الاجتماعية، والانفعالية، والبيئية، والنفسية.
- التأكيد على الشخصية إذ أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار و المشاعر .

وبناء على ذلك رأى الباحث أن أسلوب التعلم : هو مفهوم يشير إلى سمة معرفية ثابتة نسبيا تتكامل فيها دوافع الفرد مع استراتيجياته الخاصة في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات، وهذه السمة تنشأ بفعل جملة من العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية و الانفعالية والبيئية لتصبح نمط الفرد وطريقته المفضلة في التعلم .

- تصنيفات أساليب التعلم: توجد ثلاث مجموعات لتصنيفات أساليب التعلم وهي :

3-1 تصنيف راينر وريدنج (Rayner&Riding) : قاما بتصنيف نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث

مجموعات هي :

• نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية، ومنها - نم وذج راميرز وكاستينادا

Ramirez&Castenada والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج أساليب التعلم المعرفية

على بيئة التعلم .

• نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات، ومنها نموذج دن ودن وبريس

"Dunn&Dunn&Price" والذي يعتبر ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.

• نماذج الأساليب المبنية على التعلم ، ومنها نموذج كولب "Kolb" والذي أهتم بعمليات التعلم

ومعالجة المعلومات .

نلاحظ من التصنيف السابق غياب العديد من النماذج الخاصة بأساليب التعلم وخاصة أسلوب بيجز

المعتمد في الدراسة الحالية وإضافة إلى هذا التصنيف هناك تصنيف آخر وهو تصنيف هول وموسيلي

(2005) "Hall&Meseley" .

3-2 تصنيف هول وموسيلي "Hall&Meseley" : أشارت إلهام وقاد (2008) إلى أن هول

وموسيلي صنفا أساليب التعلم وفقا لثباتها أو مرونتها على النحو التالي :

• نماذج تعتمد على كل من أساليب التعلم و التفضيلات كتكوين أساسي ، ومن أبرز نماذج هذه

الفئة نموذج دن-ودن ونموذج تورانس "Tourance".

• نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق ،بما في ذلك أنماط القدرة ،

ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج رايدنج ونموذج جاردنر "Jardner".

- نماذج أساليب التعلم كأحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا ، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج مايرز - بيجز "Mayers - Biggs".
- نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن ، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج كولب و نموذج هني و ممفورد "Honey&Mumford".
- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم و استراتيجياته، وتوجهاته، ومفاهيمه، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج إنتوستل، ونموذج سترنبرج ونموذج بيجز . (صليحة لعزالي، 2016، ص57)

3-3 تصنيف كاري: يرى كاسيدي (Cassidy2004) أن كاري قدم نموذجا يصنف فيه أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات هي :

- نماذج متمركزة على المعرفة وتركز على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب العرفية وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب العرفية منها كاجان Kagan(1976)، ويتكين Witkin (1978) ، راينر ورايدين Rayner&raiding (1997) .
- نماذج متمركزة على الشخصية وتركز على الأساليب في علاقاتها بخصائص الشخصية ، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز ، وظهر في هذا الاتجاه نموذج بيجز Biggs Model
- نماذج متمركزة على النشاط أو على التعلم ، وتركز على الأساليب كمتغيرات و سيطرية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية منها نموذج دن ودن ونموذج جراشا ونموذج راميراز ونموذج كييف . (حمزة العتابي ،2014، ص8)

الفصل الثاني أساليب التعلم

بناء على التصنيفات السابقة ،توجد ثلاث مجموعات يمكن إدراج نماذج أساليب التعلم فيها كالآتي :

- نماذج تعتمد على عمليات التعلم (معالجة المعلومات) منها :نموذج انتوستل ، ونموذج كولب ، ونموذج بيجز ، ونموذج فيرمونت ، ونموذج هوني و مومفورد ، و نموذج مكارثي ، ونموذج شمك ، ونموذج دن ودن.

- نماذج تجمع بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية ومنها : نموذج فلدر وسيلفرمان ، ونموذج جراشا وریشمان.

- نماذج تعتمد على نمط السيادة الدماغية ومنها :نموذج هيرمان ، ونموذج تورانس

أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة يجعل التعلم أكثر نجاحا ويساعدهم في فهم وإتقان المحتوى العلمي للمواد الأكاديمية حيث يذكر فلدر felder (1995) أنه إذا لم تتوافق أساليب تعلم معظم الطلبة مع أساليب تدريس المعلم فإن الطلبة سيشعرون بعدم الارتياح والملل كما أنهم سيكونون قليلي الانتباه داخل القسم، وضعيفي الأداء في الاختبارات ،ومثبطي الهمة فيما يخص المواد الدراسية ومحتواها وفي بعض الأحيان قد يتحولون إلى تخصصات أخرى أو يتسربون من الدراسة.

ومن هنا يمكن الاستنتاج أن التعلم يكون أكثر فعالية ونجاحا عندما يتوافق أسلوب التدريس مع الأسلوب المفضل للمتعلم وهنا تكمن أهمية التعرف على أساليب التعلم ، وتضيف إلهام وقاد (2008) أن مجرد التعرف على أساليب التعلم وعلى دراسة كيفية حل المشكلات لا يكفي للاستفادة من التعلم ،لذلك لابد من الاهتمام بدافعية الطلبة أيضا وأن حل المشكلة يتطلب أكثر من المعلومات فهو يتطلب دافعية وإصرارا حتى يصل إلى الحل ، كما يتطلب سعة حيلة لتنفيذ التحدي ، وتشير ميرفت السليمانى(2012)

الفصل الثاني أساليب التعلم

إلى أن المدرسين اليوم يعرفون إن الطرق التي يتعلم بها الطلبة تختلف إلى حد كبير ،إذ أن الطلبة يمتلكون نقاط قوة وضعف خاصة يمكن البناء عليها ويمكن تحسينها من خلال العملية التعليمية الفعالة ،إلا أن اختيار طرق التدريس المعتمدة على أساليب التعلم الحسية يتطلب معرفة عميقة بالموضوع وتحكما جيدا من المدرس . (ميرفت السليماني، 2012 ،ص 25) ولقد تحول البحث من الأساليب المفضلة لتلقي ومعالجة المعلومة حسب أبو هاشم (2006) من بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر المعلم إلى بحثه من وجهة نظر المتعلم نفسه على عكس ما كان سائدا من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقييم أداء المتعلم ، وقد تم إجراء العديد من البحوث لمعرفة الكيفية التي يتعلم بها الطلبة وليس كم يتعلم الطلبة، ويرى الزيات (2004) أن هذا التحول من مداخل التمرکز حول المعلم إلى التمرکز حول المتعلم من خلال تكتيكات التعلم الفعال ،التي تقوم على الانعكاس الايجابي النشط للطلاب في أنشطة التعلم وآلياته من ناحية والوعي بأساليب تعلم الطالب ودورها في تفعيل مداخله ونواتجه ومدخلاته.

وتظهر أهمية أساليب التعلم أيضا حسب ربيعة جعفر وترزولت عمروني حورية (2013) في كونها تعكس الوسط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم التعلم ضمنه، كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم ، وبصفة عامة فهي تفيد المعلمين والمختصين والمتعلمين في:

- تطوير نماذج أكثر فعالية لأساليب التعليم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم لاختلاف الطلبة ومراحلهم الدراسية .
- تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم الطلبة.
- تساعد المدرسين على تقبل الاختلافات بين الطلبة وبالتالي تنويع أساليب التعلم .
- تعتبر أحد أهم المداخل التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المعلومات .

الفصل الثاني أساليب التعلم

- تفيد في إرشاد المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي المناسب لأساليب تعلمهم.
- معرفة المتعلم لأسلوب تعلمه تساعد على الاستغلال الأمثل لقدرته.
- تساعد المتعلم في التغلب على الصعوبات الدراسية مما يجعل أدائه أفضل وأكثر كفاءة.
- تضمن استمرار التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به وذلك بغرض فهمها والتكيف الحسن معها.

• النماذج المفسرة لأساليب التعلم :

يرى أبو هاشم (2007) أن التصورات النظرية لأساليب التعلم يختلف بعضها عن بعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد أثناء تعلمهم ، وهناك العديد من التصورات النظرية نلخصها وفق تسلسلها الزمني كما يلي:

5 1 نموذج " ديفيد كولب " (Kolb) :

وضع كولب (1984) Kolb هذا النموذج لتفسير عملية التعلم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين :

البعد الأول: إدراك المعلومات، يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

البعد الثاني: معالجة المعلومات ، ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ومن

خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة المعلومات ، وهو تعلم متصل أساسه بالخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع بيئته ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة ، وهذا يتم في أربع مراحل:

1-5-1 الخبرات الحسية : تعني أنّ طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية ،

وأن هؤلاء يتعلمون بكيفية أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم

بدلاً من السلطة التي تتمثل في أساتذتهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم،

وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن

الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.(Kolb ,1984,P,30)

1 2 الملاحظة التأملية : حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل

والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة

للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ، ويتسمون بالانطواء.

1 3 المفاهيم المجردة : ويكون الاعتماد في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف

التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات، والتحليل

المنظم، والتعلم عن طريق السلطة، والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص

الآخرين .

1 4 التجريب الفعال : يعتمد الأفراد على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق

العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون

إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل. ويرى كولب أن أسلوب التعلم يتحدد

بناءً على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كولب على

النحو التالي:

(1) **الأسلوب التقاربي** : يتميز المتعلمون باستخدام التجريب الفعال والمفاهيم المجردة ، وكذا بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ، ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة ، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

(2) **الأسلوب التباعي** : يتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية الموقف من زوايا عديدة ، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

(3) **الأسلوب الاستيعابي** : يتميزون باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ، ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

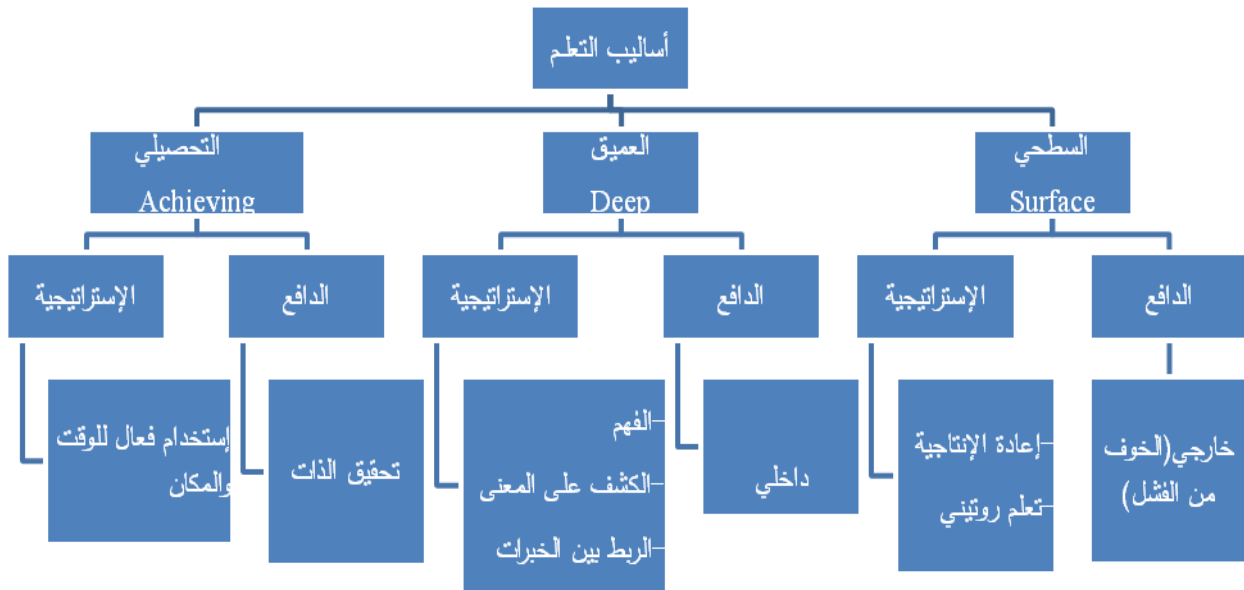
(4) **الأسلوب التكيفي** : ويتميزون باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب ، والاندماج في الخبرات الجديدة ، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين ، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية. (Kolb & Kolb, 2008, P5)

5 2 نموذج "بيجز" لأساليب التعلم Biggs's Model of Styles to Learning :

في سنة 1987 وضع جون بيجز (1987) نظرية في التعلم، تعد سياقاً مفيداً لفهم تعلم الأفراد، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع للشخصية من ناحية والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى حسب (Biggs, 1999, p 64) ويشير السيد أبو هاشم (2007) أن "بيجز" أجرى دراسات كثيرة امتدت لسنوات عديدة من 1987 إلى 2001، وتوصل "بيجز" في نظريته إلى ثلاثة أساليب في التعلم هي:

أسلوب التعلم السطحي Surface Style، أسلوب التعلم العميق Deep Style، أسلوب التعلم التحصيلي Achieving Style، ولكل أسلوب عنصران هما الدافع والإستراتيجية. (Biggs, 1991, p 14)

ويمكن تلخيص أساليب التعلم لبيجز وفق المخطط التالي:



الشكل رقم(01): أساليب التعلم وفق نموذج بيجز

و ويمكن إيجازه على الشكل التالي :

الفصل الثاني أساليب التعلم

جدول رقم (01) : أساليب التعلم وفق نموذج بيجز

الأسلوب	الدافع	الاستراتيجيات
السطحي	تحقيق الحد الأدنى من المتطلبات ،عمل توازن بين الفشل والعمل أكثر مما هو ضروري ، فالدافع خارجي مثل تجنب الفشل ولكن ليس عن طريق العمل بجد وإنما ينجح بأدنى مجهود ، التعلم في المدارس وسيلة لغاية معينة مثل الحصول على شهادة أو وظيفة	قصر الهدف على الأساسيات فقط ،وانتاجها في الغالب عن طريق الحفظ عن ظهر قلب وذلك عن طريق :الإنتاج الدقيق.
العميق	الاهتمام الجوهرى الداخلي بما يتم تعلمه ،فهو يهتم بالتعلم من أجل التعلم ،تحسين الكفاءة والقدرة في الموضوعات الأكاديمية ويظهر هذا الدافع الداخلي في حب الاستطلاع الكبير للموضوع الذي يدرسه ، يرى أن المهمة التي يتعلمها شيقة ويندمج فيها المتعلم شخصيا يرى أن يطور اهتماماته الخاصة وقدراته	اكتشاف المعنى بالتوسع في القراءة ، تداخل العلاقات مع المعرفة السابقة الملائمة ، الوصول إلى فهم الموضوع إلى الحد الأقصى ، التركيز على المعنى بدلا من النواحي الحرفية ، مناقشة وتأمل وتكامل وتقنين المعلومات.
التحصيل	تعزيز الذات وتقديرها عن طريق المنافسة والحصول على درجات عالية سواء كانت في مادة شيقة أو لا ،فالدافع هنا هو التحصيل وتعزيز وتقوية الذات للحصول على منزلة رفيعة فهو يكافح للحصول على الحد الأقصى من الدرجات ويتنافس ويلعب لكي يكسب.	تكون الإستراتيجية هي التنظيم المثالي للوقت والجهد ، وتنظيم وقت ومكان العمل ، استخدام مهارات الدراسة مثل (التخطيط ، المراجعة ، رسم الخطوط الرئيسية للبرنامج الدراسي) متابعة الاقتراحات ، اعداد جدول زمني ،السلوك مع الآخرين كطالب نموذجي.

المصدر: (عيسى سعد، 2006، ص52-53)

1.2.5. أسلوب التعلم السطحي Surface Learning Style :

يشير موتيسوس وآخرون (Moutsios & Al (2005) إلى أن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية، حيث يتميز المتعلمون الذين يعتمدون على هذا الأسلوب في معالجة المعلومات بالخوف من الفشل، وينظرون إلى التعلم على أنه الطريق الذي يوصل إلى أهداف وغايات أهمها الحصول على وظيفة مستقبلاً أو بهدف إرضاء الآخرين أو حتى للبعد عن المشاكل. (Moutsios & Al (2005, p 32 والإستراتيجية التي يستخدمها أصحاب هذا الأسلوب حسبه تقوم على الحفظ وتذكر المعلومات الأساسية التي يعتقدون أنهم سيمتحنون فيها، ويستخدمون مهارات معرفية تتمثل في : التذكر، الوصف، الشرح، الترتيب، التعلم وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة، والاحتفاظ بالمعلومات بوصفها وحدات معزولة غير مترابطة بما لا يعزز فهمها أي الاحتفاظ طويل المدى بها، ويرتبط أسلوب التعلم هذا بأنه إعادة إنتاج للمعرفة، ويرى جديد (2009) أن تقبل الأفكار والمعلومات عند أصحاب أسلوب التعلم السطحي يكون بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة ، والتقييد بحدود المنهاج والاعتماد على الملخصات التي يعدها المدرسون ، ويتم تخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة ، واستخدام استراتيجيات التكرار الآلي بهدف الحفظ الأصم للمعلومات بحيث لا ينتج بالنهاية فهما للمعنى ومن ثم الإدخال المنفرد للأفكار وتجميعها وتكديسها دون إقامة روابط بينها وبين ما هو مائل في البناء المعرفي لدى الفرد ، ويعالج المتعلم الموضوع بطريقة جزئية ، إذ يتم التركيز على العبارات المفتاحية مما يشوه البنية الأساسية والمعنى، كما يستخدم المتعلم إستراتيجية التخمين في التحضير والاستعداد للامتحان ، وتقبل الواجبات والمهام من الزملاء ، فالمتعلم هنا سلبي وغير قادر على ضبط تعلمه ، ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر إلى التعلم على أنه إعادة إنتاج للمعرفة ، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل. (مؤيد حامد ، 2013، ص64)

2.2.5. أسلوب التعلم العميق Deep Learning Style :

يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية، ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينهما و بين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (عبد المنعم الدردير، 2004، ص162) ويرى راينر و ريدنج Rayaner & riding (1997) أن الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يتميزون بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة وأن عليهم أن يساهموا فيها وأن الإستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلبة تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ، مما يؤدي إلى عمق الفهم (Rayaner & riding, 1997, p67). ويشير (العطاري، 2002) إلى أن بيجز يؤكد أن الطلبة الذين يتبعون الأسلوب العميق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي، ومن خلال تجاوزههم معرفة بعض الحقائق والمفاهيم فقط إلى النقد والإبداع، حيث ينطلق العقل ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم، وعليه يصبح الطالب أكثر قدرة على التواصل وتبادل الآراء وحل المشكلات، والتعامل مع البدائل، والربط بين النظرية والتطبيق. فالمتعلم هنا يكون فعالا واثقا من معلوماته وإيجابيا في مواقف التعلم وقادرا على ضبط تعلمه ، ولديه اهتمام داخلي عميق بالموضوع ورغبة صادقة في الفهم والتمكن من مواضيع أكاديمية خاصة ، ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالنظر إلى التعلم على أنه بناء لنموذج الفهم المركب من المعرفة النظامية والخبرة الشخصية والذي يكتسب الفرد من خلاله المهارات التي تمكنه من

النجاح في حياته العملية . (مؤيد حامد ، 2013، ص65) ، ويضيف اثرتون (2002) بأنه على الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي والعميق) في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما على الآخر. (مرجع سبق ذكره ، 2004، ص162)

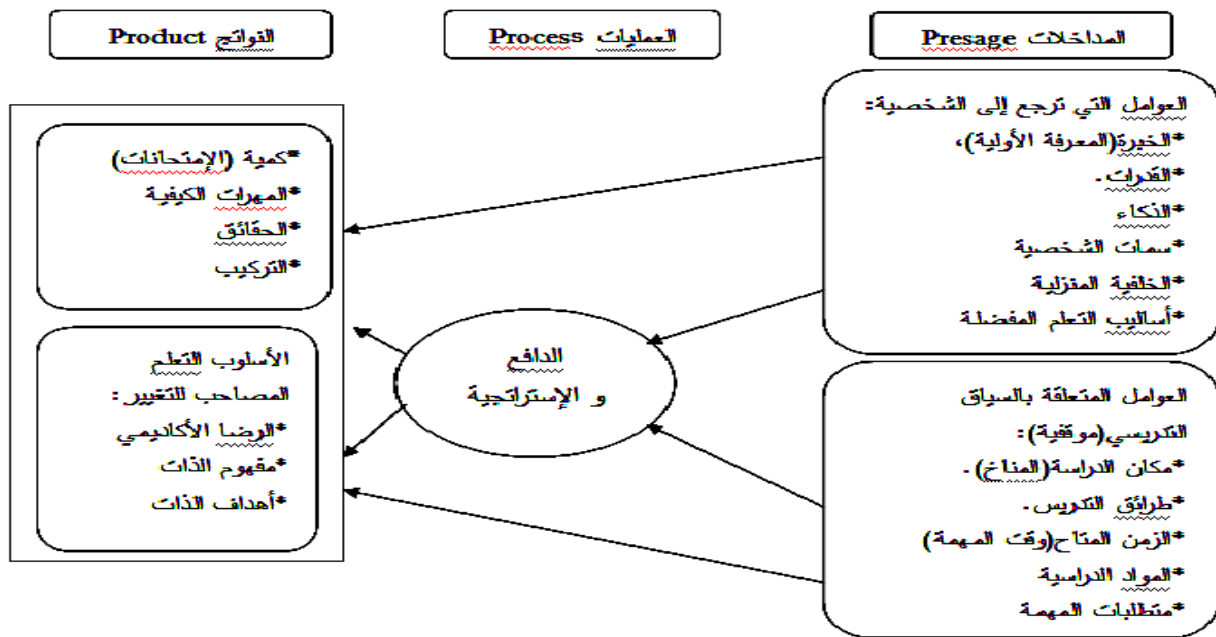
3.2.5. أسلوب التعلم التحصيلي Achieving Learning Style :

في سنة 1993 أضاف "بيجز" أسلوب التعلم التحصيلي إلى الأسلوبين السابقين العميق والسطحي وذلك بعد عامين من دراسته الأولى، حيث أضاف (Biggs, 1993, p31) أن أسلوب التعلم التحصيلي هو ذلك الأسلوب الذي يتميز فيه الطالب بدافعية التحصيل، والذي يعتمد على التعزيز الذي يحدث بسبب التحصيل المادي الظاهر، وخاصة في شكل درجات مرتفعة، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي ذلك أن التركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في المهمة، ولكنه يركز على التحصيل العالي لذلك فإن الإستراتيجية التي يستخدمها الطالب هي ما يعتقد أنها توصله إلى تحقيق الدرجات العالية في مادة ما وعلى ذلك فإن أسلوب التعلم التحصيلي لا يرتبط بإستراتيجية تعلم ثابتة أو محددة، فالطلبة يمكن أن يتبنوا إما الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم العميق، أو الإستراتيجية المستخدمة مع أسلوب التعلم السطحي ويعتمد ذلك على مادة التعلم ونوع الأسئلة المتوقعة في الامتحانات ومتطلبات الدرس.

ويرى بيجز إن تنوع مداخل التعلم يؤدي إلى الاختلاف في مستويات نواتج التعلم، إذ يرى إن الاختلاف في التنوع يرجع إلى اختلاف مدخلات التعلم التي تتألف من مجموعتين، الأولى تشكل العوامل التي ترجع إلى الشخصية كسمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية والطرق المفضلة في التعلم والقيم والمعرفة الأولية، والثانية تشكل العوامل التي ترجع إلى بيئة التعلم أو ما يطلق عليه مصطلح -السياق التدريسي- مثل المحتوى الدراسي وموضوع الدراسة وطريقة التدريس والتقييم، ويؤكد بيجز أن تفاعل كل من المدخلات الشخصية وبيئة التعلم يؤدي إلى مجموعة القيم التي تؤدي بدورها إلى إثارة دافعية المتعلم

الفصل الثاني أساليب التعلم

التي تحدد الإستراتيجية الملائمة لتناول المعلومات المقدمة له ليصل إلى ناتج تعلم أفضل (مؤيد الجميلي، 2013، ص 66)، أطلق بيجز هذه النظرية اسم (3P, Model) لأنها تتضمن ثلاثة مراحل هي: المداخلات (Presage، العمليات، الأسلوب) Process، المخرجات والناتج Product، وفي هذا النموذج توجد عوامل متعلقة بالطلاب، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسي، ومخرجات التعلم، تتضمن العوامل المتعلقة بالطلبة (الخبرة السابقة، القدرة، أساليب التعلم المفضلة)، والعوامل المتعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية، طرائق التدريس والتقييم، المناخ والإجراءات التربوية)، وتتفاعل هذه المواد فيما بينها لتحديد إستراتيجية الطالب وأسلوبه في التعلم ومن ثم تحدد المخرجات، أي أن كل عامل يؤثر تأثيرا كبيرا في العامل الآخر، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلبة متوائمة مع السياق والمناهج الدراسية كما هو موضح في الشكل الآتي: (حمزة العنابي، 2014، ص 10-11).



الشكل رقم (02): مخطط بيجز للنموذج الثلاثي للتعلم المصدر: (jones,2002,p7)

يلاحظ من شكل بيجز أنه حدد المدخلات في مجموعتين من العوامل، الأولى: سماها العوامل الشخصية والثانية: عوامل موقفية، كما يلاحظ أن التفاعل بين العوامل الشخصية والموقفية يؤدي إلى إثارة

الفصل الثاني أساليب التعلم

الدافعية للمتعلم والتي تحدد أساليب التعلم أما الإستراتيجية حسب علي أحمد (2006) فهي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها الطالب أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفقا للدافعية إلى التعلم كما يتضح كذلك وجود مستويين من النواتج:

الأول: يتمثل في الأداء من اجل الامتحانات و المهارات - الثاني: التعلم بهدف إشباع الرغبة.

ويذكر الدردير (200) أن ييجز أعد أدوات قياس لنظريته منها، استبانة عمليات الدراسة SPQ والتي تتكون من 42 عبارة، والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) واستبانة عمليات التعلم LPQ التي تتكون من (36) عبارة لقياس أساليب التعلم وحظيت استبانة عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين، وذلك بدراسة الشروط السيكمترية لها ، ومن بينها دراسة زهانج Zhan (2000) حيث توصلت هذه الباحثة في دراستها التي أجريت على ثلاث عينات من مجتمعات مختلفة وهي (الولايات المتحدة الأمريكية، كونج، ناجينج) وباستخدامها للتحليل العاملي توصلت إلى أن الإستبانة تحتوي على عاملين هما (السطحي، العميق) وتشبع الأسلوب العميق بالأسلوب التحصيلي الدافعية، الإستراتيجية.(عبد المنعم الدردير، 2004، ص 162) ونتيجة لذلك قام ييجز وزملاؤه (Biggs&All, 2001) بإعداد مقياس عمليات الدراسة المعدلة-ذات العاملين - (R-SPQ -2F)- Revised Two-Factor-Study Process Questionnaire، لقياس أسلوب التعلم (السطحي والعميق)، وقد قام الدردير بترجمة هذا المقياس، وقامت كذلك لعزالي (2016) بتطبيقه على البيئة الجزائرية وعلى طلبة الجامعة ، وسوف يتم استخدامه في الدراسة ، التطرق لنماذج المفسرة لأساليب التعلم، وسوف يتم تبرير لم تم اختيار نموذج ييجز لاستخدامه في الدراسة الحالية.

5 3 نموذج مايرز برجز (Mayers&Briggs) :

إن أساليب التعلم تعرف وفقا لنظرية مايرز -برجز بأنها الطريقة المفضلة لدى الفرد في التعامل مع العالم الخارجي أو الداخلي وإدراك المعلومات واتخاذ القرارات ،وتنقسم أساليب التعلم وفق نظرية (مايرز-برجز) إلى أربعة أساليب :

5-3-1 أسلوب الانبساط الانطوائي : يتعلق هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مصادر

الطاقة والنشاط والانتباه والإدراك ،ويمثل هذا الأسلوب بمتصل يوجد على أحد طرفيه الأفراد ذوو الأسلوب المنبسط الذين يستمدون طاقاتهم ونشاطهم من العالم الخارجي : الأفراد والأشياء ، ويميلون إلى الاتصال اللفظي ومعالجة المعلومات شفهيًا وإلى إصدار الاستجابة أولاً والتفكير ثانياً ،وعلى الطرف الثاني يوجد الأفراد ذوو الأسلوب المنطوي الذين يستمدون طاقاتهم ونشاطهم وانتباههم من العالم الداخلي (الأفكار - المشاعر -الإحساس) ويميلون إلى التفكير والتأمل قبل إصدار الاستجابة.

5 3 1 الأسلوب الحسي -الحدسي : ويتعلق هذا الأسلوب بالطريقة المفضلة لدى الفرد في

الحصول على المعلومات ويمثل هذا الأسلوب بمتصل أحد طرفيه يمثل الفرد ذا الأسلوب الحسي الذي يعتمد على الحواس الخمس في الحصول على المعلومات ، ويوصف بأنه عملي في أغلب الأحيان والطرف الثاني يمثل الفرد ذا الأسلوب الحدسي الذي يعتمد على الاستدلال وإدراك العلاقات في الحصول على المعلومات

5 3 2 الأسلوب الشعوري - التفكيرى: ويتعلق هذا الأسلوب بالطريقة المفضلة لدى الفرد في

اتخاذ القرار ويمثل هذا الأسلوب بمتصل يوجد على طرفي الفرد ذي الأسلوب الشعوري ،الذي يعتمد على الذاتية والمردود الاجتماعي في اتخاذ القرار ، وعلى الطرف الثاني يوجد الفرد ذو الأسلوب التفكيرى ،الذي

الفصل الثاني أساليب التعلم

يعتمد على التحليل الموضوعي والمنطق في اتخاذ القرار ، فهو دائما يبحث عن معيار موضوعي لتقدير الأشياء. (مؤيد الجميلي، 2013، ص79)

5 3 3 الأسلوب التقديري الإدراكي : ويتعلق هذا الأسلوب بأسلوب الحياة وعادات العمل

المفضلة لدى الفرد، ويمثل هذا الأسلوب بمتصل يوجد على أحد طرفيه الفرد ذو الأسلوب التقديري الذي يميل إلى الترتيب والتنظيم وإتمام الأعمال التي بدأها ويوجد في الطرف الثاني الفرد ذو الأسلوب الإدراكي الذي يميل إلى التلقائية والمرونة وعدم التقيد بنظام ثابت. (فتحي الزيات، 2004، ص454)

5 4 نموذج هني وممفورد (Honey&Mumford) : حدد هني وممفورد أربعة أساليب للتعلم هي:

5-4-1 الأسلوب النشط : يفضل الأشخاص النشطون الخبرات الجديدة ، وهم متفتحو العقول متحمسون لكل جديد ، فلسفتهم في الحياة سأجرب أي شيء ، فهم يتصرفون أولا ثم يفكرون في العواقب ، مندفعون لأداء مهامهم دون تحضير مسبق وهم اجتماعيون يركزون كل الأنشطة حول أنفسهم.

5 4 1 الأسلوب التأملي: يفضل الفرد التأملي أن يأخذ وقته في التفكير في الأشياء من كل جهات النظر ، كما أنه يفضل جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع الذي يقوم بدراسته عن طريق القراءة ، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين قبل استنتاج النتيجة ، يتمهل في اتخاذ القرارات ، يفكر بعمق ، لا يقفز فورا إلى الاستنتاجات ، في الاجتماعات يراقب تفاعل الآخرين ، يستمع لكل الأفكار قبل أن يتحدث .

5 4 2 الأسلوب النظري: أصحاب هذا الأسلوب منظمون ، ومنطقيون ، لا يتحملون الغموض

أو الحقائق غير الموضوعية ، كما أنهم عقلانيون ، وكثيرو الاهتمام بالنظريات والحقائق والافتراضات

الفصل الثاني أساليب التعلم

الأساسية ، يميلون إلى التحليل والتركيب والسير خطوة بخطوة في حل المشكلات ، في الاجتماعات يكونون هادئين ولكنهم يقظون.

5 4 3 الأسلوب العملي : أصحابه واقعيون ، يتوقون إلى تطبيق النظريات على أرض الواقع

ليكتشفوا ما إذا كانت لها فائدة عملية ، ويرفضون الأفكار غير القابلة للتطبيق ، ويركزون بشكل أكبر على المهمة وفنيات التعلم ، وهم يعملون من أجل اتخاذ قرارات ، وإيجاد حلول عملية للمشكلات ، يميلون إلى تحديات جديدة ، يشعرون بالرضا من تطبيق أفكارهم. (الهام وقاد، 2008، ص69)

5 5 نموذج فلدر (Felder) : قام فلدر سنة 1988 بوضع نموذج لأساليب التعلم يشمل خمسة أبعاد قطبية هي : الحسي-الحدسي ، البصري -السمعي ، النشط - التأملي ، المتتابع - المتكامل ، الاستقرائي - الإستنتاجي، وقد عدل فلدر سنة 2005 في نموده ليصبح مكونا من أربعة أبعاد هي:

5 5 1 الأسلوب النشط التأملي : حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق عمل

شيء نشط معها ، كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها للآخرين ويميل إلى العمل في فريق بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء أولا و يميل إلى العمل بمفرده أو مع زميل.

5 5 2 الأسلوب الحسي والحدسي : حيث يميل المتعلم الحسي إلى حب الحقائق والإجراءات،

وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما، ولا يحب المفاجآت والتعقيد، بينما يفضل الحدسي النظريات واكتشاف العلاقات الممكنة، ويحب التجديد والإبداع و يكون أكثر ارتياحا من المتعلم الحسي عند تعامله مع القواعد المجردة و الرياضيات، فهو مفكر تجريدي.

5 5 3 الأسلوب البصري واللفظي : حيث يفضل المتعلم البصري التعلم بالعرض البصري للمادة

المعروضة (صور، أشكال ، خرائط ، أفلام)، بينما يفضل المتعلم اللفظي الشرح اللفظي والكتابي.

الفصل الثاني أساليب التعلم

5 5 4 الأسلوب التتابعي و التكاملي : حيث يميل المتعلم التتابعي إلى الحصول على الفهم في

خطوات، كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها و يميل إلى إتباع الخطوات المنطقية في الوصول إلى

الحل، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة و يفهم المعلومة بطريقة عشوائية

بدون معرفة الارتباطات وعندئذ يحصل عليها فجأة و يستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة ، لكن من

الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك.(احمد إبراهيم، 2003،ص47)

5 6 نموذج فيرمونت(Vermunt) :

افترض فيرمونت نموذجا لأساليب التعلم أو ما يطلق عليه عمليات التعلم البنائية معتمدا على وجهة

النظر البنائية الحديثة للتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما

وراء المعرفة والتنظيم الذاتي و اعتمادا على وجود ثلاثة أنشطة للتعلم هي:

المعرفة والوجدانية و ما وراء المعرفة و هي محاولة لوضع نموذج يتضمن جميع التوجهات

الموجودة في نماذج أساليب التعلم المختلفة و قد توصل فيرمونت في عام 1996 إلى أربعة أساليب للتعلم

وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي و هي :

5 6 1 الأسلوب غير الموجه: يعاني أصحاب هذا الأسلوب مجموعة من الصعوبات في مجال

التعلم، فهم غير قادرين على تحديد الأجزاء الأكثر أهمية في مواد الدراسة، وكذلك في التمييز بين النقاط

الأساسية وغير الأساسية في الموضوع الواحد، وتقتصر الأنشطة التعليمية عندهم على القراءة وإعادة

القراءة، وليس لديهم القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء الموضوع، ولا على تطبيق ما تم

تعلمه على أرض الواقع، بالإضافة إلى أنهم يعانون من القلق إزاء النجاح في الدراسة، وضعف في الثقة

بأنفسهم، وبقدراتهم الدراسية.

5 6 2 الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية : يمضي أصحاب هذا الأسلوب وقتا طويلا في

تحديد الأجزاء الأكثر أهمية في مواد الدراسة ، ويضعون خطوطا وعلامات تشير إلى النقاط الهامة في النص ، ويقيدون أنفسهم بحفظ وتذكر النقاط الأكثر أهمية للنجاح في الامتحان الذي هو هدفهم الأساسي، والذي يبذلون من أجله وقتا وجهدا كبيرين .

5 6 3 الأسلوب الموجه نحو المعنى : ويركز أصحاب هذا الأسلوب على فهم المعنى ويعطون

اهتماما أقل للتفاصيل ، ولذلك فهم أكثر اهتماما بجوهر المادة الدراسية والأسس التي تقوم عليها والمفاهيم الرئيسية فيها والنظريات التي تثبت أو تدحض الفرضيات ، ويحاولون بناء صورة شاملة عن الموضوع الذي يدرسونه ، وهدفهم الأساسي هو تطوير ذواتهم وزيادة معارفهم كأشخاص.

5 6 4 الأسلوب الموجه نحو التطبيق : يسعى أصحاب هذا الأسلوب إلى تطبيق المعلومات

التي يحصلون عليها بشكل نظري في الواقع لتحويلها إلى خبرة عملية مثل : إجراء تجارب كيميائية معينة أو وصف صورة بكلماتهم الخاصة ، وهؤلاء الأشخاص دائمو البحث عن الارتباطات بين المعلومات التي يدرسونها والواقع ، ويقرون ما يقرؤونه بأمثلة من خبراتهم الشخصية وهدفهم الأساسي هو الحصول على معرفة واقعية ومهارات تساعد في عملهم المستقبلي .(Vermunt ,1996,P,32-45)

5 7 نموذج دن ودن (Dunn&Dunn):

يعتبر نموذج دن ودن إطارا تعليميا وعلاجيا وتشخيصيا حيث طور على مدار 25 سنة من طرف "ريتا دن وكينيت دن"، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم بكيفية أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الذي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومات

الفصل الثاني أساليب التعلم

في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تتلاءم ونمط هذا الطالب، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة أساليب هي :

5 7 1 الأسلوب البصري: يتصف أصحاب هذا الأسلوب في التعلم بأن لديهم ذاكرة بصرية قوية، ومخزوناً جيداً من الصور العقلية، وبأنهم يحبون القراءة الصامتة، ويملكون قدرات كتابية جيدة، وهم غالباً يركزون على التفاصيل، وسريعون في التفكير باستخدام الصور العقلية المخزنة في ذاكرتهم، إلا أنهم يجدون صعوبة في التعامل مع المهام التي تحتاج إلى مهارات لفظية وهؤلاء الأفراد يستمتعون بالرسم واستخدام الألوان .

5 7 2 الأسلوب السمعي: يتصفون بأن لديهم ذاكرة سمعية قوية، وقدرة على تعرف الأشخاص من أصواتهم وبأنهم يستطيعون تذكر الكلام من مجرد النقاط إيقاع الجملة، ويقرؤون بصوت مرتفع، وهؤلاء الأفراد عادة ما يحتاجون إلى وقت أطول للتفكير ويستمتعون بالاستماع إلى الموسيقى وأصوات تهجئة الكلمات.

5 7 3 الأسلوب الحسي الحركي : يتصفون بأنهم يتذكرون ما فعلوه أكثر مما سمعوه أو رأوه، ولديهم قدرة جيدة على التحكم بجسدهم وبالميل إلى الأعمال اليدوية، والنشاطات الجسدية، كما أنهم يفضلون المكافآت المادية على المكافآت المعنوية، ويلجأون إلى حل المشكلات من خلال الأفعال الجسدية. (Penger et Tekavcic , 2009,P6)

5 8 نموذج إنتوستل(Entwistele) :

يقوم نموذج إنتوستل لأساليب التعلم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد، ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة لدى المتعلم، وتنتج عنها أساليب تعلم معينة،

الفصل الثاني أساليب التعلم

يستخدمها في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ،ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، وأهم التوجهات التي تنتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي :

5-8-1 التوجه نحو المعنى الشخصي : و ينشأ عنه المدخل العميق في التعلم و ذلك عندما

تكون دافعية الفرد داخلية حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات و الخبرات السابقة وتركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة بالخاتمة فيتكون مستوي عميق من الفهم و تكون الدافعية داخلية و هنا يكون التعلم العميق هو السائد ولكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية و المنهج غير محدد و يقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى ثم تذكر المعلومات الجديدة ثم ربطها بالخبرات السابقة و يكون ناتج العملية فهما غير كامل يؤدي إلى فشل في استخدام الأدلة فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة.

5-8-2 التوجه نحو إعادة الإنتاجية: حيث تكون دافعية الفرد خارجية و يركز الفرد في تعلمه

من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة و خطوات البرهان بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة و عندما تكون الدافعية هي القلق و المنهج محددا يكون التعلم السطحي هو التعلم السائد وأثناء عملية التعلم يحدث تذكر و تداخل مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم.

5-8-3 التوجه نحو بلوغ الهدف: ويشمل المدخل الاستراتيجي ، طرق الدراسة غير المنظمة ،

الاتجاهات السالبة نحو الدراسة ودافعية الانجاز ،حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح ، والثقة بالنفس ، ويكون المدخل الاستراتيجي هو السائد. (صليحة لعزالي، 2016، ص 60)

وتأسيسا على هذه التوجهات فان الطلاب يبنون أثناء تعلمهم ثلاث مراحل للتعلم هي:

-المدخل العميق، والمدخل السطحي، و المدخل الاستراتيجي.

الفصل الثاني أساليب التعلم

* **الأسلوب العميق:** إن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى

الضمني للمحتوى ، واستخدام أسلوب التعلم بالفهم والعمليات معا، وكذلك استخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة ، إضافة إلى قدرتهم على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، كما يميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم ، ويتسم الطلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كل من التفكير الاستنباطي والتوجه النظري ذي الطبيعة التطبيقية في واقع الحياة ، إضافة إلى الميل نحو الاستقلالية في التعلم.

* **الأسلوب السطحي :** إن الطلبة أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى سطحية الفهم والاعتماد على

تذكر المعلومات ، فالحفظ والاستظهار يعدان من فنيات وأساليب التعلم الشائعة لديهم ، كما يعتمد هؤلاء الطلبة في دراستهم على التعليمات الواضحة ، والمناهج المحددة ، والملخصات دون المحتوى ، ولديهم ضعف في التفكير الاستنباطي ، ومستويات عالية من القلق ، والاندفاع نحو التعبير ، وكذلك محدودة في استقلالية التعلم والاستيعاب.

* **الأسلوب الاستراتيجي :** إن الطلبة في هذا الأسلوب يتميزون بامتلاكهم مهارات تنظيمية للقدرات

العقلية ، والوقت والجهد ، للحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي ، وكل ذلك في إطار دافعتهم الخارجية للتعلم . وعدم التركيز على مهمة الدراسة ، كما يحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم لهذا الغرض. (أنور الشرفاوي، 1996، ص126)

5 9 نموذج مارتون وساليجو (Marton&salijo) : توصل مارتون وساليجو إلى نوعين

من أساليب التعلم :

5 9 1 الأسلوب العميق: بين أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب العميق للتعلم يركزون اتجاهاتهم

نحو ما يقصده المؤلف ، ويبدأون في فهم معنى المقال كما يتفاعلون بإيجابية مع حجة المؤلف والبرهان

الفصل الثاني أساليب التعلم

الذي يعرضه ثم يربطون ذلك بخبراتهم ومعارفهم السابقة ، كما أنهم يميلون إلى المناقشات من أجل الوصول إلى معلومات تساعد على التعلم ، ويقضون أوقاتاً طويلة في المذاكرة ، بالإضافة إلى أن دافعيّتهم للتعلم ذاتية بغرض التعلم .

5 9 2 الأسلوب السطحي: في حين أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحي يهدفون إلى

تذكر أجزاء معينة من المعلومات ، والتي تبدو من وجهة نظرهم مهمة كما أنهم يحاولون توقع أنواع الأسئلة المحتمل توجيهها لهم ، ويرتبط هذا النوع من الطلاب بمتطلبات المهمة فقط ، ويصبحون قلقين من هذه القيود التي تفرضها عليهم هذه الأسئلة كما تظهر دافعيّتهم للتعلم من خوفهم من الفشل الدراسي وينظرون إلى المدرسة على أنها مكان يمكنهم من الحصول على وظيفة أو مؤهل علمي

مرموق. (Marton § Saljo ,1976,p43-44)

5 10 نموذج سفنسون (sivenson):

ميز سفنسون بين أسلوبين للتعلم هما الأسلوب الكلي والأسلوب الجزئي .وأوضح سفنسون أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب الكلي يتصفون بمحاولاتهم لفهم المعنى الكلي للنص ، وذلك للبحث عن هدف المؤلف من النص ، وانتقاء الأجزاء الرئيسية من حجة المؤلف وحقائقه المؤيدة بينما يركز الطلاب ذوو الأسلوب الجزئي على أجزاء أخرى أكثر أهمية ، كما أنهم يعتمدون على حفظ التفاصيل والمعلومات المباشرة ويعتمدون على تذكر عبارات المقدمة ، ولا يربطون بين أجزاء النص ككل وكوحدة

متكاملة (Svensson ,1977 ,p238)

5 11 نموذج مكارثي (McCarthy) :

في هذا النموذج تم تناول أساليب التعلم وفق نموذج كولب وجاء لمساعدة المعلمين على تنظيم تعليمهم بالاستناد إلى الاختلافات بين الأفراد في طرق التعلم . يتكون من أربعة أساليب هي :

5-11-1 الأسلوب التصوري :

الذين يستقبلون المعلومات حسيا ويتعلمون معها ويعالجونها تأمليا فهم مستمعون ومشاركون ويعملون على بناء معارف جديدة من خلال الخبرات الجديدة مع الخبرة الذاتية ، يؤمنون بتجاربهم الشخصية ، ويبحثون عن المعنى والوضوح.

5-11-2 الأسلوب التحليلي: المتعلمون هنا يدركون المعلومات بشكل نظري، ويعالجونها بشكل

تأمل، ويستنبطون نظريات من خلال الدمج بين ملاحظاتهم وما يعرفونه سابقا ، فهم يتعلمون من خلال التفكير المتسلسل، والتركيز على التفاصيل.

5-11-3 الأسلوب الحسي: والمتعلمون هنا يدركون المعلومات بشكل مجرد، ويعالجونها بشكل

عملي، فهم يجمعون بين النظرية والتطبيق العملي والتعلم من خلال اختبار النظريات والتطبيق الحسي أنهم عمليون، ويعملون من أجل إيجاد حلول واقعية للمشكلات .

5-11-4 الأسلوب الديناميكي: والمتعلمون هنا يدركون المعلومات عن طريق الحواس،

ويعالجونها بشكل عملي، فهم يجمعون بين الخبرة والتطبيق والتعلم من خلال المحاولة والخطأ، ويملكون القدرة على التكيف مع التغيرات، وغالبا ما يصلون إلى استنتاجات دقيقة في غياب المبررات المنطقية .

(McCarthy, 1990, p32)

5-12 نموذج شمك (Schmeck) :

قام شمك (Schmeck 1983) بتطوير قائمة أساليب التعلم باستخدام نتائج التحليل العاملي

للإجابات على فقرات القائمة والتي كانت تتعلق بأنماط سلوكية يقوم بها الطالب ، وهذه القائمة احتوت

الفصل الثاني أساليب التعلم

على (62) فقرة مصنفة إلى (4) أساليب لتقدير أبعاد أسلوب التعلم كشكل من أشكال معالجة المعلومات التي يتصف بها طلبة الجامعة وهي على النحو الآتي:

1-12-5 العمليات العميقة : يتميز فيها الطلاب بالتقويم النقدي ، وتنظيم المفاهيم ، والهدوء

والثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية مع المرونة في التعامل ، كما يقومون بدراسة أوجه التشابه والتباين في المعلومات بهدف معرفة الفروق بينها.

2 12 5 العمليات التفصيلية : وفيها يهتم الأفراد بالمعلومات الجديدة ، مع محاولة

ترجمتها إلى مصطلحاتهم الخاصة ، والاستفادة من الخبرة السابقة ، معتمدين على التصور البصري في تشفير المعلومات والأفكار الجديدة أو تخزينها في الذاكرة. (مؤيد الجميلي، 2013، ص70).

3 12 5 استرجاع الحقيقة: فيها ينصب اهتمام الطلاب أصحاب هذا الأسلوب على

التفاصيل العملية، ويكون أداؤهم أفضل في اختبارات استرجاع الأسماء، التواريخ، الأماكن كما يعتمدون على الاسترجاع الحرفي للتفاصيل والمعالجة السطحية للمعلومات.

4-12-5 عمليات الدراسة المنهجية أو المنظمة : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية

المرتفعة للتحصيل وحب الاستطلاع والقدرة اللفظية (Schmeck,1983,p248)

● تعقيب على أساليب التعلم :

يرى الباحث أن أساليب التعلم صُنفت بأشكال ونماذج متعددة بدءاً بنموذج كولب (1984) الذي

يتميز بأربعة أساليب تتمثل في (الأسلوب النقاري ،الأسلوب التباعدي ،الأسلوب الاستيعابي ،الأسلوب

التكيفي).وعند بيجز (1999) فحددها بثلاثة أساليب (الأسلوب السطحي ، الأسلوب العميق ،الأسلوب

التحصيلي) وبعد تعديله لنماذجه حددها بـ (الأسلوب السطحي، الأسلوب العميق)، وكانت عند مايرز

الفصل الثاني أساليب التعلم

وبرجز (1978) أربعة أساليب (أسلوب الانبساط الانطوائي ،الأسلوب الحسي الحدسي، الأسلوب الشعوري التفكيرى، الأسلوب التقديرى الإدراكى)، وفي نموذج هني ومفورد حسب الهام وقاد (2008) حددت بأربعة أساليب (الأسلوب النشط،الأسلوب التأملى، الأسلوب النظرى، الأسلوب العملى) ،أما نموذج فلدر فيقسمها إلى (الأسلوب النشط التأملى ،الأسلوب الحسي والحدسي، الأسلوب البصري واللفظى، الأسلوب التتابعى والتكاملى) ، ويقسم فيرمونت (1996) أساليب التعلم إلى (الأسلوب غير الموجه، الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية ،الأسلوب الموجه نحو المعنى ،الأسلوب الموجه نحو التطبيق)، وقسمها دن ودن (2009) في نموده إلى (الأسلوب البصري، الأسلوب السمعي، الأسلوب الحسي حركى)، في حين يقسمها أنتوستل (1981) إلى (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجى)، أما مارتون وساليجو (1976) فيقسمانها إلى أسلوبين (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي)،في حين يقسمها سفنسون (1977) إلى (الأسلوب الكلى، الأسلوب الجزئى)، أما مكارثى (1990) يقسمها إلى أربعة أساليب (الأسلوب التصورى ،الأسلوب التحليلي ، الأسلوب الحسي، الأسلوب الديناميكي). أما شمك (1983) فيقسمها إلى (العمليات العميقة ،العمليات التفصيلية ،استرجاع الحقيقة ،عمليات الدراسة المنهجية أو المنظمة).

وترى لعزالي (2016) حسب أبو هاشم ،صافيناز (2007) وجود تشابه كبير بين نموذج كولب ونموذج فيلدر - سيلفرمان بخاصة في أربعة مراحل :الخبرات الحسية، الملاحظة التأملية، التجريب الفعال، المفاهيم المجردة، أما فوقيه راضي (2006) فتذكر أنه يوجد تشابه كبير بين نموذج هني ومفورد ونموذج كولب فالأسلوب النشط التأملى هو نفسه ،والأسلوب الحسي - الحدسي شديد الشبه بالأسلوب الاستيعابى-المجرد عند كولب ويقابل التتابعى النظرى، أما الأسلوب النشط فيقابله التكاملى، وفي نفس السياق تضيف هند الحموري وكحلوت (2006) أن مراحل دورة التعلم عند هني ومفورد تتسق مع مراحل

الفصل الثاني أساليب التعلم

دورة التعلم عند كولب فمرحلة الخبرة لديه تكافئ الخبرة الحسية ومرحلة المراجعة الخبرة تكافئ الملاحظة التأملية أما مرحلة الاستنتاج من الخبرة فتكافئ مرحلة المفاهيم المجردة، ومرحلة التخطيط للخطوة التالية تكافئ مرحلة التجريب النشط، ومن خلال مراجعة كوفليد وآخرين (2004) Coffield&all، لواحد وسبعين نموذجاً من أساليب التعلم استخلصوا ثلاثة عشر أسلوباً رئيسياً من بينها أسلوب كولب الذي اعتبروه أساساً لبعض النماذج الأخرى مثل نموذج مكارثي ونموذج هني وموفورد و نموذج فيلدر - سيلفرمان، أما فيما يخص نموذج إنتويستل (1981) ونموذج شمك (1983) ونموذج بيجز (1987) فيشير أبو هاشم وصافيناز (2007) أن هناك قدراً كبيراً من التشابه بين نموذج إنتويستل وبيجز وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملة، ويضيف الدريد (2004) وأبو سريع وآخرون (1995)، بأنه على الرغم من تعدد مسميات أساليب التعلم بتعدد الباحثين فإن البحوث العاملة التي قام بها الباحثون مثل دراسة أبو سريع (1995) ودراسة ويلسون وآخرون (1996) Wilson&al توصلت إلى وجود علاقات متداخلة بين نظرية بيجز ونظرية إنتويستل ونظرية شمك حيث أثبتت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الأسلوب السطحي عند بيجز والأسلوب العميق عند إنتويستل وشمك كما وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين الأسلوب العميق عند إنتويستل والعمليات الموسعة والطريقة المنظمة (المنهجية) عند شمك. وتتبنى الدراسة الحالية نموذج بيجز الذي فسر أساليب التعلم في ضوءها عمليات الدراسة أو طرق تعلم الطلبة للأسباب التالية :

وجود دراسات حديثة كدراسة لعزالي (2016) ، لبنى جديد (2009) ، إلهام وقاد (2008) ، حمزة العتايي (2014) ، مؤيد الجميلي (2013) ، درست أساليب التعلم وفق نموذج بيجز .

وجود دراسات سابقة أثبتت أن مقياس بيجز لأساليب التعلم يتمتع بخصائص سيكومترية جديدة

في بيانات مختلفة ومن بين هذه الدراسات دراسة لعزالي (2016) ، دراسة الدريد (2004) ، مؤيد

الجميل (2013) ، لبنى جديد (2009)، إلهام وقاد (2008) ، حمزة العتابي (2014)، جمانة عادل خزام (2015).

الدراسة الحالية تعتمد على نموذج يبرز وذلك لاحتوائه على مقياس سهل التطبيق والتصحيح ،
يحتوي على (20 بنداً) مقسمة إلى (10) أسلوب سطحي ، و (10) أسلوب عميق مكيف على البيئة
الجزائرية لصاحبته لعزالي (2016).

تناسب هذا النموذج مع خصائص عينة الدراسة - طلبة الجامعة.

خلاصة الفصل:

تعتبر عملية التعلم جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيقه النظام التربوي، ولما كان التعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للمتعلمين ، فيناشد التربويون الأكاديميون اليوم باستخدام مختلف الوسائل والأساليب لإيصال المعلومات إلى المتعلمين حتى تساعدكم وتحفزهم نحو الأداء الجيد ويكون ذلك بتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم وتزويدهم بالفرص التي من شأنها تحويل النظرية إلى تطبيق ، حيث تمثل هذه الأساليب الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات، ولهذا قام الباحث بتبني نظرية يبرز لأساليب التعلم ، فهي من الركائز الأساسية في عملية التعلم الفعال ، لأن عدم معرفة المتعلم بأسلوبه في التعلم وكذا قصور إدراك المعلم للأساليب المناسبة لطلبته ، قد يؤدي إلى تعلم الطلبة بأسلوب واحد ، ويكون غير مناسب لتفكير بعض الطلبة ، وبالتالي يؤثر على المستقبل العلمي والمهني للمتعلم.

من هذا فإن الاهتمام بالكشف عن أساليب تعلم الطلبة يعد من المداخل الهامة التي تساعد المعلم على اختيار الطرق المناسبة لتوصيل المادة العلمية ، مما يؤثر إيجاباً على تحصيلهم العلمي وإرشادهم حول التخصصات المهنية المستقبلية ، فأساليب التعلم لبيجز المتكونة من بعدين (العميق، السطحي) ، ونظراً لأن هذا المقياس أثبت صدقه وثباته في البيئة التي تم بناؤه فيها ، وفي البيئة العربية والجزائرية أيضاً مثل: لعزالي (2016) وكروش كريمة و غريب العربي (2017) وشطة عبد الحميد (2016) وأمزيان زبيدة (2017) وبلقويدي عباس وغريب العربي(2018)، سهل التطبيق والتصحيح ويتناسب مع خصائص عينة الدراسة وهم طلبة الجامعة .

إذا كان المتعلم في الأطوار التي تسبق الطور الجامعي مازال يُتعلّم ويُعلّم بطريقة موحدة تتجاهل فيها قدراته المميّزة وأساليبه المفضّلة للتعلم ، فالطالب الجامعي مطالب بتجاوز هذا الأمر الذي يعوق تطور مساره الدراسي من خلال التعرف على طريقته الشخصية التي يستخدمها أثناء استقباله للمعلومة ومعالجتها وتنظيمها ليوّظفها فيما بعد في مواقف أخرى، فوعيه بأسلوب تعلمه سيجعل التعلّم بالنسبة له أكثر متعة وأقلّ مشقة مما يساعده على الاستغلال الأمثل لقدراته.

لا تتوقف أهمية التعرف على أساليب التعلّم على المتعلم فقط بل تتعداه إلى المعلم نفسه وإلى المختصين التربويين، فهي تساعدهم في تصميم برامج مناهج تتلاءم وأساليب تعلم الطلبة، كما تساعد المدرسين على مراعاة الاختلافات بين الطلبة مما يدفعهم إلى التنويع في طرق التدريس بما يتماشى وأساليب التعلّم لدى الطلبة، فإذا لم تتوافق أساليب التعلّم لمعظم الطلبة مع طرق التدريس، فإن الطلبة سيشعرون بعدم الارتياح والملل.

الفصل الثالث

مهارات التفكير الناقد

أولاً: التفكير

1. تمهيد
2. تعريف التفكير
3. أهمية التفكير
4. خصائص التفكير
5. مستوى التفكير
6. مهارات التفكير
7. علاقة التفكير بالتعلم

ثانياً: مهارات التفكير الناقد

1. تعريف التفكير الناقد
2. خصائص التفكير الناقد
3. خطوات التفكير الناقد
4. مهارات التفكير الناقد
5. معايير التفكير الناقد
6. أهمية التفكير الناقد
7. الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد
8. سمات صاحب التفكير الناقد
9. تعليم التفكير الناقد
10. أهمية تعليم التفكير الناقد
11. اتجاهات تعليم التفكير الناقد

خلاصة الفصل

تمهيد :

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، و يتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة المعروفة (اللمس، الشم، النظر، السمع، الذوق) ، ويتضمن التفكير البحث عن معنى، و يتطلب التوصل إليه تأملا و إمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.

يمثل التفكير الناقد أحد أشكال التفكير التي بواسطتها يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه دون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير الناقد سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء و الأحداث غير الحاضرة، أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها، ويستخدم الإنسان التفكير الناقد عندما يواجه سؤالاً أو مشكلة تصادفه ، و العلاقة بين التفكير و المشكلة متداخلة حيث أنهما وجهان لعملة واحدة، فالتفكير لا يحدث إلا بوجود مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج لتقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض، مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف و حل أو تسوية المشكلة.

أولاً: التفكير :

1 - تعريف التفكير :

طرح المربون و المهتمون بالتفكير تعاريف عدة لهذا المفهوم، وكأَيّ مفهوم يصعب استيعابه أو تعلمه أو تعليمه دون إدراك معناه الحقيقي و فهم القصد منه. وسنورد بعضاً من هذه التعاريف :

عرفه بري (2012) بأنه جملة العمليات العقلية التي تجري داخل عقل الطالب بهدف الربط بين الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمبادئ والبيانات المتعلقة وتوظيفها في حل المشكلات التي يواجهها

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

أو في الإجابة عن الأسئلة والتساؤلات التي تنشأ من عناصر البيئة التي يعيش فيها (الهويل، 2017، ص552)، وعرفه باريل (1991 barell) : بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة :

اللمس والبصر والسمع والشم والتذوق ، وأنه عملية بحث عن المعنى في الموقف والخبرة. عرفه دي بونو (Debono1995) بأنه : مهارة يمارس بها الفرد نشاطه استنادا إلى الخبرة ، أو هو اكتشاف مترو أو متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف . ويرى قطامي (2004) بأن التفكير عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة ، دون التزام بأي ترتيب معين ، للتحقق من الشيء، أو الموضوع ، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم ، أو قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تقييم أو حل للمشكلة موضوع الاهتمام .(علي الحلاق ، 2007، ص28 (ويرى إبراهيم علي (2009) بأنه يمثل المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل إنتاج الأفكار ، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية ، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وحل المشكلات .(إبراهيم علي ، 2009، ص16) وفي تعريف لزيوش أحمد (2013) يرى بأنه عملية ملازمة فهو دائم فيما يحيط به من المشكلات وقضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية بحثا عن الحلول المناسبة لها، والتفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة ،أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين ، أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة.(زيوش أحمد ، 2013، ص 48) ، وعرفته موسوعة علم النفس التربوي (1977) بأنه : كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل ، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد ، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن . ويعرفه عدنان يوسف (2007) بأنه : نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة .(عدنان يوسف ،عبد الناصر ذياب، 2007، ص 19)

وتعرفه نادية حسين (2012) بأنه : نشاط عقلي يميز الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى فعن طريق هذا النشاط يستطيع الفرد الوصول إلى تفسيرات العديد من الأحداث والظواهر ،وهذه العملية ملازمة للإنسان منذ وجوده فهو لن يتوقف ، والتفكير عملية سيكولوجية تعنى بصورة أساسية بالسلوك في موقف فيه مشكلة، فالسلوك بجميع أشكاله يندفع لتحقيق شيء من الأشياء ، وحينما يعترض هذا السلوك عارض، سواء أكان ذلك العارض ماديا أو غير مادي، تحدث المشكلة .(نادية حسين العفون، 2012، ص19) أما جروان (199) فيرى بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة ، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر الفرد بها ، ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً ، ونتائجه غير مضمونة . يعرفه سعادة (2003) بأنه عبارة عن مفهوم معقد يتألف من 3 عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات ، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق ، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول ، ويعرفه إبراهيم وجيه، ذكر من طرف حسب حبيب (1999) أنه : " يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي والتي تعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة ، و يرى التفكير بأنه هو أرقى العمليات النفسية والعقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية و متطورة " . ويعرفه جابر عبد الحميد (1996) بأنه : "سلوك معرفي يخبر عن الكائن الحي من خلاله و يتعامل مع الصور والأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث وهو عمليات عقلية رمزية تشمل التخيل، التذكر ، حل المشكلات، التداعي الحر والفكر الابتكاري .(خليل محمد خليل عسقول 2009 ص39-40) بينما يرى

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

العتوم وآخرون (2009) بأن التفكير نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية ، لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع الظروف البيئية. ويعرفه مصطفى (2011) بأنه : عملية ذهنية نشطة ، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو مشاهدة منظر، أو الاستماع لرأي.(ألاء رياض ،2016،ص70)

من خلال ما سبق تناوله في التعريفات السابقة يمكن تعريف التفكير بأنه " عملية عقلية معرفية هادفة تقوم بإعادة تنظيم ما نعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط جديدة حيث يتم فيها استخدام الخبرات المتكررة لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما والتعامل مع التغيرات الخارجية لمعرفة المعاني التي تحملها المثيرات في الوسط الإدراكي أو البيئة المدركة ، وتتطور هذه العملية بناء على ما نتلقاه من تعليم أو تدريب."

2 أهمية التفكير:

تتركز أهمية التفكير في النقاط التالية:

1) قدرة الإنسان على الاستبصار والتفكير الرمزي، مما يمكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القوانين التي تمكنه من تفسير الظواهر والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه.

2) التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان ، لذلك يختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته إليها واختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان إلى قطعة من الصخر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع، ولكن العالم الجيولوجي يعتبرها سجلا تاريخيا لعصور ماضية يكتشف من خلالها خصائص تلك العصور.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

(3) للتصور أهمية كبيرة في إدراك الإنسان لوجوده النفسي المستمر، فمن خلال التفكير أدرك الإنسان إنسانيته واستطاع أن يحافظ على وجوده عن طريق الاستفادة من تجارب الأجيال السابقة وتكييفه للبيئة التي يعيش فيها وتطوير أساليب التعامل معها.

(4) قدرة الإنسان على التصور والتخيل جعلته يتخطى حدود الحاضر إلى المستقبل فيتخيل ويتصور مستقبله ويحاول أن يخطط له ويعد له العدة وهو يعيش هذا الحاضر، وهذا التخطيط يشمل كل جوانب حياة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... الخ

(5) القدرة على التحليل والتركيب، وقد مكنته من ممارسة تفكير منظم لحل مشكلاته الفردية والاجتماعية حيث أخذ الإنسان يبحث ويحلل جميع المشكلات التي تعترض حياته، فحاول أن يحلل أسبابها ويضع لها الحلول والمقترحات، ولم يقتصر تفكير الإنسان على حل مشكلاته الفردية بل تعداها إلى علاج المشكلات الاجتماعية من خلال التفكير العلمي وتطويره. (عبد العزيز حنان، 2012، ص 51)

3 أهمية تعليم التفكير :

ترى مجيد سوسن (2008) أن أهمية تعليم التفكير على الصعيد المدرسي تكون كالاتي:

* يجعل تعليم التفكير المواقف الصفية أكثر حيوية ومشاركة الطلاب فيها أكثر فاعلية ، وفهمهم لما يقدم إليهم أكثر عمقا ، فتزداد ثقتهم بأنفسهم في مواجهة ظروف الحياة المتغيرة من حولهم.

*يساعد الطلاب على البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة المحيطة بهم.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

*يمكن الطلاب من اكتساب مهارات عديدة ، وتنمية اتجاهات مرغوبة ، وبالتالي معرفة ماذا يفعلون وكيف ولماذا.

*يساعد الطلاب على ربط معلوماتهم بشكل أفضل ، ويمكنهم من رفع كفاءاتهم التفكيرية في تصنيف أمورهم على أسس قوية من الوعي والفهم .

*يساعد الطلاب على ممارسة السلوك السوي حيث إن كثيرا من أسباب الانحراف تعود إلى ممارسة السلوك دون تفكير سليم ، مما يؤثر على فرص نجاحهم الدراسي وعلى حياتهم اليومية .

*يؤدي في النهاية إلى إعداد أجيال من المفكرين المبدعين القادرين على مواجهة تحديات المستقبل.(مرجع سبق ذكره ،2016،ص72)

4 -فوائد تعليم التفكير:

- يزيد من إنسانية الإنسان وتحسين نظريته حول ذاته قياسا مع عالم الحيوان .

- يزيد من قيمة الإنسان وأهميته.

- يهذب قدراته ويجعله متكيفا مع المجتمع الذي يعيش فيه.

- يساعده على تحقيق ذاته.

- يساعده على مواكبة كل مستجد في هذا العالم.

- يساعده على معرفة الخالق والكون.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- يساعده على تلبية حاجاته وتأمين مستقبله.

- يزيد من نشاطه وحيويته.

- ينقله من مجرد كائن متلق إلى إنسان فاعل ومؤثر.

- يجعل من الإنسان باحثا وساعيا إلى المعرفة والحقيقة.

- (سعيد عبد العزيز ، 2007، ص 59).

5 خصائص التفكير:

* يرى جروان 1999 بأن التفكير يتميز بالخصائص التالية:

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.

- التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لتطور الفرد وتراكم خبراته.

- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها في

موقف ما.

- التفكير مضمون نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، وأن يحقق ويمارس

جميع أنواع التفكير.

- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي تجري فيها المواقف والخبرة.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة قد تكون لوظيفة أو رمزية أو كمية أو منطقية أو إمكانية أو تشكيلية لكل منها خصوصية. (محمد بكر نوفل ،2008، ص 25)

6 -مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

6-1 المستوى الأول:

6-1-1 التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي ، والمتمثلة في مستويات الفهم والحفظ والتطبيق ، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف ، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى التفكير المركب.

6-2 المستوى الثاني:

6-2-1- التفكير المركب: له خصائص هي:

* لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.

* يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.

* يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.

* يستخدم معايير أو محكات متعددة.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

* يحتاج إلى مجهود.

* يؤسس معنى للموقف.

(كمال محمد الخليل، 2006، ص 18)

1-2 أنواع التفكير المركب:

هناك خمسة أنواع من التفكير، تندرج تحت مظلة التفكير المركب وهي:

* التفكير الناقد.

* التفكير الإبداعي أو المتباعد.

* حل المشكلة.

* اتخاذ القرار.

* التفكير فوق المعرفي.

ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره. (وليد رفيق

العياصرة، 2011، ص 38)

ويتطور التفكير عند الأطفال بتأثير العوامل الوراثية و البيئة، وبالرغم من تباين نظريات علم

النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعته، إلا أن العمليات العقلية والأبنية المعرفية

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة ، وتزداد تعقيدا وتشابكا مع التقدم في مستوى النضج والتعلم .(مرجع سبق ذكره، 2006، ص 18).

7- مهارات التفكير:

إن تعلم مهارة التفكير أمر مؤكد قائم فعلا على الرغم من التشكيك المثار حول ذلك، والتي تقول أن التفكير عملية طبيعية يقوم بها أي إنسان ولكن الإنسان يقوم بعمليات كثيرة ومع ذلك فهو بحاجة إلى تعلمها وتطويرها وبالنظر إلى التعريف الأخير للتفكير، يمكن تلخيص مهارات التفكير حسب مارانزو ورفاقه (Marzono ,R,et al ,1989) فيما يلي:

7-1 مهارة التركيز: هي مهارات ذهنية معرفية تتطلب أعمالا ذهنية متطورة ، وهي تسهم في بناء إدراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحقيق الهدف ، وتسهم في استحضار مجموعة من الخبرات والمعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف وتجاهل غيرها ، وتتضمن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذهن أو موضوع البحث وصياغة الأهداف التي تستخدم في توضيح وإثبات صحة جهد المتعلم في حل المشكلة المحددة ، أو ممارسة عمليات ذهنية أخرى تبنى على خطوة تالية.

7 2 مهارات جمع المعلومات تتضمن هذه المهارة مساعدة الأفراد على جمع الظواهر وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية وتولييفها بحيث تصبح ممكنة التخزين أو التصنيف والجمع ويتم الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس ، واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية .

7 3 **مهارات التذكر:** وتتضمن تخزين المعلومات الداخلة إلى ذاكرة الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد ، وتطورت لديه الخبرات على صورة إدراكات ذهنية ، وتتضمن مهارة التذكر مجموعة

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة في انتظار الحاجة إليها.

7 4 مهارات التنظيم : وتستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم ،

وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها ، وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية ، وعلى افتراض أن الطلبة بصورة عامة يبدؤون تحضير البحوث عن طريق جمع معلومات غير منظمة ، ومن عدة مصادر ولكن من أجل انجاز المهمة والواجب يطلب منهم تنظيم المعلومات .

7-5 مهارات التحليل : وتتضمن تحليل المهارة إلى مجموعة أدوات فرعية تتضمن أجزاء

وعلاقات مترابطة ، ويتم وفق هذه العمليات المهارية تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة ، والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختبار أو التجريب بهدف التحقيق .

7-6 مهارات التوليد : وتتضمن توليد الأسئلة وتوليد الأفكار وتوليد الخرائط الذهنية وتوليد

الخيالات الذهنية ، وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليدها معا وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة في صورة معان أو أفكار ، وإضافتها إلى المعلومات الموجودة ، وتتضمن هذه المهارة عمليات تنظيم وتحليل كيفية ربط الأجزاء بعضها ببعض ، ويلاحظ في هذه المهارات أن المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجموعة وتشكل بناء ذهني معرفيا جديدا.

7 7 مهارات التكامل : وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة

والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معا أو تدمج لفهم المبادئ ، ويتم ربط

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة معا أثناء قيام المتعلم بعملية البحث عن المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثم دمجها معا في صورة أبنية معرفية متكاملة .

7 8 مهارات التقويم: وتتضمن هذه المهارات إصدار حكم على درجة معقولية الأفكار وفق محكات ومقاييس، وتتضمن أيضا وضع معايير وصفات وخصائص لإصدار الأحكام سواء أكانت هذه المعايير والصفات داخلية أو خارجية .(مرجع سبق ذكره ،2007،ص32-33-34)

9 -الفرق بين التفكير ومهارات التفكير:

التفكير عملية كمية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماما، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدث وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل أو الإدعاء، والتفكير في مجمله أكبر حاصل الجمع أو دمج مجموعة من مهاراته أو من مجموعة من المهارات المعرفية.(زيد منير عبوي ،2008، ص 16)

10 -أنواع التفكير:

للتفكير عدة أنواع يمكن ذكرها فيما يلي:

▪ -التفكير البديهي (الطبيعي)

▪ -التفكير العاطفي (الوجداني)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- -التفكير المنطقي.
- -التفكير الرياضي.
- -التفكير الناقد.
- -التفكير العلمي.
- -التفكير الإبداعي (الابتكاري)
- -التفكير الاستبصاري
- -التفكير الشامل.
- -التفكير الترابطي.

10 - 1 - التفكير البديهي (الطبيعي):

يطلق عليه التفكير المبدئي، الآلي، الخام، حيث لا توجد مسارات صناعية للتدخل في أنماط

التفكير الأولية.

تتسم خصائص التفكير البديهي بما يلي:

- * التكرار * التعميم والتحيز.
- * عدم التفكير في الجزيئات والتفكير في العموميات.
- * الخيال الفطري والأحلام.
- * معرض للخطأ

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

* يحدث بالتداعي الحر للخواطر.

10-2- التفكير العاطفي:

يطلق عليه التفكير الوجداني أو الهوائي، ويقصد به فهم أو تفسير الأمور أو اتخاذ القرارات وفقاً

لما يفضلهُ الفرد أو يرتاح إليه أو يرغبه أو يألفه.

تتسم خصائص التفكير العاطفي بما يلي:

* السطحية * التسرع * التبسيط

* الاستيعاب الاختياري.

* حسم المواقف على طريقة أبيض أو أسود و صحيح أو خطأ.

10-3- التفكير المنطقي:

يمثل التحسن الذي يطرأ على طريقة التفكير الطبيعي من خلال المحاولة الجادة للسيطرة على

تجاوزات التفكير الطبيعي أو الفطري، والصفة الأساسية للتفكير المنطقي أنه يعتمد على التعليل لفهم

واستيعاب الأشياء، والتعليل يعد خطوة على طريق " القياس " ويلاحظ أن وجود علة أو سبب

لفهم الأمور لا يعني أن السبب وجيه أو مقبول.

10-4- التفكير الرياضي:

يشمل استخدام المعادلات سابقة الإعداد والاعتماد على القواعد والرموز والنظريات والبراهين،

حيث تمثل إطاراً فكرياً يحكم العلاقات بين الأشياء.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

وعلى العكس من طريق التفكير الطبيعي والمنطقي فإن نقطة البداية تكمن في المعادلة أو الرمز حيث توفر بيانات هذه القنوات السابقة (المعادلات، الرموز) وستسهل من مرور المعلومات بها وفق نسق رياضي سابق التحديد.

10-5- التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو قدرة على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقتنعة لكل رأي ، والتفكير الناقد تفكير تأملي يهدف إلى إصدار حكم أو إبداء رأي.

* ويتسم التفكير الناقد بخصائص هي:

* تحديد الهدف من التفكير.

* التعرف على أبعاد الموضوع.

* تحليل الموضوع إلى عناصر "بما يتلاءم مع الهدف "

* وضع المعايير و المؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع.

* استخدام المعايير في تقييم كل عنصر من عناصر الموضوع.

* التوصل إلى القرار أو الحكم.

10-6- التفكير العلمي:

هو العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

من خطوات التفكير العلمي لاتخاذ القرار :

- * تحديد المشكلة والهدف من اتخاذ القرار .
- * جمع البيانات والحقائق عنها والتنبؤ بآثارها.
- * وضع الحلول البديلة للمشكلة.
- * تقييم كل بديل من البدائل.
- * اتخاذ القرار الأنسب الذي يمثل أحسن مسار لتحقيق الهدف في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة.

10- 7 - التفكير الإبتكاري ((الإبداعي):

الإبداع هو النظر إلى المألوف بطريقة أو من زاوية غير مألوفة، ثم تطوير هذا النظر ليتحول إلى فكرة، ثم إلى تصميم ثم إلى إبداع قابل للتطبيق والاستعمال ، ويتميز التفكير الإبداعي بمايلي:

تجنب التتابعية المنطقية.

- توفير بدائل عديدة لحل المشكلة.
- تجنب عملية المفاضلة والاختيار.
- البعد عن النمط التقليدي الفكري.
- تعديل الانتباه إلى مسار فكري جديد. (مرجع سبق ذكره، 2008، ص 47- 52)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

10 - 8 - التفكير الاستبصاري:

وهو نوع من أنواع التفكير يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة وذلك من خلال قيامه بالتفكير بالمشكلة بشكل جاد و إدراك العناصر والعلاقات حتى تأتي مرحلة الاستبصار.

10 - 9 - التفكير الشامل:

وهو تفكير موجه يتم فيه توجيه عمليات التفكير إلى أهداف محددة ويعتمد على الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته.

10 - 10 - التفكير الترابطي:

يقوم صاحب هذا النوع من التفكير بالربط بين المثيرات والاستجابات في المواقف المختلفة التي تواجهه ويأتي هذا النوع من التفكير نتيجة التكرار والمحاولة والخطأ. (مرجع سبق ذكره ، 2007 ، ص 58).

وتوجد هناك تصنيفات أخرى لأنماط التفكير على النحو الآتي:

* **النصف الكروي الأيسر (Left Hemisphere)** : ويقصد به وظائف النصف الكروي الأيسر

للمخ والتي يقوم الفرد باستخدامها والتي أشار إليها " توارنس وزملاؤه " حيث يقول أن الفرد ذا النمط الأيسر هو الذي يميل لأن يكون محددا ويفضل الأعمال المنظمة المخططة والتي تمكنه من الاكتشاف المنظم.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

* **النصف الكروي الأيمن (Integrated Hemisphere)** : ويقصد به وظائف النصف الكروي الأيمن للمخ حيث يقول " توارنس وزملاؤه " بأن الفرد ذا النمط الأيمن يميل لأن يكون غير محدد يفضل الأعمال غير المنتهية والتي يستطيع من خلالها الإبداع.

* **نصفا الدماغ Integrated Hemisphere** : ويقصد به وظائف النصفين الكرويين الأيسر والأيمن للمخ والتي يقوم الفرد باستخدامها. (نوال حسن الله، 2008، ص 16)

وبصنف التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتيجياته إلى مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد عليها المتعلم في التعامل مع المعلومات المتوفرة لديه تجاه ما يواجهه من مشكلات ومواقف.

11- عناصر التفكير:

يتفق معظم علماء النفس على أن أهم عناصر التفكير الإنساني وأدواته هي الرموز، ومن أنواع الرموز التي يستخدمها الإنسان في التفكير ما يلي:

1 - **المفاهيم:** نتعلم نحن البشر أن نبسط ونضفي الترتيب على عالمنا عن طريق تجميع الأحداث والأشياء في فئات معرفية عامة تسمى " المفاهيم " وهي الرموز التي تلخص أو تعمم خصائص مميزة للعديد من الأشياء ، من الأحداث أو الأفعال أو الأفكار التي تختلف فيما بينها في جوانب أخرى هامة.

2 - **الصور الذهنية:** هي تلك الرموز العقلية التي تستحضر بها صور الأشياء، حين يتم التفكير في موضوع ما، ويستخدم الإنسان في تفكيره صوراً ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة (بصرية، سمعية، شمعية وذوقية ولمسية، عضلية وحركية) غير أن معظم الأفراد يستخدمون الصور البصرية.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

3 - اللغة: عندما نفكر فإننا نفكر بالكلام واللغة، ونخرج أفكارنا في كلمات، إذ أن التفكير

نفسه عبارة عن كلام أو حديث داخلي. (طبي سهام ،2009، ص 39).

12- علاقة التفكير بالتعلم والذاكرة : يشير بورسكي , Borkoski(1990) إلى أن الطلبة

يتمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وأنهم يمتلكون مهارات فوق

معرفة لضبط تفكيرهم. ولتحقيق ذلك فإن الطلبة يطورون أساليب في التعلم تساعد على ضبط

التفكير وتوجيه عملية التعلم . ويذكر كولب (1984) أن أساليب التعلم تتضمن بعدين أساسيين هما

الإدراك والذي يتضمن عمليات التفكير المادية والمجردة ، والبعد الآخر هو معالجة المعلومات ، وبناء

على ذلك، حدد كولب أربعة أساليب للتعلم في ضوء أشكال التفكير المادي ، والمجرد ، والتأملي ،

والمباشر وهي:

• **الأسلوب المتشعب :** ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي

والتأملي ويجب أن يكون المتعلم متفاعلا مع الموقف التعلّمي بشكل إيجابي وفعال .

• **الأسلوب التقاربي :** ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والتأملي

ويجب أن يكون المتعلم متفاعلا مع الموقف التعلّمي بشكل إيجابي وفعال.

• **الأسلوب المتكيف :** ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والمباشر

ويتميز هؤلاء بإتباع خطوات منظمة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعليمي.

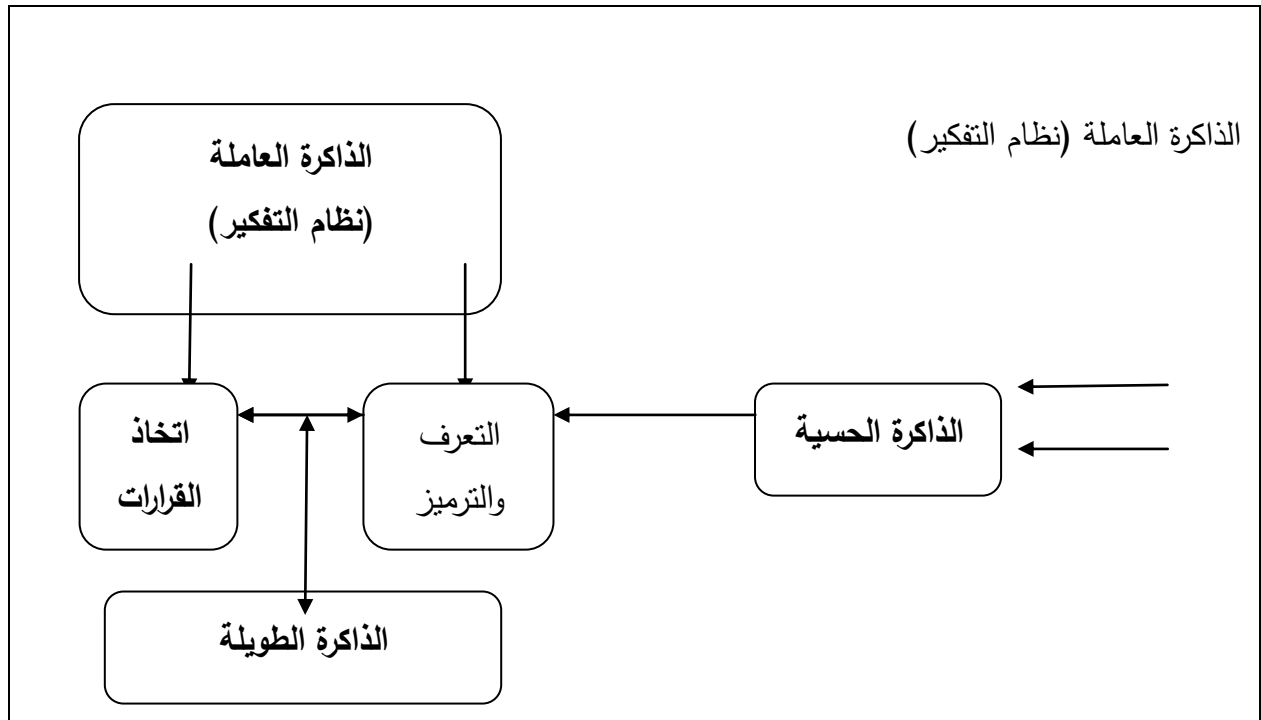
• **الأسلوب التمثلي :** ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي والمباشر

ويتميز هؤلاء بحبهم لمواقف المخاطرة وتجريب المواقف الجديدة والمرونة خلال التعامل مع

المشكلات في أي موقف تعليمي .

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

ويشير العتوم (2004) إلى أن العلاقة بين التفكير والذاكرة وثيقة الصلة لدرجة تصعب فيها التمييز بينهما خلال الحديث عن النظام المعرفي في معالجة المعلومات ، فالذاكرة والخبرات السابقة من الخبرات المؤثرة في قدرة الفرد على التعامل مع مثيرات البيئة ومعالجتها وفهمها . وفي نظم معالجة المعلومات ، فإن معالجة المعلومات عادة ما تتم في الذاكرة العاملة ، حيث تتصل المعلومات الحسية القادمة من الحواس والذاكرة الحسية ليتم تفسيرها وإعطائها معاني من خلال ما يعرف بعملية ترميز المعلومات ، وبذلك فإن عمل الذاكرة العاملة أو القصيرة ووظيفتها هو بحد ذاته عملية تفكير تهدف إلى محاولة تحليل وتفسير المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ليعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة ، ويمكن تلخيص العلاقة بين الذاكرة والتفكير في الشكل أدناه.(مرجع سبق ذكره ، 2007، ص22-23)



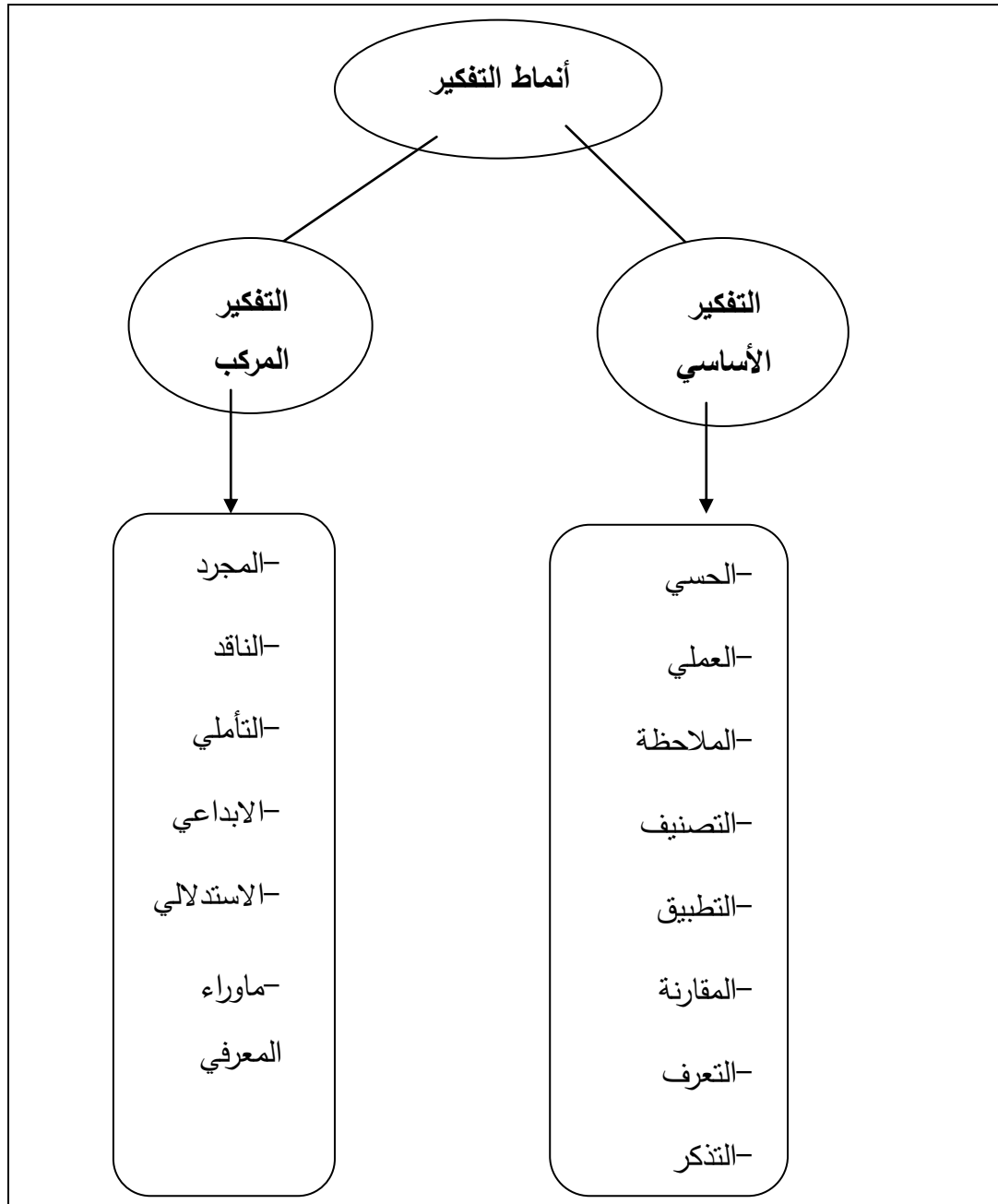
شكل رقم (3): علاقة الذاكرة بالتفكير

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

13- تصنيفات التفكير وأشكاله وأساليبه وقابليته للتعلم: يرى العديد من علماء النفس أنه يمكن

تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة ، ويصنف نيومان

(Newmann,1991) مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما .



شكلى رقم (4):مخطط أنماط التفكير

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

13-1 مهارات التفكير الأساسية : وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ،

ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود ،كاكتساب المعرفة وتذكرها ، والملاحظة ، والمقارنة ، والتصنيف والتفكير الحسي والعملي ، كما يشمل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل :المعرفة ،والاستيعاب ، والتطبيق ، ويعد إتقان هذه المهارات أمرا ضروريا قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

13-2 مهارات التفكير العليا أو المركبة : وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية ،

ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال ، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا ، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي ، واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد ، والإبداعي ، وما وراء المعرفي ، والاستدلالي ، والتأملي ، وغيرها. وفي ضوء التصنيف السابق لمهارات التفكير ، عم د البعض إلى تصنيف التفكير حسب درجة تعقيده وعمق معالجة المعرفية ،حيث أمكن تصنيفه إلى نمطين هما:

- **نمط التفكير السطحي:** ويتميز هذا النمط ببساطة الموضوعات التي تشغل تفكير الإنسان بحيث لا تتطلب جهدا كبيرا كما هو الحال في أشكال التفكير الأساسية كالحفظ والتذكر أو الاسترجاع، وحل المشكلات البسيطة، وممارسة التقليد بصورة بسيطة لا تتطلب المعالجة العميقة.
- **نمط التفكير العميق :** ويمارس الفرد هنا عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج ، والاستدلال ، والإبداع ، والنقد ، والتحليل ، والتساؤل ، مع التعمق في دلالات مادة التفكير ، بهدف الحصول على منتج يتمتع بدرجة عالية من التعمق. وقد نادى بهذا التصنيف كريك ولوكهارت Craik and Lochart (1972) حيث أكدوا أن لكل فرد في التفكير عدة مستويات للتجهيز والمعالجة ، وهذه

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

المستويات هي المستوى السطحي أو الهامشي ، والمستوى المتوسط ، والمستوى العميق ، والمستوى الأكثر عمقا ، أما فيما يتعلق بالمستويات الهامشية أو السطحية ، فإن الفرد يركز في تعامله مع المعلومات على خصائصها المادية أو الشكلية أو الوسط أو السياق الذي ترد فيه ، بينما في المستويات العميقة ، تقوم فكرة معالجة المعلومات على إدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد ، ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدما قدراته التخيلية بشكل فعال ، ويتطلب مستوى التفكير العميق قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال مثل القدرة على التمييز بين المثيرات ، وإدراك التفاصيل الدقيقة لضمان المعالجة ، والترميز العميق للمعلومات في الذاكرة القصيرة وبالتالي قدرة أكبر على الاسترجاع الجيد . (مرجع سبق ذكره ، 2007، ص25-26-27) ، ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة ومستويات التفكير للأفراد ، حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي ، والناقد ، والتأملي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة ، وربطها مع البناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد ، ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الفروق بين نمط التفكير السطحي والعميق في النقاط التالية الموضحة في الجدول .

جدول رقم (2): خصائص التفكير السطحي والعميق

التفكير السطحي	التفكير العميق
الاهتمام بشكل المثير وخصائصه المادية كالحجم أو اللون أو الإيقاع .	الاهتمام بمعاني المثيرات ودلالاتها والارتباطات القائمة بينها .
تكرار المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها .	تحليل المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها .
ضعف الاسترجاع والفشل في تذكر الوجوه أو الكلمات أو المعاني .	درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني
لا تتطلب قدرات خاصة وإنما الشروط العامة لممارسة الإدراك و التفكير .	تتطلب قدرات خاصة للتفكير العميق كالتمييز وإدراك التفاصيل والانتباه الانتقائي المركز .

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

ثانيا: مهارات التفكير الناقد:

1 -التطور التاريخي للوعي بالتفكير الناقد: إن جذور التفكير الناقد موعلة في القدم ويمكن إرجاعها إلى الممارسات التدريسية للفيلسوف اليوناني (سقراط) قبل نحو (2500) سنة ، عندما كان يوجه سلسلة من الأسئلة لمحاوريه تجعلهم عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية في ما يعرفونه، وقد سميت طريقته هذه في توجيه الأسئلة بمنهج سقراط في التساؤل، أن الطريقة الحوارية ، أو منهج توليد الأفكار تعد أفضل إستراتيجية في التدريس ، وقد سلط سقراط في طريقته الضوء على الحاجة عند التفكير إلى التوافق بين الوضوح والمنطق ، وحدد جدول عمل للتفكير الناقد التقليدي تبدأ بالشك التأملي في المعتقدات العامة المألوفة والتفسيرات ، ثم فرز وعزل تلك الأدلة المعقولة والمنطقية عن تلك التي تخضع لمصالحنا الذاتية الفطرية ، إلا أنها تفتقر إلى الدليل الوافي ، أو الأساس المنطقي لتبرير اعتقادنا.

لقد أعقب ممارسات سقراط وتطبيقاتها التفكير الناقد لـ(أفلاطون) الذي دون أفكار سقراط وأرسطو والشكوكيين اليونانيين الذين أكدوا أن الأشياء كثيرا ما تختلف عما هي عليه في الظاهر ، وأن العقل المدرب فقط هو الذي يكون على استعداد للتفكير في الأمور التي تبدو فيها لنا على السطح (المظاهر الخداعة) للوصول إلى الحقائق الموجودة فيها تحت السطح (الحقائق العميقة للحياة) ، ومن هذا التقليد اليوناني القديم انبعثت الحاجة لدى كل فرد يسعى إلى فهم الحقائق العميقة للتفكير بشكل متناسق لتتبع المدلولات على نحو عريض وعميق، لأن التفكير الشامل والمنطقي ، والمتجاوب مع الأسئلة والاعتراضات يستطيع أن يأخذ بأيدينا إلى الفهم ، فالتربية النقدية هذه تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار، والتصورات ، والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها ، واتساقها عقليا قبل اعتمادها ، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما هي ، ولا تسرع إلى تصديقها ، بل تعرضها على ميزان العقل ، ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها ، لذا ألح (ديكارت)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

في قاعدته المشهورة (البداهة) على ألا يسلم المرء بأمر ما أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك ، ولاحقا تأثرت فلسفة الفيلسوف الفرنسي (ديكارت) بهذا المنحى إذ أنه بنى فلسفته على (الشك المنهجي) فشك في معارفه ، أحسية هي أم عقلية ؟ لكنه وجد أن ثمة شيئا لا يقبل الشك وهو حقيقة كونه يشك ، ولم يكن ليستطيع الشك لو لم يكن موجودا ، فهو موجود لأنه يشك ، ولما كان الشك تفكيراً ، فهو موجود لأنه يفكر ، ومن هنا قال عبارته المشهورة "أنا أفكر، إذن أنا موجود" .

لقد بدأت حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث مع عمل الفيلسوف جون ديوي (John Dewey) في الفترة الواقعة ما بين عامي (1910 - 1939) عندما استخدم في كتابه "كيف نفكر" المصطلحين الآتين: التفكير الانعكاسي (التأملي) والاستقصاء اللذين اعتمدهما في أسلوبه العلمي ، ثم جاء الباحث إدوارد جلاسر وآخرون في الفترة الواقعة ما بين عامي (1940 - 1961) فأعطوا مصطلح التفكير الناقد معنى أوسع ليشمل زيادة على ما ذكر اختبار العبارات ، ثم جاء روبرت أينس (Robert Ennis) وزملاؤه ليستثنوا التفكير بأسلوب حل المشكلات ، والأسلوب العلمي ، حيث تضمن المصطلح تقويم العبارات فقط ، وذلك في المدة ما بين عامي (1961 - 1979) ، ولاحقا اتسع معنى التفكير الناقد ليشمل التفكير بأسلوب حل المشكلات بفضل جهود إينس (Ennis) وذلك في المدة ما بين عامي (1980 - 1992) . (إبراهيم علي، 2009، ص 29-31)

2 - تعريف التفكير الناقد :

بسبب وجهات النظر المختلفة و النظريات الكثيرة للتفكير الناقد ظهر العديد من التعريفات منها: يعرفه مور و آخرون (Moor & al) و ستيفن (Steven) انه : " القدرة على فحص الحلول المعروضة و تقييمها " و هو تفكير تأملي و ماهر و معقول , يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذي علاقة بمعرفة القيم العالمية". (يوسف العتوم، 2004، ص 215)، ويعرفه اودال ودانيالز Udall & Daniels (1999): انه "هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد

إلى معايير متفق عليها مسبقاً". (علي سامي علي الحلاق، 2007، ص43) ، و تعرفه ديانا هالبرن Halpern (1998) " التفكير الذي يستخدم المهارات المعرفية أو أنواع الاستراتيجيات التي تزيد من احتمال الوصول إلى نتائج ملائمة و فعالة ، أي انه نمط من التفكير الهادف ، يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة وانجاز مهام معينة".(خالد العتيبي، 2007، ص 11) ، و يعرفه أبو حطب (1990) بأنه : " عملية تقييمية تتمثل في الجانب الحاسم و الختامي في عملية التفكير ، و التفكير الناقد كعملية تقييمية تحدده خاصية انه عملية معيارية". و يعرفه الشامي (1994) بأنه " التقويم الدقيق للمقدمات و للبرهان وصولاً إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكمات مع تجنب الأحكام المبنية مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه. و يعرفه الخليلي حسب إبراهيم (2005) بأنه تفكير تأملي تفاعلي ويتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوفرة لاختبارات عقلية ومنطقية ، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون أحكام مسبقة ، إذ أنه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه. (خليل محمد ، 2009، ص 42)، وعرفه اينس بأنه تفكير سببي تأملي يركز على أن نقرر ما نؤمن به وما نفعله ، وأنه يتعامل مع النشاطات المبدعة للإنسان كصياغة الفرضيات ، والخطط والتجارب والتحقق من كافة الاختيارات المتاحة .(أنور صباح محمود، 2018، ص26) ، وعرفه ديبونو بأنه مسألة حل المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة ما(مرجع سابق، 2018، ص 39)، وعرفه العتوم ورفاقه بأنه تفكير تأملي محكوم بواعد المنطق والتحليل ،مارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقييم المناقشات والاستنباط.(يوسف العتوم، 2007، ص73) ، وعرفه واطسون وجلاسز بلُفه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تدعمها بدلاً من القفز المتسرع إلى النتائج ، بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقصي المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة.(زيوش أحمد ، 2013، ص49)، وعرفه الهويلم بأنه نوع

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

من أنواع التفكير التأملي ، وتوظيف العمليات العقلية العليا ، والتي تركز على اتخاذ قرار معين من خلال معطيات معينة في ضوء التفكير الناقد معتمدا فيه على الربط والتحليل والاستنتاج والتقويم .(الهويمل،2017،ص552) ، ويعرفه ستيرنبرغ بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات ، التي يوظفها المتعلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة. ويعرفه قطامي بأنه قدرة الفرد الذاتية على التعامل مع ما يعطى له ، أو يطلب منه أدائه فيكون فيه رأيا شخصيا مستندا إلى إثباتات ذاتية مقنعة بقبول الأمر أو رفضه.(الركييات، 2015،ص47) ، وعرفه إبراهيم (2004) بأنه تحليل دقيق وموضوعي لأي ادعاء ، مصدر أو اعتقاد للحكم على مدى صحته وصدقه وقيمته، وهو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة ، دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه استنادا إلى معايير معينة ، من أجل إصدار حكم على قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار.(زكية شنة،2014،ص70) ، وعرفه أنور إبراهيم (2006) بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلا عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك إطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو تأثر بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية الشائعة.(أنور إبراهيم،2006،ص37)

ولدى مطالعة التعريفات السابقة استخلص الباحث مجموعة من النقاط اجتمعت حولها معظم

التعريفات وهي:

التفكير الناقد تفكير تأملي يركز على وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه ، وعلى اتخاذ قرار معين من خلال معطيات معينة ويرتكز على ما نؤمن به وما نفعله.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

-التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق والتحليل .

-التفكير الناقد يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة والعمليات العقلية والاستراتيجيات من أجل
توظيفها لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

-التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي تستخدم من أجل إصدار
حكم أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار .

-التفكير الناقد هو عملية تقويمية دقيقة للمقدمات والبراهين وصولاً إلى النتائج في عملية التفكير .

-التفكير الناقد هو تفكير عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال من أجل حل
مشكلات محددة.

-التفكير الناقد يعتمد على المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء .

-وبناء على ذلك رأى الباحث أن مهارات التفكير الناقد هدف من الأهداف التربوية ، وهو تفكير
تأملي يركز على اتخاذ القرار وحل المشكلات بعد تفحص و تدقيق عميق ، ويتبنى الباحث تعريف
زيوش أحمد (2013) المذكور سابقاً للأسباب التالية:

-يتميز هذا التعريف بالوضوح والدقة والقابلية للقياس .

-ارتباطه بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة وهو مقياس التفكير الناقد لصاحبه زيوش
أحمد(2013).

-يعتبر التعريف الأكثر تحديداً من الناحية الإجرائية في التعبير عن مهارات التفكير الناقد.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

3 -خصائص التفكير الناقد:

يتميّز هذا النوع من طريقة التفكير عن أنواع التفكير الأخرى، ويظهر ذلك من خلال وجود العديد

من خصائص التفكير الناقد، وفيما يأتي أهمّها :

- أن التفكير الناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة
- يمكن التدريب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد.
- تتضمن مهارات التفكير الناقد كمهارة نظامية :

1 -التحقق من الشيء.

2 -تقييم الشيء بالاستناد إلى معيار أو معايير .

3 -الوصول إلى الاستنتاج أو تعميم أو قرار.

4 -اتخاذ قرار تبعا للبيانات و المعلومات المجتمعة لدى المتعلم.

5 -حل مشكلة يواجهها المتعلم (علي الحلاق،2007، ص 44).

أما باير (Beyer,1995) فقد حدد مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة للتفكير الناقد:

- توفير القابليات أو العادات العقلية المهمة مثل الاهتمام بالدقة و الوضوح .
- توفر المعايير أو المحكمات المناسبة.
- توفر نوع من المجادلة والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل.
- الاهتمام بوجهات النظر الأخرى.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

● توفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكمات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة والتوصل إلى الأحكام وتحديد الافتراضات.

نستخلص مما سبق أن التفكير الناقد يتميز بعدة خصائص تأخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي و واسع و الاطلاع على وجهات نظر الآخرين وطرقهم في التعامل مع المشكلة. ويرى بول (Paul) أن التفكير الناقد يتمتع بجملة من المزايا هي :

- ✓ أنه تفكير يستجيب ويوجه بمعايير عقلية كالارتباط بالموضوع ، والدقة والتحديد والوضوح والعمق والاتساع ، وبدون هذه المعايير العقلية التي تقوده فإنه لا يحقق التفوق والامتياز.
- ✓ إنه تفكير يدعم بشكل هادف تطور السمات العقلية للمفكر ، كالاستقامة والتواضع ، والتحكم بالذات عند الاتصال مع الآخرين ،بينما يلحظ على برامج تنمية التفكير إغفالها لهذه السمات العقلية.
- ✓ إنه التفكير الذي يحدد فيه المفكر جميع العناصر ذات الصلة بالمشكلة أو بموضوع التفكير والتي تشكل مجموعها الإطار الكلي له ، ومن الأسئلة التي تطرح : ما غرض تفكيري ؟ وما السؤال الذي أحاول الإجابة عنه؟ وفي ظل أي وجهة نظر أنا أفكر ؟ وما المعلومات التي أستخدمها؟ وكيف أفسرها وما الأفكار والمفاهيم المحورية في تفكيري ؟ وما النهايات التي اتجه نحوها ؟وما الافتراضات التي عملتها ؟ وما هي التطبيقات والتتابعات ؟ هذه الأسئلة تطرح حول كل عنصر من عناصر القضية لضمان فعالية التفكير . ويلاحظ أن برامج التفكير الأخرى لا تعني بالمعايير إلا في مرحلة التقويم.

✓ إنه التفكير الذي يقوم نفسه ويفحصها ويطورها ؛ فالمفكر الناقد يقوم بإجراءات لتقييم مختلف مجالات التفكير مستخدما معايير عقلية مناسبة في مقابل ذلك نجد أن برامج التفكير الأخرى لا

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

تعطي كثير عناية لتقييم التلميذ لذاته ، والجدير بالتذكر هنا أن التلميذ الذي لا يقيم تفكيره لا يفكر تفكيراً ناقداً.

✓ التفكير الناقد يسعى إلى الكمال والشمولية لكامل النظام ، فالمفكر لا يفحص تفكيره فحسب ولكن يتعامل معه كجزء ، ويرنو إلى الأجزاء المختلفة فهو ملتزم بالتفكير كنظام من السمات المتداخلة : كالتحدي والمواظبة والشجاعة والصحة والخلو من العيوب ، وعلى العكس يلاحظ أن برامج التفكير الأخرى لا تهتم بهذه النظرة الشمولية وتفتقر إلى الرؤيا العامة.

✓ ينتج إجابات مبررة قوية قابلة للتنبؤ ، بسبب الشمولية والخطوات المطالب بها المفكر فنحن إذا ما عرفنا كيف نمتحن تفكيرنا ، ورأينا أن عملية الامتحان هذه إلزامية لا بد منها عند ذلك نعتمد على النتائج التي توصلنا إليها ونثق بأنها غنية فاعلة ، وبما أن برامج التفكير الأخرى تفتقر إلى النظرة الشمولية وإن المعايير العقلية غير ضرورية فيها ، فإن استجابات الطلبة غير متنبأ بها بالنسبة للطلبة والمعلمين.

✓ يستجيب ويتأثر الالتزام الاجتماعي والأخلاقي ، ويهتم بوجهات النظر المقابلة ويستفيد منها ، ويحاول الكشف وتحديد نقاط الضعف في وجهة نظر الشخص المفكر ، ويتأمل فيها ليطورها ويعديلها . في حين أن برامج التفكير الأخرى يصر فيها الفرد على وجهة نظره ويتمسك بها.(زيوش أحمد، 2013، ص51-52)

4 - خطوات التفكير الناقد :

يشير سعيد عبد العزيز (2007) إلى أن الخطوات التي على المتعلم إتباعها لتحقيق مهارات

التفكير الناقد تتمثل فيما يلي :

1 - جمع كل ما يمكن جمعه عن موضوع البحث.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- 2 - استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
 - 3 - مناقشة الآراء المختلفة لتمييز الصحيح من الخاطئ
 - 4- تمييز نواحي القوة و الضعف في الآراء المتعارضة.
 - 5- تقييم الآراء بطريقة موضوعية.
 - 6- البرهنة على صحة الحجج و الأدلة.
 - 7 -الرجوع إلى المزيد من المعلومات إذا ما اقتضى الأمر ذلك.
 - 8 -الدقة في ملاحظة الأحداث من حيث وقوعها.
 - 9 -تقييم موضوعي للموضوعات .
 - 10 -البعد عن العوامل الشخصية في التقييم. (سعيد عبد العزيز، 2007، ص 110-111)
- و يمكن توضيح الخطوات في الجدول التالي :

جدول رقم (3): خطوات عملية التفكير الناقد

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

المصدر: (المالكي، 2012، ص65)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

من خلال ما سبق نستخلص أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال أنشطة و تدريبات مختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة، حيث أن النجاح في المراحل الأولى يساعد على النجاح في المراحل اللاحقة.

5 - طرق تنمية التفكير الناقد :

يرى قطامي وقطامي (2000) أن التفكير الناقد مهارة تتكون من مجموعة مهارات فرعية يمكن تحديدها، ووضعها في صورة مهمات صغيرة، يمكن التدريب على إتقانها. ويسمى من يمتلك هذه المهارة بالمفكر الناقد. ويرى أنه يمكن تدريس مهارات التفكير بأسلوب مباشر بغض النظر عن المحتوى الدراسي، في حين ترى فئة أخرى إنه يمكن تدريس هذه المهارات من خلال المحتوى الدراسي فقد أكد مايرز (Meyers,1993) على أهمية أن يكون التفكير الناقد جزءا أساسيا من أية مادة دراسية ، وأشار بأن المعلمين يستطيعون ممارسة دورهم في تعليم مهارات و اتجاهات التساؤل وطرح الأطر التحليلية ، ومشاركة المتعلمين في أساليب حل المشكلات . (إيهاب خليل نصار ، 2009 ، ص 31) ، وتؤكد العديد من الدراسات الميدانية في مجال التعليم الصفي ومنها دراسة (Marazano ,1998) على أهمية إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة ، وذلك على اعتبار أن التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم ، وهدفا رئيسا تسعى المناهج الدراسية في المراحل المختلفة إلى انجازه وتحقيقه .(عفانة عزو ، 1998، ص 40)

يشير سعيد عبد العزيز (2007) إلى انه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال :

• احترام النقد العلمي كأسلوب للحكم و عدم الانقياد للآراء الشائعة المتداولة.

• عدم التعصب.

• عدم الأخذ بوجهات النظر المتطرفة.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- عدم القفز إلى النتائج.
- عدم الانقياد للعواطف.
- كما اقترح نيدلر (Nidler) لتنمية التفكير الناقد ما يلي :
- تحديد المشكلات تحديدا دقيقا مما يساهم في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان و الدليل .
- إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات أي تصنيف و التمييز .
- تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع و ترتيبها حسب درجة ارتباطها بالموضوع و أهميتها
- صياغة أسئلة من شأن الإجابة عنها تحقيق فهم أعمق للمشكلة.
- تقديم معايير موضوعية للحكم على النوعية الملاحظات و الاستنتاجات.
- تحديد مدى ارتباط الموضوعات و الرموز بعضها ببعض و بالمشكلة عموما.
- تركيز العمل على تمييز الصيغ المتكررة و محاولة اختزالها.
- الحكم على دقة و موثوقية المصادر .
- تمييز الاتجاهات والتصورات و الرؤى المختلفة التي تعالج المشكلة.
- تحديد البيانات و الحكم على مدى كفايتها في معالجة المشكلة.
- توقع النتائج الممكنة لمختلف الظروف و الأحداث التي تحيط بالمشكلة.
- القدرة على تمييز واستبصار الحلول التي تظهر صراحة بالبرهان (علي سامي علي

(الحلاق، 2007، ص65)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

أما كوت (1996) فقد استخدم خمس استراتيجيات لإثارة التفكير الناقد لدى الطلاب هي:

- تكرار طرح الأسئلة بشكل فردي ، وذلك باستخدام قائمة تضم أسماء الطلاب واختيار الأفراد عشوائيا للإجابة عن الأسئلة ،وفي هذه الإستراتيجية يتم تصميم أسئلة معينة تدور حول البحث عن التفسيرات أو إعطاء تقييمات والإجابة تكون بنعم أو لا.
- استخدام الأمثلة والتوضيحات التي تحتذي ثنائية التفكير ،وتدعم فكرة أن العلم لا يحتوي على بعض الإجابات الصحيحة المطلقة .
- تدعيم شرح الطلاب بأنفسهم من خلال المجموعات داخل الفصل وحث التلاميذ على البحث خارج الفصل .
- الاستخدام الفعال للتغذية الراجعة .
- ضرب الأمثلة أو التمثيل الذي يعتبر مهما لتنمية التفكير الناقد. (إيهاب خليل نصار ، 2009 ،

ص 33)

6 - مهارات التفكير الناقد :

نورد فيما يلي قائمة باير (Bayer) والتي تضم معظم هذه المهارات:

- التميز بين الحقائق التي يمكن إثباتها و الادعاءات أو المزاعم القيمة.
- التميز بين المعلومات و الأسباب المرتبطة و غير المرتبطة بالموضوع..
- تحديد مستوى الدقة في الرواية أو العبارة.
- تحديد مستوى مصداقية مصدر المعلومات.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- التعرف على الادعاءات و الحجج أو المعطيات الغامضة.
 - التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
 - التحري والتحيز
 - تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
 - اتخاذ قرار بشأن الموضوع و بناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
 - التنبؤ بمرتبات القرار أو الحل. (محمود محمد غانم، 2009، ص 184)
- كما يصنف كل من واطسن و جلاسر المهارات التالية :
- التعرف على الافتراضات: القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات محددة أو عدم صدقها.
 - والتمييز بين الحقيقة والرأي و الغرض من المعلومة.
 - التفسير : القدرة على تحديد المشكلة ، و التعرف على التفسيرات المنطقية و تقرير ما إذا كانت التعميمات و النتائج المبنية على معلومات مقبولة أم لا.
 - الاستنباط : تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
 - الاستنتاج : استخلاص نتيجة من حقائق معينة ، و إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
 - تقويم الحجج : أي تقويم الفكرة ، و قبولها أو رفضها ، و التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية و الضعيفة و إصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. (خالد بن ناهس العتيبي، 2007، ص27)، و يمكن حصر مهارات التفكير الناقد في عدد من المهارات الفرعية:

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

التحليل: و هو أن يعمل على التمييز بين الحقائق والآراء ، و التعرف على دوافع سلوكيات الأفراد في

موقف معين و تحديد العلاقات السببية و التمييز بين العبارات الدالة على الحقائق و تلك الدالة على

مبادئ عامة، و الطرق و الحجج الصادقة المستخدمة.

● **الاستدلال:** و يقصد به توليد الأدلة و الحجج و تتبع الأفكار و ربطها والتنبؤ بالنتيجة ، والقدرة على

تحليل المفهوم و تحديد عناصره و الاستدلال على مكونات علاقته و كيفية اكتشافه.

● **التقييم:** و هو تقييم المعلومات و الأفكار و تحري جوانب التحيز و الذاتية و اكتشاف عدم الدقة

العلمية والمبالغة و تصنيف و تحليل المعلومات و استنتاج أفكار جديدة. بالإضافة إلى المهارات التي

حددها التربويون كما أوردها فاسيون (Facione,1996) . (منير الحوراني ،2006،ص61)

● **التفسير:** وهو فهم المواقف والتجارب والأحداث والمعايير وتشمل القدرة على التصنيف وتوضيح

المعنى.

● **الشرح :** وهو القدرة على تبرير الجدل من خلال توضيح الأدلة والمفاهيم والمعايير ، وتندرج ضمن

هذه المهارة ،مهارة إدراج النتائج وتبرير الإجراءات التي اتبعت وعرض الجدل، مثل توضيح قائمة

العوامل التي اعتبرت لتوزيع العلامات في مساق معين.

● **تنظيم الذات:** وتسمى هذه المهارة أحيانا المهارة فوق المعرفية (Metacognitive Skill). وهي من

أعقد المهارات وأعلاها في سلم التفكير الإنساني ، ويقصد بها مراقبة الفرد لتفكيره والنشاط المعرفي الذي

يؤدي به، والأمل في النتائج التي يتوصل إليها وذلك من خلال تطبيق مهارات التقييم والتحليل والتأكد

والبحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري. وتتضمن مهارة مراقبة الذات وتصحيح الفكر. (مريم سالم

الريضي، 2007، ص43)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

ويرى أحمد زيوش (2013) بأن للتفكير الناقد مهارات تتمثل في :

مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني .

الدقة في فحص الوقائع : تتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

إدراك الحقائق الموضوعية : يتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما.

إدراك إطار العلاقة الصحيحة : يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له ، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة بما إذا كانت هناك نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

التطرف في الرأي: يتمثل في مدى ليونة أو تعصب الفرد لفكرة أو قضية ما. (أحمد زيوش،

2013، ص 17).

ونظراً لشمولية تعريف أحمد زيوش (2013) للمهارات الأساسية للتفكير الناقد، ولما حظي به من تكيفه على البيئة الجزائرية ، فإن الدراسة الحالية تتبنى هذا التعريف من الناحية النظرية والإجرائية.

7 -معايير التفكير الناقد:

تشكل معايير التفكير الناقد وسيلة مهمة لتوجيه التفكير الناقد وتقييمه بشكل موضوعي، ويتفق

الباحثون على وجوب توافر عدد من المعايير والمواصفات في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين، وهي كالاتي:

● **الوضوح (clarity):** يجب أن تتميز مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- **الصحة (Accuracy):** يجب أن تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد بدرجة عالية من الصحة والموثوقية من خلال الأدلة والبراهين والأرقام الداعمة.
- **الدقة (Precision):** يقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة إيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.
- **الربط (Relevance):** يعني الربط مدى علاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها لابد من تحديد المشكلة أو الموضوع بكل دقة و وضوح.
- **العمق (Depth):** تقتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى عمق المطلوب الذي يتناسب مع التعقيدات المشكلة والتشعب في الموضوع.
- **الاتساع (Breadth):** أي الأخذ بجميع جوانب المشكلة و يمكن استخدام عبارات من مثل : هل هناك حاجة لأخذ وجهات نظر أخرى؟ هل هناك وجهات نظر لا تنطبق على الحالة ؟ هل هناك طريقة أخرى يمكن الاعتماد عليها؟
- **المنطق (Logic) :** أي قدرة الفرد على تنظيم الأفكار و تسلسلها و ترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح و الوصول إلى نتيجة مرتبة على حجج معقولة . و من أمثلة الأسئلة - هل ذلك معقول....؟ - هل يوجد تناقض بين الأفكار المطروحة...؟- هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟. (فتحي جراون، 2012، ص74-77)
- وتضيف لنا عز الدين (2012) لهذه المعايير معيارين آخرين ترى بأنهما مهمان في التفكير الناقد وهما:

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

• **الدلالة و الأهمية (Seignificance) :** يجب التعرف على أهمية الموقف او المشكلة و مقارنتها

بالمشكلات و المواقف الأخرى التي تعترض الفرد.

• **الاتساق (Consistency):** يجب أن تعرض الأفكار بطريقة منسجمة ومتسقة فيما بينها بعيدا عن

التناقض. وبصفة مجملة فالهدف من المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد ، بل يجب إستدخالها

في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعليا. فتلك المعايير لا تعمل وحدها فقط بل مع بعضها

البعض لتكوين وحدة متكاملة متفاعلة فيما بينها. (لينا عز الدين علي، 2012، ص 55)

8 - أهمية التفكير الناقد :

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في

العقود الأخيرة، وذلك لاعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد

باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها

المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة ، ومهارات التفكير الناقد

مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من

خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير (خليل محمد، 2009، ص 48).

أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث:

• تحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة .

• تسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في غرفة الصف.

• تطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحسا عاليا بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرفيه

وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- يحسن تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، والرؤية المتفحصة الشاملة، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات والآخرين.
- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة، لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.
- يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات واستيعاب دور المكان في تشكيل الحضارة الإنسانية
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.
- يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطه مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم (عبد الواحد سعيد محمد حيدر، 2017، ص 117)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

ويستخلص السكري(2012) عددا من العوامل التي تزيد من أهمية التفكير الناقد يجمُلها في ما يلي :

- يجعل المتعلم اقدر على التفكير المرتوي و استخدام المحكات المنطقية للحكم على المعلومات المتاحة.
- يجعل المتعلمين قادرين على إصدار الأحكام السليمة الموضوعية على المواقف و الأحداث التي يتعرضون لها.
- يساهم في تكوين شخصية تتسم بالذكاء في مواجهة مشكلات الحياة المعقدة.
- يدعم الأهداف التربوية و يساعد في تحقيقها. (فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي، 2012، ص46)
- كما تبرز الأهمية حسب لنا عز الدين علي(2012) فيما يلي:
- يساعد في اتخاذ القرارات الحكيمة في الحياة اليومية و يبتعد عن التطرف.
- يحسن القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات.
- يوفر الأسس الضرورية للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات والآلات ووسائل الاتصال.
- ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي من خلال التقصي عن المعرفة.
- يحسن من تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة.
- يشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالأمور والوقائع دون تحري أو استكشاف. (لينا عز الدين علي، 2012، ص 81)
- وحسب علي سامي علي الحلاق(2007) تبرز الأهمية في ما يلي:

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- تفكيرنا بشكل ناقد يجعلنا أكثر صدقا مع أنفسنا، و يساعدنا على التعرف على ما لا نعرفه وعلى عدم الخوف من الاعتراف إذا ما كنا على خطأ لأننا يمكن أن نتعلم من أخطائنا و ستكون معتقداتنا خاصة بنا، و ليست مما يقرره الآخرون لنا و سنكون أكثر استقلالية.
- يساعدنا على تخيل أنفسنا مكان الآخرين وفهم وجهات نظرهم و تطوير قدرتنا على الاستماع إليهم بعقلية منفتحة.
- تحسين قدرتنا على استخدام عقولنا بدل عواطفنا، ونستطيع تحديد مشاعرنا وربطها منطقيا مع عواطفنا وكذلك على تطوير مستويات أفضل من التفكير.
- إن تعليم التفكير الناقد يعد مدخلا مبكرا للتقليل من الجنوح الأخلاقي و فرص الجريمة لأنه يعد الفرد معرفيا لإدراك العدالة و الأمن و غيرها من المفاهيم.
- إن تعليم التفكير الناقد للطلبة يكسبهم منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق، والأدب، والفن، والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.
- يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية
- يشجع الحوار والمناقشة، ويعمل على سعة الأفق، والقدرة على التواصل، والتفاوض بين المدرسين والطلبة.
- يسهم في خلق بيئة صفية، تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة وبرامج، قد يمارسها الطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- يحسن وعي الطلبة في الجامعات؛ إذ يجب عليهم التفاعل مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية ، والإقليمية ، والمحلية ، وتكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة .
- يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي ، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور . (علي سامي علي الحلاق، 2007، ص 46-47)
- من خلال ما سبق فإن التفكير الناقد يجسد انسجام أهداف التربية و التعليم مع التوجه العالمي في التركيز على أهمية التفكير الناقد، و ذلك فيما يخص المعلمين و تدريبهم على استخدام التفكير الناقد مع متعلميهم و كذلك تدريب المتعلمين عليه لإكسابهم الشخصية الناقدة.
- 9 - الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد:**
- أشار تساي (Tsai, 1996) إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلم عند تطبيق مهارات التفكير الناقد منها :
- عدم توفر برامج معدة خصيصا لتعليم التفكير الناقد بمهاراته المختلفة على شكل دروس.
- عدم وجود دليل لاستخدام برامج ترشد إلى كيفية شرح المهارات، وبوضوح لكل من المعلم والمتعلم.
- عدم توفير اختبارات مقاييس تتمتع بدلالات جيدة من الصدق و الثبات.
- أن تتوفر لدى المتعلم الدافعية و الالتزام بالأعمال التي عليه تنفيذها وتمتعه بالروح النقدية الفطرية ومتطلع للمعرفة العلمية و النظر إلى البدائل و يتقصى سلامة المعلومات وتقويم الأداء.
- عدم اهتمام إدارة المدرسة بتعليم التفكير الناقد وعدم سعيها إلى توفير التسهيلات والأدوات والمصادر التي تسيّره وتفعّله.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

● عدم توافر مقومات المجتمع المتحضر المتمثلة في الديمقراطية و الحرية و قبول الاختلاف في الرأي والمشاركة في تحمل المسؤولية.

● عدم تفهم الأسرة لحاجات الأبناء ، فإن السماح للأبناء بحرية ممارسة ما يتعلمونه داخل الصف من مهارات ينمي التفكير الناقد لديهم ويشعرهم بتقدير آباءهم لأرائهم. (مريم سالم الرضي، 2007، ص40)

وأدرج شطة عبد الحميد (2015) معوقات أخرى مثل:

● 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 الصفّي 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 يعوق التفكير كثيرا.

● تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما منها الحفظ ، 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.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- 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 أحيانا 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 والتقييد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها ، مما يسهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علاتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.
- تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تنثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة الآتية: ما رأيك فيما حدث ؟ وهل أنت مع هذا الرأي ؟ أو مع ذلك ؟ ولماذا ؟ ثم كيف تضع عنوانا جديدا لهذه القصة ؟ ثم ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة ؟ وكيف تعالج قضية ما.؟
- 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 .(شطة حميد ، 2015 ، ص

(34-33)

وأضاف لذلك خليل محمد خليل عسقول عوامل أخرى (2009) وهي :

- الانقياد للآراء التواترية: وهي الآراء الشائع استخدامها بين الناس و التي يتقبلها الفرد و يداولها دون الرجوع إلى مصادرها الحقيقية أو التأكد من صحتها و يكتفي الفرد بالقليل من الأدلة التي تعطى له.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- **التعصب :** هو ميل الفرد إلى التقيد و التمسك بصحة أراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات أو وقائع، و يتمثل التعصب التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من جهة وجهة نظر معروفة سابقا.
- **القفز إلى النتائج:** فقد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ثم يتركها دون مراعاة للتسلسل المنطقي وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة.
- **وجهات النظر المتطرفة:** الانقياد للمعاني و المؤثرات الانفعالية و يحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية وعاطفة الفرد.
- **اعتماد المعلم طرق تدريس تعتمد على التلقين دون مشاركة من المتعلمين في عملية التعلم.** (خليل محمد خليل عسقول، 2009، ص61)

وفقا لما جاء في النقاط المذكورة سابقا يمكن أن تكون سببا أو عاملا يؤدي إلى تراجع التفكير الناقد لدى المتعلمين و المعلمين ، ولهذا ينبغي على القائمين على تأهيل المعلمين تكوينهم بحيث يوفرهم خبراتهم الشخصية و العملية لإنتاج مواقف جيدة تتلاءم مع المهارات المتقدمة كذلك حث المتعلمين على الإبداع و الالتزام بالانجاز و الأعمال الفكر من خلال مناهج تنمي التفكير بمختلف مهاراته.

10 سمات صاحب التفكير الناقد :

يعتبر تحديد بروكفيلد "Brocfeld" لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا أكثر التعاريف وضوحا وعملية وهو يفصلها على النحو التالي :

10-1 التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق :

بالحياة ، فينخرط فيها ، ويرى في نفسه خالقا لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة مرات ، يقدر الإبداع والأعمال الإبداعية ، ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

بالاحتمالات ، ويرى المستقبل مفتوحا أمامه وليس محددا أو مغلقا ، كما أنه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس وقدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد ، أو كعضو في جماعة .

10-2 التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط : فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات

دائمة عن المسلمات ، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق ، إذ أنه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

10-3 يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق : وتعني هذه الخاصية أن الوضوح في

التفكير 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 . (خليل محمد،

2009، ص 49)

10-4 يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والإيجابية : 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 ، وإعادة 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 المسلمات 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. (شطة عبد الحميد، 2015، ص30)

10-5 التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معا: قد ينظر إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفياً

خاصاً بعيداً عن الانفعالات والعواطف ، لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

الناقد، فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها ، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو الأفكار أو المعتقدات ، ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفة كما يشاع ، بل هو عملية عقلية انفعالية معا. (عزيزة السيد، 1995، ص 50)

ويرى السليتي أنَّ 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 شيئاً ، ولديه الرغبة في فحص الآراء ، وتحليل الأشياء تحليلًا سببياً وموضوعياً ، ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية ويعرف أنَّ لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات ، ويتعامل مع اللفظية وغير اللفظية ، 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 . (فراس السليتي ، 2006، ص 25)

و يحصرها محمود محمد غانم (2009) فيما يلي :

- القدرة على الملاحظة.
- القدرة على التخيل.
- القدرة على تحديد المشكلات
- يمتلك القدرة على التنظيم و الابتداع
- يملك القدرة على وضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات
- القدرة على اتخاذ القرار . (محمود محمد غانم ، 2009، ص 187)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

أورد الباحثان جراون (2004) وقطامي (2005) المتخصصان في علم النفس التربوي قائمة من

الخصائص والسلوكيات البارزة في وصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً وهي كالآتي:

- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- لا يجادل في أمر ما عندما لا يعرف عنه شيئاً
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يبحث عن الأسباب و البدائل
- يأخذ جميع جوانب الموقف بالقدر نفسه من الأهمية .
- منفتح على الأفكار الجديدة
- يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات .
- يحول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له .
- يتخذ موقفاً، وأن يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يعرف المشكلة بوضوح .
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ، ويشير إليها.
- يتخذ قراراً مبنياً على أسس ومعايير محددة. (علي سامي الحلاق ، 2007، ص45)

كما يتصف المفكر الناقد بمجموعة من الصفات لخصها سعيد عبد العزيز (2007) فيما يلي:

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- الانفتاح على أفكار جديدة.
 - يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة و نتيجة لابد أن تكون صحيحة.
 - يعرف بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
 - يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة و أسباب كافية لذلك.
 - يستخدم مصادر علمية موثوقة و يشير إليها.
 - الانفتاح العقلي.
 - يحاول أن يكون دقيقا ما أمكن.
 - يستخدم القدرة على استنتاج شيء من شيء آخر.
 - يحدد مسارات العمل.
- ترى بلين و رفاقها (Bailin et all) أن أفضل وصف للمفكر الناقد من خلال الذخيرة الفكرية (Intellectuel ressources) و التي تتكون من خمسة أنواع :
- **الخلفية المعرفية:** تتحدد نوعية تفكير الفرد بقضية معينة بما يعرف عنها أو بمقدرتها في كيفية هذه المعرفة ومعرفة السياق التي ظهرت من حيث المكان والزمان والمعتقدات وسبل التصرف.
 - **المعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد:** إن جوهر التفكير الناقد هو التزام بمعايير التقييم وهي قواعد المنطق، معايير المقاصد، معايير المجاملة، معايير خطط العمل معايير الأحكام على الأفعال ، معايير الاستقصاء.
 - **امتلاك مفاهيم نقدية أساسية:** معرفة المفاهيم ذات الصلة بالنتائج الفكري للتفكير الناقد.

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

● **التمييز في الاستراتيجيات النافعة في التفكير النقدي :** التميز بالاستراتيجيات التي تعين في معالجة المهام التي تتطلب التفكير مثل استراتيجيات حل المشكلات وتفحص التبعات الايجابية والسلبية لبدائل الحلول و إعادة التحقق.

● **التمييز في العادات العقلية:** إضافة إلى القدرات العقلية لا بد من امتلاك عادات عقلية منها : احترام المنتج المرتفع الجودة والأداء الجيد ، التميز في الاتجاه الاستقصائي ، التفتح الذهني ، عدم التحيز ، الاستقلال الذهني ,احترام الرأي الآخر ، بناء الأحكام على الشواهد و الأدلة.

نفهم مما سبق أن المفكرين الناقدين هم الذين يفكرون بطريقة عقلانية ومتوازنة ويتسمون بالقدرة على التوافق والتعامل مع مختلف المواقف التي تواجههم. (فهد عبد الله، عمر العبدلي المالكي، 2012، ص49).

11 -تعليم التفكير الناقد:

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزيا ، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة ، وتكتسب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا ، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أُتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية ،وهناك أكثر من رأي أو اتجاه فيما يتعلق بكيفية تعليم التفكير الناقد أو التدريب عليه ، إلا أن هذه الآراء تكاد تتمحور حول طريقتين رئيسيتين هما:

● **تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة** كغيره من المواد و ذلك من خلال برامج و مقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة و تمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية هذا النوع من التفكير، وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها، ومن مميزات هذه الطريقة

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

أنها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.

• تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، و هذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيرى، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد ، وتوفر فهما أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدرة أفضل على استيعابها وتطبيقها.(رضوان ايزيس، 2000، ص 11)

ومن الاستراتيجيات الخاصة في تعليم التفكير الناقد حسب الثبتي(2006) :

-إستراتيجية المهارات الصغيرة التي يقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل، مثل: معرفة معاني الكلمات، والمهارات العددية البسيطة .

-إستراتيجية العاطفة التي تعمل على تنمية اتجاه "أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي " لدى الطفل لكي يتفهم وجهات نظر الآخرين أيضا.

- إستراتيجية القدرات الكبيرة التي يقصد بها العمليات المتضمنة في التفكير، بحيث يتم التركيز على التفكير بوصفه عملية كلية شاملة، ووضح المغيصب (2006) بأن اتجاهات وأساليب واستراتيجيات التدريب على التفكير الناقد لا نجاح لها دون أن يكون مشرفا عليها معلم يحرص على الاستماع لطلابه ويتيح لهم وقتا كافيا للتأمل، ويعمل على تهيئة الفرص للمناقشة والتعبير ويشجعهم على توليد الأفكار والآراء المناسبة. (سائد محمد ربايعه، 2014، ص 252)

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

توجه العملية التعليمية جهودها نحو تنمية و تعليم مهارات التفكير باعتباره أحد السبل الهامة لضمان التطور المعرفي و التكيف مع الأوضاع المتغيرة و هذا يؤدي إلى خلق تحديات جديدة تتطلب من المتعلمين مواجهتها.

12 أهمية تعليم التفكير الناقد :

- يجمع المهتمون بالتفكير الناقد على أهميته وذلك للأسباب الآتية :
- يحول التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي ، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير .
- يكسب التفكير الناقد الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة.
- يؤدي التفكير الناقد إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه ، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرق في الرأي.

- يؤكد سميث (Smith,1977) أن التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة ، وفي عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام ، وشاعت فيه الدعايات والإشاعات ، لابد للفرد أن يكون قادرا على التفكير الناقد ، لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها.

- أصبح التفكير الناقد من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم ، إذ إن أحد أهداف التربية هو تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين ، ولا سيما المهارات العقلية الأساسية التي تكسب الطلبة شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم ، واتخاذ القرار في مواقف معقدة وتحليل المعلومات لتحديد مدى صدقها.

13 - اتجاهات تعليم التفكير الناقد: برز اتجاهان في تعليم التفكير الناقد هما:

الاتجاه الأول : يدعو إلى أن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة

والمفهوم الذي يركز عليه هذا الاتجاه هو أنه لا يمكن فصل التفكير الناقد عن موضوعه ويصبح

التفكير الناقد مهارة خاصة أو متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم على اطلاع

بحقائقه ومفاهيمه الأساسية ومصطلحاته ومن ثم أسلوب التفكير فيه ، ويدافع أنصار هذا الاتجاه بما

يأتي :

1. يساعد الطلبة على اكتساب فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية المعنية.

2. يساعد التفكير الناقد الطلبة في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في مادة القراءة وكذلك في

مادة الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية.

3. يحفز الطلبة إلى استخدام عمليات التفكير المختلفة لإيجاد التفسيرات الصحيحة والأحكام الدقيقة فيما

يتعلق بالمادة الدراسية المعنية .

أما الاتجاه الثاني: فيدعو إلى تعليم التفكير مادة مستقلة عن المواد الدراسية الأخرى بوصفه دة

أو مهارة عامة، وإذا استطاع المتعلم أن يكتسب هذه القدرة فبموجب هذا الاتجاه يمكن ان تكون لها

تطبيقات في مجالات معرفية متنوعة، ومنها المواد الدراسية التي تتضمنها المناهج المدرسية على

اختلافها، وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد يقوم معلم مختص بتدريب الطلبة عليه.

ويرى انيس (Ennis,1989) أن من الممكن تعليم التفكير الناقد بوصفه مادة مستقلة يكتسب فيها

الطلبة مهارة عقلية عامة ،وفي الوقت نفسه يجب تأهيل المعلمين لتدريب الطلبة في مهارات التفكير

الناقد بوصفها جزءا من الأساليب التي يستخدمونها في تدريس المواد الدراسية .

كيف يمكن مساعدة الطالب في أن يفكر تفكيراً ناقداً ؟

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

- دعوة الطالب إلى تحري الدقة العلمية في تعبيراته.
 - توجيه الطالب إلى الكشف عن المغالطات الخاطئة في بعض الآراء
 - دعوة الطالب إلى تحديد أقوى الأدلة للمعرفة العلمية أو أفضلها.
 - تشجيع الطالب على كشف عدم الاتساق في بعض الاستنتاجات.
 - دعوة الطالب إلى تبني رأي معين والدفاع عنه .
 - توجيه الطالب للتفكير والتقييم في كل معلومة يحصل عليها.
 - تشجيع الطالب على الحوار وتقبل الرأي الآخر أو رفضه بموضوعية.
 - دعوة الطالب إلى التروي في إصدار الأحكام .
 - توجيه اهتمام الطالب نحو ذكر القضايا البديهية المنطوية في البرهان أو الدليل .
- إدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع ترتبط بالمعرفة العلمية المقدمة.(نادية حسين، 2012، ص81-84)

14 - دور المعلم في تعليم التفكير الناقد :

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد لدى المتعلم يجب أن ندرك دوره كقدوة، ومن خلال الأدوار التي يقوم بها ليسهل عملية التفكير الناقد لدى المتعلم و من هذه الأدوار ما يلي :

الفصل الثالث مهارات التفكير الناقد

14 1 المعلم مخطط لعملية التعليم : ينظم المعلم في المخطط دروسه اليومية و الخطط

الفصلية أهداف الأداء و عينات الأسئلة و المواد التعليمية و النشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم و وسائل تحقيقها.

14 2 المعلم مشكل للمناخ الصفّي : إن المناخ الصفّي المبني على ديناميات المجموعة و

المشاركة الديمقراطية و هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك يقدر فيه التعبير عن الرأي و الاستكشاف الحر، والتعاون و الثقة في النفس ، و التشجيع.

14 3 المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف

المتعلمين بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية بالمتعلمين ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لاشتيك المتعلمين بفاعلية.

14 4 المعلم محافظ على التواصل : إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة

اهتمام المتعلمين بقضايا ممتعة و حقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد و نشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز المتعلمين.

14 5 المعلم مصدر المعرفة : يلعب المعلم في الكثير من الحالات دور مصدر المعرفة ؛ إذ

يقوم بإعداد المعلومات و توفير الأجهزة و المواد اللازمة للتعلمين لاستخدامها في حين يتجنب تزويد المتعلمين بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول لاستنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.

14 6 المعلم يقوم بدور السابر: وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبريرا

أو دعما لأفكارهم و فرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها .

14 7 المعلم يقوم بدور القدوة : يقوم المعلم بوصفه أنموذجا بتقديم السلوك الذي يبين أنه

شخص مهتم، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقراءته ، منهمك بحيويته ، مبدع، متعاطف ،راغب

في سبر تفكيره سعيا وراء الأدلة ، فالمتعلمون يستطيعون ملاحظة الفرق بين ما يقوله المعلم وبين ما

يفعله. (خليل محمد خليل عسقول، 2009، ص 55)

مما تم التطرق إليه نستنتج أن دور المعلم يمثل أساسا في تنمية قدرات ومهارات المتعلمين

العقلية والانفعالية و النفسية و هذا من خلال خلق بيئة صفية مشجعة للنقاش ومواقف تعليمية تفكيرية

تؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على التخيل والتفسير و التحليل و اتخاذ القرار.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق بأنّ التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات وتفسير وتقييم المناقشات والاستنباط والاستنتاج ، فهو عملية تقييمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من المهارات والميولات، ولتنمية التفكير الناقد لابد من تبني استراتيجيات تعليمية تؤدي إلى تفاعل المتعلمين بشكل نشط وتتيح الفرصة لهم لطرح الأسئلة وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم والاستماع اليها وتقييم التغذية الراجعة المناسبة واشتراكهم في عملية تقييم النشاطات الصفية والمهام التي يكلفون بها من قبل المعلم.

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

1 منهج الدراسة

2 الدراسة الاستطلاعية

3 مجالات الدراسة

4 عينة الدراسة

5 أدوات الدراسة :

- مقياس أساليب التعلم

- مقياس مهارات التفكير الناقد

- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

6 الأساليب الاحصائية

تمهيد:

أثناء قيام الباحث بدراسة ما للوصول إلى نتائج دقيقة لا يتحقق ذلك إلا من خلال إتباعه إجراءات ميدانية سليمة ، واستخدامه أدوات قياس موضوعية مناسبة لطبيعة دراسته ، وكذا اختياره للأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل بياناته والتحقق من فرضيات دراسته. لذا وبعد أن تم التطرق إلى الجانب النظري ، سنتعرض في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة ، وذلك من خلال التعريف بالمنهج المتبع ، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية ، والتعرض لمجتمع الدراسة وعينتها ، وكذا التعريف بأدوات الدراسة ، وذكر الخصائص السيكومترية التي تتوفر عليها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات المتحصل عليها.

1 -الدراسة الاستطلاعية:

يشير مروان عبد المجيد (2000) إلى أن هدف الدراسة في أي بحث علمي ، هو استطلاع الظروف التي تحيط بالظاهرة المراد دراستها ، وكذلك التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وهذا ما أوجب علينا إجراء دراسة استطلاعية قبل تطبيق مقياسي الدراسة على عينة الدراسة الأساسية .

2 -أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في جامعة يحي فارس بالمدينة، وذلك خلال الفترة الممتدة من شهر نوفمبر إلى شهر فيفري من السنة الجامعية 2018/2019 وذلك بغية تحقيق الأهداف التالية:

● الوقوف على الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

● اختيار عينة الدراسة الأساسية.

- التحقق من الخصائص السيكمترية لكل مقياس "أساليب التعلم"، وقياس "مهارات التفكير الناقد" قبل اعتمادها للتعرف على ما يميز طلبة الجامعة فيما يخص أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد.
- معرفة مدى وضوح عبارات مقاييس الدراسة للعينة.
- تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق كل مقياس والزمن الذي يستغرق لجمع البيانات وتحليلها.

3 - وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (51) طالبا وطالبة من طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة ،وقد تم تطبيق المقياسين للتحقق من صلاحيتهما ،ومن ثمة تطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية(التي تستثنى منها العينة الاستطلاعية) للتحقق من فرضيات الدراسة ، والتحقق من الأهداف الموضوعية، وتم تطبيق مقياسي أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد .

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية:

التخصص	إناث	الذكور	المجموع
العلوم الاجتماعية	35	16	51

4 - نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية بالخروج بمجموعة من النتائج منها :
- تحديد ميدان الدراسة وكذا عينتها الأساسية ،وتعميق المعرفة بموضوع الدراسة وأهدافه .
 - التعرف على أهمية الدراسة وتحديد فروضها النهائية .

- استخراج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وأثبتت النتائج تمتع أدوات الدراسة بخصائص سيكومترية جيدة تسمح لنا باستخدام هذه الأدوات على عينة الدراسة الأساسية .
- حصر الوسائل المادية الواجب توفرها لتطبيق إجراءات الدراسة .
- التعرف المباشر على مدى تجاوب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة .

5 - منهج الدراسة :

قصد التحقق من فرضيات الدراسة فإن الباحث يتبع منهجا معينا يتفق وطبيعة المشكلة التي يعالجها من جهة ، والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها من جهة أخرى ، ولأن الباحث يحدد نوع المنهج انطلاقا من مشكلة الدراسة وطبيعة المتغيرات المدروسة عليان وغنيم (2000)، ونظرا كذلك لأن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية .

إن تحديد نوع المنهج في أي دراسة علمية يرتبط بطبيعة المشكلة محل الدراسة ، فبما أن موضوع بحثنا يتناول أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد فإن الباحث اتبع المنهج الوصفي التحليلي، الذي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث ، ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ، ويقارن ويقيم بغية التوصل إلى تعليمات ذات معنى يزداد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة.

6 - مجالات الدراسة :

إن لكل دراسة جانبها النظري وجانبها الميداني ولكل جانب ميداني مجال زمني ومجال مكاني يجري فيه، ومجتمع يطبق عليه والدراسة الحالية كغيرها من الدراسات والبحوث جرت في مكان محدد، وفي فترة زمنية محددة وعلى مجتمع سيتم توضيحه .

6-1 المجال المكاني:

جرت الدراسة الحالية في جامعة يحي فارس بالمدينة، وهو المجال المكاني الذي تم اعتماده لإجراء هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياسي الدراسة على الطلبة ، بغية التعرف على أساليب تعلمهم وتفكيرهم ، وكذا استخراج الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس بالنظرية الحديثة في القياس .

6-2 المجال الزمني:

قدر الإطار الزمني لهذه الدراسة بأربع سنوات بين دراسة نظرية ودراسة تطبيقية، فانطلاقا من جمع المعلومات الخاصة بالجانب النظري من مراجع وأدوات قياس التي استغرقت حوالي العامين ،إلى محاولة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة التطبيقية من خلال الدراسة الاستطلاعية، وكذا اختيار نوع المنهج وطبيعة عينة الدراسة ، وقد استغرقت الدراسة الاستطلاعية أربعة اشهر (4) ، وذلك بغية استخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس قبل تطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية ،أما تطبيق المقاييس على عينة الدراسة الأساسية فاستغرق 7 أشهر .

6-3 المجال البشري :

6-3-1 مجتمع الدراسة :

إن مجتمع البحث هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تتركز عليها الملاحظات. (موريس أنجرس ، 2006، ص 298) ويذكر عبد الله فلاح المنيزل (2006) بأن المجموع الأكبر هو الذي يفترض أن تعمم نتائج الدراسة عليه. (عبد الله فلاح المنيزل ، 2006، ص 18) يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (545) طالبا وطالبة، وتم اختيار هذه الجامعة لعدة اعتبارات نذكر منها:

-إمكانية التنقل إلى الجامعة كلما سمحت الفرصة بذلك

-تدريس الباحث في جامعة يحي فارس بالمدينة مما يسهل تطبيق المقياسين بجدية، ومراقبة سير عملية التطبيق، ومتابعة الطلبة أثناء الإجابة، وتنبيههم إلى عدم ترك بنود بدون إجابة.

-وجود اتصال دائم في الجامعة المذكورة أعلاه مع أساتذة وإداريين ، ساعدوا في الحصول على عدد الطلبة ، وكذا في تطبيق المقياسين ، فمقياسا الدراسة وخاصة مقياس مهارات التفكير الناقد يتميز بأنه طويل مما يجعل الطلبة يملون ، فإما أن يتركوا بنودا كثيرة بدون إجابة وإما أن لا يكملوا الإجابة، وفي بعض الأحيان يجيبون على مقياس أساليب التعلم فقط لاحتوائه على عشرين بنود وهذا ما فرض علينا السهر على التطبيق المباشر، أو الاعتماد على أساتذة يتعاملون مع الأمر بجدية واهتمام فيحفزون الطلبة ويراقبونهم معنا أثناء إجاباتهم على أدوات الدراسة .

-الإمكانات المادية تعتبر أحد العناصر المهمة التي على الباحث أخذها بعين الاعتبار أثناء اختياره لمجتمع الدراسة ، وإمكاناتي أتاحت لي اختيار هذا المجتمع .

2-3-6 عينة الدراسة :

يذكر لويس دابنوت (1975) Luis D'hainaut أنه يتم تحديد عينة البحث بأخذ عدد محدد من المفردات، من مجموع المفردات الموجودة في المجتمع الأصلي بصدد ملاحظة ودراسة هذه المفردات. (شطة عبد الحميد، 2015، ص 7)

فالعينة إذن هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، تهدف إلى تمثيل المجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد ، ولتعميم النتائج التي يحصل عليها على المجتمع بأكمله . (رجاء محمود أبو علام، 2007، ص 163) لذا قام الباحث باختيار عينة من المجتمع الأصلي الذي يمثل 545 طالبا وطالبة من

السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس، حيث قدرت عينة البحث بـ 211 طالبا وطالبة، 147 طالبة و 64 طالبا.

3-3-6 طرق المعاينة:

لقد اعتمدنا في المعاينة على الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث نظرا لمحاسنها ، كونها أسلوبا أمثل ، لأن المجتمع المدروس متجانس (أي يتشابه معظم أفرادها في معظم الصفات التي تكون المجتمع) ، وكذا تعطي نفس فرص الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث (بوعلاق محمد، 2009، ص 18).

4-3-6 حجم العينة :

من المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا ، كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا للمجتمع الأصلي ، ولكن هناك العديد من العوامل تحول دون قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة ، كعامل الوقت والمال ، ونظرا لذلك أخذنا عينة حجمها 211 طالبا وطالبة .

جدول رقم (05) : توزيع عينة البحث حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
30.33%	64	ذكور
69.66%	147	إناث
100%	211	المجموع

7 - أدوات الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياسين ، مقياس "أساليب التعلم لبيجز" المكيف في البيئة الجزائرية لصاحبه لعزالي صليحة (2016)، ومقياس مهارات التفكير الناقد لمحمد أنور إبراهيم المكيف أيضا في البيئة الجزائرية لصاحبه زيوش أحمد (2013)، وسوف يتم التعريف بالمقياسين :

7-1 مقياس أساليب التعلم :

أعد بيجز وزملاؤه (Biggs & al, 2001) هذا المقياس لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي، العميق)، ويتكون من (20) مفردة، بمعدل (10) مفردات لكل أسلوب، ، ويسمى المقياس أيضا مقياس عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين لبيجز وزملائه، وهو من نوع التقرير الذاتي، يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابة "غير موافق بالشدة" وينتهي بالاستجابة "موافق بالشدة" ، وهو مقياس قصير يمكن أن يستخدمه المعلمون أو أساتذة الجامعات في أقسامهم لتقييم، ومعرفة أساليب تعلم طلابهم .

وقد أثبت بمعاملات ثبات مرتفعة في البيئة الأجنبية، وحتى في البيئة العربية حسب الدردير (2004) ، وكذا في البيئة الجزائرية حسب لعزالي (2016)، لذلك سوف يعتمد عليه في هذه الدراسة، لكن قبل ذلك لا بد من التحقق من صدقه وثباته من خلال عينة التقنين قبل اعتماده، في الدراسة الأصلية. تتوزع مفردات مقياس أساليب التعلم على أساليب التعلم (السطحي، العميق) وأساليب التعلم الفرعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06): توزيع بنود مقياس أساليب التعلم (R-SPQ-2F)

أساليب التعلم					البنود
الأسلوب السطحي	03	07	11	15	19
	04	08	12	16	20
الأسلوب العميق	01	05	09	13	17
	02	06	10	14	18

ترجم هذا المقياس وتمت مراجعته من طرف الدريير (2004)، كما استخرج خصائصه

السيكومترية، وتحقق من ملاءمته في البيئة العربية وتأكدت كذلك لعزالي (2016) في البيئة الجزائرية ، واستخرجت خصائصه السيكومترية وتحققت من ملاءمته في البيئة الجزائرية ، وفي الدراسة الحالية لن يتم اعتماد هذا المقياس قبل التحقق من مدى ملاءمته للعينة الحالية ، وذلك من خلال تطبيقه على عينة تقنين مكونة من (51) طالبا وطالبة قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية .

7-2 مقياس مهارات التفكير الناقد :

استعان الباحث بمقياس (محمد أنور إبراهيم) الذي قام زيوش (2013) وشطة (201) بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية ، وما يتفق مع أفراد العينة ، حيث يشتمل اختبار التفكير الناقد على خمسة 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 المقياس على (63) عبارة، ويمكن أن يجاب عليه في (60) دقيقة من قبل معظم الطلبة، والاختبارات الفرعية في مقياس التفكير الناقد هي كما يلي :

1 -المحور الأول التفسير: يحتوي على (15) فقرة

2 -المحور الثاني الدقة في فحص الوقائع : يحتوي على (11) فقرة

3 -المحور الثالث إدراك الحقائق الموضوعية : يحتوي على (16) فقرة

4 -المحور الرابع إدراك العلاقة الصحيحة : يحتوي على (8) فقرات

5 -المحور الخامس التطرف في الرأي يحتوي على (13) فقرة

7-2-1 طريقة تقدير الدرجات :

تمنح الدرجة على حسب مفتاح التصحيح ، فإذا كانت الإجابة مطابقة للمفتاح تعطى العلامة (1) ،
وإذا كان العكس تعطى العلامة (0) .

8 - الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة :

يشير سعيد تل وآخرون (2007) أنه لدراسة الخصائص السيكمترية للاختبارات والاستبيانات ،
نطبق بنوده على عينة من أفراد مجتمع الدراسة بحيث يكون حجم العينة خمسة أمثال عدد بنود الاختبار ،
فالاختبار الذي عدد فقراته (50) فقرة ، يستحسن أن يطبق على عينة لا تقل عن (250) فرد ، لدراسة
خصائص الفقرات بصورة تفصيلية .

وفي الدراسة الحالية لدينا مقياسان ، مقياس أساليب التعلم لبيجز ومقياس مهارات التفكير الناقد

لمحمد أنور إبراهيم .

1-8 الخصائص السيكمترية لمقياس أساليب التعلم :

1-1-8 صدق المقياس في الدراسة الحالية :

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله ، ونظرا

لتعدد طرق قياس الصدق فقد تم اختيار صدق الاتساق الداخلي .

2-1-8 صدق الاتساق الداخلي :

1-2-1-8 ارتباط البند بالأساليب الفرعية التي ينتمي إليها :

إن صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق

الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة

الكلية للمقياس ، أو مدى ارتباط البنود بالمقاييس الفرعية التي تنتمي لها ، وفي هذه الدراسة تم حساب

معامل الارتباط بأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق ، والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط

البنود بالأسلوبين ، والنتائج ملخصة في الجدول التالي:

معاملات ارتباط البنود بأسلوبي التعلم لمقياس أساليب التعلم

جدول رقم (07):معامل الارتباط لأسلوب التعلم السطحي

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	0.419**	دالة
4	0.645**	دالة
7	0.487**	دالة
8	0.576**	دالة
11	0.449**	دالة
12	0.480**	دالة
15	0.582**	دالة
16	0.539**	دالة
19	0.569**	دالة
20	0.569**	دالة

جدول رقم (08): معامل الارتباط لأسلوب التعلم العميق

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.466**	دالة
2	0.503**	دالة
5	0.416**	دالة
6	0.433**	دالة
9	0.319*	دالة
10	0.521**	دالة
13	0.479**	دالة
14	0.498**	دالة
17	0.546**	دالة
18	0.504**	دالة

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي

تتنتمي إليه دالة إحصائية عند مستوى (0.01) حيث تراوحت في أسلوب التعلم السطحي ما بين

(**0.419** - 0.645****) ، وفي أسلوب التعلم العميق ما بين (**0.319* - 0.546****) ويحقق هذا تمتع

البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس أساليب التعلم.

8-1-2 ثبات مقياس أساليب التعلم في الدراسة الحالية :

8-1-2-1 طريقة معامل ألفا-كرونباخ alpha-cronbach :

تم حساب معاملات ثبات مقياس أساليب التعلم للدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا -كرونباخ

وجاءت قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا-كرونباخ على النحو التالي :

جدول رقم (09): معامل ألفا-كرونباخ لمقياس أساليب التعلم

ألفا-كرونباخ	الأساليب الرئيسية
0.728	السطحي
0.696	العميق

يمثل معامل ألفا-كرونباخ متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات ، ولهذا

يعتبر المعامل الأكثر دقة واستقرارا والأقل تذبذبا ، وقد تم حساب معامل ألفا - كرونباخ ، عن طريق استخراج درجات الثبات لكلا الأسلوبين المكونين لمقياس أساليب التعلم ، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول بين (0.696 و 0.728) وهذا يعطي دليلا على تناسق المقياس .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي قامت بها لعزالي (2016) حيث قدرت قيمة معامل ألفا-كرونباخ بالنسبة للأسلوب السطحي (0.60) وبالنسبة للأسلوب العميق (0.57) ، وتتفق كذلك مع دراسة الدردير (2004) بحيث قدرت بالنسبة للأسلوب السطحي (0.84) وبالنسبة للأسلوب العميق (0.80)، وتتفق كذلك مع دراسة كروش حيث قدرت قيمة ألفا كرونباخ (0.73) بالنسبة للأسلوب السطحي و(0.65) بالنسبة للأسلوب العميق .

8-2 الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات التفكير الناقد :

8-2-1 صدق مقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية :

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله ، وعلى الرغم من أن هذا الاختبار قد سبق تطبيقه في البيئة الجزائرية ، وثبت تمتعه بصدق وثبات عال ، إلا أننا حرصنا على التأكد من صدق الأداة حيث يعد أهم الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس ، وهو من أهم معايير جودة الاختبار ، وتعرفه أنستازي Anastasi (1990) : إن صدق الاختبار يعني ما الذي

يقيسه الاختبار ، وكيفية صحة هذا القياس ، وبقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي تشير إليه. (شطة عبد الحميد ، 2015، ص 60)

8-2-1-1 صدق الاتساق الداخلي :

هو تحليل لمدى ظهور درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية ، وهناك أنواع مختلفة لتقنين الصدق بهذا المعنى ، ولقد استخدم الباحث منها الاتساق الداخلي ، وهذا النوع يؤدي إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للاختبار ، ويكون باستخدام معامل ارتباط بيرسون .

جدول رقم (10): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التفسير

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.517	0.000
2	**0.660	0.000
3	**0.689	0.000
4	**0.429	0.002
5	**0.626	0.000
6	**0.482	0.000
7	**0.555	0.000
8	**0.385	0.005
9	*0.331	0.018
10	**0.439	0.001
11	**0.598	0.000
12	*0.345	0.013
13	**0.405	0.003
14	**0.435	0.001
15	**0.689	0.000

يتضح من الجدول أن معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (التفسير) بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، حيث بلغ أقصى معامل ارتباط 0.689^{**} عند الفقرتين رقم (3) (15) عند مستوى دلالة 0.00، وبلغ أدنى معامل ارتباط 0.331^* عند الفقرة (9) عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الدقة في فحص الوقائع

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
16	0.767^{**}	0.000
17	0.623^{**}	0.000
18	0.923^{**}	0.000
19	0.767^{**}	0.000
20	0.829^{**}	0.000
21	0.923^{**}	0.000
22	0.767^{**}	0.000
23	0.923^{**}	0.000
24	0.623^{**}	0.000
25	0.829^{**}	0.000
26	0.923^{**}	0.000

يتضح من الجدول أن معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (الدقة في فحص الوقائع) بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، بحيث بلغ أقصى معامل ارتباط 0.923^{**} عند الفقرات (21) (23) (26) عند مستوى دلالة 0.00، وبلغ أدنى معامل ارتباط 0.623^{**} عند الفقرتين (17) (24) عند مستوى دلالة 0.00.

جدول رقم (12):معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور إدراك الحقائق

الموضوعية

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
27	0.330**	0.008
28	0.427**	0.001
29	0.353**	0.004
30	0.306*	0.013
31	0.563**	0.000
32	0.371**	0.003
33	0.380**	0.002
34	0.376**	0.002
35	0.355**	0.004
36	0.473**	0.000
37	0.263*	0.033
38	0.272*	0.028
39	0.366**	0.003
40	0.339**	0.006
41	0.331**	0.007
42	0.386**	0.002

يتضح من الجدول أن معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (إدراك الحقائق

الموضوعية) بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 ، بحيث بلغ أقصى

معامل ارتباط **0.563**** عند الفقرة رقم (31) عند مستوى دلالة 0.00، وبلغ أدنى معامل ارتباط

0.263* عند الفقرة رقم (37) عند مستوى دلالة 0.03.

جدول رقم (13) : معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور إدراك إطار العلاقة

الصحيح

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
43	**0.511	0.000
44	**0.504	0.000
45	**0.501	0.000
46	**0.632	0.000
47	**0.568	0.000
48	**0.504	0.000
49	**0.632	0.000
50	**0.436	0.001

يتضح من الجدول أن معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع (إدراك إطار العلاقة

الصحيح) بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 ، حيث بلغ أقصى معامل

ارتباط ****0.632** عند الفقرتين رقم (46) و (49) عند مستوى دلالة 0.00 ، وبلغ أدنى معامل ارتباط

****0.436** عند الفقرة رقم (50) عند مستوى دلالة 0.00.

جدول رقم (14): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التطرف في الرأي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
51	**0.602	0.000
52	**0.547	0.000
53	**0.552	0.000
54	**0.539	0.000
55	**0.416	0.002
56	**0.804	0.000
57	**0.586	0.000
58	**0.712	0.000
59	**0.786	0.000
60	**0.687	0.000
61	**0.804	0.000
62	**0.629	0.000
63	*0.330	0.018

يتضح من الجدول أن معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس (التطرف في الرأي)

بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 ،حيث بلغ أقصى معامل ارتباط

**0.804 عند الفقرتين رقم (56) و (61) عند مستوى دلالة 0.00 ، وبلغ أدنى معامل ارتباط

*0.330 عند الفقرة رقم (63) عند مستوى دلالة 0.01 .

الفصل الرابع الاجراءات المنهجية للدراسة

جدول رقم (15): حساب الاتساق الداخلي بين درجات كل المحاور (05) والدرجة الكلية لاختبار

التفكير الناقد

الرقم	المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التفسير	0.563**	0.000
2	الدقة في فحص الوقائع	0.311*	0.026
3	إدراك الحقائق الموضوعية	0.579**	0.000
4	إدراك إطار العلاقة الصحيح	0.528**	0.000
5	التطرف في الرأي	0.719**	0.000

من الجدول أعلاه يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط للمهارات الخمسة المكونة لمقياس مهارات

التفكير الناقد دالة عند مستوى (0.05) ، مما يدل على اتساق مكونات المقياس مع بعضها البعض .

8-2-2 ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية :

8-2-2-1 طريقة معامل ألفا-كرونباخ : alpha-cronbach

تم حساب معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد للدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا -

كرونباخ ، وجاءت قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا-كرونباخ على النحو التالي :

جدول رقم (16): معامل ألفا-كرونباخ لمقياس مهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	ألفا-كرونباخ
التفسير	0.73
الدقة في فحص الوقائع	0.77
إدراك الحقائق الموضوعية	0.72
إدراك إطار العلاقة الصحيح	0.72
التطرف في الرأي	0.75

يمثل معامل ألفا -كرونباخ متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات ، ولهذا يعتبر المعامل الأكثر دقة واستقرارا والأقل تذبذبا ،وقد تم حساب معامل ألفا - كرونباخ ، عن طريق استخراج درجات الثبات لكل المهارات المكونة لمقياس مهارات التفكير الناقد ، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول بين (0.72 و 0.77) وهذا يعطي دليلا على تناسق المقياس .

9 -الأساليب الإحصائية المستعملة:

لتحقيق الهدف من الدراسة لابد من الاعتماد على التحليل الإحصائي للبيانات المستمدة من المقياسين، وهذا التحليل الإحصائي يكون بالاعتماد على وسائل إحصائية منها برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية Spss (version21) وذلك لحساب :

- المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعياري .

- معامل الارتباط بيرسون.

- اختبار T.Test

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير النتائج

1 عرض نتائج الفرضيات

2 الفرضية الرئيسية

3 الفرضية الاستكشافية

4 الفرضيات الجزئية الرئيسية

5 تفسير الفرضيات

6 تفسير الفرضية الرئيسية

7 تفسير الفرضية الاستكشافية

8 تفسير الفرضيات الجزئية

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الفعلية، ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

1 عرض نتائج الفرضيات :

1-1 الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (عميق، سطحي) ومهارات التفكير الناقد.

جدول رقم (17): العلاقة بين أساليب التعلم (عميق، سطحي) ومهارات التفكير الناقد

أساليب التعلم العميق	أساليب التعلم السطحي	قيمة إحصائي	حجم العينة	
0.09	-0.12*	معامل الارتباط	211	مهارات التفكير الناقد
0.12	0.04	مستوى الدلالة		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد أفراد العينة قدر بـ (211) وتم حساب معامل الارتباط

(بيرسون) بين مهارات التفكير الناقد وأسلوب التعلم السطحي الذي قدر بـ (0.12*) عند مستوى دلالة

(0.04) وهو معامل ارتباط سالب ودال، لأن مستوى دلالاته أقل من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة في

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

الدراسة الحالية (0.05) بمعنى كلما زاد أسلوب التعلم السطحي لدى الطلبة نقصت مهارات التفكير الناقد لديهم .

أما في ما يخص قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير الناقد وأسلوب التعلم العميق فقد قدرت بـ (0.09) عند مستوى دلالة (0.12) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه تتحقق فرضية الدراسة من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية السالبة الدالة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارات التفكير الناقد ولم توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق مع مهارات التفكير الناقد .

1-2 التساؤل الاستكشافي:

ما هي أساليب التعلم السائدة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة ؟

جدول رقم (18): أسلوب التعلم السطحي السائد لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية

المتوسط الافتراضي = 30						
المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	متوسط الدلالة
سطحي	211	27.28	5.72	-6.90	210	0.000

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير أسلوب التعلم السطحي قدر بـ

(27.28) وبانحراف معياري (5.72) ومتوسط افتراضي (30)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين

نقوم باستخدام اختبارات "ت" لصيغة واحدة والذي قدر بـ (-6.90) عند درجة حرية (210) وبمستوى

دلالة (0.000) وبما أن مستوى دلالة اختبار "ت" أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإنه توجد

فروق بين المتوسطين لصالح المتوسط الأكبر (30) وعليه نستنتج أن أفراد العينة يتميزون أو يمتلكون

مستوى أسلوب تعلم سطحي منخفض.

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

جدول رقم (19): أسلوب التعلم العميق السائد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية

المتوسط الافتراضي = 30						
المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	متوسط الدلالة
عميق	211	35.02	5.66	12.87	210	0.000

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير أسلوب التعلم العميق قدر بـ

(35.02) وبانحراف معياري (5.66) ومتوسط افتراضي (30) ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين

نقوم باستخدام اختبارات "ت" لصيغة واحدة والذي قدر بـ (12.87) عند درجة حرية (210) وبمستوى

دلالة (0.000) وبما أن مستوى دلالة اختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإنه توجد

فروق بين المتوسطين لصالح المتوسط الأكبر وهو أسلوب التعلم العميق (35.02) مما يدل على أن

طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة يمتلكون مستوى مرتفعاً في متغير أسلوب

التعلم العميق .

1-3 التحقق من الفرضيات الجزئية للدراسة:

1-3-1 الفرضية الجزئية الأولى :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية

بجامعة يحي فارس بالمدينة .

جدول رقم (20): العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التفسير

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
سطحي	211	0.10-	0.11
التفسير			

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

من خلال الجدول أعلاه نجد أن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط - بيرسون - بين مهارة التفسير وأسلوب التعلّم السطحي الذي قدر ب (-0.10) عند مستوى الدلالة (0.11) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-2 الفرضية الجزئية الثانية :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

جدول رقم (21): العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
سطحي	211	0.03	0.59
مهارة الدقة في فحص الوقائع			

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة الدقة في فحص الوقائع وأسلوب التعلّم السطحي الذي قدر ب (0.03) عند مستوى الدلالة (0.59) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي و مهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

1-3-3 الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (22): العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
سطحي	211	0.09-	0.18
مهارة إدراك الحقائق الموضوعية			

من خلال الجدول أعلاه فأن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة إدراك الحقائق الموضوعية وأسلوب التعلم السطحي الذي قدر ب (-0.0) عند مستوى الدلالة (0.18) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-4 الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (23): العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
سطحي	211	0.03	0.63
مهارة إدراك العلاقة الصحيحة			

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة إدراك العلاقة الصحيحة وأسلوب التعلّم السطحي الذي قدر ب (0.03) عند مستوى الدلالة (0.63) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي و مهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-5 الفرضية الجزئية الخامسة:

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (24): العلاقة بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التطرف في الرأي

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
سطحي	211	-0.02	0.67
مهارة التطرف في الرأي			

من خلال الجدول أعلاه فأن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التطرف في الرأي وأسلوب التعلّم السطحي الذي قدر ب (-0.02) عند مستوى الدلالة (0.67) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي و مهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

1-3-6 الفرضية الجزئية السادسة :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (25): العلاقة بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
عميق	211	0.116*	0.01
التفسير			

من خلال الجدول أعلاه فإن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التفسير وأسلوب التعلم العميق الذي قدر ب (0.116-*) عند مستوى الدلالة (0.01) وهو معامل ارتباط موجب و دال لأن مستوى دلالاته أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه تتحقق الفرضية بحيث توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-7 الفرضية الجزئية السابعة :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (26): العلاقة بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
عميق	211	0.01	0.85
مهارة الدقة في فحص الوقائع			

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

من خلال الجدول أعلاه فإن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة الدقة في فحص الوقائع وأسلوب التعلم العميق الذي قدر ب (1) عند مستوى الدلالة (0.85) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-8 الفرضية الجزئية الثامنة :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (27): العلاقة بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
عميق	211	0.06	0.36
مهارة إدراك الحقائق الموضوعية			

من خلال الجدول أعلاه فإن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة إدراك الحقائق الموضوعية وأسلوب التعلم العميق الذي قدر ب (0.06) عند مستوى الدلالة (0.36) وهو معامل ارتباط موجب وغير دال لأن مستوى دلالاته أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه لا تتحقق الفرضية بحيث لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق و مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

1-3-9 الفرضية الجزئية التاسعة :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (28): العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
عميق	211	0.148*	0.03
مهارة إدراك العلاقة الصحيحة			

من خلال الجدول أعلاه فأن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة إدراك العلاقة الصحيحة وأسلوب التعلّم العميق الذي قدر ب (0.14*) عند مستوى الدلالة (0.03) وهو معامل ارتباط موجب و دال لأن مستوى دلالاته أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه نتحقق الفرضية بحيث توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق و مهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

1-3-10 الفرضية الجزئية العاشرة :

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

جدول رقم (29): العلاقة بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التطرف في الرأي

المتغيرات	عدد أفراد العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
عميق	211	0.142-*	0.04
مهارة التطرف في الرأي			

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

من خلال الجدول أعلاه فإن عدد أفراد العينة (211) وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التطرف في الرأي وأسلوب التعلم العميق الذي قدر ب (-0.142^*) عند مستوى الدلالة (0.04) وهو معامل ارتباط موجب و دال لأن مستوى دلالاته أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وعليه تتحقق الفرضية بحيث توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق و مهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

2 - تفسير الفرضيات :

1-2 تفسير الفرضية الرئيسية :

يوجد ارتباط من خلال العلاقة الارتباطية السالبة الدالة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارات التفكير الناقد ولا يوجد ارتباط بين أسلوب التعلم العميق في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس-المدينة- ، وهي نتيجة جاءت نقيض ما توقعه الباحث حيث أن الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي يأخذون بالطريقة السلبية في تعلمهم ويهتمون بتغطية المحتوى وكمية ما تعلموه و إيجاد الأجوبة الصحيحة واستيعاب مقادير معرفية راسخة ، والتعلم الحزفي ، ويميز القادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع كما يراها ويس الشمري (2014) ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا ، حيث يعتقد الباحث أن العوامل المتعددة التي ينطوي عليها خفض مهارات التفكير الناقد تشتمل الفشل التعليمي والتركيز على الحفظ عن ظهر قلب وتقديم المفاهيم بأسلوب لا يتطلب أسئلة تفكير عميق والتركيز على الاختبارات السطحية وهذا ما لا يبرز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المتبنين لأسلوب التعليم السطحي حيث أن مهارات التفكير الناقد تتطلب من الطالب ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين المعاني وربطها مع البناء المعرفي

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

الذي يمتلكه الفرد ، وهو ما لم يتحقق مع أسلوب التعلم العميق الذي يعتمد فيه الطالب على اختيار الحقائق والأفكار الجديدة بشكل نقدي كما يربطون المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة ، وإقامة العديد من العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والحقائق ، تتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة فريد باناهي وآخرين (Farid,panahi ,et,al) (2012) الذين رأوا بأن أساليب التعلم والتفكير الناقد والأداء الأكاديمي لها علاقة كبيرة مع بعضها البعض وتتفق كذلك جزئياً مع دراسة ريك رود وآخرين (rick,rudd,et,al) (2000) الذين وجدوا بأنه هناك علاقة بين أسلوب التعلم للطالب والتصرف في التفكير الناقد ، وتتفق جزئياً مع دراسة يالكين ديلكي (yalçkn,Dilekli) (2017) الذي وجد بأنه هناك علاقة بين أساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين ومهارات التفكير الناقد ، وتتفق كذلك ودراسة سيرويوبولوس وبومونيس (siripoulos,pomonis) (2007) وجدا بأنه هناك ارتباطاً وثيقاً بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ، وتتفق كذلك مع دراسة نيلقبن يانيس (nilgun,yenice) (2012) الذي وجد مستوى منخفضاً من العلاقة السلبية بين أساليب التعلم والتصرف في التفكير الناقد. ويرجع الباحث هذا التناقض إلى كيفية اختيار عينة البحث ، واستخدام مقاييس مختلفة لتحديد أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد ، وكذلك في هذه الدراسة ، الطلبة ينقسمون حسب خلفيتهم العلمية ، أي حسب الشعب التي درسوها سواء (علمية، أدبية، تسيير واقتصاد)، وكذلك لاختلاف البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها أفراد عينة البحث مما يؤدي حتماً إلى اختلاف وتباين النتائج ، لأن لكل مجتمع طرقاً خاصة في التنشئة الاجتماعية وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى اختلاف مهارات التفكير الناقد لديهم وأساليب تعلمهم.

2-2 تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي :

أساليب التعلم السائدة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

من خلال نتائج الفرضية الاستكشافية وجد الباحث بأن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب السائد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية، ولا يمكن تفسير هذه النتيجة ، دون التحدث عن خصائص الطلبة الذين يمتلكون الأسلوب العميق في التعلم والتي يلخصها بيجز (2004) في أن الطلبة الذين يغلب عليهم أسلوب التعلم العميق يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها وهم يرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد وراء المادة الدراسية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وهذا ما قد يفسر كون أسلوب التعلم العميق هو الأكثر شيوعا لدى طلبة عينة الدراسة ، حيث ترى لعزالي (2016) أن الطلبة يسعون للحصول على العلامات وتجميع النقاط من أجل النجاح في الامتحانات والحصول على الشهادات ويساعد نظام التعليم الجديد (L.M.D) القائم على السداسيات والذي يفرض في بعض المستويات نجاح الطالب في كل سداسي على حدة تعزيز فكرة الحصول على النقاط من أجل النجاح أي أن همه الوحيد هو تجميع النقاط بشتى الطرق ، ونظرا لطول محتوى المواد الدراسية وكثافتها يجبر المتعلم على مراجعة المواد وما تحتويه من معلومات من خلال الربط بين مختلف معلومات المادة ، وحتى ربطها ب مواد أخرى عليها تنفعه في الإجابة أثناء الامتحان ، ونظرا لضيق الوقت وكثافة المواد فهو يسعى إلى التلخيص والرسم والخيال من أجل استيعاب المعلومات ،إضافة إلى هذا فإن نظام (L.M.D) فيه أطوار متعددة وهي :طور ليسانس ، الماستر ، والدكتوراه والانتقال من مرحلة إلى أخرى يفرض أن يكون الطالب قد جمع علامات لا بأس بها وكل هذا يعزز السلوكات سالفة الذكر والتي قد تبرر سيادة أسلوب التعلم العميق عند طلبة الجامعة –أفراد عينة الدراسة ، ونتائج هذه الفرضية تتفق مع ما توصلت

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

إليه لعزالي (2016) مها هادي (2015) و الدردير (2004) ،وتختلف مع دراسة (مؤيد حامد ، 2013) الذي يرى أن أسلوب التعلّم السطحي هو الغالب لدى طلبة الجامعة.

2-3 تفسير الفرضيات الجزئية :

2-3-1 تفسير الفرضية الجزئية الأولى:

أسفرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة التفسير وهي نتيجة منطقية ومتوقعة حيث أن أصحاب أسلوب التعلّم السطحي حسب (مها حسين، 2015) يركزون على الحقائق دون تمييز بين المبادئ أو الأنماط الكامنة ويحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع وهم يتبعون إجراءات حلول روتينية دون محاولة فهم أصولها وحدودها أو تفسيرها وهو ما يتنافى مع مهارة التفسير حسب ما يراه (زيوش أحمد ، 2013 بأنها تمتاز بالقدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني، وهذا مالا يقق معها فيه (شطة حميد، 2015) و(زكية شنة، 2014) و(أنور ابراهيم ، 2006).

2-3-2 تفسير الفرضية الجزئية الثانية:

أسفرت نتائج الفرضية الجزئية الثانية عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع وهي نتيجة متوقعة حيث أن مهارة الدقة في فحص الوقائع حسب (زيوش أحمد ، 2013) و(شطة حميد، 2015) تتميز في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له وأصحابه يقومون بالتدقيق في فحص التفاصيل الخاصة باي موضوع بدقة وتمحيص شديدين حسب (أنور إبراهيم ، 2006)وهي خصائص لا تكون في من يتميزون بأسلوب التعلّم السطحي حسب (لعزالي ، 2016) لأنهم يعتمدون على حفظ المعلومات

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

السطحية واسترجاعها ودافعيتهم تكون خارجية ويركزون على الإشارات العامة أكثر من إدراك المعاني ويحفظون المعلومات البسيطة من أجل الامتحان .

2-3-3 تفسير الفرضية الجزئية الثالثة :

أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم السطحي ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية، وهي نتيجة متوقعة نظرا لأن أصحاب أسلوب التعلّم السطحي يعتمدون على الدافع الخارجي في التعلّم مثل الخوف من الفشل الذي يتميز به الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلّم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وهذا الأسلوب يضمن للطلاب أن يتعلم ببساطة كي يحفظ الحقائق ، فالطالب يحاول ببساطة أن يحفظ أجزاء محتوى تدريس المادة ويقبل الأفكار والمعلومات دون استجواب ، والطلبة في هذا الأسلوب يركزون على الحقائق دون تمييز بين المبادئ أو الأنماط الكامنة وهم يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع حسب (مها هادي ، 2015) و(لعزالي ، 2016) وهو عكس مهارة إدراك الحقائق الموضوعية الذي تتمثل في قدرة الفرد في إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما ، أو الوصول إلى نتائج متعلقة ببعض المقدمات المعطاة وتقديم الدليل على صحة هذه النتائج التي توصل لها بحيث تكون هذه النتائج مبنية على الوقائع والحقائق الموضوعية وحدها دون تدخل للنواحي العاطفية فضلا عن التحديد أو التعرف على العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المقبولة منطقيا بالتركيز على المعلومات المرتبطة لاستنباط تلك النتائج المنطقية التي تتبع البيانات المقدمة المعطاة حسب (أنور إبراهيم، 2006) و(زكية شنة، 2014).

2-3-4 تفسير الفرضية الجزئية الرابعة :

أسفرت نتائج الفرضية الجزئية الرابعة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة وهي نتيجة متوقعة ومنطقية حيث بحسب (جمانة عادل ، 2015) فإن هدف الطلاب الذين يتميزون بأسلوب التعلم السطحي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذين يعتقدون أنه سيطرح في الامتحان ، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان ، وبحسب (سعد الشمري ، 2014) فإن دافعيّتهم خارجية ، وأن التعلم طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة ، وفي نيتهم إنجاز متطلبات المادة التي يعتقدون أنهم سيؤدون الامتحان فيها عن طريق الحفظ والتذكر ، عكس مهارة إدراك العلاقة الصحيحة فأصحابها هدفهم حسب (زيوش أحمد، 2013) و (شطة حميد، 2015) هو قدرة الفرد على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تعطى له ، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة عما إذا كانت هناك نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا ، وبحسب (أنور إبراهيم، 2006) فيرى أن هدفهم هو قراءة الوقائع من خلال وقائعه وأدلتها الصحيحة وجمع للحقائق عن اهتماماتهم ومشكلاتهم الذاتية وقدراتهم وإمكانياتهم الشخصية وما يوفره المجتمع لهذه القدرات والإمكانيات .

2-3-5 تفسير الفرضية الجزئية الخامسة :

أسفرت نتائج الفرضية الجزئية الخامسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التطرف في الرأي حيث يتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم السطحي بحسب (جاسم الجميلي ، 2013) بضعف دافعيّتهم نحو التعلم فدافعيّتهم تكون خارجية ، وبأنها وسيلة فقط للحصول على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل ، والنظر إلى التعلم على أنه إعادة إنتاج للمعرفة ، فالطلبة مدفوعون لاستخدام هذا الأسلوب لاعتقادهم بأنه أقصر الطرق وأقلها جهدا للوصول إلى أهدافهم وتفضيل

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

العمل السهل بهدف الوصول إلى درجة النجاح وتفضيل منطقة الوسط في الترتيب الذي يهدف إلى الأداء من أجل الامتحان إذ أصبح هدف التعلّم في نظر الطالب هو الحصول على شهادة تؤهله للحصول على وظيفة تؤمن له سبل العيش ، ولأن هذه الوظيفة لا تحصل عليها الا نسبة ضئيلة من المتعلمين ، مما ولد لديهم شعورا بالإحباط انعكس على مستوى أدائهم الأكاديمي ، لذلك فإن هدف التعلّم أصبح ضعيفا معدوما يتسم بالسطحية ، وباستخدام مهارات منخفضة الرتبة كالتذكر والتعرف والوصف والشرح والترتيب والاعتماد على الملخصات التي يعدها الأساتذة واستخدام إستراتيجية التخمين استعدادا للامتحان وتخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة معمقة وهو عكس مهارة التطرف في الرأي التي تركز في أن رأي الطالب يجنح للآراء المبنية على الوقائع والحقائق الموضوعية والمعمقة غير المتأثرة بالنواحي العاطفية حسب (أنور إبراهيم، 2006).

2-3-6 تفسير الفرضية السادسة :

يوجد ارتباط دال وموجب بين أسلوب التعلّم العميق وبين التفسير حيث يتميز الطلبة دون أسلوب التعلّم العميق بحسب (جمانة عادل ، 2011) بالبحث عن المعنى من خلال ربط القديم بالجديد ، وربط الأفكار النظرية بالحياة العملية وتحديد الأفكار الرئيسية ، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، والقيام بالتحليل والتفسير وهو ما يفسر الارتباط الايجابي بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة التفكير الناقد (بعد التفسير) حيث أن تفسير حسب (زيوش أحمد ، 2013) يتمثل في محاولة الفهم العميق للوقائع أو الافتراضات وأن العلاقة بالموقف من أجل استخلاص نتائج معينة .

2-3-7 تفسير نتائج الفرضية السابعة:

أسفرت نتائج الفرضية عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة ، وهي نتيجة غير متوقعة لأن الطالب ذا

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

أسلوب التعلّم العميق حسب (فهد عبدالله ، 2014) يعتمد على اختبار الحقائق والأفكار الجديدة بشكل نقدي ، كما يربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة ، ويقيم العديد من العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والحقائق ، وهو متعلم يبحث عن المعنى ويركز على المفاهيم ، ويتفاعل بشكل ايجابي مع المادة المتعلمة ، كما أنه ينقل ما تعلمه إلى الواقع ، ويبحث عن الأسباب المقبولة والمبررات والأفكار المنطقية التي تقف خلف المعلومات التي تصادفه ويرى الباحث أن كل هذه الخصائص تتوافق مع طبيعة وخصائص المفكر الناقد حيث أن التفكير الناقد عملية لا تعتمد على المعرفة فحسب بل تعتمد على مناقشة مصادر المعرفة ، ولهذا فهو مرتبط بتوافر قدر كبير من الصبر والرغبة في البحث عن الأدلة والبراهين والدقة في المعلومات ويمتاز المفكر الناقد بالدقة في ضبط الموضوع أو الظروف أثناء انجازه لموضوع ما بحيث تكون له القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها هذا الموضوع ، إذ يمكن أن يحكم الطالب بأن نتيجته إما صحيحة أو غير صحيحة تبعا لدقة فحصه للوقائع المعطاة حسب (أنور إبراهيم، 2006)

2-3-8 تفسير نتائج الفرضية الثامنة :

أسفرت نتائج الفرضية عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلّم العميق ومهارة الحقائق الموضوعية وهي نتيجة غير متوقعة وغير منطقية ويرجع ذلك لأن الطلبة الذين لديهم أسلوب التعلّم العميق يمتازون بخصائص تتشابه مع مهارات التفكير الناقد حيث يتميزون حسب (جمانة عادل، 2015) بفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلّم ، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها ، ويبحثون عن المعنى ، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية والمعرفة الجديدة بالمعرفة

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

السابقة ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ، كما أنهم يملكون القدرة على تعرف الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي كل ذلك من أجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل محكم وموضوعي وهي متطلبات من بعض مكونات مهارة إدراك الحقائق الموضوعية التي يمتاز بقدرة الفرد على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها دون التأثير بالنواحي العاطفية.

2-3-9 تفسير نتائج الفرضية التاسعة:

يوجد ارتباط دال وموجب بين أسلوب التعلم العميق وبين مهارة إدراك العلاقة الصحيحة ، حيث يتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق هنا وبحسب (مها هادي ، 2015) يربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات ويبحثون عن العلاقات التي تساعد على تكامل كل الأجزاء وتكامل التركيبة الكاملة ، وبسبب (عزالي ، 2016) فإنهم يحاولون الربط بين الأفكار النظرية التي تعلموها والمسألة التي تواجههم وهو ما يميل إليه (فهد عبد الله ، 2015) فهم يقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية ويعتمدون على اختبار الحقائق والأفكار الجديدة بشكل نقدي كما يربطون تلك المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة ، ويقيمون العديد من العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والحقائق ، وهم متعلمون يبحثون عن المعنى ويركزون على المفاهيم وهو ما يفسر الارتباط الايجابي بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة التي تتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تعطى له حسب (أنور إبراهيم، 2006)

2-3-10 تفسير نتائج الفرضية العاشرة:

يوجد ارتباط دال وسالب بين أسلوب التعلم العميق وبين مهارة التطرف في الرأي ، حيث يتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق بحسب (جمانة عادل ، 2011) بقدرتهم على تحديد أهداف التعلم

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

ومصادره قبل البدء به واختيار استراتيجيات التعلم التي أثبتت كفاءتها وفعاليتها ، وتعديلها عندما لا تنفي بالغرض وتصحيح أخطاء الفهم والأداء عندما يشعر بها ، وتقويم فاعلية الاستراتيجيات من خلال مدى تحقيقها لأهداف التعلم ، وبحسب (مها هادي حسين ، 2015) فهم يتميزون بالبحث عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات ، وحسب (لعزالي صليحة ، 2016) فإنهم يحاولون الربط بين الأفكار النظرية التي يعلموها والمسألة التي تواجههم ، وبحسب (المالكي ، 2015) فإنهم يعتمدون على اختبار الحقائق والأفكار الجديدة بشكل نقدي وتقييم العديد من العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والحقائق ، والطالب في هذه الفئة هو متعلم يبحث عن المعنى ويركز على المفاهيم ، ويتفاعل بشكل ايجابي مع المادة المتعلمة كما أنه ينقل ما تعلمه إلى الواقع دون تطرف في الرأي ، أي تقبل للآراء والأفكار وطرحها دون تطرف أو تعصب للرأي الشخصي حسب (زعتري نور الدين ، 2018) وهو ما يفسر الارتباط السالب بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التطرف في الرأي بحيث كلما زاد أسلوب التعلم العميق لدى الطلبة ، نقصت مهارة التطرف في الرأي .

خلاصة النتائج :

بعد تطبيق مقياسي "أساليب التعلم لبيجز" و"مهارات التفكير الناقد لزيوش أحمد" على أفراد عينة الدراسة والمتكونة من (211) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة وهذا لغرض التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية - أفراد عينة الدراسة - وكذا للتحقق من موضوعية النتائج من خلال استخراج الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات ، أظهرت

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

نتائج التساؤل الاستكشافي سيادة الأسلوب العميق لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي قدره (35.02) على الأسلوب السطحي بمتوسط حسابي قدره (27.28) .

ويهدف التحقق من فرضية الدراسة الأولى تم الاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" بين أساليب التعلم (السطحي والعميق) ومهارات التفكير (التفسير ، مهارة الدقة في فحص الوقائع ، مهارة إدراك الحقائق الموضوعية ، مهارة إدراك العلاقة الصحيحة ، مهارة التطرف في الرأي) لمقياس "زيوش احمد" ، وتوصل إلى أنه تحققت فرضية الدراسة الأولى جزئياً حيث وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارات التفكير الناقد ولم توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق في مهارات التفكير الناقد في ضوء مقياس "زيوش أحمد".

أما للتحقق من فرضيات الدراسة الأخرى بين كل أسلوب من أساليب التعلم (سطحي و عميق) ومهارات التفكير الناقد (التفسير ، مهارة الدقة في فحص الوقائع ، مهارة إدراك الحقائق الموضوعية ، مهارة إدراك العلاقة الصحيحة ، مهارة التطرف في الرأي) ، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

1 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

2 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

3 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

4 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

- 5 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- 6 -توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- 7 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- 8 -لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- 9 -توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- 10 - توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

ولغرض استخراج الخصائص السيكمترية لكل من مقياسي الدراسة اعتمدنا على برنامج (SPSS

(21)لتحليل البيانات ، فتم التحقق من تمتع المقياسين، أساليب التعلم "بيجز" ومهارات التفكير الناقد

"زيوش أحمد" ، بدرجة صدق مرتفعة ، أما بالنسبة لمستوى الثبات فكانت كذلك مرتفعة .

التوصيات والاقتراحات :

- الاهتمام بالتعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين لأهميتها في الحياة التعليمية الجامعية .
- التنوع في أساليب التدريس حتى يتسنى للطلبة التنوع في استعمال أساليب تعلمهم.
- توعية الطلبة بمعرفة أساليب تعلمهم وربط هذه الأساليب مع مهارات التفكير الناقد .

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

-إجراء دراسات علمية تهتم بنماذج أخرى من أساليب التعلّم وعلاقتها كذلك باختبارات أخرى من مهارات التفكير الناقد .

-إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة .

-اعتماد استراتيجيات حديثة في التدريس في المرحلة الجامعية ما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وكذا تطوير أساليب التعلّم لدى الطلبة.

-التركيز على تكوين الأساتذة وتأهيلهم لتزويد الطلبة بمعارف نظرية عن مهارات التفكير الناقد وكذا استعمال أساليب تدريس تعتمد على أسلوب تعلم كل طالب.

-إجراء بحوث أخرى في نفس الموضوع تهتم بكليات أخرى أو جمعهم مع بعض.

-استخدام طرائق التدريس التي تساعد الطلبة على ممارسة مهارات التفكير الناقد .

-إجراء دراسات جديدة لمعرفة مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد.

-التأكيد على استخدام مهارات التفكير الناقد من قبل جميع طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

-إجراء بحوث للتعرف على أنواع التفكير الأخرى وأساليب التعلّم كذلك.

-إجراء دراسات حول علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات الأخرى وكذلك أساليب التعلّم بمتغيرات أخرى.

-تحفيز الطلبة على ممارسة التفكير الناقد في سياق محتوى المناهج التعليمية .

-التغيير في طرق التدريس لتناسب مع أساليب التعلّم ومهارات التفكير الناقد للطلبة.

-إعادة النظر في المناهج الدراسية الجامعية مع التأكيد على تطويرها ليكون التفكير الناقد وأساليب

التعلّم هدفا من أهدافها .

-الاهتمام بالأساتذة من خلال إجراء التدريب والتكوين في مجال التدريس .

الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير النتائج

-الكشف المبكر عن أساليب التعلم التي ينتهجها الطلبة في دراستهم لتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة للمواقف التعليمية.

-تزويد الأساتذة وتدريبهم على فهم الأساليب التي يتبعها الطلبة في أثناء تعلمهم إضافة إلى تزويدهم بالاستراتيجيات التدريسية الفعالة والملائمة لكل مقياس .

-تهيئة البيئة الصفية الجامعية بشكل يعزز وينمي أساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين.

-توزيع مقاييس أساليب التعلم لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لكل طالب من أجل مساعدتهم بفهم آليات التعلم لديهم من أجل تطويرها.

-تصميم المقررات الدراسية الجامعية بما يتضمن مختلف أساليب التعلم لدى الطلبة مما يساعدهم على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من هذه المقررات .

-العمل على التنوع في أساليب التعلم التي تسهم في زيادة التحصيل العلمي.

-إتاحة المجال للطلاب لاختيار أسلوب التعلم الذي يتناسب مع قدراته وسرعة تعلمه.

خاتمة

بناء على ما سبق ذكره في الجانبين النظري والتطبيقي فإن أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد يعتبران عنصرين مهمين في العملية التعليمية التعلمية، إذ أصبحت ضرورة لا غنى عنها في فهم أعمق للمحتوى المعرفي، فكل متعلم يتمتع بأساليب تعلم تميزه ومهارات تفكير ناقد تميزه عن غيره من المتعلمين لأنها تمثل طريقته في معالجة المعلومات واستخدام إمكانياته، فالاهتمام بأساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد تجعل المتعلم أكثر قدرة في المواقف التعليمية وتعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات، والتمثيلات المعرفية، فمعرفة أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تساعد في اكتشاف قدراتهم، وكيفية تنظيم أفكارهم، والتعبير عنها للوصول إلى استقلاليتهم في عملية التعلم والابتعاد عن التبعية. هذا أمر حفزني على القيام بإجراءات ملموسة تمثلت في الدراسة الحالية التي تبحث في العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية لجامعة يحي فارس بالمدينة.

اعتمادا على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، تظهر أهمية أساليب التعلم ومهارات التفكير الناقد من خلال اهتمامها بالمتعلم وجعله محورا أساسيا للتعلم فاستنادا إلى نتائج الدراسة، توصل الباحث إلى أن الفرضية الرئيسية تحققت جزئيا بحيث وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم السطحي ومهارات التفكير الناقد ولم توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق في مهارات التفكير الناقد في ضوء مقياس "زيوش أحمد". وهناك سيادة أسلوب التعلم العميق على أسلوب التعلم السطحي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة المدية، وبخصوص العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي، العميق) ومهارات التفكير الناقد (التفسير، مهارة الدقة في فحص الوقائع، مهارة إدراك الحقائق الموضوعية، مهارة إدراك العلاقة الصحيحة، مهارة التطرف في الرأي) فإن النتائج كانت كالآتي :

- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة التفسير لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي و مهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة .
- * توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التفسير لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- * لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.
- * توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة إدراك العلاقة الصحيحة لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

* توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق ومهارة التطرف في الرأي لدى طلبة السنة الأولى

علوم اجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدينة.

هذا ما يحتم علينا أن نأخذ بعين الاعتبار هذه الاختلافات لنبنى على أساسها أساليب التدريس التي

تتطابق مع أساليب التعلم لكل طالب من أجل غرس مهارات التفكير الناقد في مساره التعليمي .

قائمة المصادر والمراجع

الكتب:

1. إبراهيم علي، إسماعيل. (2009). التفكير الناقد (بين النظرية والتطبيق). دار الشروق للنشر و التوزيع. عمان، الأردن.
2. أبو علام، رجاء محمود. (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.
3. الأعسر، صفاء. (2000). الإبداع في حل المشكلات ، سلسلة في التربية السيكولوجية . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.
4. الأعظمي، سعيد رشيد. (2002). أساسيات علم نفس الطفولة والمراهقة . دار جبهة للنشر. عمان-الأردن.
5. الحلاق ، سامي علي. (2007). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية . ط1 . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.
6. الحوراني منير. (2006). أسس التفكير وأدواته. ط1. دار الكتاب الجامعي. العين، الإمارات العربية المتحدة.
7. الخالدي، أديب محمد. (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. ط1. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
8. الخليل، كمال محمد. (2006). سيكولوجية التفكير (برامج تدريبية واستراتيجيات) . ط1. دار المناهج للنشر والتوزيع . عمان، الأردن.

9. الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم . ط 1 . دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
10. الرضي، مريم سالم. (2007). التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق . ط1. دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع . الأردن .
11. الربيعي، محمود داود. (2011). استراتيجيات التعلّم التعاوني . ط 1 . عالم الكتب. عمان - الأردن.
12. الزغلول عماد عبد الرحيم و المحاميد ، شاكرا عقلة. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي . ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان،الأردن.
13. الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . ط 2 . دار النشر للجامعات. مصر .
14. السليتي، فراس. (2006). التفكير الناقد والإبداعي وإستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص . ط1. عالم الكتب الحديثة. عمان ،الأردن.
15. السيد، عزيزة. (1995). التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي . دار المعرفة. الإسكندرية ، مصر.
16. الشرقاوي، أنور محمد. (1996). التعليم وأساليب التعليم . ج1. مكتبة الأنجلو المصرية .القاهرة، مصر .
17. الشرقاوي، محمد أنور. (2012). التعلّم - نظريات وتطبيقات - . مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، مصر

18. العتوم ، يوسف عدنان و الجراح ، ذياب عبد الناصر و بشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية . ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.
19. العزة، سعيد حسني. (2002). صعوبات التعلم . ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
20. العفون، نادية حسين و مطشر، منتهى عبد الصاحب. (2012). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه . ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان، الأردن .
21. العياصرة، وليد رفيق. (2011). التفكير واللغة . ط1 . دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
22. المنيزل، عبد الله فلاح. (2006). الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان ، الأردن.
23. أنجرس ، مورييس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ط 2. تدريبات علمية ، دار القصة للنشر. الجزائر.
24. الأنصاري، علاء سيف الدين. (2009). الأسس النفسية و الاجتماعية للتعلم . ط 1 . دار الكتاب الحديث. عمان -الأردن.
25. بوعلاق، محمد. (2009). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر.
26. جراون، فتحي عبد الرحمن. (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط 5. دار الفكر، ناشرون وموزعون. المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان.

27. جودت، عبد الهادي. (2006). نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية . ط 1. دار الثقافة. عمان، الأردن.
28. زايد، محمد نبيل. (2003). الدافعية والتعلّم . ط1. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، مصر.
29. زيتون، حسن حسين. (2006). التعلّم والتدريس . ط 2. عالم الكتب. القاهرة، مصر.
30. سعد، مراد علي عيسى. (2009). الاتجاهات الحديثة في علم النفس العام . ط 1. دار الكتاب العلمية للنشر والتوزيع . القاهرة، مصر.
31. طافش، محمود. (2004). تعليم التفكير ، مفهومه ،أساليبه ،مهاراته . دار جهيئة للنشر والتوزيع. عمان.
32. عبد الناصر ،جميل حسن. (2014). أساليب التعلّم ،نماذج ونظريات . مطبعة الوهيج. العراق ، بغداد.
33. عبدالعزيز، سعيد. (2007). تعليم التفكير ومهاراته . ط 1 . دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
34. عبوي، زيد منير. (2008). التفكير الفعال . ط 1. دار البلدية للنشر والتوزيع. عمان - الأردن.
35. عواد، يوسف ذياب. و زامل، علي مجدي. (2010). التعلّم النشط . دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان - الأردن.
36. عيسى، مراد علي سعيد. (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلّم ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية، مصر.

37. غانم ،محمود محمد. (2009). مقدمة في تدريس التفكير . ط 1 . دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
38. غباري، أحمد ثائر.(2008). علم النفس العام . ط1. عمان، الأردن.
39. قاسم ،محمد سالم. (2015). أساليب تقويم الهيئات التعليمية والتدريسية . مطبعة الحياة. العراق، بغداد.
40. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي . ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان ،الأردن.
41. محمد، أنور إبراهيم. (2006). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية. ط1. القاهرة، جمهورية مصر العربية.
42. محمد، جاسم محمد. (2004). النمو والطفولة في رياض الأطفال . ط 1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان -الأردن.
43. محمود ، أنور صباح. (2018). التفكير الناقد . ط1. دار سطور للنشر والتوزيع. بغداد، العراق.
44. نوفل، محمد بكر. (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل . ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع. الأردن.

المجلات:

1. إبراهيم ،هالة و حسن، أحمد والمولى، فضل والشيخ، عبد الرضي. (2014). "أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها

قائمة المصادر والمراجع

- بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقا لنموذج كولب" . مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية .
جامعة الوادي. العدد 6.
2. أبو هاشم ، السيد محمد. (2000). "أساليب التعلّم في ضوء نموذجيّ كولب و انتوستل لدى طلاب
الجامعة (دراسة عاملية)". مجلة التربية . العدد 93. ص 6/111.
3. أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2003). "توجهات الهدف وأساليب التعلّم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى
طلاب كلية التربية" . مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ج3 . العدد 27. ص/ 33-73.
4. الحازمي، أسامة محمد و أبو الفتوح، محمد حامد و جاهين، جمال حامد. (2013). "أساليب التعلّم
المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية" . دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ج
1 . العدد 28.
5. الحدابي، داوود عبد المالك و الأشول، أطفاف أحمد محمد. (2012). "مدى توافر بعض مهارات
التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة بني سويف" . المجلة العربية لتطوير
التفوق . المجلد 3. العدد 5.
6. الدردير، عبد المنعم. (2004). "أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها
بأساليب التعلّم لبيجز وبعض خصائص الشخصية" . عالم الكتاب : دراسات معاصرة في علم النفس
المعرفي. ج1. ص/ 13-267.
7. الركيات أمجد فرحان. (2015). "درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في
مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية". المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 4 . العدد 6.

8. الزهراني، غرم الله بركات. (2016). "مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم والآداب بالمخوة -جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية". المجلة الدولية لتطوير التفوق.
9. السيد، سليمان. (2006). "التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية". دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية . المجلد 12. العدد 3. ص/ 119-146.
10. العتيبي، خالد. (2015). "نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود". المجلة الأردنية في العلوم التربوية . مجلد 11. عدد 3.
11. العجمي، حمد بليه. (2013). "أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطاء التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت (دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموجرافية)". مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 14 . العدد 4.
12. الفقهاء ،عصام نجيب. (2002). "أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس ،التخصص ،مستوى التحصيل الدراسي ،ودخل الأسرة)". مجلة دراسات العلوم التربوية . المجموعة 29. العدد 1.
13. الهويل، عمر عبد الرزاق و الدليمي، إياد و شيحان أحمد. (2017). "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن (دراسة وصفية تحليلية)". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

14. ايزيس، رضوان. (2000). "دراسة تجريبية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، كلية التربية ، القاهرة . العدد 66. ص/1-34.
15. بدوي، زينب عبد العليم. (2002). "أساليب التعلّم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجيهات الدافعة والتخصص الدراسي". مجلة كلية التربية ببها. المجلد 12. العدد 53. ص/9-79.
16. جعفر، ربيعة و عمروني ترزولت ، حورية. (2013). "أساليب التعلّم مفهوما وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلّم الخبراتي". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية . العدد 11.
17. حمادنة، برهان محمد وعاصي، خالد يوسف. (2015). "مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن". المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 6. العدد 10.
18. ربيعة، سائد محمد. (2014). "مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تمتيهم لها". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين. المجلد 3. العدد 9.
19. شاكر، فاضل و الساعدي، حسن كريم و الشمري، عبد ساجر خلف. (2006). "أساليب التعلّم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية". مجلة كلية الآداب ، بغداد. العدد 87.
20. شنة، زكية. (2014). "فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد". دراسات نفسية وتربوية . مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 13.

21. شبحان، إباد أحمد و الدليمي، عمر و الهويل، عبد الرزاق. (2017). "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن (دراسة وصفية تحليلية)". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد 26 . العدد 3.
22. عبد الخالق، أسماء و كامل، إبراهيم. (2011). "أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية". مجلة كلية التربية بالسويس. المجلد 1. العدد 4.
23. عبد الهادي، سهام. (2017). "أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال". مجلة جامعة ذي قار، كلية التربية للبنات. المجلد 12 . العدد 1.
24. عبد الواحد، سعيد محمد حيدر. (2017). "مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بفرع جامعة تعز بالتربية". المجلة الدولية للتفوق. المجلد 8. العدد 15.
25. عفانة ، عزو. (1998). "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة". مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية. المجلد 1. العدد 1. ص/ (38-69).
26. مخيمر، سمير كامل و العيسى، سمير ابراهيم و دحلان، عمر علي. (2014). "أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية". مجلة جامعة الخليل للبحوث. المجلد 9. العدد 9. ص/ 69-94.
27. مرعي، توفيق و نوفل، محمد بكر. (2007). "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)". مجلة المنارة. المجلد 13. العدد 4.

28. معشى، محمد بن علي و سليمان، عبد الواحد يوسف. (2014). القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي . "مجلة جامعة جازان. فرع العلوم الإنسانية.
29. كروش، كريمة و بن العربي، عمر. (2017). أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية .العدد 30.
30. السيد إسماعيل، إبراهيم. (2014). أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية .مجلة كلية التربية . جامعة بورسعيد.العدد 10.
31. بن سالم الصباطي، إبراهيم ومحمد رمضان ، رمضان.(2002).الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل.
32. شطة، عبد الحميد.(2016).التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ،مخبر العلوم وممارسة الأنشطة البدنية الرياضية والإيقاعية SPAPSA.
33. أمزيان، زبيدة و غليط ، شافية.(2017).علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة تخصص لغات أجنبية .مجلة أبحاث نفسية وتربوية ، المجلد 4 .عدد10 ص.ص 149-158.
34. بلقويدي،عباس و غريب،العربي.(2018).أنماط التعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المدرسين - دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني - .مجلة السلوك .المجلد 4.العدد6.وهران.

الأطروحات و الرسائل

1. أبو ناشي ، منى سعيد محمود. (1996). "دراسة عاملية لأساليب التعلّم والأساليب المعرفية". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق . بنها.
2. الجُميلي، مؤيد حامد جاسم. (2013). "أساليب التفكير وأساليب التعلّم لدى طلبة الجامعات العراقية" . -أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي- . جامعة بغداد. قسم العلوم التربوية والنفسية. العراق.
3. الزيادات، ماهر. (1995). "العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة الأساسية" . - رسالة ماجستير - (غير منشورة) . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.
4. السيد، محمد أبو هاشم و كمال، صافيناز أحمد. (2007). "أساليب التعلّم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة" . جامعة الملك سعود . كلية التربية.
5. الصباطي، إبراهيم بن سالم و رمضان، محمد رمضان. (2002). "الفروق في أساليب التعلّم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي" . جامعة الملك فيصل. كلية التربية. السعودية.
6. العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). " أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض" . (مطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه). جامعة أم القرى. علم النفس (تعلم). كلية التربية . مكة المكرمة، السعودية.

7. العنزي، فيصل بن مفرح. (2013). "فاعلية استخدام نموذج التعلّم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط". - رسالة مكملة لنيل درجة الدكتوراه - . جامعة أم القرى. كلية التربية. المناهج وطرق التدريس. المملكة العربية السعودية.
8. الغامدي، محمد بن جمعان بن عبد الله. (2013). "أساليب التعلّم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي". - متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تعلم - . جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم علم النفس. المملكة العربية السعودية.
9. الكعبي، كاظم محسن كويطع. (2015). "أساليب التعلّم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية". . الجامعة المستنصرية. كلية التربية.
10. المالكي، فهد عبد الله عمر العبدلي. (2012). "نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى". - متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير - . جامعة أم القرى. مكة المكرمة ، السعودية.
11. المبدل، عبد المحسن بن رشيد. (2010). "المكونات الايجابية للبيئة الصفية -في ضوء نظرية موراى- وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد :دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض". - رسالة دكتوراه- . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس. الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. المحمدي، عفاف سالم. (2017). "السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلّم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة". . جامعة الملك سعود. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

13. اليوسفي، علي عباس. (2009). "أساليب التفكير والتعلّم عند طلبة كلية الفقه" . مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي. جامعة الكوفة.
14. بن منصور، حدة. (2017). "عمليات التعلّم لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة-" . (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس). جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.
15. جابر، لينا و قرعان، مها. (2004). "أنماط التعلّم: النظرية والتطبيق" . مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. رام الله ، فلسطين.
16. جديد لبنى. (2009). "أسلوبا التعلّم وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث" . - رسالة دكتوراه- (غير منشورة). كلية التربية جامعة. دمشق، سوريا.
17. حمش، نسرين محمد. (2010). "بعض أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بجانب الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة" . - رسالة ماجستير-. الجامعة الإسلامية. غزة ، فلسطين .
18. خزام، جمانة عادل. (2015). "أسلوبا التعلّم السطحي والعميق وعلاقتها بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي" - دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي-. جامعة دمشق،. كلية التربوي. قسم علم النفس. سوريا.
19. رقايدة، مسعودة. (2008). "أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلّم لبيجز لدى طلاب الجامعة" . - رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي- (غير منشورة) . جامعة قاصدي مرباح بورقلة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية . الجزائر.

20. رياض، آلاء و الأسمر، صابر. (2016). "مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها" (رسالة ماجستير) . الجامعة الإسلامية. كلية التربية. المناهج وطرق التدريس. غزة ، فلسطين.
21. زيوش، أحمد. (2013). "دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي" . -أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية- . جامعة الجزائر3.
22. السليمانى، ميرفت محمد حمزة. (2012). "أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة" . - رسالة ماجستير - جامعة أم القرى. كلية التربية . المملكة العربية السعودية.
23. شطة، عبد الحميد. (2015). "التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط" . - مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي- . جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.
24. طبي، سهام. (2005). "أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط التالية للصدمة" . - رسالة ماجستير - جامعة العقيد الحاج لخضر. باتنة، الجزائر.
25. عبد العزيز، حنان. (2012). " نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات" . (رسالة ماجستير) . جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان، الجزائر.
26. عتابي، حمزة. (2014). "أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفاعلية تدخل إرشادي معرفي لتنمية تفصيل أسلوب التعلم العميق" . جامعة المثنى. قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية الاساسية.
27. عسقول، خليل محمد خليل. (2009). " الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة" - رسالة ماجستير - الجامعة الإسلامية. كلية التربية. قسم علم النفس. غزة، فلسطين.

28. علي ، لينا عز الدين. (2012). "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني". - رسالة دكتوراه- (غير منشورة). جامعة دمشق. كلية التربية . دمشق، سوريا.
29. عيسى، هبة مجيد. (2013) "العلاقة بين التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية" . جامعة البصرة. كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم العلوم النفسية والتربوية. العراق.
30. لعزالي، صليحة. (2016). "التعرف على أساليب التعلّم و التفكير عند الطلبة والتحقق من موضوعية النتائج باستخدام النظرية الحديثة في القياس" . جامعة البليدة 2. الجزائر.
31. معمري، ثامر. (2013). "أثر أسلوب التعلّم (الفردى والتعاونى) على مستوى التفكير الإبداعى لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط دراسة ميدانية بإكمالية بن عواج محمد الطا هر بين عكنون" . -رسالة ماجستير فى علم النفس التربوى- (غير منشورة). جامعة الجزائر. 2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر .
32. نصار، إيهاب خليل. (2009). "أثر استخدام الألغاز لتنمية التفكير الناقد فى الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسى بغزة" . - رسالة ماجستير - . الجامعة الإسلامية كلية التربية. غزة ، فلسطين.
33. نصر الله، نوال خالد حسن. (2008). "أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاوض والتشاور لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة فى محافظة جنين" . - رسالة ماجستير - . جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

34. وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد. (2008). "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة" . (أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص تعلم). جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم علم النفس. السعودية.
35. داودي، محمد. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات . مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. جامعة الحاج لخضر. باتنة

المراجع الأجنبية:

Livres :

1. Entwistle, N. (1981). "Styles of learning of learning and teaching" . John Wiley sons. New York.
2. Kolb, D. (1984). "Experiential learning, experience as the source of learning and development" . Prentice Hall. Englewood Cliff. NJ, USA.
3. Kolb. D & Kolb. A. (2005). "The Kolb learning style inventory-version 3.1 Technical Specifications, Experience Based Learning Systems" . Inc, hay group.
4. Reid, J. (1995). "learning styles in the ESL/EFL classroom" . Boston, Mass. Heinle & Heinle publishers.
5. Schmeck, R, R. (1983). "Learning styles of college students in R, F, Dillon R,R Schmeck (eds)" . Individual difference in cognitive academics . press inc. London.
6. Van Dij KIM, Aw Van Oers, B Tervelj. (2003). "Providing Or Designing or Constructing Models In Primary Maths Education?" . Learning and Instruction. N°01.

Articles scientifiques:

1. Al-Qahtani, Mona faisal. (2015). “Associations between approaches to the Learning environment, and academic achievement” . -PhD M Ed- . Journal of Taibah University Medical Sciences. Saudi Arabia
2. Biggs, J & Kember, D & Leung ,D. (2001) “the revised two-factor study process questionnaire, R-SPQ2F,British” . Journal of education psychology. Vol 71. No 2. P/ 267-290.
3. Biggs ,J. (1999). “what the student does for enhanced learning” . Higher education research and development .18.
4. Biggs, J. (1991). “teaching for learning the view from cognitive psychology” . British Educational psychology. Vol (53).
5. Biggs, J. (2004). “The Role of meta learning in the study process” . Journal of Engineering Education.
6. Biggs, J. (1993). “What do inventories of student’s learning processes really measure” . British Journal of Education psychology.No63.PP/51-72.
7. Canon, F & Hewitt, He. (2000). “Learning and Thinking Styles, An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement” . Journal of Educational psychology. Vol 21. PP/ 413-430.
8. Felder, R. (1995). “Learning and teaching styles in foreign and second language education” . foreign language annals . 28(1). PP/ 21-31.
9. Marton, F & Saljo, R. (1976). “On qualitative differences in learning, I. Outcome and process” . *British Journal of Educational Psychology*. 46(1). PP/39–58.
- 10.McCarthy, B. (1990). “Using the 4mat system to Bring Learning Styles to Schools” . Educational leadership journal. October. PP/31-37.
- 11.Moutsios,A,Rentzos & Simpson ,A. (2005). “The translation to postgraduate study in mathematical thinking Style perspective” . Group for the psychology of mathematics education .Vol 3.

12. Muhammad S.B. Yusoff Wan N Arifin. (2015). "Educational environment and psychological distress of medical students :The role of a deep learning approach" . PhD. Journal of taibah University Medical Sciences. Saudi Arabia.
13. Nilgun, Yenice. (2012). "A review on learning styles and critically thinking disposition of pre-service science teachers in terms of miscellaneous variables, Asia –pacific forum on science learning and teaching" . volume13. Issue 2. Article 4.
14. Penger, S & Tekavcic, M. (2009). "Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's learning style theories, the case of the Slovenian Higher Education System" . Journal of Management. Vol 14. No 2 . PP/ 1-20.
15. Rayner, S & Riding, R. (1997). "Towards A categorization of Cognitive styles and learning styles" . Educational psychology. Vol 17. No1 & 2. PP/5-27.
16. Rick, Rudd, matt, baker et al. (2000). "Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: is there a relationship?" . Journal of agricultural education. University of Florida.
17. Roing, R & Rayan, R. (1993). "Hemisphericity style, sex and performances of a letter detection test" . Perceptual and Motor skills. 77. PP/323-340.
18. Siriopoulos, Costas & Pomonis, Gerasimos A. (2007). "Learning Style Changes and Their Relationship to Critical Thinking Skills" . Journal of College Teaching & Learning, Vol. 4. No. 1. PP/ 45-60.
19. Svensson, L. (1977). "Symposium Learning processes and strategies –II" . The British Psychological Society. British Journal of Educational psychology.

20. Vermunt , J, D. (1996). “Metacognitive, Cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies, a phenomenographic analysis” . Higher Education Journal. No31. PP/25-50.
21. Yalçın ,Dilekli. (2017). “the relationship between critical thinking skills and learning styles of gifted students” . European journal of education studies.
22. Zhang, L, F. (2000). “Relationship between thinking styles inventory and study process question naive personality and individual Differences” . Vol.2.
23. Zohre, Ghazi vakili & al. (2012). “The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance” . Journal of Advances in Medical Education. Shiraz University of Medical Sciences.

Thèses:

1. Grigorenko, E & Meier, E & Lipka, J & mohatt, G & Yanez, E & sternberg, R. (2004). “Academic and Practical intelligence” . A case study of the Yup’ik.
2. Jones , C. (2002). “Biggs 3p Model of Learning ,The Role of Personal Characteristic and Environmental Influences On Approaches to Learning ” . - Doctoral thesis unpublished- . Griffith University.

الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) : مقياس أساليب التعلم

البيانات الشخصية :

الجنس:..... السنة الدراسية:.....

التعليمة : عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة :

أمامك مقياس مكون من (20) مفردة كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم ، اقرأ كلا منها وأجب بوضع علامة (√) أسفل الخانة التي ترى أنها تعبر تماما عن طريقتك في التعلم ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، لا تستغرق وقتا في الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية .

ونشكر تعاونك معنا

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقا
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	
01	تمنحني أوقات الاستذكار الشعور بالرضا الشخصي العميق					
02	أقوم بتشكيل استنتاجاتي الخاصة لأكون راضيا عن تعليمي					
03	هدفي أن أجتاز المقرر الدراسي بأقل جهد ممكن					
04	أحفظ بعض المعلومات عن ظهر قلب حتى لو لم أفهمها					
05	أقتنع بأن أي موضوع أتعلم له سيكون شيئا					
06	تثيرني الموضوعات الجديدة لذ أسعى إلى جمع المعلومات عنها					
07	أجد المقررات غير ممتعة ،لذا أعمل ضمن الحدود الدنيا					
08	أدرس ملخصات تجعلني أجتاز السنة الدراسية أو المقرر					

قائمة الملاحق

الدراسي					
09	أجد موضوعات الدراسة الأكاديمية مثيرة كرواية أو فلم				
10	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها بالكامل				
11	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من محاولة فهمها .				
12	التزم عموما في دراستي بما هو محدد لأنني اعتقد أنه ليس من الضروري دراسة أي شيء إضافي.				
13	أدرس بجد لأنني أجد المواد ممتعة.				
14	أمضي كثيرا من أوقات فراغي في البحث أكثر حول الموضوعات الشيقة التي نوقشت في الحصص المختلفة .				
15	لا أهتم بالاطلاع على الموضوعات التي لا تأتي في الامتحان .				
16	أعتقد أن المحاضرين لا يتوقعون أن يمضي الطلاب وقتا في دراسة الموضوعات التي يعرفون أنهم لن يمتحنوا بها .				
17	أذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة أرغب في أن أجد إجابة لها .				
18	أبحث في القراءات المقترحة من قبل المحاضرين .				
19	لا أهتم بدراسة المادة التي لن أمتحن بها .				
20	أرى أن الطريقة الأفضل لاجتياز الامتحانات هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة للأسئلة .				

الملحق رقم (02): مقياس التفكير الناقد

الجنس : ذكر () - أنثى ()

1 - السن :

2 - عزيزي الطالب :

هذه مجموعة من الأسئلة، كل سؤال لو خياران، والمطلوب منك قراءة كل سؤال جيدا. ولكي تقوم بالإجابة

عليك إتباع التعليمات التالية:

- اقرأ أسئلة الاختبار قراءة متأنية .

- أجب عن جميع الأسئلة .

- لا تلتفت إلى زميلك أثناء الإجابة فلكل قدرته على التفكير الناقد .

- أسأل أستاذك فور مقابلتك لأي صعوبة أو غموض في أسئلة الاختبار .

- لعلمك لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك

بدقة

كما لا تختار سوى إجابة واحدة لكل مفردة

3 - التفسير :

تعليمات:

كل تمرين فيما يلي يتكون من فقرة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.

قائمة الملاحق

افتراض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في الفقرة المختصرة صادق ، والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة منطقيا وبغير شك كبير أم لا .

إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترب على الفقرة بدرجة معقولة من اليقين حتى ولم تترتب عليها بالضرورة وعلى نحو مطلق فضع في ورقة الإجابة علامة (X) في الخانة التي عنوانها النتيجة مترتبة ، وإذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على الحقائق الواردة في الفقرة بدرجة معقولة من اليقين فضع في خانة الإجابة علامة (X) في الخانة التي عنوانها (غير مترتبة).

في بعض الحالات قد يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة أكثر من نتيجة مقترحة وفي حالات أخرى لا يترتب على الفقرة أية نتيجة مقترحة.

1- النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر ومخرج للسيطرة على

ثروات الشرق دون استعمار عسكريا.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
01	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق والغرب تتسم بالاتحاد والتعاون المطلق		
02	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب وحظره في حل النزاعات الإقليمية.		
03	أكبر دليل على النظام الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد الشرق أنه اتخذ مبررات لشن حرب الخليج.		
04	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط.		

قائمة الملاحق

2- إن غرق السفينة السورية في خليج أبي قير بالإسكندرية وبها كميات كبيرة من حامض النيتريك

به خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقة ومعلوم أن حامض النيتريك يتفاعل مع الأملاح

الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
05	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية.		
06	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقها.		
07	مياه البحر لا تتأثر بأي حامض.		

3- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
08	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم.		
09	يوفر الشمال المدارس والمؤسسات والرعاية والاهتمام.		
10	لا يتمتع أهل الشمال بصحة نفسية جيدة عن أهل الجنوب.		

4- قانون التعريب جعل اللغة العربية الأولى والرئيسية في الدراسة، أصبحت اللغة الانجليزية

والفرنسية لغتين ثانيتين حرصا على القومية والهوية العربية للشعب الجزائري.

الرقم	العبارة	مرتبة	غير مرتبة
11	جميع اللغات على درجة متساوية من الأهمية ولذلك يدرسها الطلاب.		
12	تعلم اللغتين الانجليزية والفرنسية يجعلنا نتفتح على العالم الغربي .		

5- يتفوق الرجال على النساء في العمليات الميكانيكية .

الرقم	العبرة	مرتبة	غير مرتبة
13	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي.		
14	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي عن السيدات .		
15	العمل المكتبي للرجال أكثر من النساء.		

4 - الدقة في فحص الوقائع :

تعليمات :

يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من فقرة قصيرة تأتي بعدها بعض النتائج .اقرأ محتويات كل فقرة بدقة ثم اقرأ النتائج التي تأتي بعدها واحدة بعد الأخرى .احكم إذا كانت كل نتيجة تتبع الوقائع الواردة في الفقرة أم لا ، فإذا كنت ترى أنها تتبعها املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة أما إذا كنت ترى أن النتيجة لا تتبع الوقائع الواردة في الفقرة فاملأ المربع الذي تحت كلمة غير صحيحة.

وفيما يلي مثال ، وتوضح العبارات التي بين القوسين فيه الأسباب التي جعلتنا نحكم على النتيجة

بأنها صحيحة أو غير صحيحة.

مثال: تعتبر الصين من حيث قوتها العسكرية دولة من المرتبة الثانية وهي تلعب دورا خطيرا في

الحرب الباردة التي تشكل كثيرا من مناطق العالم ذات الأهمية بالنسبة للغرب .

(1) الصين ثاني دولة في العالم من حيث القوة العسكرية (هذه الإجابة غير صحيحة ، لأن الفقرة تتضمن

أن الصين دولة من المرتبة الثانية التي يمكن أن تشكل عددا من الدور يسبقها عدد آخر في المرتبة

الأولى وليست الدولة الثانية على وجه التحديد).

(2) منطقة جنوب آسيا هي أكثر مناطق الحرب الباردة حساسية وأهمية للغربيين،(هذه الإجابة غير

صحيحة لأنه جاء في الفقرة أن منطقة جنوب آسيا حساسة ولها أهميتها عند الغربيين ولكنها لم تحدد

بأنها أكثر مناطق العالم حساسية وأهمية).

(3) الصين لها أهميتها الخاصة بالنسبة للحرب الباردة في منطقة جنوب آسيا (الإجابة غير صحيحة ،

وتؤكدها البيانات الواردة في الفقرة)

6- تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية

دور المرأة في تنمية وطنها ، وهناك مننديات لتوعية المرأة للقيام بدورها وتفعيل هذا الدور في المشاركة

السياسية الواردة في الدستور الجزائري أي أنه تجب التوعية بالحقوق والواجبات السياسية للمرأة.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير .		
17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية.		
18	المرأة الجزائرية أصبحت أكثر وعيا بحقوقها وواجباتها السياسية عن غيرها في المغرب العربي.		

قائمة الملاحق

7- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية هي

قضية جوهرية ومن أبرز المسائل المتعلقة في حوار شمال - جنوب ، 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	العبرة	صحيحة	غير صحيحة
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	الجنوب دائما في احتياج لتكنولوجيا الشمال.		

8- في عصر العولمة وانتشار المعلومات ، جرت مفاوضات كامب ديفيد الثانية في سرية تامة

ووسط تعقيم إعلامي متعمد ، ولم تتجح شبكات الانترنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم

مذهل من اختراق الغرف والكشف عما يحدث بداخلها .

الرقم	العبرة	صحيحة	غير صحيحة
22	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين.		
23	العولمة أحيانا ما تفسد الأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات		
24	العولمة أكلوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق		

قائمة الملاحق

25	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ قراراته.
26	ما حدث في مفاوضات كامب ديفيد الثانية يعتبر رده على العولمة.

5 - إدراك الحقائق الموضوعية :

6 - تعليمات :

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة سنجد عددا من النتائج ، اقرأ كل نتيجة على حدة وقرر هل هي صحيحة أو غير صحيحة ، لا تجعل عاطفتك أو تعصبك يؤثران في حكمك ، ولا تنتقد لنتيجة لمجرد أنك تميل إليها، تمسك فقط بالحقائق المعطاة وأحكم ما إذا كانت النتيجة تتبع الحقائق أم لا، فإذا كنت ترى النتيجة صحيحة أملاً المربع الذي أمام رقمها (في ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة ، أما إذا كنت ترى أنها غير صحيحة فاملاً المربع الذي تحت كلمة غير صحيحة .

وفيما يلي مثال ، وتوضح العبارات التي بين قوسين الأسباب التي جعلتنا نحكم على النتيجة بأنها صحيحة أو غير صحيحة . يعتمد الحكم في جنوب إفريقيا على اضطهاد الملونين ، وقد عمدت دول كثيرة إلى مقاطعة جنوب إفريقيا لهذا السبب.

(1) اضطهاد الناس بسبب لونهم غير إنساني ولذلك تقاطع جنوب إفريقيا . (هذه النتيجة صحيحة لأنها تعتمد على سبب موضوعي ولأنها تأخذ بما أخذت به دول كثيرة).

(2) إذا غيرت جنوب أفريقيا من سياستها تجاه الملونين نعيد النظر في علاقتنا معها.(هذه النتيجة صحيحة، لأن علاقتنا بجنوب إفريقيا ترتبط موضوعيا بسياستها تجاه الملونين فمن البديهي أن تتغير هذه العلاقة إذا تغيرت سياستها).

3) لا تتوقع أن تغير جنوب إفريقيا من سياستها تجاه الملونين (هذه النتيجة غير صحيحة عاطفيا لا نأخذ في الاعتبار إمكانية أن تغير جنوب إفريقيا في المستقبل سياستها تجاه الملونين، وهذا أمر ممكن حدوثه).

9- بين الحين والحين ينادي المهتمون بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العلمية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهما أفضل وتطبيقا أحسن لتلك العلوم 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 الانجليزية 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 المتوفى .		
33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية.		

قائمة الملاحق

11- يجب أن يتفهم الآباء جيدا طبيعة المرحلة التي يمر بها الأبناء وضرورة معاملتهم بطرق

أفضل تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابوا باضطراب ينقص من قدرتهم كأفراد ، وأنه يجب على الآباء ألا يتدخلوا في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعوا التفكير الصحيح 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 أن يعامل الآباء أبنائهم كما عامل أجدادنا آباءنا.		

12- تشكل قضية السلام وتطبيع العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على

الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
37	الوصول على الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات .		
38	الوصول على السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول إليه .		
39	تسعى إسرائيل لتطبيع العلاقات مع الدول المجاورة ونشر السلام .		

13- تنشر بعض الصحف أخباراً تتعلق بمشاهير المجتمع 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	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية .		
42	لا يمكن بأي حال من الأحوال القضاء على الشائعات في الصحف .		

7 - إدراك إطار العلاقة الصحيح

تعليمات:

إطار العلاقة الصحيح هو الإطار الذي يربط الموضوع بالظروف التي لها صلة به أو المجال الذي يعمل فيه ، فإذا كنا نتكلم عن أحد ملوك التاريخ مثلاً فلا بد من أن نرجع إلى الإطار التاريخي الذي يحدد معالم الفترة التي عاش فيها حتى يكون حكماً عليه في ضوء معرفتنا بمجموعة الظروف التي يحددها الإطار التاريخي ، وإذا كنا نناقش ظاهرة علمية فلا بد من أن نرجع إلى الإطار العلمي الذي يوضح كل ما يصل بالنظرية أو النظريات التي تفسر الظاهرة حتى لا تخرج تفسيراتنا عن المضمون الذي يحدده الإطار العلمي الذي تنتمي إليه الظاهرة.

ويبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة ستجد عدداً من

النتائج اقرأ كل نتيجة وقرر هل هي صحيحة أو غير صحيحة في ضوء العلاقة التي تتضح لك من

الحقائق الواردة في الفقرة ، فإذا كنت ترى أن النتيجة صحيحة إملأ المربع الذي أمام رقمها (في ورقة

الإجابة) تحت كلمة صحيحة أما إذا كنت ترى أنها غير صحيحة فإملاً المربع الذي تحت كلمة غير صحيحة .

وفيما يلي مثال ، وتوضح العبارات التي بين قوسين فيه الأسباب التي تجعلنا نحكم على النتيجة بأنها صحيحة أو غير الصحيحة .

مثال: كان قدماء المصريين يعتقدون أن الملك لا يموت ، فهو بعد موته تقدر له حياة جديدة وأنه يخرج بعد موته كل صباح ليركب أحد الزوارق ليتلقى الشمس عند ولادتها في شرق الدنيا ولذلك صنعوا لملوكهم مراكب الشمس التي كانت توضع بجوار مدافنهم.

(1) لا أتصور أن يفكر شخص أن ملكا لا يموت .(هذه النتيجة غير صحيحة ، لأنها تستند إلى الإطار التاريخي الذي يبين فكرة المصريين عن الملوك وحياتهم الجديدة).

(2) كانت للملوك عند قدماء المصريين قداسة غير عادية .(هذه النتيجة صحيحة لأنها تتفق مع الإطار التاريخي كما توضح معالمه الحقائق الواردة في الفقرة) .

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	العبرة	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 .		

قائمة الملاحق

45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع .		
46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.		

15- يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواعا متعددة من الكحوليات والمخدرات نظرا لبعض الظروف

والأحداث الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بهم وقد أعلنت الصحف الرسمية وتقارير الجهات المعنية 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.		

8 - التطرف في الرأي :

تعليمات:

فيما يلي عدد من الفقرات تتضمن كل فقرة منها بعض البيانات عن موضوع من الموضوعات العامة ، وبلي كل فقرة من هذه الفقرات عدد من العبارات ترتبط جميعا بالموضوع الذي تناقشه الفقرة، اقرأ هذه الفقرات الواحدة تلو الأخرى وكذلك العبارات التي تليها ثم قرر بالنسبة لكل عبارة هل هي متطرفة أم غير متطرفة في ضوء الحقائق الواردة في الفقرة.

مثال توضيحي : يشكو الريف عادة من تركيز الخدمات الصناعية في المدن الكبيرة وخاصة القاهرة والإسكندرية وكانت الصناعة حتى وقت قريب لا تمتد إلى الريف كثيرا مما يؤدي إلى التركيز على الزراعة.

(1) ليس بالريف أي نوع من الصناعات (متطرف).

(2) لازال الاهتمام في القرية موجها كله للزراعة (متطرف)

(3) القاهرة والإسكندرية أكثر مدن جمهورية مصر العربية تصنيعا (غير متطرفة)

(4) ولأن أقرأ الفقرات التالية والعبارات التي تليها وقرر هل هي متطرفة أم غير متطرفة.

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 قيمه وعاداته 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 يقطع .		
53	يجب أن نأخذ من الإعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية.		
54	الإعلام الغربي يجب أن يخضع للحوار والمناقشة والحكم .		

قائمة الملاحق

17- قامت اللجنة الثقافية بالجامعة بإقامة ندوة حول العولمة في بلادنا وقد استضافت اللجنة

بعض رجال الفكر والدين والمتفكرين .

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 تتوازي 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 من أجنبيات قضية يجب أن ينتبه إليها المسؤولون في الدولة

نظرا لخطورة ذلك على الشاب الجزائري وأيضا لآثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي

يضر بها المثل في الترابط والانضباط والاستقرار .

قائمة الملاحق

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.		
63	الزواج العرفي من أجنبيات يجب أن توضع عليه قيود صارمة من قبل المسؤولين .		

الملحق رقم (03) : نتائج الدراسة :

التطرف	إدراك العلاقة	إدراك الحقائق	الدقة	التفسير	مجموع	عميق	سطحي	
Pearson سطحي	.024	-.108	.000	-.094	-.120*	-.079	1	
Corrélations	.699	.077	.996	.123	.049	.194		
	211	211	211	211	211	211	211	
Sig- (2-tailed)	.096	.079	-.022	.156*	.094	1	-.079	
N	.115	.198	.717	.010	.125		.194	
	211	211	211	211	211	211	211	
Pearson عميق								
Corrélation								
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson مجموع	.361**	.449**	.411*	.584**	1	.094	-.120*	

Correlation	.049 211	.125 211	211	.000 211	.000 211	.000 211	.000 211	.000 211
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson التفسير	-.109	.166*	.572**	1	.121	.103	.171*	-.084
Corrélations	.114 211	.016 211	.000 211	211	.078 211	.134 211	.013 211	.222 211
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson الدقة	.037	.013	.462**	.121	1	.143*	-.041	.102
Corrélation	.592 211	.853 211	.000 211	.078 211	211	.039 211	0.555 211	.139 211
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson إدراك الحقائق	-.092	.063	.503**	.103	.143*	1	.061	-.044
Corrélations	.184	.365	.000	.134	0.39		.377	.528

	211	211	211	211	211	211	211	211
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson إدراك العلاقة	.033	.148*	.340**	.171*	-.041	.061	1	-.067
Corrélation	.634	.032	.000	.013	.555	.377		.331
	211	211	211	211	211	211	211	211
Sig- (2-tailed)								
N								
Pearson التطرف	-.029	-.142*	.502**	-.084	.102	-.044	-.067	1
Corrélations	.679	.040	.000	.222	.139	.528	.331	
	211	211	211	211	211	211	211	211
Sig- (2-tailed)								
N								

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
سطحي	211	27.28	5.721	.394
عميق	211	35.02	5.667	.390

One-Sample Test

	T	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Interval of the	
					Lower	Upper
سطحي	-6.908	210	.000	-2.720	-3.50	-1.94
عميق	12.876	210	.000	5.024	4.25	5.79

