جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

فاعلية برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- بوخاري ذهبية
- خرشف ناريمان

تحت إشراف الأستاذة :

- د.رباحي سعاد

السنة الجامعية: 2020_2021

الإهداء

بسم الله بدأت ، وبالعقل فكرت وباللسان عبرت وبالقلم خططت إلى كل من بذل قطرة دم ونبضة حب في سبيل الدين ، والعلم والوطن.

إلى كل من اسمهما عال وقدرهما يلوح في العلالي وطيفهما لا يغيب ولن يغيب عن خيالي

إلى كل من هما برحمة ربي دعاني ووجهيهما يبتسم أن راني إليكما يا من في الدنيا شهيدان في الجنة قريبان وعن النار بعيدان إلى أمي وأبي حفظهما الله ، إلى من علمتني انه يمكن أن ننحت تمثال الأمل من صخرة اليأس إلى منبع فخري ومعلمة أملي ومسيرتي الدكتورة **رباحي سعاد** ، إلى أخواني وأخواتي وزوجي والعائلة جميعا .

إلى كل من جمعتني معه لحظة خير وعلاقة محبة إلى كل زملائي بالجامعة.

إلى كل هؤلاء اهدي ثمرة عملي هذا.

ذهبية

الإهداء

لابد ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة نعود إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير باذلين جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد ، وقبل أن نمضي تقدم أسمى آيات الشكر و الانتمان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة.....

والى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة ... إلى جميع أساتذتنا الأفاضل ....

"كن عالما.... فان لم تستطع فكن متعلما ، فان لم تستطع فأحب العلماء ، فان لم تستطع فلا تبغضهم"

واخص بالتقدير والشكر :

الدكتورة **رباحي سعاد** ، أتقدم بفائق الشكر على مساعدتها على إتمام هذا البحث، وقدمت لنا العون وزودتنا بالمعلومات الأزمة لإتمام هذا البحث

و أقدم الشكر إلى كل من زرع التفاؤل في دربنا وقدموا لنا المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات

واخص بالشكر أيضا إلى زميلتي **"بوخاري ذهبية"** التي ساعدتني في انجاز هذا البحث

أما الشكر الذي من النوع الخاص فنحن نتوجه بالشكر أيضا إلى كل من لم يقف بجانبنا ومن وقف في طريق بحثنا فلولا وجودهم لما أحسسنا بمتعة البحث وحلاوة المنافسة الايجابية ، ولولاهم لما وصلنا إليه.....

وأخيرا اشكر والداي وأنا اعلم كلماتي لا توفي حقهم فلهم مني كل الحب والتقدير والاحترام والامتنان لهما فهما السند الداعم لي في الحياة.

إلى أخواتي حبيباتي والى خطيبي **"إسماعيل قاسمي"** كل الحب والود .

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

ناريمان

شكر وعرفان

بادئا نشكر ونحمد رب العباد العلة القدير شكرا جزيلا طيبا مباركا فيه، الذي أنارنا بالعلم وزيننا بالحلم وأكرمنا بالتقوى وانعم علينا بالعافية ويسر أمرنا .

وعرفانا بالمساعدات التي قدمت لنا حتى ننجز هذا العمل نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للأستاذة الفاضلة التي زودتنا بالعلم والمعرفة والنصائح التي من خلالها أنجزنا العمل المطلوب فألف تحية شكر واحترام للأستاذة الدكتورة :

رباحي سعاد

كما لا ننسى بالذكر أكمالية الشهيد زوال محمد بدائرة السواقي التي وافقت على إجراء البرنامج مع تلامذتها وتعاون الأستاذ المحترم **رقيق البشير** الذي طبق لنا البرنامج والمقياس ، ألف تحية وشكر وعرفان وتقدير لمدير هذه المؤسسة ومقتصدها **بوخاري ابراهيم** وكل الذين ساهموا في تقديم المعلومات التي طلبناها من مؤسستهم.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وعن هذا جاءت دراستنا متمحورة في الاشكالية التالية:

-هل للبرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني فعالية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط ؟

وانطلاقا من هذا الاشكال تفرعت التساؤلات الجزئية التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي؟

وقد صيغة الفرضيات التالية:

_للبرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني فعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

والفرضيات الجزئية كالتالي:

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي.

وتم الاعتماد على المنهج شبه تجريبي الملائم لدراستنا ، زكانت ادوات الدراسة متمثلة في "برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط" والذي طبق في حصة الرياضات ، ومقياس التفكير الناقد، وكانت العينة مكونة من (37) تلميذ وتلميذة من متوسط الشهيد زوالي محمد بدائرة السواقي ولاية المدية ، وتحصلنا على النتائج التالية:

-توجد فاعلية للبرنامج باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنهمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

-لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الاخير تمت مناقشة النتائج بالعودة الى اطار النظري والدراسات السابقة ، ووضع خلاصة الدراسة مع الاستنتاج العام وكذا الخاتمة، والختم بالمراجع والملاحق.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
البسملة	
كلمة شكر	
ملخص الدراسة	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
مقدمة	أ.ب.ج
الجانب النظري: **الفصل الأول : التعريف بالدراسة**	
إشكالية الدراسة	05
فرضيات الدراسة	08
اهمية الدراسة	07
اهداف الدراسة	08
تحديد المفاهيم	08
عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها	14
خلاصة	16
الفصل الثاني: **إستراتيجية التعليم التعاوني**	
تمهيد	18
تعريف الإستراتيجية	19
تعريف التعليم التعاوني	21
مقارنة بين التعلم التنافسي والفردي والتعاوني	21
تعريف إستراتيجية التعليم التعاوني	21
نشأة وتطور إستراتيجية التعليم التعاوني	22
شروط تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني	24
مكونات إستراتيجية التعليم التعاوني	24
خطوات إستراتيجية التعليم التعاوني	25
الأسس التي يقوم عليها التعليم التعاوني	26
مبادئ إستراتيجية التعليم التعاوني	27
دور المعلم في إستراتيجية التعليم التعاوني	29
دور التلاميذ في إستراتيجية التعليم التعاوني	31
فوائد إستراتيجية التعليم التعاوني	32
العناصر الأساسية في إستراتيجية التعليم التعاوني	33

البيئة التعليمية الداعمة لإستراتيجية التعليم التعاوني	34
نظريات التعليم التعاوني	35
أهداف إستراتيجية التعليم التعاوني	37
مزايا إستراتيجية التعليم التعاوني	38
خلاصة الفصل	40
الفصل الثالث: **التفكير الناقد**	
تمهيد	42
تعريف المهارة	43
مكونات المهارة	44
تعريف التفكير	44
خصائص التفكير	44
تعريف التفكير الناقد	45
مهارات التفكير الناقد	47
التفكير الناقد وعلاقته ببعض أنماط التفكير	49
قياس التفكير الناقد	50
معايير التفكير الناقد	51
المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد	53
خطوات التفكير الناقد	54
خصائص التفكير الناقد	55
التفكير الناقد وحل المشكلات	56
طرق تنمية مهارات التفكير الناقد	57
معوقات تنمية التفكير الناقد	58
أهمية التفكير الناقد	59
خلاصة الفصل	61
الجانب الميداني: **الفصل الرابع: منهجية الدراسة**	
تمهيد	63
إجراءات البحث / منهج البحث	63
حدود الدراسة	65
عينة البحث	66
الخصائص السيكومترية	68
الاساليب الاحصائية	69
الفصل الخامس: **عرض وتحليل ومناقشة النتائج**	
تمهيد	74
عرض نتائج الفرضية العامة	75

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	77
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	78
تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية العامة	79
الاستنتاج العام	79
خلاصة الفصل	79
خاتمة	81
قائمة المراجع	84
قائمة الملاحق	90

قائمة الجداول

الجدول رقم (01)	التصميم التجريبي للدراسة
الجدول رقم (02)	النسب المئوية للذكور والاناث
الجدول رقم (03)	انتماء الاجابات للاسئلة
الجدول رقم (04)	نتائج الصدق للدراسة الاستطلاعية بطريقة المقارنة الطرفية.
الجدول رقم (05)	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الجدول رقم (06)	يوضح نتائج الثبات بطريقة الفا كرونباخ
الجدول رقم (07)	فاعلية برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حصة :الرياضيات
الجدول رقم (08)	نتائج اختبار الفروق ت (t-test)
الجدول رقم (09)	نتائج حساب اختبار ت(t-test)بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي
الجدول رقم (10)	نتائج حساب اختبار ت(t-test)بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

مقدمة

المقدمة:

تمثل إستراتيجية التعليم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس ويهدف الى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب الطلاب ، لذا لقي هذا الأسلوب اهتماما كبيرا منذ الثمانيات القرن الماضي ، وذلك لاستخدامه كبديل للأسلوب التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون ،فعلى الرغم من تعدد الدراسات العلمية والتي أوضحت أهمية استخدام أسلوب التعلم التعاوني بدلا من تعلم التنافس التقليدي خاصة في ولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن نظام التعليم العربي مازال يعاني من قصور في أساليب تدريس القادرة على مسايرة عصر التكنولوجيا المتقدمة ، وذلك لاعتمادها على أسلوب التقليدي في التدريس والتقويم وهو أسلوب يقوم على مبدأ تلقين طالب للمادة الدراسية وقياس قدرتها على الحفظ والاسترجاع وترديد المناهج المقررة التي تنتهي بانتهاء الامتحان عوضا عن فهم الطالب للمادة وتطبيقها .

ومن هذا المنطق ولكي تحقق إستراتيجية التعليم التعاوني أهدافها العامة والخاصة تعالت أصوات المهتمين بالتربية والتعليم على ضرورة أن تنازل عضو هيئة التدريس عن شيء من طرق التدريس التقليدية وخاصة التي تركز على الحفظ والتلقين.

لصالح طرق جديدة وفعالة ، تركز على نشاط التلميذ وايجابياته ومشاركته تحت إشراف هيئة التدريس وتوجيهه.

ولعل ما سبق يدعو إلى البحث عن طرق حديثة في تدريس المناهج وطرق التدريس العامة التي تركز على نشاط المتعلم وايجابياته وتساعد في تنمية المهارات الأخرى لدى المعلمين ، وتفرز روح المشاركة والتعاون وتعد إستراتيجية التعليم التعاوني من ابرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال ، إذ أنها تتيح للمتعلمين فرص العمل في مجموعات ويشعر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي ، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعات مسؤوليته كما أنها توفر للمتعلمين مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء ،وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة والمهارات الاجتماعية .

وهناك من يرى أن بناء مجتمع قادر على التفكير بصفة عامة وعلى التفكير الناقد بصفة خاصة هدف من أهداف التربية، وقد ذكرت الخطيب أن التفكير الناقد تتضح أهميته في عصر العولمة حيث تموج العالم بتيارات فكرية وثقافية متناقضة، فالتفكير الناقد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في معايير محددة كما أنه يساهم في تحسين قدرة المتعلم على التحليل المنطقي للقضايا والمكلات التي تواجههم ، ويحسن من قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المختلفة .

لقد أصبح التفكير الناقد موضوعا رئيسيا في التعليم المعاصر ، بل يعد مطلبا مسبقا للتوافق الشخصي ، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية ، مثل التذكر وحل المشكلات ، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقيا واقتراح البدائل إذ يعد متطلبا رئيسيا لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية ، ومستوياتهم الثقافية واختلاف أعمالهم ووظائفهم فالفرد الذي يمتلك تتلك القدرات يكون مستقلا في تفكيره وقادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعيا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه .

ويمارس التفكير الناقد لأغراض متعددة منها : الكشف عن العيوب والمحاسن أو للتأكد من شيء فيه غموض ،أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما ، وعلى هذا الأساس فانه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم ، وتمكن أهميته في أنه يزيد فعالية النشاط العقلي للتلميذ ويؤدي إلى الإتقان وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه .

للأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صحة ودقة ،وكذلك يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها ، وأيضا يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين والحجج الواقعية وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء .

لذا بدا الاهتمام يتزايد بالتفكير الناقد منذ منصف القرن الماضي فظهرت الدعوات إلى الاهتمام بالتربية الناقدة ، والتعليم الناقد لأنه يسهم في جعل المتعلم أكثر دقة وفهمها لكافة مجالات الحياة ويكون أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره في أي موقف يتعرض له.

وبناء على ما سبق ونتيجة لأهمية إستراتيجية التعليم التعاوني وأهمية مهارات التفكير الناقد لذلك جاءت الدراسة الحالية التي تناولت دور إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط .

قسمت الدراسة إلى جانبين جانب نظري والأخر تطبيقي ولقد احتوى الجانب النظري على الفصول الآتية :

الفصل الأول : وتم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها وكذا المصطلحات الأساسية وأخيرا الدراسات السابقة .

الفصل الثاني : وخصص إستراتيجية التعليم التعاوني .

الفصل الثالث : خصص لمهارات التفكير الناقد .

الفصل الرابع: وتتضمن إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تناولها من خلال الهد من الدراسة والإجراءات العينية والأدوات المستخدمة فيه وخيرا نتائجها أما الدراسة الأساسية فقد تم تناولها من حيث المنهج المتبع في الدراسة والمجتمع الأصلي ، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها والأدوات المستخدمة ثم إجراءات التطبيق وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: فقد تم فيه عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها وفق فرضيات الدراسة والدراسات السابقة ، ثم استنتاج عام لتنتهي الدراسة بخاتمة ومجموعة من الاختيارات في ضوء النتائج المتوصل إليها .

الجانب النظري:

الفصل الأول
التعريف بالدراسة

- الإشكالية:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط مرحلة حساسة كونها تتوسط التعليم العام، فهي تتطلب عناية واهتمام إذ أن التلميذ يتحصل فيها على المعارف الضرورية واهم الكفاءات والمهارات الأساسية التي تمكنه من مواصلة تعليمه ، وهذا يتطلب أن يكون الأستاذ الذي يعلم مكونا تكوينا شاملا، ومتصفا بصفات تمكنه من التكيف والاندماج مع مختلف المواقف التدريسية أثناء تعامله مع التلاميذ، ويكون يراعي الفروق الفردية لتحديد المستويات العقلية والأدائية الراهنة والمستقبلية للتلاميذ ، ومقارنة تحصيلهم الدراسي مع اقرأنهم ، فلكل تلميذ احتياجات تعليمية مختلفة من حيث الخلفية التعليمية والشخصية والاجتماعية ، والتفاوت عن زملائه من حيث مستوى تطور المهارات الأكاديمية، ومن أكثر العوامل تأثيرا نجد إستراتيجية أو طرق التدريس المتبعة أهمها التعليم النشط الذي ظهر في عهد فريني وجون ديوي ، ومن بين استراتيجياتها نجد إستراتيجية التعليم التعاوني ، ويعني ترتيب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين . (محمد الحيلة ،2002 ، ص 84)

وذلك لرفع مستوى التلاميذ من خلال التوفيق والمزاوجة بين قدراتهم والمواد والأساليب التعليمية المناسبة لهم ، حيث أشارت الدراسات في هذا الشأن إلى أن إستراتيجية التعليم التعاوني تودي إلى تحسين اتجاهات التلاميذ نحو المادة وزيادة تحصيلهم الدراسي فيها، حيث تجعل التلميذ يساهم ويشارك في العملية التعليمية دون الاعتماد على المعلم . (طارق عبد الرءوف ، 2008 ، ص33)

ولكن بالنظر إلى واقعنا نجد أن الاعتماد على هذه الطريقة غير منتشر في المؤسسات التربوية ونجد أن طرائق التدريس كطريقة الإلقاء هي الأكثر استخداما ، فنرى أن هذه المؤسسات التربوية تعاني من تدني مخرجات التعليم بصفة عامة وفي مهارات التفكير بصفة خاصة، فقد أشار مختار (1993) الى انه "اتضح أن هناك قصور في بعض المدارس التعليم العام في تعليم تلاميذها أسلوب التفكير السليم وعلى الأخص التفكير الناقد. (مختار ،1993 ،ص 42)، فتسمية التفكير الناقد هي بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة ، كما انه يساهم في تحسين قدرة التلميذ على التحليل المنطقي للقضايا والمشكلات التي تواجههم، ويحسن من قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المختلفة.

وقد أكد صبحا (2002): أن تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين يرفع من تقديرهم وثقتهم بذاتهم ويحسن من تحصيلهم ، ويشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى ، بالإضافة إلى تنمية قدرتهم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي. (صبحي ، 2001 ، ص 56)

ومع هذه الايجابيات أردنا وضع برنامج تعليمي يعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد من اجل تحسين مخرجات التعليم و التأكيد على أن التلميذ هو محور العملية التعليمية ، فنجد في دراسة عز الدين 2002 حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية

التعليم التعاوني دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق ، تكونت العينة من 50 تلميذا موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة ، فقد بينت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التفكير الناقد عموما ومهاراته الفرعية " الاستنتاج ، التفسير ، الاستنباط، معرفة الافتراضات ، تقويم الحجج " (علي، 2010 ، ص 165 ،169)

وكذا دراسة أجراها ألغامدي (2001) السعودية: حول فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني وحل مشكلات التحصيل ومهارات التفكير العليا في الرياضيات ، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة في الصف الثاني متوسط ، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني المدمجة مع إستراتيجية حل المشكلات ، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ومستوى التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني. (علي، 2010 ،ص 31)

ومن ذلك المنطلق جاءت فكرة الدراسة الحالية ، للوقوف على اثر فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وعليه تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

- هل للبرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجي التعليم التعاوني فاعلية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي؟

2-الفرضيات:

الفرضية العامة:

للبرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الجزئية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي.

3-أهمية الدراسة :

لكل بحث أو دراسة تجرى أسباب ودواعي محددة تخلق لها أهمية تستدعي إجراءها، ولم تخرج هذه الدراسة الحالية عن هذه القاعدة ، ويمكن أن تصاغ فيما يلي :

1-إن الدراسة الحالية تهتم في تقديم برنامج تعليمي يساهم في وضع إستراتيجية التعليم ،بالخصوص التعليم التعاوني وكذا تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي .

2-تعويد التلاميذ على العمل التعاوني ، لأهميته في انجاز معظم الأعمال وبداية فقده في المجتمع.

3-التفكير الناقد له أهمية في جعل عملية اكتساب المعرفة عملية نشطه تساهم في الإتقان الأفضل وفهم أعمق للمحتوى.

4-يمكن أن يفيد المعلمين في التعرف على فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني في مهارات تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

5-تزود الدراسة الحالية الباحثين بأساس نظري يساعدهم في التعرف على مهارات التفكير الناقد وتشجع الباحثين على البناء على دراسات والأدبيات المرتبطة بها ونقدها وتمحيصها.

6-توجه أنظار تلاميذ الثانوي إلى أهمية استخدام التعليم التعاوني وتطوير أنفسهم أو أدائهم المهني والوظيفي .

7-تساهم هذه الدراسة بمساعدة المتعلم أن يكون باحثا معتمدا على ذاته وداعما لمجتمعه وموردا يستثمر في رقي وتقدم مجتمعه المعرفي والاقتصادي.

4- أهداف الدراسة:

1-محاولة معرفة مدى فاعلية تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعاوني وتنمية مهارة التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-تحديد مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها من خلال إستراتيجية التعليم التعاوني .

3-محاولة الوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد المعلمين في مجال التربية .

4-تحقيق أهداف البرنامج التعليمي في مساعدة التلاميذ.

5-محاولة إثراء ميدان علوم التربية وعلم النفس بإعطاء زملائنا إطارا مرجعيا يستفيدون منه في بحوثهم.

6-معرفة مستوى إستراتيجية التعليم التعاوني.

7-معرفة مستوى تنمية التفكير الناقد.

5- تحديد المفاهيم:

5-1- التعريف العام للبرنامج التعليمي: عرفها سعد نهاد (2006) ، بانها منظومة معلومات ونشاطات عملية تعليمية تعمل تحت شروط وتعليمات محددة تتضمن محتوى وانشطة وعناصر تقدم بنحو علمي دقيق واساليب تدريسية وتقويمية وفقا لاهداف البرنامج مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم. (سعد نهاد، 2006، ص)

5-2- التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي: هو مجموعة من التطبيقات في مادة الرياضيات حسب مهارة ا: لتحليل ، الاستنتاج ، التفسير ، والاستنباط، خاص بتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

5-3- التعريف العام لإستراتيجية التعليم التعاوني:يعرف بأنّه نوع من التعليم يتيح الفرصة لعدد من المتعلمين للتعلّم من بعضهم والعمل داخل مجموعات، لا يقل عددها عن شخصين ولا يزيد عن سبعة أشخاص، يتعلّمون بطريقة اجتماعيّة من خلال المجموعات، خبرات تعليمية ومهارات تؤدّي في النهاية إلى الوصول للهدف من الدّرس، باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، ويسمى هذا النوع من التعليم بالتعليم الرّمزي. (جابر جابر ، 1999،ص 86)

5-4- التعريف الإجرائي لإستراتيجية التعليم التعاوني: هي تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة للعمل مع بعض في مادة الرياضيات ، بحيث لا تتعدى المجموعة الواحدة أربعة أفراد.

5-5 –التعريف العام للتفكير الناقد: هو تحليل دقيق وموضوعي لأي ادعاء، او اعتقاد للحكم على مدى صحته وصدقه وقيمته، وهو عملية عقلية تضم مجموعة من المهارات التفكير التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة او مجتمعة ، دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء او الموضوع وتقويمه استنادا الى معايير معينة ، من أجل اصدار حكم على قيمة أو شيء أو التوصل الى استنتاج أو تعميم أو قرار. (ابراهيم مجدي عزيز ، 2004، ص 369-370)

5-6-التعريف الإجرائي للتفكير الناقد: هو الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ في مقياس التفكير الناقد المعد من طرف RASCH والمترجم من طرف " نبيل بحري".

6-عرض الدراسات السابقة:

دراسة مكرنك (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف اثر الإجراءات المبتكرة في نماء مهارات التفكير الناقد لدى عينة قوامها (79) طالبا اختيروا عشوائيا من بين طلبة الكليات الإنسانية في جامعة ميامي وقد دلت نتائج استخدام مقياس (واطسون –جليسر) للتفكير الناقد ، على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التعليم المبتكرة والطريقة التقليدية في تحسين التفكير الناقد.

دراسة لافي (2003):

فقد هدفت إلى قياس اثر إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مديرية عمان الثانوية ، حيث تكونت من (150) طالبا وطالبة ، موزعين على أربع شعب بواقع شعبين لكل جنس ، قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة ، طبقت إستراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر ، استخدم اختبار واطسون –جليسر لقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ، كما لم تظهر النتائج اثر لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد .

دراسة الدكتور خالد بن هانس ألعتبي (2007):

تمثلت دراسته في اثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، تكونت عينة الدراسة من (40) طالا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

تتبع الدراسة المنهج التجريبي لذلك استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي (2005) ، وكذلك برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك التفاعل) من إعداد دي بونو ، بواقع ثلاثة دروس أسبوعيا ، ومدة الدرس الواحدة (45) دقيقة ، واختبار المتشابهات لضبط متغير الذكاء ، واستمارة البيانات الأولية لضبط المتغيرات الديموغرافية ، وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات أدوات دراسته قبل تطبيقها .

أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و ألبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس ألبعدي ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي .

انتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: بناء المحتوى الدراسي الذي يركز على تحفيز مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة.

فضلا عن عقد أدوات التدريبية لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمين ، زكما اوست الدراسة بضرورة وجود برامج لترسيخ ثقافة النقد البناء في المجتمع ، فضلا عن تعزيز التنشئة الأسرية النقدية من منطلق إن معاملة الأبناء التي تتسم بالتقبل وعدم الإكراه ترتبط ايجابيا بارتفاع مستوى الأداء العقلي لهؤلاء الأبناء .

دراسة إيناس إبراهيم محمد عرفاوي (2008):

"اثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافس في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر أساسي."

هدفت هذه الدراسة التعرف على اثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، وقد تكونت من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومة وتألفت عينة الدراسة من (104) طالبات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التعلم التعاوني بينما درست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام التعلم التنافسي ، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام التعلم التقليدي ، وتم إعداد أداة الدراسة "الاختبار ألتحصيلي " بعد الاطلاع على الدرسين السابع والتاسع من كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي لتحليل المحتوى ثم تحديد فقرات الاختبار ألتحصيلي وللتأكد من صدق الأداة " الاختبار ألتحصيلي " تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في كلية العلوم التربية والتعليم في جنين ، كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار حيث بلغت قيمته (0,77) وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وقد تم استخدام برامج الرزم الإحصائية للعلوم الإحصائية وللعلوم الاجتماعية وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر أساسي بين القياسات القبلي و ألبعدي والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب التعلم التعاوني) في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي .

دراسة خالد بوقحوص (2009):

هدفت هذه الدراسة أي بناء أداة لقياس درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم السياسية ، والى تحديد مدى تضمن كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين لهذه المهارات ، وترتيبها من حيث التكرار والمحور الذي تنتمي إليه ، وتحديد ترتيب الصفوف الدراسية من حيث تكرار الاهتمام بهذه المهارات في كتب العلوم المقررة على هذه الصفوف، وللإجابة عن الأسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم

تصميم وبناء استمارة لتحليل المحتوى، و تضمنت سبعا وثلاثين مهارة من مهارات التفكير الناقد ، مقسمة على ثلاثة محاور وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وتم تطبيقها على جميع الكتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية والبالغ عددها ستة كتب دراسية ، وست كراسات للأنشطة العلمية كشفت النتائج هذا التحليل أن كتب العلوم للمرحلة الإعدادية تضمنت خمس عشر مهارة من مهارات التفكير الناقد من أصل سبع وثلاثين مهارة ، وجاءت هذه المهارات موزعة على محاور ثلاثة بمعدل خمس مهارات في كل محور ، وجاء ترتيب المحور الأول ف المرتبة الأولى والثاني في المرتبة الثانية والثالث في المرتبة الثالثة بناءا على تكرارات المهارات ، أما عن ترتيب تكرارات مهارات التفكير الناقد حسب الصفوف الدراسية فقد جاءت في المرتبة الأولى الكتب الدراسية لصف الأول إعدادي وجاءت في المرتبة الثانية كتب الصف الثاني الإعدادي وفي الملا تبة الثالثة كتب الصف الثالث الإعدادي ،

الكلمات المفتاحية :التفكير ، مهارات التفكير ، التفكير الناقد ،مهارات التفكير الناقد ، كتب العلوم بمملكة البحرين.

دراسة بوموس فوزية (2015):

"فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على كل من قلق وتحصيل الإحصاء واتجاه الطلبة نحو الإحصاء ".

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى تفحص فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على كل من قلق الإحصاء وتحصيله واتجاه الطلبة نحوه واستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الطالبة الباحثة اختيار القياس التحصيل في مقياس الإحصاء واستبياني قلق الإحصاء والاتجاه نحو الإقصاء واستخدام اختبار رأفن لقياس الذكاء .

بعد الحصول على بيانات تم تنظيمها ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ب) للبيانات المستقلة والمرتبطة لتحقق من صحة فرضيات البحث، وطبقا للتصميم شبه التجريبي المشار أعلاه، كانت النتائج كالأتي:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق الإحصاء عن الأبعاد التالية بعد مفهوم الذات ، الحسابية عن بعد ، التفسير عن بعد ، الخوف من أستاذة الإحصاء ولم تتحقق عن بعد (بعد قلق امتحان الإحصاء) ، وتحققت فرضية البحث عند المقارنة بين المقياس القبلي و ألبعدي على مستوى المجموعة التجريبية في قلق الإحصاء وبعده وعدم تحقيق فرضيات البحث عند متغير الاتجاه نحو دراسة الإحصاء وإبعاده ومتغير التحصيل عند المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتحققت فرضية البحث عند المقارنة بين القياس القبلي و ألبعدي على مستوى المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو دراسة الإحصاء وإبعاده، نوقشت هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري والخبرة الشخصية للطلبة ، وأخيرا خدمت الدراسة بالمساهمة العلمية وبعض الاقتراحات رغبة منا لتجسيد هذه البحوث في الجامعات والمؤسسات التربوية .

دراسة أمينة مبروك (2016):

"دور **إستراتيجية** التعلم التعاوني في تنمية المهارات لاجتماعية لدى طلبة الباكالوريا"هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة لمستر تخصص إدارة وتسيير التربية ، هدفت إلى الوقوف على دور إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية ، ومن هذا المنطلق تمحورت الإشكالية حول بحث عن الدور الذي تقوم به إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية في عينة مكونة من (144) تلميذ بكالوريا من ثانوية دافي لإبراهيم بجميع الشعب الدراسية (آداب ، فلسفلة ن علوم طبيعية ، هندسة كهربائية ، تسيير واقتصاد) و اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لتحليل لأنه الأنسب لدراسة هذه الظاهرة التربوية.

وقد اعتمدنا في هده الدراسة على استبيان الموزع على محورين الأول مهارة التواصل والمحور الثاني مهارة القيادة ، وتوصلنا من خلاله إلى النتائج التالية :

-تساهم إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة البكالوريا.

- تساهم إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التواصل لدى طلبة البكالوريا.

أما فيما يخص الفرضيات الإحصائية فقد توصلنا إلى وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير الشعبة الدراسية وفي الأخير خرجت الدراسة بجملة من التوصيات تمحورت حول التأكيد على أهمية موضوع إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية.

دراسة كريمة غيلاني (2017):

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث عن بعض محددات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، ومعرفة ماذا كان التفكير الناقد يختلف عن هذه المحددات ، وقد تمحورت الدراسة حول الإشكالية التالية:

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف جنسهم؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي ؟

وقد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي ، واختيرت العينة من جامعة الوادي من كلية العلوم التكنولوجيا لسنة أولى جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا وأولى ماستر ، وقد اعتمدت أداة واحدة لجمع البيانات ، وهو يتمثل في اختبار يقيس مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين ، وقد طبقت الأداة بعد دراسة بعض خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين ، إذ تم التوصل إلى نفي جميع الفرضيات.

وقد تم تفسير نتائج هذه الفرضيات في ضوء الإطار النظري للدراسة ، وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع .

وختمت الدراسة القائمة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالمجال التربوي.

دراسة بن عمارة مراد(2018):

"اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، تكونت الدراسة من (70) تلميذ وتلميذة موزعين بالتساوي على قسمين دراسيين بإحدى متوسطات مدينة سطيف ، حيث تم اختيار عشوائيا القسم الأول كمجموعة تجريبية طبق عليها إستراتيجية أتعلم التعاوني بينما طبقت الطريقة التقليدية على القسم الثاني ليمثل المجموعة الضابطة ، ولفرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ، وجمعت بيانات الدراسة بالاعتماد على اختيار بين أولهما واختيار التفكير الإبداعي لإبراهيم المعرب من طرف محمدي عبد الكريم حبيب ، والثاني هو اختيار التفكير لإبداعي للديوان بعد التأكد من صدق وثبات الاختبارين ، أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير الإبداعي الحركي ومهاراته الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) الحركية لصالح المجموعة التجريبية ، كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي.

7-التعليق على الدراسات السابقة:

بعد القيام بعرض مختصر للدراسات السابقة ، نلجأ إلى محاولة تقييم هذه الدراسات السابقة وفقا لما تم عرضه في ملخصاتنا السابقة بحيث يتم تقييم كل جانب من هذه الجوانب على حدا وذلك تبعا للاتي:

1-من حيث الأهداف:

فقد تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها ، فقد هدفت دراسات إلى معرفة اثر برامج معينة في تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة الدكتور خالد بن ناهس العتبي (2007) "اثر استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، وأيضا دراسة زكية شتة (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة ، وهدفت دراسات أخرى إلى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في العملية التعليمة نجد منها دراسة أمينة مبروك (2017) التي هدفت الى دور إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة البكالوريا ، وكذا دراسة بن عمارة مراد (2018) تهدف إلى" اثر

استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

من حيث بيئة الدراسات:

حيث أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة فدراسة مكرنك (1999) كانت في ميامي "الولايات الأمريكية المتحدة " ودراسة الدكتور خالد بن ناهس العتبي (2007) كانت في السعودية ، ودراسة إيناس إبراهيم محمد عرفاوي (2008) كانت في فلسطين ، أما دراسة خالد بوخرص (2009) فكانت في البحرين ، ودراسة زكية بن شتة (2014) و بن قوة العيد (2015) وبوموس زكية (2015) وأمينة مبروك (2017) وكريمة غيلاني (2017) وبن عمارة مراد (2018) فكانت هاته الدراسات في الجزائر .

من حيث عينات الدراسة:

فقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت اصغر عينة في الدراسات السابقة (30) فردا في دراسة بن قوة العيد (2015) ، وبلغ اكبر حجم للعينة في دراسة لافي (**2003**).

وكذلك اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينات فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والإناث في معظم الدراسات ماعدا دراسة الدكتور خالد بن ناهس العتبي (2007) و دراسة زكية شتة (2014)التي كانت تتكون العينات من الذكور فقط .

من حيث نتائج الدراسات السابقة:

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة ، فالدراسات التي هدفت إلى معرفة اثر برامج معينة على تحسين التفكير الناقد تباينت نتائجها فهناك تحسن في مستوى التفكير الناقد يعزى للمجموعة التجريبية في دراسة الدكتور خالد بن ناهس العتبي (2007) و دراسة (زكية شتة ، 2014)، والدراسات التي هدفت إلى معرفة أخرى والى فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في العملية التعليمية فكانت النتائج ايجابية لصالح المجموعة التجريبية ، نجد منها دراسة إيناس إبراهيم محمد العرفاوي (2008) ، ودراسة بوموس فوزية (2015) ،و أمينة مبروك (2017) ، وكذا دراسة بن عمارة مراد (2018) ، أما نتائج دراسة مكرنك (1999) ،فقد أكدت على عدم وجود فرق في التفكير الناقد بالاستعمال الطريقة المبتكرة أو الطريقة التقليدية ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى نتائج تعزى لمتغير الجنس كدراسة لافي (2003) ، أما دراسة بن قوة العيد (2015) فقد أشارت نتائجه إلى إستراتيجية التعليم التعاوني ليس لها اثر على المستوى التعليمي .

الخلاصة:

بعد ما تم عرضه من أفكار في هذا الفصل التمهيدي والذي جاء كمحاولة للتعريف بدراستنا من خلال الخروج بمجموعة من التساؤلات البحثية في بدايته ، ثم بمحاولة إعطاء مجموعة من تعريف ضبطية في ختامه، بعد هذا كله وتبعا للترتيب الذي جاء على أساسه تحديد المفاهيم ، كان لزاما علينا التعمق في دراسة التراث النظري من دراسات سابقة ومعلومات أكثر حول مجموعة من المفاهيم الأساسية.

الفصل الثاني
استراتيجية التعليم التعاوني

تمهيد :

يتناول هذا الفصل النظري الذي يستند إليه موضوع الدراسة للتوصل إلى الأسس التي يمكن في ضوئها برنامج تعليمي وفق إستراتيجية التعلم التعاوني ويتوفى من ورائه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي وذلك من خلال المحاور الأساسية:

- يتناول المحور الأول : إستراتيجية التعليم التعاوني (تعريف، نشأة، شروط ، مكونات، خطوات ، أسس ، مبادئ .....).

تعريف الإستراتيجية:

في المنظور التربوي عن سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة وتتكون الإستراتيجية من 4 عناصر أساسية، الأهداف، المحتوى ، الأنشطة ، التقويم ،(المسعودي مهدي، 2013 ، ص15) ، وعليه هذا التعريف ركز على أهداف على أساس أنها قاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي كذلك المحتوى يتمن تحليل والأنشطة وهي الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم والتقويم من اجل تطوير المهارات.

- الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه بمعنى أنها طرق معنية لمعالجة مشكلة أو باشره مهمة أو أساليب لتحقيق هدف معين (محمد سامية، 2015، ص 36).

- أن مصطلح الإستراتيجية ليس عربيا لا في أصله اللغوي ولا في استعماله ومنشئه فهو معرب عن الاستعمال العسكري غير العربي ، ويشير إلى الأهداف والأساليب العامة لتحقيق غرض ما ، ويكون مصحوبا بمصطلح أخر هو التكتيك TACTIC الذي يشير إلى العمليات التفضيلية أو الخطوات الكفيلة بتحقيق الاستراتيجيات.

مصطلح الإستراتيجية يعد من المصطلحات القديمة المأخوذة من الكلمة الإغريقية STRATO وتعني الجيش أو الحشود العسكرية، ومن تلك الكلمات اشتقت اللغة اليونانية القديمة مصطلح STRATEGOS وتعني فن الإدارة وقيادة الحروب (طلاس محمد ، وآخرون ، 1991، ص 43).

وقد نعني الإستراتيجية التخطيط العام لأهداف عامة نسبيا يتضمن اختيار المادة الملائمة والتنظيم العام لها ، وقد حملها أسسته 1996 ترتكز إلى ثلاثة أركان هي : التخطيط، التنفيذ و التقويم(الغامدي2008، ص 18).

3- تعريف التعلم التعاوني:

شكل من أشكال التعلم الرمزي يشترط فيه أن يحدث التفاعل بين أفراد المجموعة بجميع أشكاله كالتآزر والتواصل والمسؤولية والمعالجة (ألغامدي محمد 2008، ص 85).

وهو إستراتيجية تدريس من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات متغيرة من 4 إلى 6 طلاب غير متجانسة تتضمن كل المستويات التحصيلية المختلفة.

-يمارس أفرادها التعليم التعاوني وفقا لأسلوب التعلم سويا (السليطي صالح، 2001؟، ص24).

- هو نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيها بينهم فيما يتعلق بالمبادرة التدريسية ، وان يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات اجتماعية وشخصية وايجابية.

- وهو تنظيم يجري من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ، تضمن كل منها مختلف المستويات التحصيليه ويتعاون طلاب بالمجموعة الواحدة، في فهم الحقائق والمفاهيم والتحصيل وفي الإجابة على الأسئلة والقيام بأنشطة ذات العلاقة بالتعلم المطلوب ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة، بحيث بعد كل طالب مسئولا عن نجاح مجموعته، إيمانا بأنه ينبغي على المجموعة لان تعمل لتحقيق هدف مشترك.

ويكون دور المعلم بتقديم مذكرا ت مصاغة على شكل أهداف وأساليب وأنشطة وتقويم وإعطاء تعليمات تخبر الطلاب بأدوارهم وتقديم التخزين لكل مجموعة بحسب أدائها العام ويحي التنافس بين المجموعات لا بين الأفراد.

طريقة تنظيم التفاعل الأكاديمي والاجتماعي داخل الصف وخارجه لتحقيق العملية التربوية على أكمل وجه، يتخذ هذا التنظيم بشكل الجلسة الجماعية الدائرية ويعتمد على أسلوب الحوار والتفاعل والعمل المشترك لتحقيق نتائجه تعليمية يتعلمون معا ويتكل واحد على الأخر ولا يتكلون على المعلم.

-قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من الطلبة بالعمل معا لتحقيق هدف داخل لتحقيق هدف مخطط له م اجل اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم (أفراد المجموعة) بفوائد تعليمية تتحقق لديهم بأفضل مما يعمل عليها كل واحد بمفرده(قاسم جميل،2014، ص 13، 14).

والتعليم التعاوني : تنظيم يجي من لال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب بالمجموعة الواحدة في فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وفي الإجابة على الأسئلة ، والقيام بالنشطة ذات العلاقة بالتعلم المطلوب ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة ، بحيث بعد كل طالب مسئول عن نجاح مجموعته، إيمانا بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل لتحقيق هدف مشترك ويكون دور المعلم تقديم مذكرات مصاغة على شكل أهداف وأساليب وأنشطة وتقويم وإعطاء التعليمات تخير الطلاب بأدوارهم وتقديمهم التعزيز لكل مجموعة بحسب أدائها العام ويتم التنافس بين المجموعات لا بين الأفراد

وهو طريقة تنظيم التفاعل الأكاديمي والاجتماعي داخل الصف وخارجه لتحقيق العملية التربوية على أكمل وجه، يتخذ هذا التنظيم بشكل الجلسة الجماعية الدائرية ويعتمد أسلوب الحوار والتفاعل والعمل المشترك لتحقيق نجاحات تعليمية تعلميه يتعلمون معا ولا يتكل واحد على الأخر ولا يتكلون على المعلم(قاسم أمين،2004، ص14)

وهو عمل جماعي تعاوني بين مجموعة من الطلبة غير المتجانس (معرفيا ومعرفيا واجتماعيا) نهدف للوصول إلى تحقيق أهداف محددة يمارس فيها الطلبة مسؤولياتهم فردية وجماعية وتنافسية و مهارية عقلية وعملية لانجاز مهام تعليمية والوصول للعدد الأعلى للتعلم

-عرفه سميث (SMITH1999) بأنه الاستخدام التعليمي للمجموعات صغيرة لكي يعمل الطلبة سوية لرفع المستوى التعليمي لبعضهم

- في حين عرفه جونسون 1989 بأنه إحدى وسائل تنظيم البيئة الصفية الذي يعتمد على توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من القدرات أو الفعلية العلمية والطلبة منهم انجاز عمل مشترك

- في حين عرفه جونسون 1988 بأنه إحدى وسائل تنظيم البيئة الصفية الذي يعتمد على توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة غير متجانسة القدرات العلمية والطلب منهم انجاز عمل مشترك

1-3 – مقارنة بيت التعلم ألتقاسمي والفردي والتعاوني

تعلم تعاوني	تعلم تنافسي	تعلم فردي
نغرق معا أو ننجو معا	أنا أنجو أنت تغرق ، أنا اغرق أنت تنجو	كل منا يعمل بمفرده لتحقيق هذا الهدف
يعمل الطلاب معا لتحقيق أهداف مشتركة بشكل مجموعات غير متجانسة يكافحون من اجل نجاح جميع الأعضاء قناعة ما يفيد الفرد يفيد المجموعة الاحتفال بالنجاح المشترك يتم تقويم الأداء بمعايير موضوعة مسبقا	يعمل الطلاب صد بعهم البعض من اجل تحقيق هدف يستطيع أن يحققه الطالب أو مجموعة صغيرة كل طالب يعمل لوحده يكافح من اجل أن يكون الأفضل مبدأ ما يفيد الذات يجرم الآخرين يحتفل الطالب بنجاحه الخاص وإخفاق الآخرين	مجموعة طلاب تعمل لتحقيق أهداف محددة حيث يعمل كل طالب بمفرده يكافح من اجل نجاحه الخاص مبدآ ما يفيد الذات لا يؤثر على الآخرين يحتفل بنجاحه الخاص يقوم الطالب بمقارنته بمحكات موضوعه مسبقا

نلاحظ أن التعليم التنافسي والفردي من السلبيات يتداركها التعلم التعاوني حيث يدمج بين تعليم المعارف والمعلومات وتحقيق مهارات اجتماعية لها دور كبير في بناء شخصية المتعلم ويضيف دورا للمتعلم بان يكون معلما لأقرانه وللسمات المتقاربة يتقبل الطلبة من بعضهم بطريقة تكون أحيانا أفضل من تقبلهم من معاملهم لما للمعلم من دور رسمي تقييمي أسلوبي

وأهمية التعلم التعاوني نابغة من تعليم عالي الجودة والإتقان بالإضافة لتركيز على المهارات اجتماعية تساهم في بناء شخصية المتعلم

1-II تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني :

تعريف لوننك louning 1993 : هو طريقة يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة القدرات والخلفية العلمية إذ يتفاعلون جميعا لتحقيق الأهداف المشتركة إذ هو طريقة تفاعلية بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة تظم مستويات معرفية مختلفة . (الخفاف.2014 ص35)

تعريف ستيفن Stephen 1992 : هي إستراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم مجموعة من التلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكل عضو في الفريق ليس مسئولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه بل عليه أن يساعد زملائه في المجموعة على التعلم وبالتالي يخلق جوا من الانجاز والتوصيل والمتعة أثناء التعلم (عباس إيمان ، ص35 34)

تعريف فاطمة خليفة مطر 1992 على انه أسلوب في تنظيم الصدف حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو انجاز المهمة المطلوبة وتحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وعليه أسلوب تعلمي يعمل على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة من اجل الوصول إلى غاية مشتركة

(محمد سليمان 2005 ص22)

ويعرفه السليطي 2011 على انه إستراتيجية تدريس من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من 6 إلى 4 طلاب غير متجانسة تتضمن كل المستويات التحصيلية المختلفة يمارس أفرادها التعليم التعاوني لأسلوب التعليم سويا .

ويعرفه ألغامدي 2008 على انه إستراتيجية من استراتيجيات التعليم الرمزي يشترط فيه أن يحدث التفاعل بين أفراد المجموعة بجميع أشكاله كالتآزر والتواصل والمسؤولية .

وعرفه المويسي 1995 على انه إستراتيجية التعلم التعاوني هي أسلوب للتعليم الصدفي يتم بموجب تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا إلى تحقيق أهداف علمية .

وعرفه نبهان 2008 بيئة تعلم منظمة في مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينقذون مهام تعليمية وينشدون المساعدات من بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالإجماع .

ومن كل هذه التعريفات نعرفه بأنه إستراتيجية من استراتجيات التدريس الحديثة والتي تعتمد على أسلوب العمل الجامعي وذلك من خلال تقسيم تلاميذ حجرة الدراسة إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة ، يجمعهم هدف مشترك هو أداء مهمة تعليمية التي كلفوا بها كل أن يكون التعامل ضمن إطار المجموعة منضما ومنسقا ومبنيا على احترام الآراء والمناقشة الفعالة

2- نشأة وتطور إستراتيجية التعليم التعاوني

حث الإسلام على التعلم التعاوني من منطلق التعاون في الإسلام شاملا لكل شيء فيه بر وتقوى حيث قال جل وعلا : (**وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان**) المائدة الآية 02 ، بدا الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ عام 1900 إلا أن الدراسات والأبحاث لم تبدأ بالتركيز على تطبيقاته داخل الفصل الدراسي حتى بداية السبعينات وقديم تطوير أنماط مختلفة لتطبيق التعلم التعاوني في الفصل الدراسي فمن هذه الطرق طريقة فريق العمل الطلابي طورها سافيان معتمدا على نظريات علم النفس وكذلك طور ديفيد ووجد طريقة التعلم معا بناء على نظريات علم النفس الاجتماعي وفي أواخر القرن الثامن عشر ميلادي تم استخدام المجموعات التعليمية التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع ، ثم نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام 1806 ، وفي أوائل القرن التاسع عشر كان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية وقد طور فكرة التعليم التعاوني التطبيقي العام باركر ثم تبعه جون ديوي الذي عزز استخدام المجموعات التعليمية التعاونية حتى أصبح جزءا من أسلوبه المشهور في التعلم

ومن أهم الأشخاص الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بطريقة غير مباشرة كان جان يد ياجيه العالم النفسي الشهير والذي كان له اكبر الأثر على المناهج وتنظيم سلما التعليم حيث أن نظرية بد ياجيه تؤكد أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكونون شخصيتهم بناءا على أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الآخرين ، حيث يعمل الطفل أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصل ومستلم للتعليمات والمعلومات (محمد سليمان، 2005 ص 35)

وان فكرة التعاون ليست جديدة في تاريخ البشرية بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه ، حيث قام عبر التاريخ الأناسي بأعمال تعاونية وتمكنوا من تنظيم لجهود فيما بينهم وبناءا الحظائر وإنشاء المخازن كما تعاونوا من اجل دفع المخاطر وجلب النفع لهم ومعنى ذلك أن الإنسان قد أدرك أهمية التعاون منذ زمن بعدي ، ولولا هذا التعاون ما قدمت البشرية وما وصلت إلى ما هي عليه ألان من التقدم وحضارة ، بل أيضا لما كانت هناك حياة بغير تعاون، ولو كانت فما أشقاها وما أرهقها من حياة تلك التي يقوم بها الفرد وحده

- وهذا التعاون ليس مفروضا على الإنسان فقط لصالح البشرية بل هي مفروض على الكون كله لتحقيق الصالح العام ، فنرى تجارب أعضاء الكائنات بشمسها وقمرها لمنفعة الحيوانات ، وتسارع النبات لإمداد أرزاق الحيوانات وتسابق مواد الأغذية لترزق الثمرات لجلب إخطار المرتزقات وتعاون الذات في الإمداد لغذاء حجرات البدن ، وعدم مقاومة التراب الصلب ولا الحجر الصلب لسيران الطائف رقائق عروق النباتات اللينة اللطيفة بل يشق الحجر قلبه القاسي بتماس حرير أصابع نبات النبات ويفتح التراب صدره المصمت لسريان رائد النباتات.

وبما أن الإنسان اجتماعي بطبعه يميل إلى الآخرين ويانس بهم ويتعلم منهم ويلاحظ سلوكاتهم وتصرفاتهم بما لديه من غريزة حب الاستطلاع ، وان أنشطته تسم في سياقات اجتماعية فهو لا يستطيع أن يعيش أو يعمل بمفرده سواء كان هذا العمل خاصا أو عاما أو ضمن مؤسسة تربوية أو غير تربوية فقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وخلق فيد صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض ومع ذلك طلت قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة وغير مؤهلة لان تحقق له كل ما يطمح إليه رغبات واحتياجات ومن اجل ذلك كان لازما عليه أن يتعاون مع الآخرين من اجل تحقيق الأهداف المشتركة وان الرغبة لتحقيق هذه الأهداف من خلال التعاون والعمل الكفاءة ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد لكنها أيضا تمتد إلى مجموعات في أي مجتمع كان (مهدي مسعودة – 2013 ص 15)

وعرف العرب التعاون في الأنظمة والعادات والقوانين السائدة آنذاك ومن نظام الجوار وطريقة التحالف الدولي لاقدار السلام وتأييد الحق ومن ذلك خلف الفضول الذي تعهدوا فيه ألا يجدوا بمكة مظلوما من أهلها وغيرها ضمن فضلها من سائر الناس إلا قاموا معه وكانوا على ظلمة حتى ترد إليه مظلمته وفي هذا الحلف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ☹لقد شهدت في دار بن جدعان خلف ما أحب أن لي به .....

وأما في مجال الاقتصاد فقد كان التعاون في شبه الجزيرة العربية واضحا ويتجلى في الأسواق التي كانوا يقيمونها سواء على المستوى المحلي كمكة أو الأسواق العامة الكبيرة أسواق وعكاظ وذي المجاز ودوامة الجندل وصنعاء وغيرها .... وكان العرب يؤمن هذه الأسواق امنين على أنفسهم وأموالهم كما كان لها دور كبي في التنشيط الاقتصادي والسكاني في شبه الجزيرة العربية

وحيث اشتد نزاع قريش فيما بينهم علو وضع الحجر الأسود في مكانه في الكعبة وكان ذلك في الجاهلية فاتفقوا على تحكيم أول داخل ، فكان الرسول صلى الله عليه وسلم أول داخل ، فأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم ببردة الحجر في وسطها على أن يأخذ كبير كل قبيلة بطرف من أطرافها وحملوه جميعا ولما بلغوا مكانة وضعه بيده الشريفة وكان هذا مثال واضح لأثر في ضل الخلافات (محمد سليمان 2005)

3- الشرط الواجب توفره في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني :

يعتمد البعض أن مجرد تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة داخل الصف وتكليفهم بمهمات ما أو جلوس التلاميذ بجانب بعضهم على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم البعض أثناء قيامهم بانجاز واجباتهم الفردية هو التعلم التعاوني إلا أن هذه العملية تحكمها شروط أساسية من الضروري توافرها وهي :

- التلاميذ يتعلمون في مجموعات صغيرة من 2-4 تلاميذ في المجموعة الواحدة

- تشكيل مجموعات التعليم التعاوني ، تشكل مجموعات التعليم التعاوني وفي خصائص محددة إذ يتراوح عدد التلاميذ بكل مجموعة بين 2-6 يجمعون داخل مجموعة واحدة وفق طبيعة المهمة الموكلة لهم ، ووفق خصائص أخرى كالسن ، الجنس ، المهارة الأكاديمية ، الإعاقة إن وجدت ، الطول كما ينبغي البعض

المهمات التعليمية الموكلة للتلاميذ يجب أن تصمم على أساس اعتمادهم على بعضهم البعض في انجازها (سعد حسان 2000 ، ص ر2013)

البيئة التعليمية تقدم التلاميذ المجموعة فرص متكافئة التفاعل مع بعضهم البعض حسب المهمات وتشجيعهم على التواصل وتبادل الآراء بطرق مختلفة

- على كل تلميذ من التلاميذ المجموعة مسؤولية المساهمة في عمل المجموعة كما أنهم مسؤولين على تقدم العملية التعليمية في المجموعة

4- مكونات إستراتيجية التعليم التعاوني :

يعتمد هذا النوع من التعليم على مكونات أساسية هي :

* **المكافأة الجماعية :** يقصد بها أن تتشابه المكافأة الممنوحة لكل التلاميذ المجموعة الواحدة يكافأ تلاميذ المجموعة كمجموعة واحدة ، من أهم أشكالها أجد الإعفاء من الواجب المدرسي ، منح درجات إضافية الاشتراك في رحلة أو حفلة وضع أسماء تلاميذ المجموعة المتفوقة على قائمة الشرف ، علامة أو شعار تحمله أو تحفظه به المجموعة عبارات مدح وثناء وشكر يوجهها المعلم لهم (كوجاك 2001 ، ص 324)

* **المشاركة في الموارد :** يقصد بها أن تكلف كل مجموعة بعمل يختلف عن المجموعات الأخرى داخل الصف الدراسي ، ويكون مكملا لعمل البقية وهو القاعدة التي تعتمد عليها هذا النوع من التعليم في إجراء تجربة أو عمل ما

واجب كتابي يبدأ بجملة أو فقرة يقترحها احد التلاميذ المجموعة ويكملها الأفراد الآخرون بالتناوب

امتحان كل التلاميذ ثم اختيار ورقة امتحانية بطريقة عشوائية لتصحيح والدرجة الممنوحة لها هي الدرجة التي تحصل عليها المجموعة عليها

* **وحدة الهدف:** يعني ذلك كل تلاميذ المجموعة

وان العمل الذي يقومون به يخضع للتقييم ككل وليست أجزاء فقط منه خاضعة لهذه العملية يشترط هنا ان يصمم المدرس بطاقة لمتابعة عمل هذه المجموعة ومدى تقدمها كذلك احتساب درجة كل تلميذ فيها بناء على متوسط درجات كل التلاميذ المشاركين في العمل

* **المحاسبة الفردية :** يساعد خاصة على تقوية إحساس التلميذ بالمسؤولية الفردية والجماعية في ا نواح

5- خطوات إستراتيجية التعليم التعاوني : تسيير وفق الخطوات التالية :

- اختيار الموضوع التدريسي الذي يمطن تقسيمه إلى وحدات جزئية يمكن اختيارها
- إعداد لائحة تضم المراحل المهمة في كل وحدة من الوحدات الجزئية سابقة الذكر
- تنظيم فقرات التعلم وفقرات تحديد كيفية اختيارها
- وضع أسس محددة ومدروسة لكيفية تقسيم تلاميذ الصف الدراسي في مجموعات

تدرس هذه المجموعات المهمات والأعمال والخطط الموكلة إليهم

- تطبق المجموعات المختارة المهمات المطلوبة منهم
- إجراء تقسيم فردي واجتماعي لكل أفراد المجموعة المشاركة في العمل التعليمي
- حساب علامة الجماعة وكذا علامة كل تلميذ على حدا
- تقديم المكافأة المستحقة (سعد حسان – 200 ، ص 212)

6- الأسس التي يقوم عليا التعليم التعاوني: نستند هذه الطريقة إلى مجموعة أسس تربوية ونفسية واجتماعية والتي لها دور ملحوظ في تفعيل عملية التعلم لدى الطلبة ، وتتمثل على النحو التالي :

1-6 أسس تربوية : لقد أسست التربوية عن الدكاترة المهمة في تشكيل طريقة المجموعة لعدة أسباب أهمها :

ا- تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي والنمو الاجتماعي ويؤدي ذلك إلى تربية متكاملة

ب- من خلال هذه الطريقة يتعلم التلميذ السلوك الاجتماعي والتعاون مع زملاءه وهي تساعده على التخلص من القيم السلبية وأنانية والمنافسة غير الشرعية والغرور

ج- يتحمل المتعلم مسؤولية انجاز العمل الجماعي واحترام النظام الذي يؤدي إلى الانضباط الذاتي ضمن الجماعة

د- تؤدي هذه الطريقة إلى الانجاز المستمر من قبل التلاميذ ضمن المجموعة الواحدة فالأساس التربوي لطريقة يؤدي إلى تهذيب الذات ويجعلها قادرة على أن تعمل ضمن النسق الجماعي الذي تنتمي إليه

2-6 أسس اجتماعية :

يعتبر هذا أساس من مقومات إنجاح هذه الطريقة لا سيما أنها تشكل الركيزة الأساسية في تشكيل روح التعاون بين الفرد وجماعته التي يعمل معها وبتعليم من خلالها وذلك تعتبر مهمة لأسباب التالية :

ا- أن يمارس المتعلم حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة وبتعاون مع أفرادها في حل المشكلات التعليمية

ب- العمل الجماعي يثير دوافع النشاط لدى التلاميذ فيشعرهم انه عليهم المساهمة في المشاركة وعملية النقاش والتعلم للحصول على أعلى درجات بين جماعات الصفوف الأخرى

ج- تهتم هذه الطريقة بحاجات التلاميذ وتحاول عن طريق العمل الجماعي تقوية دوافع الانتماء من خلال الجماعة

د- تساعد اكتشاف ميول التلاميذ ضمن مجموعات الصف الواحد بحيث لكل تلميذ أن يشترك برأسه

ه- يتعلم التلاميذ عن طريق النشاطات التي يقومون بها حب التعاون والتفاعل فيما بينهم

3-6 أسس نفسية :

يمكن القول بان الأساس النفسي يعتبر من ركائز هذه الطريقة وهي تستند على الأسس التالية :

ا- تهتم هذه الطريقة بسد حاجات التلاميذ النفسية والمعرفية وتحاول معرفته وسدها عن طريق العمل الجماعي ، وتقوية الانتماء للجماعة

ب- تساعد هذه الطريقة على اكتشاف الميول تلاميذ المجموعة الواحدة ضمن غرف الصف وهذا متمثل بان يسمح لكل التلاميذ أن يعبر عن طريقته

ج- يتعلم التلاميذ من خلالها التفاعل الايجابي ويمكن زيادة مستوى نشاطه (سالمين خويطر،2008، ص 114)

7- مبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني:

1-7 الاعتماد المتبادل الايجابي

يعتبر هذا من أهم عناصر التعلم التعاون فمن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة انه بحاجة إلى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فإنما أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا ويبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة بحيث يتأكد الطلاب من تعلم جميع أعضاء المجموعة

كذلك يمكن من خلال مكافأة المشتركة لأعضاء المجموعة بناء الشعور بالاعتماد المتبادل وذلك لأنه يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية عندما يحصل جميع الأعضاء على نسبة محددة بالاختيار كما أن المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار جميعا تساعد على الاعتماد المتبادل الايجابي بين أفراد المجموعة (عيسان صالح ، عطاري توفيق ، ثابت العاني، 2007 ر، ص 312)

وهنا يبدأ التعلم التعاوني من خلال إدراك حقيقة أن غرق المجموعة أو نجاتها يعد نجاحا أو غرقا للكل ولعلى هذا يدعوا إلى ضرورة تآزر الكل وتنسيق الجهود لأحداث التعلم الفعال ويتحقق الاعتماد المتبادل الايجابي في التعلم التعاوني إجرائيا عن طريق:

- المشاركة في المكافأة .
- المشاركة في المهام (أبو عاذرة محمد نساء , 2012, ص220).

• المشاركة في المصادر أو الموارد المتاحة .

• وحدة الهدف .

• وللمعلم أن يستخدم أن بعض هذه الطرق حسب طبيعة الموقف التعليمي (أبو عاذرة محمد نساء, 1012,ص220) .

وعليه المقصود بها أن الفرد يجب يؤمن بأنه مرتبط بالآخرين لا يمكن له النجاح إلا إذا نجح الآخرون .

2-7 التفاعل المعزز وجه لوجه :

ينضوي التعلم التعاوني على التقاء أعضاء المجموعة وجه لوجه وحدوث تفاعل ايجابي بينهم لانجاز المهمة المكلفين بها بنجاح , فلا يمكننا تصور حدوث تعلم صفي إذا لم يلتقوا وجها لوجه وإذا لم يتفاعلوا ايجابيا فيما بينهم (محمد سليمان , 2005 , ص82) ويتم تعزيز التفاعل بين المجموعة من خلال تقديم المساعدة من زميل لزميل آخر في نفس المجموعة باستخدام مصادر التعلم والتشجيع والدعم لتحقيق ما يحدث بينه أفراد المجموعة من مناقشات وتبادل الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي ويعتبر تعزيز التفاعل بين أفراد المجموعة وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل (التطوير ، التفاعل اللفظي) وكذلك تطوير التفاعلات بين الطلاب والتي تؤثر ايجابيا على المردود التربوي ، (الربيع داوود 2001, ص89) كم أن على المعلم ملاحظة حدوث تفاعل ايجابي بين الطلاب أثناء التعلم وتقديم مكافآت للمجموعات التي يسود فيها كل مثل هذا التفاعل بين أعضائها (محمد سليمان 2005,ص87) ومن خلال تعليم الطلاب بعضهم البعض الأخر بالمقابلة لوجه بوجه يصبح الأعضاء ملتزمين بصفة شخصية نحو بعضهم بعضا ونحو تحقيق أهدافهم المشتركة (أبو عاذرة محمد نساء , 2012, ص221) وعليه فالمبدأ الخاص من مبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني نجد أن المقصود هنا وهو أن يسعى الطلاب إلى زيادة تعلم بعضهم من البعض الأخر من خلال تقديم المساعدة في تبادل وتشجيع الجهود التعليمية وتنظيم طريقة الجلوس ، حيث تكون عملية وفعالة لتسهيل انجاز نشاط تعليمي معين وإحداث تفاعل بين الطلاب وبالمقابل يجب على المعلم أن يتأكد من تفاعل الأفراد ومساعدة كل منهم الأخر النشاط التعليمي المسنن إليهم .

3-7- بناء المسؤولية الفردية :

بالرغم من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون معا ، إلا أن لكل فرد دورا عليه القيام به ويجب التأكيد على أهمية أن يؤمن كل فرد بأنه مسؤول عن انجاز المهمة الموكلة اليه وان عليه ألا يعتمد على أعمال الآخرين وهذا من شأنه أن يحدث تنسيق في جهود أفراد المجموعة بصفتهم شركاء في تحقيق الهدف الجماعي (الضاوي , 2009, ص219,220) لذلك يجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤولية الفردية لتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة ، كما أن عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم ايجابيا ويتم التأكد من قيام الأفراد بمسؤولياتهم عن طريق اختيار أعضاء المجموعة عشوائيا ليشرحوا الايجابيات وإعطاء اختيارات تدريبية فردية والطلب من الأفراد بأن يحرروا الأعمال الكتابية لبعضهم البعض ، أن يعلموا بقية أفراد المجموعة ما تعلموه واستخدام ما تم تعلمه في مواقف مختلفة (الربيح داوود ,2001,ص97) وهذه الطريقة تعزف بالطريقة بتكوين المسؤولية الفردية (البغدادي أبو الهدى ، ربيع كامل 2005 ، ص242) ، إذن المسؤولية الفردية تتم من خلال توزيع

الأدوار وتحديد عمل كل تلميذ ، بحيث يصبح كل تلميذ في المجموعة مسؤولا في تعلمه للمهمة المكلف بها وأيضا عن تعلم زملائه هذه المهمة إضافة إلى إعطاء امتحان فردي لكل طالب وقيام الطالب بعليم ما تعلمه إلى زملائه الآخرين في المجموعة .

وهنا في هذي ينافس ويخلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدي محافظهم علي العلاقات الفاعلة

بينهم لأداء مهماتهم . ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج لتحسين عملية التعليم (عيسان ,عطالي ,العاني ,2007,ص 313) إضافة إلى ذلك يستطيعون المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة المجموعة من خلال تعيين مهام مثل :

- سرد ثلاث تصرفات علي الأقل قام بها العضو وساعدت نجاح المجموعة .

- سرد السلوك واحد يمكن إضافته لجعل المجموعة أكثر نجاحا غدا ويقوم المعلمون بتفقد المجموعات وإعطائهم تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعض في المجموعة كذلك العمل علي مستوى الصف (محمد سليمان 2005,ص 96) إذن تقويم عمل المجموعة هو الغاية لمعرفة مدى تحقيق أهدافها ومدى محافظتها علي علاقات عمل فاعلة بين أفرادها , أي الغرض منها هو توضيح وتحسين فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة من خلال استعراضنا للمبادئ الخمسة للتعلم التعاوني نلخص إلى أن هذه الأخيرة مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطا وثيقا حيث لا يمكننا أن نركز على مبدأ دون غيره وإهماله وعليه لابد من توافر هذه المبادئ معا من اجل تحقيق الفائدة الموجودة من التعلم التعاوني .

8/ **دور المعلم في إستراتيجية التعليم التعاوني :** القسم الأول : إعداد الأهداف وصناعة القرارات :

- **أولا : تحديد الأهداف التعليمية :**

يوجد نوعان من الأهداف على المعلم تحديدها قبل بداية الدرس :

1- **الأهداف الأكاديمية** : التي تحتاج في تحديدها إلى مستويات التلاميذ الحقيقية وتؤدي بهم إلى المستويات التعليمية الصحيحة بواسطة مطالب أو مهام التحليل.

2- **أهداف مهارات التعاون** : التي توضح بالتفصيل مهارات التعاون التي سوف تصقل خلال الدرس .ومن الأخطاء الشائعة التي يمارسها العديد من المعلمين تحديد الأهداف الأكاديمية وتجاهلهم لأهداف مهارات التعاون التي تساعد التلاميذ على التعاون مع الآخرين .

- **ثانيا : تقرير حجم المجموعة :**

بمجرد ـن تتضح أهداف الدرس لابد أن يحدد المعلم حجم مجموعات التعلم المناسب ومجموعات التعلم التعاوني تميل الى حجم معين من 2 إلى 6 أعضاء .

هناك عدد من العوامل يجب أخذها في الحسبان عند اختيارهم حجم مجموعات التعلم التعاوني .

1- أن مثل هذه الأحجام من مجموعات التعلم يجب أن تزيد من معدل القدرات والخبرات والمهارات وعدد من الاختيارات لزيادة عمليات التعلم وتلبية المتطلبات ، واختيار الكثير من أعضاء المجموعة يجب أن تمتلك الكثير من الفرص لاختيار الشخص الذي يملك معرفة فردية مساعدة للمجموعة والذي لديه الرغبة القوية والهيمنة لأداء المهمة .

2- المجموعة الأكبر أكثر مجموعات الأعضاء مهارة ربما لتزويدها بعضو لديه إمكانيات التحدث والتعاون في أعمال أعضاء المجموعة وتواصل الآراء وتأكيد علاقات العمل الجيدة فتتضمن المجموعات المتكونة من زوج من الطلاب تفاعلين لتدبر شؤون التجربة ، والمجموعة المتكونة من أربعة يكون بها اثنا عشر تفاعلا لتدبر شؤون التجربة.

وعلى الرغم من أن أحجام المجموعة تزيد من مهارات فردة ومهارات المجموعات الصغيرة لتدبر شؤون التجربة فان التفاعل بين أعضاء المجموعة يصبح أكثر وعلى الرغم من أن أحجام المجموعة تزيد من مهارات فردية ومهارات المجموعة الصغيرة لتدبر شؤون التجربة فان التفاعل بين أعضاء المجموعة يصبح أكثر تعقيدا ويكون غير حقيقي فالأعداد القليلة من التلاميذ ذات المهارات الاجتماعية تكون ضرورية للمجموعات الوظيفية في المجموعات الصغيرة ، ومن الأخطاء الشائعة من قبل أن يكتسب التلاميذ المهارات الكافية (محمد رضا ,2005,ص231).

3- تحديد طبيعة المهام يرشد إلى حجم المجموعة .

4- الفترات المختصرة من الوقت تكون نافعة وبالمثل يجب أن تكون المجموعات التعليمية صغيرة ، فلو كانت هناك فترات مختصرة من الوقت للدرس فعندئذ يكون لمجموعات الصغيرة تأثير أكبر لأنها تأخذ وقتا قليلا للتنظيم وتعمل بسرعة ويتوفر وقت فراغ لكل عضو.

ومن النصائح الجيدة أن يبدأ المعلمون مجموعات العمل مع الأقران أو الثلاثة أعضاء ، وعندما يصبح التلاميذ أكثر خبرة ومهارة سوف يكون لديهم القدرة على إدارة المجموعات الكبيرة ، فالستة أعضاء تكون حد أقصى لمجموعات التعلم التعاوني ، ولعل الإكثار من الأعضاء من شأنه أن يكون معرقلا لاكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية فقد لوحظ في إحدى القاعات أن قسمها المعلم إلى لجان من ثمانية أعضاء ، في هذه اللجان بعض التلاميذ كانوا سلبيين والآخرون كانوا ايجابيين ، وبعضهم كان يدخل في محادثة مع فرد واحد أو اثنين فقط فمجموعات التعلم التعاوني يجب أن تكون صغيرة بما يكفي حتى يشارك كل الأفراد في المناقشات وتحقيق أغراض المجموعة ، ولكن نكون أكثر حرصا لحجم المجموعة فبعض التلاميذ لا يكونون جاهزين لمجموعات أكثر من أربعة أفراد .

- **ثالثا : تحديد التلاميذ لمجموعات التعلم :**

يوجد عديد من الطرق لتحديد التلاميذ لمجموعات التعلم :

- الطبقات العشوائية :

1- ترتيب التلاميذ من الأعلى تقديرا إلى الأقل طبقا لأحدث اختيار وأحداث درجات أو طبقا للتقدير الجيد للمعلم .

2- ثم اختيار المجموعة الأولى باختيار أعلى التلاميذ وأقل التلاميذ واثنين من المتوسطين وتحديدهم للمجموعة ، ولو لم يكونوا من نفس الجنس فان أفضل فهؤلاء لا يعكسون مزيجا عنصريا معينا ويتخلون على ما بينهم من خصومة أو قد يصبحون أصدقاء (محمد رضا ، 2005،ص233،232).

9- دور التلاميذ في إستراتيجية التعلم التعاوني:

يمكن للمعلم أن يحدد لكل تلميذ دوره ، اما يمكن أن يتم هذا التحديد بالمناقشة مع إفراد المجموعة ، ويمكن في الحالات المقدمة ترك الأمر كله للتلاميذ أما ادوار الطلبة في المجموعة التعاونية فيمكن تلخيص بما يلي :

1- القائد : يتولى إدارة المجموعة ووظيفته القائد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحها على المعلم ، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤولية المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة في أثناء العمل

2- مسئول المواد : ويتولى مسؤولية إحضار جميع التجهيزات والمواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة وهو المتعلم الوحيد المسموح له بالتجول داخل الصف

3- المسجل : وهو الكاتب ويتولى مسؤولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطرق مناسبة على شكل رسوم بيانية أو جداول أو أشرطة تسجيل

4- المقرر : يتولى مسؤولية تسجيل النتائج ويقوم عمل مجموعته وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات

5- مسئول الصيانة : يتولى مسؤولية تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط وإعادة المواد و الأجهزة إلى أماكنها المحددة

6- المعزز أو المشجع : يتأكد من مشاركة الجميع وتشجيعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز وبحثهم على انجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم

7- الميقاتي : يتولى ضبط وقت النشاط (محمد السيد ، 2011 ص 42 ، 43)

كما يذكر الجيري وآخرون (1998) مجموعة من الأدوار التي يكون عليها المتعلم كما يلي

- يشترك مع زميله في النشاط

- يبدي الحماسة في أثناء ممارسة النشاط (يظهر ذلك في سرعة العمل وبعد المحاولات ويهتم بما يعمله و يثابر على ما يقوم به من عمل ...الخ)

- يتعاون مع زملائه في المجموعة (يساعد زميله ويتبادلان الأدوار والأماكن ليقوم كل منهما بجزء من النشاط

10- فوائد إستراتيجية التعلم التعاوني :

تعد طريقة التعلم التعاوني من ابرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال إذ أنها تتيح للتلاميذ فرصة للعمل في مجموعات ، يشهر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي وعليه مسؤولية وادوار معينة لابد من ان يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعة مسؤوليته ، إما أنها توفر للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء وتنمي لديهم العديد من المهارات كسب المعرفة والمهارات الاجتماعية (احمد الخوالدي ، 1997 ، ص 31)

وان الآثار القوية للتعلم التعاوني على للعديد من النواتج المهمة تجعل التعلم التعاوني واحد من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربيين (جونسون وجونسون وهوليك 1995 ، ص6)

منها ما يعود للتلميذ ومنها ما يعود للمعلم

1-10 بالنسبة للتلميذ :

- يبني القدرة الإبداعية لدى التلاميذ

- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة

- ينمي القدرة على حل المشكلات

- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التغيير

- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة

يحقق ارتفاع لمستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه

- تبيح للتلميذ فرصة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ وإلقاء الأسئلة

2-10 بالنسبة للمعلم:

- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على التلاميذ

- يمكن من متابعة (4) و(5) مجموعات بدلا من (30) و(35) تلميذ داخل الصف

- يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج التلاميذ الضعفاء في تحصيلهم

- يقلل من بعض الأعمال التحريرية للمعلم مثل التصحيح أن هذه الأعمال التحريرية

سوف تكون بعض الأحيان للمجموعة ككل

- كما أثبتت البحوث والدراسات أن التحصيل التلاميذ يرتفع ارتفاعا ملحوظا عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني وإنهم يحتفظون بما يتعلمون لمدة أطول.

ودلت البحوث أن هذه النتيجة تتحقق مع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم ، ويمكن إجمال فوائد إستراتيجية التعلم التعاوني فيما يلي :

1- يساعد على فهم وإتقان مفاهيم الأسس العامة

2- ينمي القدرة على توظيف ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة

3- ينمي القدرة على حل المشكلات

4- ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ

5- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التغيير

6- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة

7- يحقق ارتفاع المستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه

8- يؤدي إلى تزايد حسب المادة الدراسية

9- يؤدي إلى تزايد حب التلاميذ إلى مدرستهم والنظر إليها على إنها مكان تعمل فيه مجموعة متحابة من الأفراد ويسعون لتحقيق تعلم أفضل لكل منهم (قاسم جميل – 2014 ص16،17)

11- العناصر الأساسية في إستراتيجية التعلم التعاوني :

11-1 . الاعتماد المتبادل الايجابي :

"ننجو معا أو نفرق معا" . يجب أن يشعر الطلبة أنهم بحاجة إلى بعضهم البعض في إكمال مهمة المجموعة ويتكون هذا الشعور من خلال :

- وضع أهداف مشتركة
- إعطاء مكافآت مشتركة
- تعيين الأدوار لكل فرد

11-2 .التفاعل المعزز وجه لوجه :

يزيد الطلبة من تعلم بعضهم البعض من خلال مساعدة التبادل وتشجيع الجهود التعليمية المشتركة حين يتنافسون ويعلمون ما يعينونه لزملائهم ويقسم المعلم المجموعات حين يجلس الطلبة ويتحدون بالعمل من كل النواحي ومن ثم يعملون معا وينجحون معا

11-3 .المسؤولية الفردية :

عند تقسيم أداء الأفراد باستمرار تعطي النتائج للمجموعة والفرد ويمكن إعطاء كل فرد اختيار خاصة ، هناك مسؤوليتان للفرد ، مسؤولية فردية خاصة به ومسؤولية جماعية مع بقية إفراد المجموعة

11-4 .الاهتمام بالمهارات الاجتماعية وتعلمها :

المهارات الاجتماعية ضرورية للعمل المشترك بين أفراد المجموعة ، ومنها اتخاذ قرارات القيادة ، وبناء الثقة ، التواصل ومهارات وحل النزاع والاختلافات وغيرها

5-11 .معالجة عمل المجموعة :

من خلال التخصيص الوقت للمنافسة عمل المجموعة و نجاحها ودعم ادوار بعض الأعضاء المميزين في العمل وتوجيه الأفراد نحو بعض الأعمال الممكن إضافتها لعمل المجموعة

6-11 .تعميم تعلم المجموعة الواحدة على تعلم الجامعات :

تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام بقية الصف وتناقش بقية المجموعات عارض المجموعة أمام الصف وبذلك يتفاعل كل طلبة الصف مع نتائج كل مجموعة (قاسم جميل ،2014ص18،17)

12- البيئة التعليمية الدائمة لإستراتيجية التعلم ألتعلمي :

البيئة التعليمية الملائمة للتعلم التعاوني ،تختلف عن البيئة المباشرة أو أية إستراتيجية تعليم أخرى لان متطلبات وأهداف التعلم التعاوني أوسع من الأهداف التعلم التقليدي العادي لذا يجب تهيئة بيئة تعليمية خاصة سواء كانت بيئة مادية ام بيئة نفسية معنوية ،وميزت هذه البيئة أن تكون دائمة و مثرية و مشجعة للتعلم والتعليم التعاوني ومن مميزات هذه البيئة :

ا- جلسة مريحة ومنظمة مقابلة الأفراد بعضهم مجموعة سهلة الحركة فيما بين أفرادها أو المجموعات ، إعداد المجموعة (4او6) قنوات الاتصال سهلة وكثيرة مع إمكانية التواصل بين المجموعات

• ثرية بالمواد التعليمية والوسائل المدرسية نوعا و عددا ويمكن أن يوظفها كل أفراد أو مجموعات ...مثلا معددا لكل مجموعة لوحة بلاستيكية لكل مجموعة ، لوحة جيوب لكل مجموعة مجموعات كبيرة من المحسوسات المكعبات ، الأفلام والأوراق تتناسب مع إعداد المجموعات

• زوايا تعليمية أو أركان تعليمية : على الأقل أربعة أركان أو زوايا اخدم موضوعات للتعلم المختلفة ركن اللغات ركن العلوم ، ركن التفكير ، والإبداعي ورسالة المدرسة تتحد الأركان (قاسم جميل ،2014،ص19)

ب- نفسية (معنوية) :

• تسمح بالتعبير عن الذات والأفكار والمشاعر وطرح الأسئلة تعطي حرية في التضام بين الإفراد وتعطي الإحساس بالمسؤولية الفردية والاجتماعية

• تسودها روح الفريق والعمل الاجتماعي والعمل الجماعي وتشعر الكل بالمساواة والاحترام التقدير

• يتم فيها تقدير نواتج أعمال – الفردية والجماعية – وتقدم الجوائز المكافئات لنواتج الأفراد ونواتج المجموعات

• ينظمها قانون عمل ينظم عمل أفراد المجموعة وعمل المجموعات يتضمن، الالتزام بالمواعيد المشاركة الايجابية ، عدم مقاطعة الزملاء ، التعاون ، تقبل أراء الآخرين يتفق عليه الطلبة مع معلميهم ، يوثق ويسجل ويعلق في ركن واضح من الصف يذكر به الطلبة عند بداية تعلم تعاوني ويحاسب الطلبة بناءا عليه (قاسم جميل ،2014،ص20،19)

13- نظريات التعليم التعاوني :

يختلف التعلم القائم على الويبمن حيث تكوين بيئة التعلم وطبيعته وأنشطة مما اوجد توجها في نظريات التعلم كالنظريات المتعلقة ببناء المعرفة وتنظيمها ومن أمثلته البنائية والمعرفية والسلوكية ونجد لكل منها نواحي التميز والقصور في مداخل التصميم التعليمي ، ولذلك يجب أن يتم التعلم في ضوء نظريات تربوية لتصميم برامج التعلم القائم على الويب ، ويؤكد جدك كريسلي على أهمية تبني نظرية تربوية خاصة تلك المعلقة بتصميم المقررات والدروس على الويب أو شبكة الانترنت (بهاء الدين خيري ، 2005 ص 20) ومن هذه النظريات

13-1- النظرية المعرفية : theory goguitive :

إن عملية التعلم تتضمن استخدام الذاكرة والدافعية والتفكير حيث يلعب ذلك دورا هاما في تعلم الفرد لذا فهي تتجه نحو التمركز حول المتعلم والاهتمام بالمشاركة النشطة والفعالة ويعتبر التعلم فيها عملية داخلية تحدث في الذاكرة وتقوم الفهم والإدراك والعلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف ويتحدد التعلم بناءا على أفكار هذه النظرية بحجم العمليات التي يقوم بها المتعلم وبنائه لعمليات جديدة حيث يستعمل المتعلم أنواع مختلفة من الذاكرة أثناء التعلم ويكون التعلم هنا اقرب إلى الفروض العملية التي يبدو فيها التفكير وأعمال العقل أي أن فهم المتعلم المعنى هو من أهم العوامل التي تواجه نحو اختيار الفرص كما تهتم بالضروف الفردية للمتعلمين وأساليبهم المختلفة (حمدي ياسين ، 2005 ص 107 ، بهاء الدين خيري ص 21)

وعند تطبيق هذه النظرية في بيئة تكنولوجيا الاتصالات والتعلم الالكتروني التعلم القائم على الويب يجب أن

1- تسمح الاستراتيجيات المتبعة للمتعلم بادراك المعلومات ومعالجتها حيث يستعمل المتعلم أنظمته الحسية لتحميل المعلومات في شكل أحاسيس ولذلك يجب مراعاة تصميم مكونات الشاشة من (حجم النص اللون ، الصور ، الرسوم ..... الخ) حيث يتم التعلم على شكل أحاسيس مثل الفهم

2- معرفة الهدف من الدرس حتى يتمكن المتعلم من معالجة المعلومات في جميع أنحاء العالم

3- تشجيع المتعلم على استعمال مهارات ما وراء المعرفة لمساعدته في عمليات التعلم لهمالها من نتائج ايجابية في التذكير والتعلم

4- تنظيم المعلومات في خرائط مفاهيمه لمنع التحميل الزائد أثناء معالجته المعلومات

5- اثر التداخل ويقصد به التعلم السابق مع التعلم الجديد (محمد عطية خميس 2015 ص 43)

13-2 النظرية البنائية : theorycoustructuism

تعتمد هذه النظرية على أساس أن المعرفة عباره عن أبنية وتراكيب عقليه وهذه التراكيب هي كليات منظمة داخليا وأنظمة ذات علاقات داخلية والنمو المعرفي عبارة عن أبنية معرفية تعتمد على الغيرة (حمدي ياسين 2005 ص 120) حيث تتمركز حول المتعلم فهو الذي يقوم بناء على تعلمه وتفسيره في ضوء خبراته فالمعرفة تبنى من الخبرة والتعلم هو تفسير شخصي للعالم وهو عملية نشطة يتم من خلالها بناء المعاني على أساس الخبرات والتعاون والتشارك لحدوث تغيرات في التمثيليات المعرفية الداخلية من خلال التعليم التعاوني ألتشاركي (محمد عطية خميس 2015 ، ص 43) ، وتؤمن هذه النظرية بضرورة

الأنشطة التعليمية التي تقدم للمتعلم وتتيح له الإمكانيات في اكتشاف التعلم ويتضمن التعلم ثلاث عمليات هي

1- عملية اكتساب المعلومات الجديدة

2- عملية تحويل معرفي بحيث تكون المعرفة وذات معنى للمتعلم

3- عملية تقويم بهدف تحديد ما طرا على المعلومات الجديدة من تحول بحيث تناسب المهمة التي يقوم بها المتعلم

ويمكن تحديد افتراضات هذه النظرية كانتر (kantar 2013 pp 10-115) في النقاط الآتية :

* بناء المعرفة يتم من الغيرة : بمعنى أن التعليم عملية بنائية يقوم فيها المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدما في ذلك خبرته السابقة

* يقوم المتعلم بعمل تفسير شخصي : فلكل متعلم تفسيره الخاص وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهم .

* التعلم التشاركي: بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر.

* التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية : ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي .

3-13 النظرية المعرفية الاجتماعية : social cognitve the eary: تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن عملية التعلم هي عملية بنائية لتكوين البنية المعرفية الجديدة وعمليات جديدة وعلى أن يبني المتعلم معارفه الخاصة من التفاعلات الاجتماعية غير التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الأحداث التعليمية الموقفية، والتي يطلق البعض عليها التعلم الموقفي أي أنها خطط اجتماعية المنشأ ، ويجب أن تقد الخبرات التعليمية في صورة مواقف اجتماعية واقعية من خلال سباقات العالم الحقيقية أو تحويلها إلى مواقف افتراضية عبر تكنولوجيا التعلم القائم على الويب .

وعند تطبيق هذه النظرية في بيئة للتكنولوجيا الاتصالات والتعلم القائم على الويب يجب (swaim,2013,PP174) أن يتم:

- بناء المعرفة بدلا من تلقينها للمتعلم .
- بناء التعلم في شكل متتابع وذوي معنى .
- التأكيد على العمل التعاوني والتشاركي.
- التأكيد على تعديل الأنشطة بشكل مستمر.
- تقديم الخبرات في صورة مواقف حقيقة .

• تبادل المعلومات والإجابات على التساؤلات بناء على أسلوب المعرفة في معالجة المعلومات.

14- أهداف إستراتيجية التعليم التعاوني : ليتأكد المدرس من مدى نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني يجب أن يجد إجابات مقنعة للتساؤلات التالية :

- ماذا يحتاج التلاميذ عن العمل مع بعضهم البعض ؟ أن يتناقشوا ، أن يتقاسموا ، أن يجمعوا ...؟

- هل يقتنع كل تلميذ من تلاميذ المجموعة ويقدر الفوائد التي تعود عليه من تعلم باقي أفراد المجموعة ؟ أما فوائده يمكن إجمالها في النقاط التالية :

- المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي ، وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر ومساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى والتعبير عن الشعور (شاهين حسن ، 2006 ، ص108) ، إعطاء الفرصة لجميع التلاميذ بأن يشعروا بالنجاح .

- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة .

- مراعاة الفروق الفردية في العمر ، مراحل التطور الإدراكي المعرفي ، الاتجاهات الدافعية ، القدرة على الاهتمامات ، الأنماط الإدراكية ، الخلفيات الثقافية ، ومن الجدير بالذكر هنا إتباع أسلوب التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفروق وإنما يعالجها ويقلل منها .

- خلق جو وجداني ايجابي خاصة للتلاميذ الخجولين الذين يرغبون في المشاركة أمام الصف.

- تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية ، الأمر الذي يهيئ التلاميذ للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية (البغدادي رضا , وآخرون 2005 , ص 132) .

- توفير فرصة طلب التلميذ للمساعدة مع زملائه في المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج لها.

- التحقيق من الجو السلوكي في الصف الذي يخلق جو من القلق وتحويله إلى جو ودي.

- يتنافس مع زملائه فيما يشتركون بعمله .

- يتجاذب الحديث مع زملائه بهدوء .

- يحث زميله على والاستمرار في النشاط حتى يكتمل .

- ينهمك في ممارسة الأنشطة مع زملائه .

- يتقبل أعمال زملائه ويعلق عليها .

- ويستجيب الى توجيهات المدرس وتعليماته .

15- مزايا إستراتيجية التعلم التعاوني : يمكن أن نورد أهم الفوائد التي نجنيها من التعلم التعاوني في النقاط التالية :

- يساعد هذا النوع من التعليم التلاميذ على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة .

- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة .

- يتيح فرصة التعليم الفردي (الفتلاوي كاظم 2003 , ص104) .

- ينمي القدرة على مختلف المشكلات التعليمية وبالتالي إشباع حاجات معينة لدى تلاميذ (عبد السلام محمد , ص115) .

- يحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير والاتصال ، وبالتالي تقبل الرأي المخالف .

- ينمي روح التعاون بين المعلمين والتلاميذ .

يعطي التلاميذ فرصة ليلعبوا أدوار خاصة أو يتدربوا على سلوكيات مناسبة .

- يزيد من ثقة التلميذ بنفسه واعتزازه لما وصل إليه داخل المجموعة التي ينتمي إليها .

الخلاصة :

يعتبر التعليم التعاوني نموذج جيدا من بين الاستنتاجات المستخدمة في التعليم داخل الفصل، فهو أن كان بسيطا من ناحية المفهوم فهو ليس بالأمر الهين من ناحية التنفيذ ، فهو يحتاج إلى مهارات سواء من قبل المعلم أو المتعلم من اجل الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن اجل ذلك ينبغي على المعلم تدريب التلاميذ على بعض المهارات منها مهارة التفكير الناقد لحدوث التعلم قبل تقسيمهم إلى مجموعات متعاونة وإذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث
التفكير الناقد

تمهيد :

يعتبر التفكير الناقد نوعا مهما من أنواع التفكير الإنساني ؛ وربما يكون من أكثرها استخداما في ميادين التربية و التعليم من جهة ؛ وفي جوانب الحياة اليومية من جهة ثانية ؛ فالتفكير الناقد ذات أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم و التعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد ؛ من خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد ؛ القدرة على اتخاذ القرار التي تعتمد على قياس البدائل و تقويمها وهو جوهر التفكير الناقد

1-1: تعريف المهارة :

تتعدد المهارات التي تتواجد بها المهارات و بذلك يختلف تعريف المهارة تبعا للمجال الذي يتم تعريفها فيه ؛ و بما يتلاءم مع طبيعة هذا المجال ؛ يرى الباحث أن ما يهمنا هو تعريف المهارة في المجال التربوي (عثمان محمد 2007 , 40), وقد ورد عدة تعريفات للمهارة في المجال التربوي من هذه التعريفات ما يلي :

1 - وعرفت بأنها الأداء السهل الدقيق لمجموعة من الإجراءات و الخطوات و العمليات القائمة على الفهم و التدريب لما يتعلمه الفرد عقليا و حركيا مع توفير الوقت و الجهد لتحقيق الأهداف المنشودة (أبو سريع , 2002 , ص 61)

2 – و هي نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود و الممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة (الجيلة محمد , ص 356-357)

3- وقد ورد للمهارة المنظمة في قاموس (أكسفورد oxford) تعريفا للمهارة على أنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد و التكاليف و بناء عليه يرى الباحث أن المقصود بالمهارة في هذه الدراسة أنها القدرة على استخدام و تطبيق المعارف و الخبرات العلمية في التفكير الناقد و ذلك عن طريق الممارسة و الفهم بدرجة مناسبة من السرعة و الدقة و الإتقان بأقل تكلفة و المجهود في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة

(oxford 2000 p 516)

2-1 : مكونات المهارة :

إن المهارة أداء مركب وان العديد من العلماء و التربويون حاولوا تحليل مكونات المهارة لمحاولة التعرف على أسهل الطرق لتعلمها وتعليمها ؛ وقد جاء البعض عن تحليله للمهارة أنها تتكون من (جانب معرفي , جانب وحداني و جانب أدائي) ؛ فلا يمكن أن توجد مهارة فاعلة المعرفة الأساسية اللازمة لها ولكن نجد انعكاس الجانبين الأول والثاني على المكون الأدائي في المهارة فمن شروط الأداء في المهارة أن تتم بسرعة و إتقان وفاعلية و بجهد وتكلفة اقل ؛ وان كان المكون ألقيمي في المهارة أن تتم بسرعة وإتقان وفاعلية وبجهد و تكلفة اقل ؛ وإذا كان المكون ألقيمي في المهارة غائبا فقد لا تتم المهارة بالمستوى المطلوب آو انه لا دافعية للقيام بها (عثمان محمد ,2007 , ص 46,47) وفيما يلي توضيح لهذه المكونات الثلاثة :

أولا : المكون المعرفي : يرتبط هذا المكون بالقدرات المعرفية و العقلية المتنوعة التي تسهل على المتعلم فهم المهارة ؛ و توجد ثلاث مستويات للمعرفة التي يزود بها المتعلم عند تعلمه للمهارة و هذه المستويات هي :

أ – معرفة أو معلومات يزود بها المتعلم قبل الأداء المتصف بالمهارة

ب – معرفة أو معلومات تعطي في أثناء التدرب على المهارة

ت – معرفة أو معلومات تعطى بعد التدرب و الأداء

ثانيا : المكون الوجداني : إن تعلم و تعليم المهارات يتأثر بصورة واضحة بعدد من الخصائص الذاتية للمتعلم مثل "الاسترخاء , القدرة على التركيز , ضبط الأعصاب و الهدوء , الحماس , الاندفاع أو التمرين و الثقة بالنفس " و كلما زادت الحاجة إلى بعض هذه الخصائص في تعلم المهارة كلما زاد تأثيرها في الأداء و بعد هذا المكون من أهم موجهات السلوك الإنساني و يمكن إنهاءه و تعديله و تغييره

ثالثا : المكون الأدائي : المهارة كنوع من المتعلم تتضح من خلال الأداء هو الدليل على حدوث تعلم المهارات و لا نستطيع الحكم على تعلم الفرد المهارة إلا إذا رأينا إمكانية أدائه.

2-1-تعريف التفكير:

التفكير مصطلح يدل على العديد من المعاني وقد يعني العلميات والخطوات التي تودي في النهاية إلى حل مشكلة ما ، أو بناء ، والتفكير سلوك يأتي من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها ومحاولته المستمرة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها ، وهو قدرة من القدرات التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي للفرد ويعتمد إلى حد ما على قدرة الفرد العقلية العامة .

والتفكير هو اعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني ويأتي في أعلى مرتبة من مراتب النشاط العقلي الذي يقوم به الدماغ ، كاستجابة للملايين أو بلايين المثيرات المرئية وغير المرئية المستقبلية عن طريق الحواس الخمس أو غيرها (عبد العزيز سعيد ، 2009 ،ص21)، وبناءا عليه:

-يرى أصحاب الاتجاه السلوكي الشرطي أن التفكير هو استجابة اتجاه مثيرات محددة تتطلب استجابات محددة ترتبط بالظروف الموجودة ضمنها ، ويحدد استمرار هذا الفكر .

-يرى أصحاب الاتجاه السلوكي الإجرائي أن التفكير هو عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد ، فيجد لها استجابة قد ترتبط بحالة ذهنية أو بحل مشكلة أو إجابة عن سؤال كان الفرد يبحث عن إجابة ، ومن ثم لاقى إجابة شاقيه مما عزز تكرار هذه الاستجابة بسبب التعزيز المرتبط بتشجيع خارجي ، وبالتالي أصبح تشجيعا ذاتيا.

2-2-خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائص التالية:

-التفكير سلوك هادف على وجه العموم ، لا يحدث في فراغ او بلا هدف.

-التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.

-التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند الى أفضل المعلومات الممكن توافرها ويسترشد بأساليب والاستراتيجيات الصحيحة .

-يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضمن الزمان (فترة التفكير) ، الموقف او المناسبة او الموضوع الذي يجري حول التفكير.

-يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية، كمية ، مكانية ، وشكلية)، لكل منها خصوصياتها . (الحيلة محمد، 2002، ص2،1).

3-التفكير الناقد:

3-1-مفهوم التفكير الناقد: حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد ، إلا انه يعد من المفاهيم الغامضة نسبيا التي تتردد دائما، بحيث يصعب تعريفها بشكل محدد فهناك تباين بين علماء النفس في تحديد التفكير الناقد نظرا إلى اختلاف أطرهم الفلسفية والنظرية والثقافية في النظر إلى التفكير الناقد (ficher , 2001 p2) .

-ينظر الفيلسوف جون دي وي للتفكير الناقد بأنه تفكير تاملي .

ويرى جليسر بان التفكير الناقد يتضمن ثلاث جوانب على النحو التالي:

-الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وان تعرض لها ، أي عامل الخبرة.

-معرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي.

-استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة . (فيشر 2001، ص3)

- ويعرف أنيس التفكير الناقد بأنه التفكير العقلاني تاملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده او ما ينبغي عمله (اينيس، 1992)

وبذلك يؤكد اينيس بان القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله ، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل ، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد ، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبل الاستنباط والاستقراء والتقويم.

ويعد التفكير الناقد وتنميته لدى المتعلمين من ابرز أنواع التفكير الذي يسعى إليها التربية ، نظرا لدوره في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها في جميع مجالا الحياة المعاصرة ومظاهرها ، لأنها تقوم على تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد. في استخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم على وضوح المعنى الذي يقدمه الفرد حول مما يعتقده أو يعمل به (خليفة ، 1990).

ويعرف التفكير الناقد بأنه قدرة الطلاب على الاستنتاج وتعرف الافتراضات والاستنباط والتفسير والتقويم الحجج، كما يعرف بأنه عملية تفكيرية مركبة او منطقية يتم فيها إخضاع فكرة (قد تكون حقائق ، اعتقاد حجة ، رواية)، او أكثر للتحقيق والتقصي وجمع الأدلة والشواهد الموضوعية ، وتحقق عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه ، اعتمادا على المعايير أو قيمة معينة ، ويعرف أيضا بأنه تفكير تاملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه ، وبذلك يتضمن التفكير القابليات والقدرات ، ويعرف بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهي بهذا المعنى تعد خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والإنتاج. (شحاتة حسين، 2000).

والتفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات غير محددة من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مه مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة، وإذا رعنا إلى الكلمة الانجليزية (Gritical) نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني (Tritikos) والذي يعني ببساطة

القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام ، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة ، كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثرة بهذه النظرة التقليدية للتفكير . (قطامي يوسف ، 19990،ص 6،5،4).

وبالرغم من تعدد التعريفات للتفكير الناقد ألا إنها تتضمنها صيغتان ، الأولى بوصف بالشخصية والذاتية، وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد حيث هو تفكير تاملي معقول يركز على اتخاذ القرارات فيما يفكر فيه الفرد بطريقة التي يفكر فيه حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحا و كدفاعا عنهن والثانية تركز على الجانب الاجتماعي.

من زراء التفكير الناقد إذ هو عملية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم ، انه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الايجابية والسلبية.

3-2-المعني اللغوي للتفكير الناقد:

نقد الدراهمي تقدها ونقد ميزها ونظرها ليعرف جيدها من رديئها ، ومن انتقاد الكلام اللا كلام لإظهار ما به من العيب ورد الفعل في المعجم الوسيط بمعنى اظهر ما فيه من عيب.

نقد في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم واخرج الزيف منها أي ميزة الذهبية منها بمعنى اكتشف الزائفة ، كما ورد تعبير نقد الشعر في معجم الوسيط بمعنى اظهر ما فيه من عيب، أو حسن ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حدث عن الصواب .(ألزغبي رياض).

وتعود كلمة التفكير الناقد في اللغة الانجليزية (Gritical thing) بمعنى يقطع يأخذ جزء ، أو يحلل ، أما المعنى الإغريقي بمعنى القدرة على الإدراك و التمييز أما كلمة (kriterion) وهي تعني معيار الحكم (ألزغبي رياض ، مرجع سابق).

3-3-المعنى الاصطلاحي للتفكير الناقد:

هناك العديد من التعريفات للتفكير الناقد في التراث النفسي والتربوي عربيا وأجنبيا ، الأمر الذي جعل العلماء يختلفون حول ماهية التفكير الناقد فالبعض تناوله كمرادف لعملية تقويم وآخرون كمرادف لعملية التحليل المنطقي ، وفيما يلي عرض لها حسب ما عرفه علماء العرب والأجانب (تمام إسماعيل ، 2002),

-عرفه علي 1994: بأنه نمط من التفكير يعتمد فيه الطالب على فحص المعلومات المقدمة له لتقديرها والربط بينهما واستخلاص حقائق منها وتقييمها . (علي إبراهيم ، 1994، ص 25).

-عرفه خليل (2002): على انه اتجاه يرى أن التفكير الناقد يقابل المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم( ) للأهداف المعرفية ،

مثل تعريف ساندرز (sanders 1966) حيث عرف التفكير الناقد بأنه كافه المستويات المعرفية التي تتجاوز الذاكرة والحفظ ، أي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب .

أما اينيس (1990) عرفه بأنه جميع العمليات والمهارات التي تحدد سلوك الفرد ، مثل معرفة المحتوى ، استخدام المعرفة العلمية وتوظيفها والتحكم في مهارات التفكير الناقد .

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

-سمى جون ديوي 1933 : التفكير التاملي leflectur thing ، وعرفه بأنه التفكير النشط والمثابر والدقيق لأي معتقد أو مفترض من المعرفة في ظل الخلفية التي تدعمها والاستنتاجات المعنية بها.

-وأعطى العالمان واطسون وجليسير 1964 watson glaser تعريفا يعد من أكثر التعاريف دلالة وتفصيلا كما يعكس تاريخ الكلمة واصلها ، فلقد عرفاه على انه تفكير الفرد التأملي والعقلاني الذي يركز على ما يجب تصديقه او عمله لإصدار الحكم والتوصل إلى الاستنتاج وللتفريق بين الحقيقة والرأي ولإدراك كل من الحقيقة والغرض من المناقشة ، وقد قاما عند تعريفهما للتفكير الناقد بتطوير مركب من الاتجاهات والمعرفة والمهارات ، تتضمن المهارات الخمس أفكار هي الاستنتاج ، إدراك الافتراضات والاستدلال والتفسير وتقييم المناقشة .

4-مهارات التفكير الناقد:

التفكير الناقد كمفهوم نفسي يتضمن عددا من المهارات الفرعية لذلك نجد أن هناك العديد من التطبيقات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له ، لعل من أشهر تلك التصنيفات ، تصنيف واطسون وجليسر الذي قسمها الى مهارات التالية :

-**التعرف على الافتراضات:** ويشير القدرة على تمييز بين درجة صدق معلومة محددة أو عدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة .

-**التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على تفسيرات المنطقية وتقرير ما إذا كانت التصميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

-**الاستنباط:** ويشير إلى القدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المرتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها .

-**الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة ، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

-**تقويم الحجج:** ويعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة ، وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة ، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أما تصنيف نيدير فقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون من اثني عشر مهارة على النحو التالي:

1-القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية.
2-تميز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
3-تحديد المعلومة المتعلقة بالموضوع.

4-صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
5-القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات .
6-القدرة على تحديد ما اذا كانت العبارات مرتبطة معا ومع السياق العام.
7-القدرة على تحديد القضايا البديهية ، والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
8-تمييز الصيغ المتكررة.
9-القدرة على تحديد مصداقية المصادر.
10-تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
11-تحديد القدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
12-التنبؤ بالنتائج الممكنة او المحتملة من موقف او مجموعة من المواقف.
(قطامي يوسف ،1999à،ص 707).

ويصف اودل ودانياليز Udall e Danieles مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات هي : الاستقراء، الاستنباط، التقويم ، (جروان فتحي ، 2002، 66).

ويلخص بول وسكوريفين paul e secriven التفكير الناقد في مهارات وأنشطة تتضمن ما يلي: القدرة على التفسير والتقويم والملاحظة ، والتواصل ورصيد من المعلومات والقدرة على المجادلة .(فيشن ، 2001، ص10).

-ويرى فايشون (2006) بان التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Coguitine skills ونزعات والمهارات المعرفية وه:

1-التفسير: ويشمل مهارات فرعية مثل : التصنيف ، استخراج المعنى وتوضيح المعنى.

2-التحليل: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار وتحديد الحجج وتحليل الحجج.
3-التقويم: ويشمل مهارات فرعية مثل: تقدير الادعاء وتقييم الحجج.
4-الاستنتاج: ويشكل مهارات فرعية مثل البحث عن بدائل والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.
5-الشرح : وهو إعلان نتائج التفكير ، ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج ، تبرير الإجراءات ، تقديم الحجج.
6-التنظيم الذاتي : ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل والتأكد من المصداقية وتنظيم الأفكار والنتائج ، ومهاراته الفرعية هي فحص الذات وتصحيح الذات.

يلاحظ مما سبق ان المهارات التي اقترحها واطسون وجيلسر تنطوي في إطار بعدين أساسيين للتفكير الناقد لهما:

-بعد معرفي يستدعي وجود إطار لتحللي القضايا المختلفة ، ويتمثل هذا البعد في مهارة المعرفة الافتراضات والتفسير والاستنباط.

-بعد وجداني يتعلق بمعالجة المشكلات وإصدار الأحكام الشخصية وإثارة التساؤلات المنطقية ، ويتمثل هذا البعد في مهارة تويم المناقشات والاستنتاج.

5-التفكير الناقد وعلاقته ببعض أنماط التفكير:

يجدر بنا بعد عرضنا إلى مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الفرعية ، استكشاف علاقة التفكير الناقد لكل من التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري ، حتى يتسنى لنا تقديم صورة واضحة على التفكير الناقد وتمييزه عن أنماط التفكير الأخرى.

ا-التفكير الناقد والاستدلال:

هو عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها واستنباط الجزء من الكل ، واستنتاج نتائج جديدة حيث يسير فيه الفرد حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيا (العتيبي ،2001،ص 12)، وعند الرجوع إلى الأصل اللغوي، نجد أن فيشر يربط بين التفكير الناقد والقدرة على الاستدلال بتوضيح أصل الكلمة الانجليزية التي اشتقت من الكلمة اليونانية وتعني التوازن ، فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيرا ناقدا بقدر ما يكون عليه من خبرة، وقدرة على قياس معلوماته وأفكاره، وتقويم المناقشات ، وذلك وصولا الى الأحكام الموزونة ، فالفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه للتفكير الاستدلالي ، الى جانب الرغبة في التحدي ومن تم وجود الميل العاطفي نحو الوصول الى الحقيقة . (السيد عزيوة ، 1995 ، ص 45).

ب-التفكير الناقد والابتكار :

يعرف تورانس الابتكار ب Greotirityانه عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات في المعلومات وصياغة الأفكار أو الفروض واختبار وتعديل هذه الفروض، وإيصال النتائج ، وهذه العملية تقود إلى العديد من الانتاجات المتنوعة اللفظية وغير اللفظية الحسية منها والمجردة (السليماني حمزة، 1997)،، وعند المقارنة نجد أن التفكير الناقد يتضمن تقويم الحجج والافتراضات واتخاذ القرارات ، بينما التفكير ألابتكاري يركز على توليد الأفكار ذات الأصالة والبدائل التي لا تخضع لمعيار معين ، وهذه المقارنة تبنى على أساس نظرية العقل كما تصورها جيلفورد التي أشارت إلى الفروق بين التفكير ألتقاربي والتفكير ألتباعدي ، وقد أظهرت دراسة فيشر وجود علاقة طردية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير ألابتكاري (السرور نادية ، 1998، ص282)،

6-قياس التفكير الناقد:

تعد حركة القياس النفسي تطورا هاما في تقدم العلوم الإنسانية ذلك انها محاولة علمية لها أصولها المنهجية والنظرية التي تساعدنا على تفهم سلوك الأفراد ومظاهر نشاطاتهم المختلفة ، ويجيب مفهوم القياس النفسي عن السؤال مفاده " كم هو المقدار او الكمية الموجودة من هذه الخاصية او الصفة لدى الفرد؟"، بمعنى آخر أن القياس النفسي يعطي تقديرا كميا نسبيا للنشاط العقلي المعرفي للفرد في الخاصية المراد قياسها.

وقد جرت محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية ، وقد ارتبط العديد منها بالأطر النظرية او البرامج التدريب المعدة للتفكير الناقد ومن أكثر الاختبارات شيوعا :

(السيد عزيزة ،1995، 2001، 2002)

6-1-اختبار واطسون وجليسر : ويعد من أكثر الاختبارات شيوعا ، اعد هذا الاختبار عام (1964) ، حيث صمم للطلاب اعتبارا من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين ، ويتكون من خمس مهارات فرعية هي معرفة الافتراضات ، الاستنتاج ، الاستقراء، وتقويم الحجج، والتفسير ، وتتكون كل مهارة من مجموعة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفا نحوها يظهر درجة ممارستها لمهارات التفكير الناقد السابقة.

وجرى بالذكر أن جابر وهندام قاما بتقنية على البيئة المصرية ، ثم قام كل من عبد السلام وسليمان (1982)، بإعداد وتقنية على البيئة السعودية (المنطقية الغربية)، كما قام الشرقي (2005) بتصميم اختبار التفكير الناقد في الثقافة السعودية على غرار اختبار واطسون وجليسر.

6-2-اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية :

طورته فيرجينا شيمان عام (1983) حيث يتكون من خمسين سؤالا يستخدم مع الطلاب بدا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية ، والثاني يغطي المرحلة الثانوية في مرحلة الرشد ، وقد صمم الاختبار في شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات / ومدى اتساقها مع الواقع ويقيس الاختبارات المهارات التالية : الاستنتاج والاستقراء وتحديد التعرف وتحديد المسلمات ومصداقية العبارات والمعاني.

6-3-اختبار اينيس وير للتفكير الناقد:

وهو اختبار مقالي متعدد الأوجه اعد هذا الاختبار عام (1985)، وهو مصمم للمرحلة الثانوية والجامعية يقيس عدد كبير من أبعاد التفكير الناقد ويسمح الاختبار بإعطاء الحرية للمفحوص لتقويم المناقشات والتمحيص ، والتقويم بشكل بفردي ، حيث يتضمن الاختبار خطاب مكتوب يطلب من الفرد تبرير وتقويم صحة أفكاره .

6-4-اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

اعد هذا الاختبار فاشيون عام (1992) ، للطلاب في الصف العاشر وفي المرحلة الجامعية ، ويتكون من صورتين تحتوي كل منهما على (34) فقرة من نوع الاختيار المتعدد، ويقيس هذا الاختبار مهارات التحليل والتقويم والاستنتاج والاستدلال الاستنباطي، والاستدلالي الاستقرائي.

7-معايير التفكير الناقد:

هناك عدد من المعايير التي تحتكم إليها في الحكم على مدى كفاءة التفكير الناقد والتعبير عنه، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقويم عملية التفكير بشكل خاص ، وسنقوم بتوضيح أبرزها والكشف عن الأسئلة الأساسية التي يمكن أن نسألها لكي يمكن تطبيق هذه المعايير :

(جوزان ،فتحي، 2002، ص 78، 81)

7-1-الوضوح: يعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير، ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع فهمها ، ولن يستطيع معرفة مقاصد المتكلم منها ، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها بأي شكل من الأشكال .

ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك نذكر مايلي :

- هل يمكن تفصيل الموضوع بصورة أوسع؟ - هل يمكن إعطاءه أمثلة؟
- هل يمكن ان تعبر عن الفكر بأسلوب أوضح؟ - ماذا تقصد بقولك؟

7-2-الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة أو موثوقة في صحتها.

- هل هذا صحيح؟ - ما مصدر هذه المعلومة؟
-كيف نتحقق من صحتها؟ -كيف يمكن أن نرجع إلى المصدر؟

7-3-الدقة: يقصد بها مدى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة في ظل أخطاء ممكنة.

-هل يمكن أن تكون الفكرة محددة بدرجة اكبر؟
-هي يمكن تقديم تفصيلات أكثر؟

7-4-الربط: يعني تحديد طبيعة العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو المشكلة موضوع النقاش زمن الأسئلة المساعدة على ذلك::

-هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟

-هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟ وكيف تترابط هذه الأدلة؟

7-5-العمق: يقصد به تجاوز مستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع ومن الأسئلة في هذا المعيار:

- هل يمكن تقسيم وتحليل الفكرة إلى وحدات أكثر؟
- هل المتضمنات الكامنة في الحجج المقدمة؟
- ما لذي يمكن أن نقراه بين السطور؟

7-6-الاتساع: يقصد به أخد جميع الجوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار ، ومن الأسئلة في هذا المعيار مايلي:

-هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
-هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
-هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو الموضوع؟

7-7-الدلالة أو الأهمية: وذلك من خلال التعريف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة ، ومن تلك الأسئلة للحكم على مدى الأهمية ما يلي:

-هل هذه الأفكار هي الأكثر في الموضوع؟
-ما الأفكار الرئيسية ؟ وما الأفكار الفرعية؟

7-8-المنطق: من خلال هذا المعيار يمكن استكشاف ما إذا كانت الأفكار تمضي في شكل منتظم ومتسلسل ، بحيث تودي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة ، ويمكن إثارة الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير:

-هل ذلك منطقي؟
-هل يوجد تناقض بين الأفكار؟
-هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟

إجمالا الهدف من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد، بل يجب إدخالها في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعليا ، فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط ، بل مع بعضها البعض لتكوين وحدة متكاملة متفاعلة فيما بينها . (ناسيست جيرالد، 2006، ص 229)

8-المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:تعتمد عملية التفكير الناقد على خمس مكونات، إذا فقدت إحداهم لا تتم العملية بالمرة، إذ كل منها صلة وثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي :

8-1-القاعدة المعرفية: وهي تعني كل ما لدى الفرد من المعلومات والمعتقدات وقيم ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها ، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور.

8-2-الأحداث الخارجية : وهي المثيرات التي تثير الإحساس بالتناقض ، وتتوقف كفاءتها للتفكير الناقد على المستوى النمو المعرفي للفرد ، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

8-3-النظرية الشخصية: وهي الصيغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية ، بحيث تكون طابعا مميزا له (وجهة نظر الشخصية)، ثم أن النظرية الشخصية هي إطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

8-4-الشعور بالتناقض أو التباعد: ويبدأ من النظرة قلقة ثم تنتهي بالبحث عن مصادر المعرفة ، وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرا وسيطا تترتب عليه خطوات التفكير.

8-5-حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد ، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير . (السيد عزيزة ، 1995، ص 54، 57)

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

9-خطوات التفكير الناقد:

كيف يتم عملية التفكير الناقد بناءا على مكوناته؟
تتم عبر ست خطوات متتابعة:

-الخطوة الأولى "الدافعية: فالقوة الدافعية للعمليات المعرفية تؤثر على جذب الانتباه ،، تتضمن عدد من العوامل هي:

-التوجهات : وهي الرغبة والألفة بمجال التفكير والتعرف على مثيراته.
-تصريف الطاقة : باستثمار الوقت وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير.
-حب الاستطلاع : من خلال الرغبة في المعرفة ، وكثرة إلقاء الأسئلة .
-توازن المشاعر: حتى لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.

الأخذ بالمخاطرة : takes risk : لوصول إلى حل التناقض .

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

• **الخطوة الثانية :** البحث عن المعلومة : information seeking : وتعتبر نتاجا لخيرات التعلم السابقة ليصل الفرد إلى حل التناقض , وتتطلب هذه الخطوة عدد من الأنشطة :

- الانتباه Attention

- معرفة المفاهيم Understaud coucepts

تحديد التناقض Identifies dixrepaucy

- تنظيم المعرفة Organizes Knowledge

- معرفة استخدام المصادر Knowledge uses

• **الخطوة الثالثة : Information relation :** وهي توظيف المعلومات المحددة , وتتضمن مايلي :

- عمل روابط Makes links

- تحديد النماذج Tdentifies Patterus

- التفكير التقاربي convergent thinking بتصنيف الكم الهائل من المعلومات

- الاستدلال المنطقي Reasoning لادراك العلاقات وتحديد المسلمات .

- طرح الاسئلة Asks question لتحديد الفجوة في المعلومات وتوضيح الإجراءات لحل التناقض.

- تطبيق المعرفة Applies Knowledge لحل التناقض .

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

• **الخطوة الرابعة : التقويم Evaluation** وتحدد من خلال ثلاث مسارات هي :

- الحل المؤقت للتناقض.

- تقويم الناتج بتحليله ومدى صلته في حل التناقض .

- تقويم العملية وقبول الفرد للحل الذي وصل إليه بناء على المحكات التي يضعها .

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

• **الخطوة السادسة :** التكامل : ويقصد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء والقيم , والمعتقدات , وتحدث في نهاية النشاط ويعبر عنها المفكر بقوله '' لقد فهمت '' حيث يشعر الفرد بحالة من الارتياح المعرفي , ويظل المفكر الناقد يعيش حالة من الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة تمثل في تحديات جديدة وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد .
(السيد عزيزة ص 54, ص 65) .

10- خصائص التفكير الناقد :

بغض النظر عن الاختلاف في نظرة العلماء للتفكير الناقد إلا أن بعض الخصائص والمحددات التي يعرف بها , فقد أشار سعادة (2003) إلى أن باير (Bayer) ذكر أن خصائص التفكير الناقد توفر مايلي :

- **القابليات العقلية المهمة :** وتتمثل هذه القابيليات بالتشكك والعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بالدقة والوضوح والنظر الى مختلف وجهات النظر وتغيير المواقف في ضوء الأسباب الجديدة .

- **المعايير المناسبة :** يتطلب التفكير الناقد تطبيق المعايير المناسبة وعلى الرغم من الجدل القائم حول حاجة كل مادة دراسية الى معايير خاصة إلا أن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع المواد .

- **نوع من المحاولة :** وتتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل , وهنا يتضمن التفكير الناقد تحديد المجالات والعمل على تطبيقها وتطويرها .

- **الاهتمام بالاستنتاج :** لابد من توافر المقدرة على استنتاج الأحكام أو القاعدة النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوافرة .

- **الاهتمام بوجهات النظر الأخرى :** ينظر المفكر الناقد إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة , آخذا في اعتباره وجهات نظر الآخرين التي يجب الاستماع اليها والإفادة منها بهدف الوصول إلى قرار أكثر دقة وصوابا في نهاية الأمر (الجوالدة , والقمش والتل , 2003, 27, 26)

- توفير إجراءات لتطبيق المعايير والمحكات , يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة والتوصل إلى أحكام وتحديد الافتراضات .
(العباصرة رفيق , 2011,ص39)

- استخدام مجموعة من الأسئلة والتي تبسط المشكلة حتى يتم فهمها بسهولة .

- تحليل كافة المعلومات ودراستها بطريقة جيدة .

- محاولة فهم طبيعة المشكلات , والعوامل التي أدت إلى حدوثها .

- الاعتماد على وضع أحكام , وحلول منطقية , وقابلة للتنفيذ وتتوافق مع المعطيات المطروحة في المشكلة .

الاستعانة بكافة الآراء , والخبرات المرتبطة بطبيعة المشكلة , والتي تساهم في صياغة الحلول المناسبة لها .

- القابلية للتعديل في حال حدوث الأخطاء أثناء التفكير بحل المشكلة .

- توفير مجموعة من الملاحظات , والتي تساعد على ربط أجزاء المشكلة معا .

- الاستعانة باستراتيجيات حل المشكلات , والتي تساهم في تقديم المساعدة للتفكير الناقد في تطبيق الحلول بأسلوب صحيح.

11-التفكير الناقد وحل المشكلات :

يعتبر التفكير الناقد من الوسائل المفيدة في حل المشكلات , واتخاذ القرارات في مختلف المجالات سواء المرتبطة بالتعليم , أو العمل , لذلك للتفكير الناقد أهمية كبيرة في تطبيق التعامل المباشر مع المشكلات والتي تلخص بناءا على النقاط التالية :

- يجعل الإنسان أكثر وضوحا في التعامل مع المشكلة .
- يساهم في تجنب تكرار الوقوع في الأخطاء.
- يحسن قدرات الأفراد في الوصول الى حل المشكلات بسهولة .
- يساعد على اتخاذ القرارات السليمة .
- يشجع على تطبيق التعاون , والخوار بين الزملاء من أجل الوصول الى حلول صحيحة .
- يشجع على تطبيق البحث كوسيلة من الوسائل التي تساعد في حل المشكلات. (مهارات التفكير , أساليب التعليم) .

12- طرق تنمية مهارات التفكير الناقد :

إن التفكير الناقد مهارة تتكون من مجموعة مهارات فرعية يمكن تحديدها ووضعها على صورة مهمات صغيرة , يمكن التتدرب على اتخاذها , وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قدم الباحثون عدة وجهات نظر بشأن طبيعة الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين , منها (عرفة صلاح الدين 2006, 175, 177) .

- **إستراتيجية التدريس المباشر :** وتتضمن إستراتيجية تحديد وجهات النظر وإستراتيجية الكلمات المترابطة, وتتم من خلال معرفة خبرة التلاميذ ودراستهم السابقة , ومناقشة التلاميذ بصورة جماعية التعزيز المستمر .

- **إستراتيجية الدفاع عن وجهة النظر والرأي :** وتتم من خلال تحديد الموضوع الذي يدرسه التلميذ , تطوير وجهات نظر التلاميذ المتنوعة , وتبني وجهة نظر مهنية في ضوء مجموعة من الأسانيد التي تتناقض مع التلاميذ .

• **إستراتيجية باير لتنمية التفكير الناقد :** وتتم من خلال إعطاء التلاميذ الفرصة لاستيعاب أمثلة عديدة من المهارات موضوع الدرس مع التركيز على نواتجها المعرفية تقديم مكونات المهارة أو عرضها بالتفصيل في حصة دراسية , التدريب الموجه لمكونات المهارة والتوسع بها في ضوء تطبيقاتها للوسائل والبيانات الجديدة في المهارة , إعطاء فرصة لتطبيق المهارة .

• **الإستراتيجية الاستقرارية :** وتتم من خلال تقديم الموضوع أو المهارة للتلاميذ التدريس على استخدام المهارة قدر الإمكان من جانب التلاميذ معرفة ما يدور في أذهان التلاميذ من خلال تطبيق المهارة , تطبيق معرفة التلاميذ الجديدة بالمهارة أو الموضوع باستخدامها مرة ثانية وثالثة .

• **إستراتيجية القضايا الجدلية :** وتتم من خلال إقحام التلاميذ في مواقف يواجهون فيها قضايا ومشكلات تتطلب البحث عن معلومات وبيانات وتأملها بالفحص والرأي والمناقشة .

• **إستراتيجية الأمثلة :** وفيه يحث المعلم تلاميذه على التفكير الناقد من خلال أسئلة مفتوحة النهايات بحيث تحفز التلاميذ على التفكير , وأن تكون الأسئلة من المستويات العليا : التحليل , التركيب , التقويم , ويجب على المعلم تشجيع التلاميذ على تقديم أسئلة متنوعة.

13-معوقات تنمية التفكير الناقد :

هناك بعض المعوقات التي تعترض تفكير الفرد وتجعله غير قادر على الوصول إلى حل المشكلات ومواكبة تغيرات العصر وكثرة المعلومات وثورة الاتصالات والانفجار المعرفي وما يترتب على كل ذلك , والتي تجعل الفرد يختلف عن الركب وعدم مسايرة الأحداث العالمية السريعة من حوله , ومن هذه المعوقات ما يلي (فيهم مصطفى , 2002, 242, 243):

أ- عدم كفاية المعلومات التي تتوفى عندما تعترض الفرد مشكلة ويلزمه خذ قرار فيها : وتقص بعض المهارات الأساسية التي منها (حب الاطلاع , والمبادأة , والقدرة على تحمل المسؤولية , وحل المشكلات)

ب- التسرع في الفهم والاستيعاب : وذلك عندما يتسرع الفرد في فهم واستيعاب ما يواجهه من مشكلات فيكون القرار المتسرع دون تأني , وجمع المعلومات اللازمة حول الموضوع أو المشكلة , فالتسرع قد يعطل التفكير ويكون القرار رد فعل سريع دون فهم واستيعاب للموقف, وتتضح الأمور بعد ذلك أكثر من بديل أو أفضل مما اتخذ فيه القرار.

ج- التسرع في إصدار الأحكام : يعوق التفكير الناقد لأنه لم يعط الفرد لنفسه الفرصة للتفكير والتحليل والتدقيق , والتركيب وصياغة الفروض وتفضيل أحد البدائل الأكثر نفعا عن غيرها ثم تقويم الموضوع كله.

د- التعصب يعوق التفكير بشكل عام :لأن الفرد يبطل عقله ويبعد عن التفكير العلمي في المواقف الحيائية التي تواجهه, لأنه تعصب لرأي على حساب رأي أخر دون حيرة ودون النظر في الفروض المتاحة والمفاضلة فيهما بينها , وبالتالي يكون القرار غير صحيح لأنه لا يطبق فيه التفكير العلمي السليم.

و- الانصياع للآراء التواترية : (الآراء الشائعة الاستخدام بين الناس التي يتقبلها الفرد) . فقد لا يفكر الفرد , حيث يفعل كما يفعل الآخرون في هذه المواقف دون عندما يتعرضون لنفس المواقف دون إكمال للعقل أو محاولة في التفكير.

ه- التركيز على بعض الجزئيات : فتركيز الفرد على بعض الجزئيات الموضوع أو الموقف دون النظر إليه كاملا ويكون القرار خاطئا.

ذ- الجمود : يعوق التفكير الناقد لأن الفرد ليس لديه القدرة على مواكبة التطور والثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتعامل مع كل هذه المتغيرات الحديثة والسريعة.

ف- التفكير الخرافي : وهو التفكير الخيالي غير الواقعي وغير الموضوعي حيث يجعل الفرد يفكر في الموضوعات والمواقف والمشكلات بشكل غير واقعي حيث يستحيل تطبيق أفكاره على أرض الواقع .

ي- البعد عن الموضوعية : وهو تعامل الفرد مع المواقف والأحداث الحياتية والتي تقتضي الأمور منه أخذ القرار فيها فيكون القرار غير منطقي لم يستند على دلائل أو براهين , حيث ينظر للأمور بنظرة غير واقعية وغير موضوعية.

س- خجل الفرد قد يعيق التفكير الناقد : وذلك يتسبب في الخوف من الفشل الذي قد يشعر به وسط زملائه ومع عدم القدرة على الحوار والمناقشة بسبب نقض المعلومات وعدم الاطلاع وزيادة المعروفة ومع عدم القدرة على ربط الأفكار ببعضها بحيث تشكل سلسلة تؤدي إلى الفكرة الأساسية التي يسعى إليها الفرد والتركيز على الكليات أكثر من الجزئيات .

خ- اعتناق وجهات النظر المتطرفة : والانقياد للمعاني والمؤثرات الانفعالية ويتمثل ذلك في مدى ارتباط الموضوع أو المشكلة المعنية بالدراسة والتفكير بالجوانب الانفعالية للفرد , والتي قد تؤثر في منحى تفكيره وتعوقه, أو تجعله ينقاد إلى أراء معنية اتجاه هذا الموضوع أو المشكلة في إطار مط الذاتية وعدم الموضوعية .

14-أهمية التفكير الناقد :

ان تنمية مهارات التفكير الناقد عن الأهداف التربوية التي تعمد الأنظمة التربوية إلى تطويرها لدى الطلبة , ويرجع الاهتمام بأهميتها للأسباب الآتية (جواد مهدي ,446,2010) .

• تساعد الطلبة على التكيف مع الأوضاع المتغيرة , إذا أن المجتمعات تواجه تغيرات سريعة في جميع المجالات , وهذا يؤدي إلى خلق تحديات جديدة تتطلب من الطلبة مواجهتها , ومعالجتها والتكيف معها .

• تؤدي إلى فهم أعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات معا وهذا يساعدهم على صنع القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم وحاجة المجتمع .

• تزيد من قدرة الطلبة على التمييز بين الرأي والحقيقة, والتأكد من صدق مصادر المعلومات والخروج باستنتاجات منطقية سليمة .

• تساعد في التصدي للأفكار والابتعاد عن التطرف والتعصب والعادات الهدامة .

• تعمل على زيادة القدرة لدى الطلبة على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير المجرد .

• تؤدي الى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم .

• تقود المتعلم الى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور .

• تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالدقائق دون تحر كاف .

• تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها .

• ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.

• تجعل المتعلم أكثر ايجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم .

• تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها .

• تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته .

تتيح للمتعلم فرض النمو والتطور والإبداع (عسقول .48.2009) أضاف مجيد (2008) أن التفكير الناقد يعمل على رفع مستوى التقدير المتعلمين لذاتهم ويجعل خبراتهم المدرسية ذات مهم (ربايعية محمد, 2015, ص25).

- وباستقرار ما عرض أعلاه وكل ما ذكر في هذا الفصل يمكن التأكيد على أن تنمية التفكير الناقد تنعكس ايجابيا على حياة الفرد أكاديميا , وبالتالي , فان هذه الأهمية لا تقتصر على إثراء حياة الفرد ومساعدته على التقدم فحسب , وإنما تمتد لتنعكس ايجابيا على المجتمع كله .

خلاصة الفصل :

مما سبق يمكن القول أن التفكير الناقد بوصفه أحد أساليب التفكير المهمة التي تساعد الشخص على التجرد من الميول , والانقياد الانفعالي , والآراء الشائعة , والتطرف في الرأي ويحقق الحصانة الكافية للطلبة والبعد عن التقليد الأعمى لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار التي تتعلق بتخريب الاستقرار الفكري , لاسيما أن مصادر المعلومات قد تعددت وتطورت ّأساليبها بطرق تجعل الأفراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد للحكم الفطن المبني على معايير والذي يمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم بعد فحض ونقد وتمحيض كل ما يقدم إليهم من معلومات سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية وتمييز المقبول عن غير المقبول منها بعد أن تتم عملية الفهم والتحليل والمناقشة والتقييم واختيار للأفضل , وبالتالي تحسين التعليم من أهم الأمور التي تواجه المجتمع في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم .

وقد أصبحت مهارات العمل العمل معقدة أكثر من ذي قبل , أصبح التعليم الوسيلة الوحيدة لمساعدة الفرد على التأقلم مع كافة التوجهات المتعددة التي يواجهها, وبات حجم المعلومات ضخما , وخير وسيلة لأي مجتمع هو المعرفة .

الجانب التطبيقي:

الفصل الرابع
منهجية الدراسة

تمهيد

في أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثوقة إلا إذا تبعنا إجراءات منهجية مضبوطة ، وخطوات علمية صحيحة ، فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة ، وسلامة طرق تحديدها وحصرها ، ومناسبة أدوات البحث وما يتميز به من خصائص سيكومترية تدل على الصلاحية ، وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث وان صاغها ، كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية .

وهذا ما سنحاول مراعاته من خلال الحرص على إتباع خطوات صحيحة ومنظمة.

إجراءات البحث:

-الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها ، وتساعد في التعرف على خصائص عينة الدراسة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي ، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بغرض تكيفيها على عينة الدراسة ومجتمع البحث.

_هدفت دراستنا إلى :

-شرح وتوضيح منهجية الدراسة وتحديد مجتمعها وإختيار عينتها.

-التعرف على الظاهرة التي نرغب في دراستها وجمع المعلومات وبيانات عنها.

-إستطلاع الظروف التي يجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي تقف في طريق إجرائه.

-صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لدراستها دراسة عميقة ، ترتيب الموضوعات حسب أهميتها وإمداد الباحثين بأهمها مما هو جدير بالدراسة .

_توضيح الأساليب الإحصائية التي تم إستخدامها في الوصول لنتائج الدراسة وتحليلها.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية حسب البروتوكول الصحي المتبع حسب ما وضعته وزارة التربية في المؤسسات التربوية بمختلف المستويات (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي)، قمنا بإجرائه في متوسطة الشهيد زوالي محمد بدائرة السواقي ولاية المدية ، في الفترة الممتدة من مارس 2021 إلى ماي 2021 لتلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب البروتوكول الصحي المتبع من طرف هذه المؤسسة ، التقينا بأستاذ مادة الرياضيات الذي شرحنا له البرنامج المقترح من طرفنا والذي تم التحكيم وتصديق عليه من طرف أساتذة مختصين في مجال علوم التربية في جامعة المدية ، بحيث تم تطبيق برنامجنا من طرف الأستاذ نظرا لقوانين المؤسسة الخاصة بالوضع الصحي الذي يمنع دخول أي شخص غير معني بهذه المؤسسة بالدخول إليها ، وكذا تطبيق المقياس اختبار التفكير الناقد من طرفه أيضا .

1-منهج البحث:

تتبنى هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يهدف الى معرفة اثر المتغير المستقل على المتغير التابع والتصميم التجريبي في هذه الدراسة يقوم على وجود مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، مع

استخدام القياس القبلي و البعدي مع المجموعتين ، حيث يتم اختيار الأفراد عشوائيا على المجموعات ، ثم اختبر كلا المجموعتين اختبارا قبليا ، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين بضبط المتغيرات التي قد توثر على نتائج الدراسة من قبل العمل ، المستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي ، خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل أي " فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني " وحجب عن المجموعة الضابطة ، وبعد نهاية مدة التجربة تم اختيار المجموعتين اختبارا بعديا لمقياس التفكير الناقد لمعرفة اثر الذي أحدثه البرنامج على المجموعة التجريبية ، والجدول (01) يوضح التصميم:

جدول (01) : يوضح التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	القياس القبلي	المتغير التجريبي	القياس ألبعدي
المجموعة التجريبية	يطبق القياس القبلي	تطبيق البرنامج	يطبق القياس ألبعدي
المجموعة الضابطة	يطبق القياس القبلي	_____	يطبق القياس ألبعدي

2-حدود الدراسة :

لدينا الحدود المكانية والحدود الزمانية ونعرضها كالأتي:

2-1-الحدود المكانية:

لقد تم إجراء هذه الدراسة في أكمالية الشهيد زوالي محمد في دائرة السواقي ولاية المدية ، وقد تم اختيارنا لهذه الاكمالية وذلك لأنها تتناسب مع برنامج دراستنا وموقعها القريب منا ، وكذا ان محتواها الداخلي يحتوي حوالي 14 قسم وإدارة بمختلف مكاتبها ومطعم وساحة وقاعة رياضة.....الخ.

وعليه فقد تعاملنا مع فئة التلاميذ ذو السن(15-14) سنة لمجتمع يقدر ب 114 تلميذ لمستوى السنة الرابعة متوسط ، وقد قدرت عينة البحث ب 37 تلميذ وتلميذة ، تم تعيينهم عشوائيا إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية قوامها (20) تلميذ وتلميذة ، ومجموعة ضابطة قوامها (17) تلميذ وتلميذة ، بعد التحقق من تكافؤ في المتغيرات التالية : العمر والمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي ، والقياس القبلي لمهارات التفكير الناقد.

والجدول (02) يوضح تصميم نسب المئوية للذكور والإناث:

الجدول رقم (02): يوضح النسب المئوية للذكور والإناث

الجنس	العدد	%
إناث	22	%59,46
ذكور	15	%40,54
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التلميذات يقدر ب 22 بنسبة تقدر 59,46% ، وان عدد الذكور يقدر ب 15 بنسبة 40,54% ، مما يشير إلى أن عدد التلميذات لا يساوي عدد التلاميذ.

-أهمية مكان الدراسة : أن كل ما تم عرضه من خصائص عن أماكن الدراسة ، يجعل منها الوسط الملائم لاحتضان مثل هذه الدراسة ، وذلك من خلال توفرها على الخصائص التالية:

-توفرها على عينة الدراسة المناسبة .

-توفرها على مجموعة هياكل تسمح بإجراء الدراسة بكل حرية.

2-2-الحدود الزمانية :

امتدت هذه الدراسة لمدة(09) أسابيع أي من شهر مارس إلى غاية شهر ماي ، وقد قمنا بتطبيق مقياس التفكير الناقد لتحديد العينة المناسبة للدراسة وكذا تطبيق البرنامج الذي ينص على "فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني و تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط" لمادة الرياضيات وفق ما يقتضيه البروتوكول الصحي ، نظرا للوضع الصحي في البلاد مما استدعى الأمر ان يطبق هذا البرنامج من قبل أستاذ المادة ، بعدها قمنا بحصر النتائج ومناقشتها.

3-عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية لأنها تتلاءم مع طبيعة الموضوع والفئة التي يطبق عليها مقياس الدراسة ، وقد اعتمدنا في اختيار العينة على عدة أسس ومعايير منها :

- أن يكون التلميذ يدرس السنة الرابعة متوسط.

- أن يتراوح عمر التلميذ مابين (15-14) سنة.

- المستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي وكذا الثقافي .... متوسط.

- أن تكون العينة مختلطة الجنسين ذكور وإناث.

4-أدوات البحث :

4-1-مقياس اختبار القدرة على التفكير الناقد:

استخدمت أداة واحدة لجمع البيانات البيانات وهي اختبار القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابع متوسط ، والذي يحتوي على (15) سؤالا وكل سؤال يحتوي على 5 إجابات ، إجابة واحدة منهم صحيحة.

-بالنسبة لطريقة تصحيح اختبار التفكير الناقد :

الجدول رقم (03): يوضح انتماء الإجابات للأسئلة:

رقم البند	الإجابات				
	أ	ب	ج	د	ه
01		X			

02			X		
03			X		
04		X			
05		X			
06					X
07				X	
08			X		
09			X		
10		X			
11		X			
12		X			
13			X		
14			X		
15			X		

كما أرفقت الأداة بصفحة للتعليمات والبيانات الشخصية لأفراد العينة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة ، اما طريقة التصحيح فكانت وفق صياغة الأسئلة في الاختبار.

- تصحيح الاختبار :

تحسب الدرجة (01) لكل إجابة صحيحة ، بينما تعطى الدرجة (0) لكل إجابة خاطئة.

-وصف أداة الدراسة:

حيث تم في هذه الدراسة استخدام اختبار القدرة على التفكير الناقد المعد من طرف RASCH والمترجم من طرف "نبيل بحري".

يتكون هذا الاختبار من خمسة عشر بند وكل بند به خمس إجابات محتملة يختار فيها التلميذ الإجابة الأكثر ملائمة ، حيث خصصت علامة واحدة للاجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة ويحصل التلميذ وفق إجابته على درجة تتراوح بين (0) درجة و (15) درجة.

6- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

الصدق: يعد مفهوم الصدق Validité واحدا من أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ورغم هذا فهو أكثرها إثارة للجدل وتنوعا في التعريف، كما أن الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي.

-والصدق أن تقيس الاختبار ما يطلب منه قياسه. (الأنصاري، 2008 ،ص9)

-الاختبار يعتبر صادقا، إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه". (معمرية، د. ت، ص180)

- الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها.

-الصدق هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. (الضامن ، 2009، 113)

جدول رقم (04): يوضح نتائج الصدق للدراسة الاستطلاعية بطريقة المقارنة الطرفية.

المؤشرات الإحصائية / المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا n=10	6.7	0.82	**10.37**	**18**	**عند**
المجموعة الدنيا n=10	4	**0**			**0.01**

من خلال الجدول نجد قيمة t تساوي 10.37 عند درجة الحرية 18 وهي دالة عند 0.01 ، وهذا معناه يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة العليا والدنيا بمعنى أن الاختبار بجودة عالية من الصدق.

الثبات: تعرف أنستازي الثبات على أنه اتساق القياسات التي يتم الحصول عليها من نفس الأفراد عندما يتم إعادة اختبارهم بنفس الأداة في مناسبات مختلفة وفي نفس الظروف. (إسماعيل، 2014، 36)

الثبات Stabilitéhg يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي زائر معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد. (عباس، 1996، 22)
الثبات تعني الاتساق أو الاستقرار الذي تكون عليه الصفة أو الخاصية أو الظاهرة المراد وصفها. (الطريري، 1997، 170)
وتم حساب الثبات بطريقتين هما الثبات القائم على التجزئة النصفية والفا كلروميخ:

-الثبات القائم على التجزئة النصفية :
في هذه الطريقة تتم تجزئة الاختبار إلى نصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين..(أبو عالم، 2004، 438)

جدول رقم (05): يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	التجزئة النصفية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معامل الثبات	0.84	28	0.01

حيث يتم معالجة البيانات إلى الطريقة التجزئة النصفية ، ويلاحظ من خلال النتائج أن قيمة r الحقيقية تساوي 0.84 وهي قيمة مرتفعة في الثبات ، قد اعتمد أيضا على طريقة الاتساق الداخلي.
-الفا كرونباخ: اشتق كروناباخ صورة عامة لمعادلة الثبات (على أساس معادلة كودر – ريتشارسون) وسماه المعامل ألفا . (الأنصاري ، 2000، 129).

جدول رقم (06): يوضح نتائج الثبات بطريقة الفا كرونباخ

	الفا كرونباخ	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معامل الثبات	0.87	28	0.01

بحيث تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ ، وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي وبعد التعويض في القانون كانت النتائج كالتالي:

-معامل $\alpha=0.87$ وهي نسبة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس .

مع العلم انه تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من طرف صالح فسيو.

4-2- فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

من خلال الجدول تالي نوضح فيه أهم ما جاء في هذا البرنامج .

جدول رقم (07): يوضح فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

حصة :الرياضيات

الحصة	المدة الزمنية	موضوع الدراسة	المهارة المستهدفة	محاور إستراتيجية التعليم التعاوني
الحصة التمهيدية		بحكم البروتوكول الصحي المتبع في المؤسسات التربوية اضطرت الباحثتان إلى اللقاء مع أستاذ المادة لشرح تفاصيل تطبيق البرنامج ومحتوى البرنامج وأهداف البرنامج		- الاعتماد المتبادل الايجابي أي أن التلاميذ يؤمنون بأنهم بحاجة لبعضهم البعض من خلال إتمام مهامهم -التفاعل المعزز وجها لوجه لتقديم العون والمساعدة مع بعضهم وتبادل المعلومات في بينهم بحيث يجلس الطلاب بمجموعة واحدة والتحدث بصوت هادئ عن إيجاد حلول لهاته التمارين التطبيقية -معالجة عمل المجموعة بتحديد مدة زمنية قدرها 45 د من اجل القيام
الأولى	**45**	الهندسة: حصة تطبيقية الشعاعان المتساويان _مثال:تمرين 09 ص 146	استنباط	
الثانية	**45**	الهندسة: حصة تطبيقية إحداثيات منتصف قطعة مستقيم "المسافة بين نقطتين" __تمرين تطبيقي ،ت10 ،ت16 ص 147	**تفسير**	
الثالثة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية جملة معادلتين من الدرجة الأولى لمجهولين __أمثلة + تمارين 5+7 ص 60	تحليل	
الرابعة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية الدالة الخطية، _تعريف ملاحظة تمرين تطبيقي 8ص 72	حصة تدعيميه	

الخامسة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية تعيين عبارة الدالة الخطية _ تمرين 2+6 ص72	تحليل	بإتمام المهام الموجهة لهم وانجاز الأهداف المشتركة - كما أن للمعلم في تعليم الطلاب هاته المهارات وكيفية استعمالها في اتخاذ القرار وحل الخلافات والمناقشات فيما بينهم
السادسة	**45**	الإحصاء: حصة تطبيقية مدى سلسلة إحصائية مثال 1 ص 93 +ت 7 ص 99	**استنتاج**	
السابعة	**45**	الإحصاء: حصة تطبيقية متوسط سلسلة إحصائية مثال + تمرين تطبيقي 14 ص 99	**استنتاج**	
الثامنة	**45**	الإحصاء : حصة تطبيقية وسيط سلسلة إحصائية، مثال: 1+2+3 ، تمرين تطبيقي 5 ص98	حصة تدعيميه	

طبق هذا البرنامج في أكمالية الشهيد زوالي محمد بدائرة السواقي ولاية المدية من مارس 2021 إلى ماي 2021 على مجموعة تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية التفكير الناقد من خلال التركيز على استراتيجيات التعليم التعاوني ، حيث قامت الباحثتان بإعداد مشروع برنامج من منطلق تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين تدرسان مادة الرياضيات لبرنامج السنة الرابعة متوسط حسب إستراتيجية التعليم التعاوني ، أي تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بحيث تتكون المجموعة الواحدة من 4 تلاميذ بمجموع 4 مجموعات للعمل بطريقة جماعية والإجابة عن الأنشطة بطريقة جماعية .

أما المجموعة الضابطة تركت تدرس بالطريقة العادية ، وجاء البرنامج مكونا من 8 حصص لمدة 8 أسابيع بواقع درسين فالأسبوع ، وتستغرق مدة الحصة الواحدة 45 دقيقة ، وأيضا كانت الدروس من البرنامج المخصص من الكتاب المدرسي .

محتوى البرنامج:

العنوان : فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

احتوى على مجموعة من التمارين التطبيقية لبعض المحاور في مادة الرياضيات ، تم اختيار هذه المحاور من جانب الهندسة وتحليل وإحصاء بناءا على تماشيها مع مهارات المستهدفة في التفكير الناقد وهي: الاستنباط ، الاستنتاج، التحليل ،التفسير.

حيث تم استغلال الحصة التطبيقية وتقييم التلاميذ حسب إستراتيجية التعاوني تُعّد من استراتيجيات التَّعلُم النَّشط، الذي تركز على تحويل العملية التعليمية من أسلوب التعلم التَّقليدي إلى أسلوب التفكير والإبداع، حيث قمنا بتقسيم تلاميذ المجموعة التجريبية الذي كان عددهم 20 إلى أربعة مجموعات وكل مجموعة

تحتوي على 5 تلاميذ تم تقديم مجموعة من التمارين التطبيقية خلال هذه الحصة، وبعد نهاية كل مهارة مستهدفة نقوم بحصة تدعيمية من اجل معرفة مدى اكتساب التلاميذ لهذه المهارات.

كانت مدة الحصة لا تتعدى 45 دقيقة لمجموع 9 حصص ، بحيث ثلاث حصص للاستنباط والتفسير وتنتهي بحصة داعمة، وثلاث حصص للاستنتاج والتحليل وتنتهي بحصة تدعيمية أيضا.

الأدوات المعتمدة في هذا البرنامج:

اعتمدت الباحثتان في تطبيق البرنامج على :

-الكتاب المدرسي

-مذكرة الأستاذ

تم معاينة هذا البرنامج وتصحيحه من قبل المحكمين تمثل عددهم 6 أساتذة بتخصص علوم تربية وعلم النفس الأسري وكذا ارطفونيا.

5-الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة ، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) حيث استخدم:

- قيمة t- test في معالجة جميع الفرضيات.

--الفا كرونباخ.

-الانحراف المعياري.

-المتوسط الحسابي.

-وتم استخدام

الفصل الخامس
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

تكتي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطا الفرضيات ، ومن ثم ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية ، والتي سنحاول فيما يلي إثباتها أو نفيها ميدانيا بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات ، وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

.1 عرض نتائج حساب فرضيات الدراسة:

1.1 عرض نتائج حساب الفرضية الأولى:

والتي تنص على أن البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test) ، تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (08): يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test)

مهارات التفكير الناقد القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الإحصائية)
قبل إجراء البرنامج التعليمي	17	3.0588	1.78433	12.75-8	18	0.000	0.05	دالة
بعد إجراء البرنامج التعليمي	20	8.1765	1.42457					

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة القياس القبلي لمقياس مستوى التفكير الناقد قدر بـ(3.0588) وبانحراف معياري قدر بـ (1.78433)، وهي أقل من قيمة المتوسط الحسابي لفئة القياس ألبعدي والتي قدرت بـ (8.1765) وبانحراف معياري بلغت قيمته بـ (1.42457)، كما بلغت قيمة الإخبار ت (t-test) بـ(12.758-) عند درجة حرية (16)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها بـ (0.000)، مما يدل على أنها دالة عند مستوى دلالة (0.05). توجد فروق مشاهدة.

وبالتالي تحققت الفرضية البديلة القائلة بأنه يوجد أثر للبرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

1-1عرض نتائج حساب الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي " .

و للتحقق من صحة هذا الفرض تمّ استخدام اختبار (T-Test) لعيّنتين متطابقتين، و ذلك لبحث دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي، والجدول التالي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (09): يبين نتائج حساب اختبار ت(t-test)بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

مقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القيم	الانحراف المعياري للفروق (SD)	اختبار ت للفروق t-test	الدلالة الاحصائية SIG
مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي	الضابطة	4.1176	1.49509	0.8835	1.86689	1.949	0.069
	التجريبية	3.2353	1.30045				

يتضح من الجدول رقم (09)أنّ قيمة متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يقدر بـ(4.1176) بانحراف معياري بلغ(1.49509) وهو مساوي تقريبا لقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي قدر بـ(3.2353) وبانحراف معياري بلغ(1.30045)، وأن قيمة متوسط الفرق بين القيم بلغ(0.8835)وبانحراف معياري للفروق(1.86689)، أما قيمة اختبار ت (t-test) قدرت بـ(1.949)، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها(0.069)، وهي غير دالة.

ومنه لم تتحقق الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي.

ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

لم تتحقق الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي ، أذن هذا ما يؤكد أن المجموعتين متكافئتين على مقياس التفكير الناقد وبالتالي يسهل عملية تطبيق البرنامج والتأكد من فعاليته

في تنمية التفكير الناقد ، باعتبار أن أفراد العينة لهم نفس الخصائص من حيث الجنس ، المستوى التعليمي ، السن ، هذا ما يعتبر وصف للعينة أي يجعلنا نصف أن العينة متكافئة .

وقد توافقت دراستنا مع دراسة زكية شتة التي كانت تنص دراستها على معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة فكانت إحدى نتائج فرضياتها بينت أنها لم تتحقق وانه لا يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي .

2-1عرض نتائج حساب الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي " .

و للتحقق من صحة هذا الفرض تمّ استخدام اختبار (T-Test) لعيّنتين متطابقتين، و ذلك لبحث دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي، والجدول التالي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (10): يبين نتائج حساب اختبار ت(t-test)بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

مقياس مهارات التفكير الناقد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القيم	الانحراف المعياري للفروق (SD)	اختبار ت للفروق t-test	الدلالة الاحصائية SIG
مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي	الضابطة	3.0588	1.78433	-5.11765	1.65385	-12.758	0.000
	التجريبية	8.1765	1.42457				

يتضح من الجدول رقم (10) أنّ قيمة متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يقدر بـ(3.0588) بانحراف معياري بلغ(1.78433) وهو أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي قدر بـ(8.1765) وبانحراف معياري بلغ(1.42457)، بينما قيمة متوسط الفرق بين القيم بلغ(5.11765-) وبانحراف معياري للفروق(1.65385)، أما قيمة اختبار ت (t-test) قدرت بـ(12.758-)، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها(0.000)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05).

ومنـه تحققت الفرضـية البديلـة القائلـة بأنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي.

تفسير وتحليل الفرضية الجزئية الثانية :

تحققت الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا ما يؤكد على أن هناك استجابة من طرف أفراد عينة المجموعة التجريبية الذين درسوا تحت برنامج المعد من طرف الباحثتان والذي ينص على فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي درست باستخدام البرنامج المقرر المدرسي ، أي أن للبرنامج فاعلية واضحة في تنمية نتائج تفكير الناقد عند تلاميذ المتوسط ، وهذا ما يؤكد أن إستراتيجية التعليم التعاوني حيث عرفها تعريف لوننك louning 1993 : هو طريقة يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة القدرات والخلفية العلمية إذ يتفاعلون جميعا لتحقيق الأهداف المشتركة إذ هو طريقة تفاعلية بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة تظم مستويات معرفية مختلفة . (الخفاف.2014 ص35) ،

وعرفها ألسليطي 2011 على انه إستراتيجية تدريس من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من 6 إلى 4 طلاب غير متجانسة تتضمن كل المستويات التحصيلية المختلفة يمارس أفرادها التعليم التعاوني لأسلوب التعليم سويا .

تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية العامة:

لقد صغنا فرضياتنا الجزئية بشكل يخدم الفرضية العامة بحيث لا يمكن الحكم على تحقق هذه الفرضية العامة إلا بتحقيق الفرضيات الجزئية ، وهذا ما أثبتته عدم تحقق فرضية أفروق في القياس القبلي وتحقق الفرضية في القياس ألبعدي هذا مابين **للبرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية العليم التعاوني فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"**

لقد هدفت الدراسة التي بين أيدينا إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وقد قمنا باختبار التفكير الناقد ووضع البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ، وبعد جمع البيانات والتحقق من دلالتها تأكد مدى الدور و التأثير اللذين لعبهما هذا البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد عند هذه الفئة العمرية.

وقد جاءت هذه النتيجة متوقعة نظرا أن البرامج بصفة عامة وبرنامجنا بصفة خاصة له دور في التأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتوسط وكذا يظهر جليا في التفكير الناقد من خلال الاختبار

الذي وضعناه لهم ، فقد افلح البرنامج في تنمية هذا التفكير الناقد وظهر ذلك من خلال النتائج الذي تطرقنا لها خلال عرض النتائج .

هذا وقد سبق وان أثبتت دراسة قام بها الدكتور خالد بن ناهس العتبي (2007).

وفي ختام هذه المناقشة السريعة والعامة لنتائج دراستنا يمكننا القول بان دراستنا جاءت لتؤكد ما سبق ما أكدته العديد من الدراسات السابقة في كون أن تعدد برامج التعليمية في طريقة التدريس وتنوعها له اثر كبير في تنمية التفكير الناقد وبالخصوص في مادة الرياضيات .

الاستنتاج العام:

بعد إجراء مختلف التحليلات والعمليات الإحصائية السابقة تمكنا أن نتوصل إلى قبول الفرضيات التي تمثلت في الفرضية العامة والفرضية الجزئية الثانية ، ورفض الفرضية الأولى ، تبعا لما أظهرته من دلالة إحصائية ، حيث يمكننا أن نعيد توضيح مختلف هذه النتائج وفقا للنقاط التالية :

-إن الفرضية الرئيسية التي تقول فاعلية البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط ، **قد تحققت.**

أما بالنسبة للفرضيات الجزئية فيمكن إيجازها في الأتي :

-إن الفرضية الجزئية التي تقول "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس القبلي " **لم تتحقق.**

-إن الفرضية الجزئية الثانية التي تقول"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مهارات التفكير الناقد في القياس ألبعدي " **قد تحققت**

خاتمة

انه لمن الصعب جدا علينا أن نتمرن على منهجية البحث العلمي وان نقدم دراسة متكاملة من كل نواحيها إلا أننا حاولنا أن ندرس الموضوع الموسوم ب فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، علما أننا لم نختر هذا الموضوع عشوائيا بل كان نتيجة لإحساس عميق من طرفنا بهذه المشكلة المتعلقة بتنمية التفكير الناقد لدى هؤلاء التلاميذ وكذلك اثر البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تلقين المعلومات وآصالها بطريقة مبسطة وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط ، فبدأنا بجمع المعلومات النظرية حول هذه المتغيرات ومن ثم انطلقنا في الدراسة الميدانية لمعرفة اثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الناقد لدى هؤلاء التلاميذ ، وفعلا جاءت النتائج كما توقعنا بان لهذا البرنامج اثر في تنمية التفكير الناقد .

ونظرا لهاته النتيجة المتوقعة حاولنا أن نجد لها تفسيرات تلاؤمها ودعمنا ذلك بمجموعة من الآراء والأقوال، ومن خلال هذا كله توصلنا إلى مجموعة من الاقتراحات منها:

-مساعدة التلميذ بالمناهج والاستراتيجيات التدريسية تهدف إلى تنمية التفكير الناقد بشكل ضمني كالإستراتيجية التعليم التعاوني.

-ضرورة إدخال مهارات التفكير الناقد في المنهاج الدراسي وفي كل موضوع دراسي.

-ضرورة التنوع في استراتيجيات التدريس وعد التقيد بالطريقة التقليدية فقط.

-تدريب الأساتذة على كيفية استخدام التعليم التعاوني في عملية التدريس.

-ضرورة اهتمام التربويين وواضعي المناهج بعمل أدلة للأساتذة بالاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ، وتوفير البيئة المناسبة والوسائل المعينة لتسهيل عملية تطبيق التعليم التعاوني في المؤسسات التربوية.

-دراسة اثر إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التفكير الناقد.

-على الأستاذ دائما أن يضع في اعتباره تعزيز تنمية التفكير الناقد في عملية التعلم في جميع تدخلاته.

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم :

-سورة المائدة ، الآية : 02.

-حديث نبوي شريف.

- السرور ناديا ، حسين ثائر (1998) اثر برنامج تدريبي لمهارة لأدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير ألابتكاري لدى عتبة

أردنية، من طلبة الصف الثامن دراسات العلوم التربوية المجلد ، 24 العدد 1 ، 191 ، 200 ، مصر 2001 .

-إبراهيم مجدي عزيز (2004)، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم ، مصر : مكتبة الانجلو مصرية .

-إبراهيم محمود أبو زيد (1981)، تأثير المنطق الرياضي على تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

-ابن منظور ، أبي فضيل ،جمال الدين ، (2007) ، لسان العرب، المجلد 6، دار سادرة ، بيروت، ط1، م1.

-أبو حطب فواد، وصادق أمال ، (2000)، علم النفس التربوي ، القاهرة الانجلو المصرية، ط1.

-أبو سريع ، وفاء إسماعيل محمد، (2002)، اثر استخدام إستراتيجية تدريس مقترحة لتدريس حساب الآلي لطلبة الثانوية التجارية على اكتساب مهاراته ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس.

-أبو عاذرة محمد نساء(2012) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم (ط1) ، عمان ، دار الثقافة.

-أبو علام رجاء محمود (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية .(ط.1).الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

-احمد محمد عبد السلام (1960)، القياس النفسي والتربوي (ط1).القاهرة . مكتبة النهضة المصرية.

-إسماعيل حساني (2014)، استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة البليدة : البليدة.

-الأنصاري ، بدر محمد (2000)، قياس الشخصية. (الكويت ، القاهرة، الجزائر) : دار الكتاب الحديث.

-البغدادي محمد رضا ، حسام الدين أبو الهدى (2005)، أمال ربيع كامل ، التعليم التعاوني ، دار النشر العربي ، القاهرة ، ط2.

-التتلاوي سهيلة كاظم (2003)، المدخل إلى التدريس سلسلة طرائق الكتاب، عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط 1 .

-الجوالدة فؤاد عيد مصطفى و القمش، مصطفى نوري مصطفى والتل سهير ممدوح،(2013)، فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الصف الذهبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات (31)، 50-11.

-الجيري أسماء عبد العال ، محمد مصطفى الدين (1998)، سيكولوجية التعاون والتنافس الفردية ، علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة ، عالم الكتب.

-الحيلة محمد (2004) ، تكنولوجيا التعليم بين النظري والتطبيقي ، عمان الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-الحيلة محمد محمود (2002)، طرائق التدريس والاستراتيجيات، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، ط2.

-الخوالي عبادة احمد (1997)، اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الأجهزة والمعدات الكهربائية للتلاميذ الصف الثاني الثانوي ألصاعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي ، مجلة كلية التربية دامعة أسيوط ، العدد (1)، العدد(3).

-الربيع محمود داوود (2011)، إستراتيجية التعلم التعاوني، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث.

-السامراني والآخرون (1993)، طرائق التدريس العامة نحو برامج الحاسوب التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للصف العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان.

-الستاني (1998)، المعلم بطراس، محيط مكتبة لبنان، بيروت ، ط3.

-السرور نادية ، حسين الثائر ،(1998)، اثر برنامج تدريبي لمهارة الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير ألابتكاري لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد ،24،العدد 01، 191، 200.

-السليطي ظية وسعيد فرح صالح (2011) ، اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، مركز البحوث التربوية العدد (24) ، قطر.

-السليماني محمد حمزة(1997)، قضايا حول التفكير ألابتكاري ووسائل قياسه، ندوة دورة المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر .

-السيد عزيزة (1995)، التفكير الناقد ، دراسة في علم النفس المعرفي ، الإسكندرية ، دار المعرفة.

-الضامن منذر(2009)، أساسيات البحث العلمي .(ط2). الأردن: دار المسيرة.

-الطريري عبد الرحمن بن سلمان (1997). القياس النفسي والتربوي (نظريته ، أسسه، تطبيقاته). (ط1).السعودية: مكتبة الرشد.

-القياصرة وليد رفيق (2011)، التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه ، (ط1،) ، الأردن ، دار أسامة للنشر والتوزيع.

-ألغامدي منى سعد محمد (2008) ، فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات منفصلتين و مندمجتين في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلياني الرياضيات والاتجاه نحو طالبات صنف 3م.

-بجلال سعيد(2009)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي (2009) ، ماجستير علم النفس الجامعة الجزائر ، الجزائر.

بن فرج عبد اللطيف بن حسين (2005)، طرق التدريس في القرن 21 ، عمان الأردن، دار الميسرة ،ط1.

-بهاء الدين خيري (2005) ، اثر تقديم تعليم متزامن ولا متزامن على تنمية المهارات المعرفية للطلاب المقدمين والمستقلين على مجال الإدراكية لمقرر منظومة الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية جامعة المندفورية.

-تمام تمام إسماعيل (2003)، التجديد في التدريس العلوم الحديثة والتربية العلمية لاستخدام أسلوب التجربة العلمية لتنمية التفكير ، مرحلة البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة ألمانيا (المجلد '15)، العدد (3)).

-جابر جابر '(1999)، إستراتيجية التدريس والتعلم (ط 1)، القاهرة ، دار الفكر العربي ، مصر .

-جروان (2002)، تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات العين ، دار الكاتب الجامعي.

-جروان فتحي عبد الرحمن (1999)، تعليم التفكير وتطبيقاته، دار الكاتب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

-جروان فتحي(2002)، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات العين ، دار الكتاب الجامعي.

-جواد مهدي محمد(2015)، فاعلية إستراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، ع 22.

-جونسون وجونسون هوليك (1995)، التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الطهران ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

الحايك صادق (2017) ، مناهج واستراتيجيات معاصرة في التدريس التربية الرياضية ، المملكة الأردنية ، دار المكتبة الوطنية.

-حميد ياسين(2005)، تعلم النظريات ، تطبيقات القاهرة.

الخلابلية واللبايدي (1997) ، طرق تعليم التفكير للأطفال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-ربايعية سائد محمد(2015)، مؤشرات التفكير الناقد أدى طلبة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها، مجاة الجامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 243، 273.

-زهور حسين القراني، تعلم كيف يبدع في مهارات التفكير .

-سالمين سميرة خويطر (2007)، اثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية ، صنعاء ، (2007).

-سعادة جودت احمد (2003)، تدريس مهارات التفكير غزة، دار الشروق للنشر والتوزيع.

-سعادة جودت وآخرون، (1990)، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية ، سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب، دائرة اعداد وتوجيه المعلمين ، ط2.

-سعادة، جودة احمد، (2006)، تدريس مهارات التفكير ، عمان الأردن، دار الشروق لا، الإصدار الثاني ، ط 1.

سعد محمد حسان (2000)، التربية العلمية بين النظرية والتطبيق، عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1.

-سعد نهاد (2006)، الطرق الخاصة في تدريب العلوم ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة البصرة ، العراق.

السليطي ظية وسعيد فريج (2011) ، اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على التنمية ، القدرة اللغوية نحو دراسة قواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مركز بحوث علمية ، قطر .

-شاهين عبد الحميد حسن (2006)، استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجية التعلم وأنماط التعليم ، كلية التربية جامعة الإسكندرية .

-شحاتة حسين (2000)، مفاهيم جديدة للتطوير التعليم في الوطن العربي ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة.

-صبحا خولة (2001)، تحليل محتوى منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال ومدى احتوائه على مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، س (4) ، ع (11) ، ص 35 – 112 .

-طارق عبد الرءوف عامر (2008)، التعليم التعاوني " مفهومه ، أهميته ، إستراتيجيته"، الأردن : عمان. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

-طارق عبد الرءوف(2008)، التعلم التعاوني ، مفهومه ، أهميته، إستراتيجيته، الدار العربية للعلوم والثقافة ، الجيزة مصر، ط1.

-طلاس محمد وآخرون (1991)، الإستراتيجية السياسية العسكرية ، دمشق ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

عباس الخفاف إيمان (2014) ، التعلم التعاوني ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 .

-عباس فيصل (1996)،الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها .(ط1). بيروت : دار الفكر العربي.

-عبد السلام محمد عبد السلام (2006)، أساسيات التدريس ، الإسكندرية مصر، دار الجامعة الجديدة ، ط 1.

-عبد العزيز سعيد (2009)، تعليم التفكير ومهاراته ، تدريبات وتطبيقات علمية ، الأردن عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط2.

-عبد اله محمود عبد الله سامية (2015) ، استراتيجيات التدريس الأسس ، النماذج والتطبيقات ، دار الكاتب الجامعي ، ط 1.

-عبيد وليم و عفانة (2003)، التفكير والمنهج الدراسي دولة الإمارات المتحدة العربية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

-عثمان عبير كمال محمد، (2007)، فعالية استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية الادعاءات المهابة لدى تلاميذ شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية، جامعة طوان ، بحث مقدم للحصول على درجو الماجستير ، تخصص مناهج وطرق التدريس.

العدلوني محمد اكرم(2009) ، القائد الفعال ، قرطبة للإنتاج الفني ، الرياض.

-عرفة صلاح الدين (2006)، تفكير بلا حدود ، روى ترلوية ، معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب القاهرة.

-عسقول خليل محمد خليل (2008)،الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد ولعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير الغير منشورة ، جامعة غزة ، غزة.

-عطاري عارف توفيق وعبد الله عيسان صالح وثابت العاني وجبة (2007) ، اتجاهات حديثة في التربية ، دمشق ، دار الفكر ، ط1.

-علي لينا عز الدين (2010)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.

-فهيم مصطفى (2002)، مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام ، رياض الأطفال الابتدائي الإعدادي (المتوسط، الثانوي وؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، مصر ، دار الفكر.

قاسم جميل أمين (2014) ، دار المامون والنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى.

-قطامي نايفة(2003)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر ، عمان .

-قطامي يوسف (1990)، تفكير الأطفال ، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

محمد السيد علي (2011)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، عمان الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد داوود الربيعي ، مازت هادي كزاز الطائي ، شيماء عبد الزهرة محمود داوود (1971) ، المرتكزات الأساس للتعلم التعاوني ، دار الكتاب العلمية .

محمد رضا البغدادي ، حسام الدين حسين أبو الهدى ، أمال الربيع كامل (2005) ، التعليم التعاوني ، القاهرة ، الطبعة الأولى.

محمد سليمان (2005) ، بناء التعلم التعاوني أسس استراتيجياته تطبيقاته، عالم الكتب القاهرة ، ط1.

-محمد عطية خميسن(2015)، مصادر التعلم الالكتروني، القاهرة ،ج1، ط 1.

-محمد محمود الحيلة (2002)، مهارات التدريس الصفي ،الأردن: عمان، دار المسيرة.

محمد محمود عبد الإله سامية (2015) ، إستراتيجية التدريس ، الأسس النماذج والتطبيقات ، مصدر دار الكتاب الجامعي ، طبعة الأولى.

-مختار (1993) ، الفاعلية في المناهج وطرق التدريس ، حول قضايا تعليمه معاصره ، مكة المكرمة ، مكتبة جامعة ام القرى .

المرسي محمد حسن (1995) ، التعلم التعاوني وتحديات القرن 21 ، القاهرة ، دار النشر القاهرة .

-معمرية بشير (د.ت).أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، للطلاب والباحثين فيعلم النفس والتربية . باتنة : دار الخلدونية .

مهدي المسعودي محمد حمي (2013) ، طرائق تدريس الجغرافيا، عمان مكتبة العلامة الحلي ، ط1.

-ناسيتش جيرالد (2006)، تطبيق التفكير الشامل ، دليل التفكير الناقد عبر المنهج الدراسي (الترجمة راتب جميل صويص)، بيروت، دار العربية للعلوم.

نبهان يحي محمد (2008)، الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم ، عمان ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- السرور ناديا ، حسين ثائر (1998) اثر برنامج تدريبي لمهارة لادراك والتنظيم والابداع على تنمية التفكير الابتكاري لدى عتبة اردنية، من طلبة الصف الثامن دراسات العلوم التربوية المجلد ، 24 العدد 1 ، 191 ، 200 ، مصر 2001

-قائمة المراجع الاجنبية:

- Huitt, w (2004) the cognitive système educationnal psycology interactive valdosta , GA valdosta state university retrieved (date) from , P f/clinouvaldosta.edu/whit/col/cogsys.html

- facious PA (2006) . gritical thin king. Awint roduction

قائمة الملاحق

ملحق (01):

اختبار القدرة على التفكير الناقد

الجنس :
ذكر ☐ انثى ☐

المستوى:
عزيزي التلميذ:

إننا نعرض عليك في هذا الاختبار خمسة عشرة (15) سؤالا يعقب كل سؤال خمسة (5) إجابات مختلفة، تمثل إحداها الإجابة الصحيحة. المرجو منك قراءة كل الإجابات قراء جيدة، ثم اختيار الإجابة الصحيحة وذلك بأن تضع علامة (×) أمام العبارة التي ترى أنها صحيحة. أما إذا لم إذا لم تتأكد من الإجابة الصحيحة فحاول قدر استطاعتك تخمينها. إذا أردت أن تغير إجابتك فلك ذلك ولكن تأكد من الإلغاء التام للإجابة السابقة.
نرجو منك عزيزي التلميذ ملاحظة ما يلي:
1) يشار إلى الأسئلة بالأرقام 1، 2، 3...الخ، ويشار إلى الإجابات بالأحرف أ، ب، ج، د، هـ، حيث يشير كل واحد من هذه الأحرف إلى أحد الاختيارات المحتملة للإجابة عن السؤال.
2) حاول أن تجيب عن كل الأسئلة بعد قراءتها بعناية.

نشكر لك تعاونك معنا

-1أذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا شاملا عن ما يدرسه العلماء؟
أ. الذرة، الإشعاعات، الحياة.
ب.السوائل، الطاقة، الكائنات الحية.
ج. النباتات، الحيوانات، الكائنات الحية.
د. النباتات، الحيوانات، الكائنات المجهرية.
هـ. الجزيئات، الأرض، النجوم.
2- أذكر مما يلي أحسن وصف للقانون العلمي؟
أ. افتراض جيد حول الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.

أذكر مما يلي أحسن وصف للقانون العلمي؟
أ. افتراض جيد حول الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.
ب. القاعدة التي يتبعها العالم أثناء القيام بعمله.
ج. تصريح يلخص الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.
د. تل محخيص لنتائج تجربة في شكل رموز رياضية.
هـ. وصف للأحداث الطبيعية باستعمال الأفكار النظرية.
3- أجرى عالم الكثير من التجارب حول الغازات ، ولاحظ أنه عند تسخينها -أي الغازات- يزداد حجمها على أن يبقى الضغط نفسه فصرح قائلا: "تحت الضغط الثابت يتغير حجم كمية من الغاز بتغير درجة الحرارة". ماذا يعتبر هذا التصريح؟
أ. تشكيل لنظرية علمية.
ب. اختبار لفرضية علمية.

ج. تصريح بقانون علمي.
د. استنتاج من نظرية الحركة.
هـ. إعلان عن نتيجة تجربة علمية.

4- أذكر مما يلي أحسن وصف للتجربة العلمية؟
أ. قياسات مستخدمة لإيجاد الثوابت الفيزيائية بدرجة كبيرة من الدقة.
ب. ملاحظات مستخدمة لفهم الظواهر الطبيعية.
ج. الملاحظات المسجلة تحت شروط محددة لاختبار فرضية ما.
د. دراسات تستخدم فيها الأجهزة العلمية للتحقق من القوانين العلمية.
هـ. القياسات المسجلة تحت شروط خاصة لتدعيم الملاحظات العامة.

5- لو أن عالم أعشاب أراد تحديد أهم العوامل المساهمة في نمو بعض النباتات، فما الشيء الذي لا يمكن أن يساعده مما يلي؟
أ. تشكيل فرضية يحدد فيها العوامل التي يعتقد أنها تساهم في نمو النباتات
ب. إيجاد معادلة رياضية تمثل منحنى نمو النباتات.
ج. التفكير في عوامل نمو النباتات الأخرى.
د. البحث عن الموضوع في المكتبات.
هـ. مناقشة موضوعه مع عالم أعشاب.

6- لو أن عالما توقع أن تكون نتائج تجربته على نحو ما، وعند قيامه بالتجربة كانت النتائج مخالفة لذلك التوقع. مما يلي ما هو رد الفعل المناسب الذي قد يصدر عنه كعالم؟
أ. ليتني لم أضع تنبؤ قبل الانتهاء من التجربة.
ب. سأحسن التجربة وأجعل نتائجها تتفق والتنبؤ الذي وضعته.
ج. لو كانت لدي وسائل أحسن للتجريب ، لتحصلت على نتائج صحيحة.
د. لو أني أعدت التجربة كثيرا من المرات، لكانت النتيجة على الوجه الذي أردته.
هـ. هناك شيء ما خاطئ في تنبئي إما التجربة أو ملاحظاتي.

7- لما لا تتفق حقيقة جديدة مع نظرية سبق التحقق من صحتها، أذكر الذي يمكن أن يفعله العلماء مما يلي؟
أ. إلغاء النظرية القديمة وإيجاد نظرية جديدة مكانها.
ب. تعديل الحقيقة الجديدة وجعلها تتفق مع النظرية القديمة.
ج. الاحتفاظ بالنظرية القديمة لأنه سبق التحقق من أنها مفيدة وتجاهل الحقيقة الجديدة.
د. تعديل النظرية بشكل يجعلها تستوعب الحقيقة الجديدة.
هـ. تصميم التجارب لدحض الحقيقة الجديدة.

8- ما هو أحسن وصف لهدف النظرية العلمية، مما يلي ؟
أ.إعطاء الإجابات النهائية للمسائل العلمية.
ب. تعطي توجيهات للاستفادة من الاكتشافات العلمية.
ج. تربط بين الوقائع وتشرح مختلف الأحداث الطبيعية.
د. تقترح الطرق الجيدة لإجراء التجارب العلمية.
هـ. تطرح الأسئلة التي تقود إلى التجارب الهامة.

9- توصل العالم "نيوتن" إلى نظريته حول الجاذبية في القرن التاسع عشر(17)، وقبلها كل الفيزيائيون، وفي القرن العشرين (20) اقترح العالم "إنشتاين" نظرية أوسع وهي نظرية النسبية، وقبلها الفيزيائيون أيضا. هل الفيزيائيون بقبولهم لنظرية "إنشتاين"

يعتبرون أفكار "نيوتن":
أ. خاطئة لأن نيوتن ليس له خبرة.
ب. مفاهيم يمكن أن تتضمنها نظرية إنشتاين.
ج. صالحة فقط لتفسير الأحداث المتعلقة بالنظام الشمسي.
د. أحسن من أفكار إنشتاين لأنها يمكن أن تحل الكثير من المشكلات الفيزيائية.
هـ. أفكار لها أهمية تاريخية لا يمكن الإطالة في عمرها.

10- لو أن فلكي (عالم فلك) قال أنه لاحظ نمو بعض النباتات على كوكب زحل، سيقبل العلماء هذا القول كحقيقة هامة إذا؟
أ. أكدت ملاحظات أخرى مستقلة ما قاله.
ب. نوعية النباتات التي تم التعرف عليها.
ج. شهادة حكومة بلده على أن ما قاله صحيح.
د. لأن علماء آخرين يقرون بوجود الأكسجين في زحل.
هـ. لأن ذلك الفلكي مختص أيضا في علم النباتات.

11- بين يديك خمسة (5) إجابات ما هي الإجابة التي تعبر حقا عن هدف البحث العلمي؟
أ. التحقق مما تم اكتشافه من العلوم.
ب. وصف وشرح الظواهر الطبيعية في شكل مبادئ ونظريات.
ج. اكتشاف وجمع وترتيب أكبر عدد ممكن من الكائنات الحية والميتة.
د. يوفر لشعوب العالم المنتجات الكفيلة بضمان حياة تسودها الرفاهية.
هـ. جعل العالم أكثر تقدما من الناحية التكنولوجية، والتقليل من الجهد العضلي.

12- لو طلبنا من فلكي أن يشرح لنا لماذا تبدو بعض النجوم أكثر من الأخرى، فإن من أكثر الاحتمالات أن تكون إجابته في شكل:
أ.منطقي أن تكون بعض النجوم البعيدة مختلفة في درجة إضاءتها.
ب. المبادئ والقوانين العلمية.
ج. المعادلات الرياضية الدقيقة.
د. المعطيات الفلكية الصحيحة.
هـ. نظريات العالم المتطور.

13- لو أن تلميذا كان واسع الخيال، لكنه لم يصبح عالما في المستقبل، أذكر مما يلي العبارة التي يمكن أن تفسر ذلك؟
أ. لم يكن لديه الحرية في التفكير.
ب. أصحاب الخيال الواسع يصبحون عادة فنانين وكتاب.
ج. لعله كان مهتما بأمور أخرى غير العلم.
د. العلم يهتم بالوقائع ولا مجال فيه للخيال.
هـ. العلم تميزه الموضوعية، وهي مستحيلة بالنسبة للشخص الذي يستعمل خياله كثيرا.

14- يجري اليوم الباحثون الكثير من التجارب لتحديد ما إذا كانت نظرية إنشتاين تتنبأ فعلا بتأثير الجاذبية على الضوء، يظهر هذا العمل أنه:
أ. من الوظائف الهامة للنظرية أنها تثير الكثير من الأبحاث.
ب.من المهم الحصول على تقدير ملائم لسرعة الضوء.
ج. أن الرحلات الفضائية كشفت وقائع جديدة تحتاج إلى الشرح.
د. أن النظرية تحتاج عادة إلى وقت أطول حتى تقبل.

هـ. سيبقى دائما من يشكك في قيمة أي نظرية.

15- لكلمة النموذج معنى خاص في العلوم، كما أن النماذج تلعب دورا هاما في التفكير العلمي، فالذرة مثلا تشبه نظاما شمسيا مصغرا مشكلة من إلكترونات تدور في مجرات، ونوية تحتوي على بروتونات ونيترونات، أذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا خاطئا عن النموذج العلمي؟

أ. النموذج صورة عقلية لا ينبغي أن تمثل الواقع.

ب. نموذج يحتوي على أقل عدد ممكن من الافتراضات.

ج. يمثل النموذج ما يمكن أن يلاحظه العلماء باستعمال أجهزة متطورة.

د. النماذج عبارة عن محاولات ، وبالتالي يجب أن تعدل في كل مرة.

هـ. النماذج مفيدة لأنها تعبر عن غير المعروف في شكل معروف.

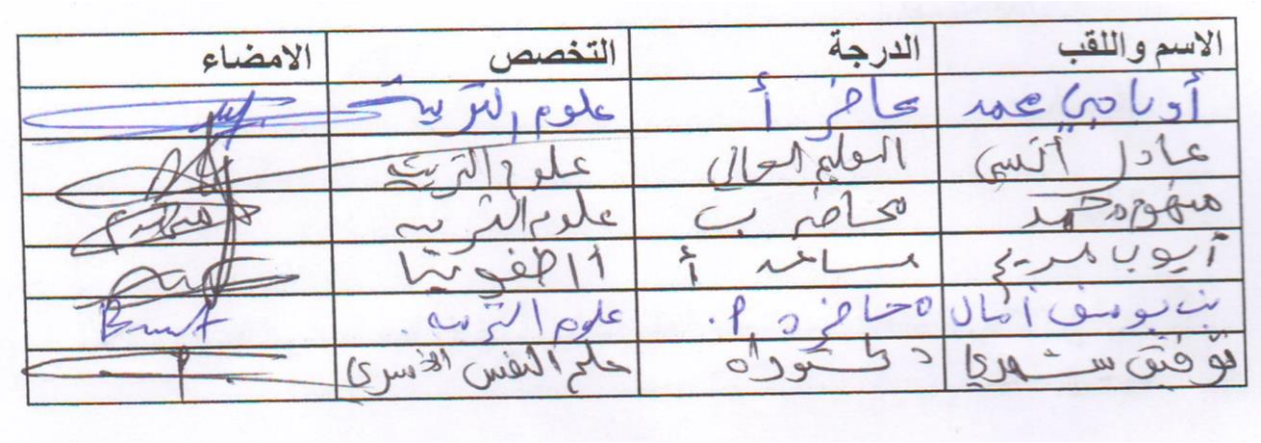
ملحق رقم(02):

فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

حصة :الرياضيات

	المدة الزمنية	موضوع الدراسة	المهارة المستهدفة	محاور إستراتيجية التعليم التعاوني
الحصة التمهيدية		بحكم البروتوكول الصحي المتبع في المؤسسات التربوية اضطرت الباحثتان إلى اللقاء مع أستاذ المادة لشرح تفاصيل تطبيق البرنامج ومحتوى البرنامج وأهداف البرنامج		- الاعتماد المتبادل الايجابي أي ان التلاميذ يؤمنون بأنهم بحاجة لبعضهم البعض من خلال اتمام مهامهم -التفاعل المعزز وجها لوجه لتقديم العون والمساعدة مع بعضهم وتبادل المعلومات في بينهم بحيث يجلس الطلاب بمجموعة واحدة والتحدث بصوت هاديء عن ايجاد حلول لهاته التمارين التطبيقية -معالجة عمل المجموعة بتحديد مدة زمنية قدرها 45 د من اجل القيام باتمام المهام الموجهة لهم وانجاز الاهداف المشتركة
الاولى	**45**	الهندسة: حصة تطبيقية الشعاعان المتساويان _مثال:تمرين 09 ص 146	استنباط	
الثانية	**45**	الهندسة: حصة تطبيقية احداثيات منتصف قطعة مستقيم "المسافة بين نقطتين" __تمرين تطبيقي ،ت10 ،ت16 ص 147	**تفسير**	
الثالثة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية جملة معادلتين من الدرجة الاولى لمجهولين __امثلة + تمارين 5+7 ص 60	تحليل	
الرابعة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية الدالة الخطية، _تعريف ملاحظة تمرين تطبيقي 8ص 72	حصة تدعيمية	
الخامسة	**45**	التحليل: حصة تطبيقية تعيين عبارة الدالة الخطية _ تمرين 2+6 ص72	تحليل	

السادسة	**45**	الاحصاء: حصة تطبيقية مدى سلسلة احصائية مثال 1 ص 93 +ت 7 ص 99	**استنتاج**	- كما ان للمعلم في تعليم الطلاب هاته المهارات وكيفية استعمالها في اتخاذ القرار وحل الخلافات والمناقشات فيما بينهم
السابعة	**45**	الاحصاء: حصة تطبيقية متوسط سلسلة احصائية مثال + تمرين تطبيقي 14 ص 99	**استنتاج**	
الثامنة	**45**	الاحصاء : حصة تطبيقية وسيط سلسلة احصائية، مثال: 1+2+3 ، تمرين تطبيقي 5 ص98	حصة تدعيمية	



الاسم واللقب	الدرجة	التخصص	الامضاء
أوباجي محمد	محاضر أ	علوم التربية	
عادل أنيس	العلم الحال	علوم التربية	
منهود حميد	محاضر ب	علوم التربية	
أيوب مريم	مساعد أ	أرطفونيا	
بن يوسف أمال	محاضر د	علوم التربية	
توفيق سهيلة	دكتوراه	علم النفس العيادي	

ملحق رقم(03)
يبين نتائج حساب فرضيات الدراسة

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	Avantdabita	4,1176	17	1,49509	,36261
	Aprépratique	3,2353	20	1,30045	,31541

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 avantdabita – aprépratique	,88235	1,86689	,45279	-,07752	1,84222	1,949	36	,069

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	avantdabita	3,0588	17	1,78433	,43276
	Aprépratique	8,1765	20	1,42457	,34551

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	avantdabita aprépratique	37	,487	,047

Test échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig.

	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				(bilatérale)
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1	-5,11765	1,65387	,40112	-5,96799	-4,26730	-12,758	36	,000